

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
УМАНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ ПАВЛА ТИЧИНИ**

**ЗБІРНИК  
НАУКОВИХ ПРАЦЬ  
УМАНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО  
ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ  
ІМЕНІ ПАВЛА ТИЧИНИ**

**Випуск 2**

**Частина 1**

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

**Умань – 2017**

*Збірник наукових праць затверджено постановою  
Президії ВАК України 16 грудня 2009 р. № 1-05/6 перелік 4*

*(Бюлетень ВАК № 1, 2010 р.)  
та перереєстровано 12 травня 2015 р. № 528  
як наукове фахове видання щодо публікації наукових  
досліджень з галузі педагогічних наук. Засновник: Уманський  
державний педагогічний університет імені Павла Тичини.  
Реєстраційне свідоцтво: КВ № 7095.*

Рекомендовано до друку Вченою радою Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (протокол № 3 від 31 жовтня 2017 р.).

**Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [гол. ред.: М. Т. Мартинюк]. – Умань : ВПЦ «Візаві», 2017. – Вип. 2, Ч.1. – 297 с.**

До збірника входять статті, у яких розглядаються актуальні проблеми вдосконалення освітнього процесу середньої і вищої школи; окреслюються шляхи фахового зростання майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки; компетентнісний підхід до сучасної навчальної та виховної практики; висвітлюються результати наукових досліджень у галузі педагогічних наук.

Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність за достовірність наведених фактів, цитат, статистичних даних, імен власних та інших відомостей.

---

**РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ ЗБІРНИКА НАУКОВИХ ПРАЦЬ УМАНСЬКОГО  
ДЕРЖАВНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ПАВЛА ТИЧИНИ**

**Головний редактор:** Мартинюк М. Т. – доктор педагогічних наук, професор Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, академік НАПН України.

**Члени редакційної ради:**

Безлюдний О. І. – доктор педагогічних наук, професор, ректор Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

**Заступник головного редактора:** Браславська О. В. – доктор педагогічних наук, професор кафедри географії та методики її навчання Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

**Відповідальний секретар:** Балдинюк О. Д. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної школи Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

**Члени редколегії:**

**Авраменко О. Б.** – доктор педагогічних наук, професор кафедри техніко-технологічних дисциплін, охорони праці та безпеки життєдіяльності Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини;

**Гедзик А. М.** – доктор педагогічних наук, професор кафедри технологічної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини;

**Григоренко Т. В.** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови та методики її навчання Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини;

**Грїтченко А. Г.** – доктор педагогічних наук, професор кафедри техніко-технологічних дисциплін, охорони праці та безпеки життєдіяльності Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини;

**Заболотна О. А.** – доктор педагогічних наук, професор кафедри іноземних мов Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини;

**Загоруйко Л. О.** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини;

**Коберник О. М.** – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини;

**Коваль В. О.** – доктор педагогічних наук, професор кафедри української мови та методики її навчання Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини;

**Коляда Н. М.** – доктор педагогічних наук, професор кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини;

**Кочубей Т. Д.** – доктор педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини;

**Кузь В. Г.** – доктор педагогічних наук, професор кафедри дошкільної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, академік НАПН України;

**Пащенко Д. І.** – доктор педагогічних наук, професор Комунального вищого навчального закладу Київської обласної ради «Академія неперервної освіти»;

**Совгіра С. В.** – доктор педагогічних наук, професор кафедри хімії, екології та методики їх навчання Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини;

**Тищенко Т. М.** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови та методики її навчання Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини;

**Ткачук С. І.** – доктор педагогічних наук, професор кафедри професійної освіти та технологій за профілями;

**Топузов О. М.** – доктор педагогічних наук, професор, директор Інституту педагогіки НАПН України.

## ЗМІСТ

### **Авраменко Валентина**

Термінологічна компетентність як компонент мовно-професійної культури фахівців економічного профілю ..... 7

### **Агіляр Туклер Вікторія**

Гендерні прояви поведінки дітей у сюжетно-рольовій грі «сім'я» ..... 15

### **Андрющенко Тетяна**

Пріоритетні аспекти модернізації освітнього середовища дошкільного навчального закладу ..... 24

### **Балдинюк Олена**

Актуальні проблеми соціального захисту дітей з особливими потребами: документознавчий аспект ..... 34

### **Белохвостова Станислава, Голикова Галина**

Семья и школа, учитель и учащиеся: грани образовательной среды ..... 41

### **Блажевич Василь**

Формування виконавських прийомів та умінь гітаристів у процесі навчання грі на електрогітарі: історіографічний аспект проблеми ..... 49

### **Бойван Олеся**

Формування гуманно-ціннісних орієнтацій у студентів технічних спеціальностей у процесі вивчення іноземної мови у форматі англomовних клубів (English-speaking clubs) ..... 57

### **Бойко Ольга, Гребінь Лілія, Левченко Наталія**

Технології соціально-педагогічної роботи з військовослужбовцями та їх сім'ями ..... 66

### **Бойко Юлія**

Обґрунтування моделі формування аксіологічних установок до здорового способу життя у студентів вищих навчальних закладів ..... 74

### **Boichevska Iona, Veremiuk Liudmyla**

The development of the students' communicative competence in the process of the foreign language profession oriented study ..... 84

<b>Бондарук Яна</b> Екстенсивне читання: застарілий метод чи сучасна модель вивчення англійської мови у вищій школі? .....	<b>92</b>
<b>Віщенко Ольга</b> Творчість як фактор формування професійної компетентності майбутніх модельєрів-перукарів .....	<b>100</b>
<b>Гагарін Микола</b> Потенціал виховної системи школи щодо формування міжособистісних гуманних стосунків .....	<b>108</b>
<b>Гончар Інна</b> Діагностичний метод у соціально-виховній роботі: практичний аспект .....	<b>116</b>
<b>Горбатюк Наталія</b> Розвиток ідеї національного виховання на принципі народності (1905–1920 рр.) .....	<b>124</b>
<b>Грітченко Анатолій, Пензай Сергій</b> Фізична рекреація педагогічних працівників ВНЗ засобами настільного тенісу .....	<b>132</b>
<b>Дьяченко Ольга</b> Формирование профессиональных компетенций у студентов в процессе прохождения социально-педагогической практики .....	<b>141</b>
<b>Єланцева Ірина</b> До витоків становлення соціально-педагогічних служб для дітей в Україні .....	<b>149</b>
<b>Заїка Оксана</b> Позааудиторний веб-квест з вищої геометрії .....	<b>157</b>
<b>Зузяк Тетяна</b> Вплив західноєвропейських діячів освіти на підготовку вчительських кадрів Східного Поділля (кінець XVIII – початок XX ст.) .....	<b>165</b>
<b>Іщенко Людмила</b> Педагогічна система розвитку творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку .....	<b>176</b>
<b>Катц Еріка, Продан Ольга, Фунтікова Наталя</b> Особливості навчання технічних прийомів баскетболу учнів початкових класів .....	<b>185</b>

---

**Кліпа Юлія**

Особливості застосування технологій з професійної підготовки майбутніх економістів ..... 192

**Коберник Олександр**

Виховання в учнів життєвої активності в процесі позаурочної проектної діяльності ..... 200

**Коліжук Ганна**

Модель розвитку професійної компетентності вчителя початкової школи у системі післядипломної освіти ..... 211

**Кузь Володимир**

Філософія освіти – філософія педагогіки партнерства ..... 219

**Левченко Наталія**

Підготовка керівників дитячого руху в Україні: до історії питання ..... 227

**Мажец Божена**

Вплив шкільної ради на індивідуальну концепцію діяльності дошкільних закладів Польщі ..... 237

**Матвійчук-Юдіна Олена**

Індустріальна модель як основа формування професійних компетентностей фахівців з кібербезпеки ..... 247

**Матюх Жанна**

Методика розвитку ІК-компетентності вихователя в аспекті використання мультимедійних технологій у навчально-виховній роботі з інклюзивною дошкільною групою ..... 255

**Мойсеєнко Раїса**

Особливості особистісно орієнтованого підходу у системі університетської освіти ..... 265

**Носенко Юлія**

Зарубіжний досвід використання хмарних технологій в інклюзивній освіті ..... 275

**Ночовка Ольга, Карпенко Олена, Хмельова Марина**

Часопросторова природа музики у світлі музичної герменевтики (на прикладі музично-теоретичних систем Б. Асаф'єва, Г. Нейгауза, Ю. Холопова) ..... 286

УДК 378.016–047.22:33

**Валентина Авраменко,**  
кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри практичного мовознавства  
Уманського державного педагогічного університету  
імені Павла Тичини

### **ТЕРМІНОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК КОМПОНЕНТ МОВНО-ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ**

*У статті зосереджено увагу на одній з центральних проблем сучасної професійної освіти – формуванні термінологічної компетентності як обов'язкового складника мовно-професійної культури фахівців економічного профілю. Досліджено стан цієї проблеми у вітчизняних і зарубіжних теоретичних джерелах та у досвіді масової педагогічної практики. З'ясовано зміст базових понять, визначено структуру мовленнєвої компетентності фахівців економічного профілю та зміст її компонентів. Проаналізовано теоретичні й практичні питання, опрацювання і засвоєння яких підвищить рівень термінологічної компетентності майбутніх фахівців економічного профілю.*

**Ключові слова:** *термінологічна компетентність, професійна підготовка, мовно-професійна культура, фахівці економічного профілю економічна термінологія, професійне спілкування.*

*В статье сосредоточено внимание на одной из центральных проблем современного профессионального образования – формировании терминологической компетентности как обязательного компонента речевой культуры специалистов экономического профиля. Исследовано состояние данной проблемы в отечественных и зарубежных теоретических источниках и опыте массовой педагогической практики. Выяснено содержание базовых понятий работы, определена структура речевой компетентности специалистов экономического профиля и содержание ее компонентов. Проанализированы теоретические и практические вопросы, обработка и усвоения которых повысит уровень терминологической компетентности будущих специалистов экономического профиля.*

**Ключевые слова:** *терминологическая компетентность, профессиональная подготовка, профессиональная культура, специалисты экономического профиля, экономическая терминология, профессиональное общение.*

*The article focuses on one of the central problems of modern vocational education – the formation of terminological competence as a compulsory component of the language and professional culture of the specialists of the*

*economic profile. The state of this problem is studied in domestic and foreign theoretical sources and experience of mass educational practice. The content of the basic concepts is determined, the structure of the speech competence of the specialists of the economic profile and the content of its components are determined. It is proved that the problem of the quality of the language training of specialists, as well as the question of the functioning of economic terminology, remains relevant at the theoretical level and in practical aspects of implementation. The proposed material, forms and methods of terminology mastering, which are actively being implemented during the course «Ukrainian language in a professional direction», will contribute to the formation of the language and professional culture of future specialists in the economic field.*

*Key words: terminological competence, vocational training, linguistic-professional culture, specialists in economic profile, economic terminology, professional communication.*

В останні роки на ринку праці спостерігається загострення конкурентної боротьби. Вимоги до персоналу щороку зростають. Відповідно до реалій сьогодення вища школа має забезпечити підготовку висококваліфікованих фахівців, зокрема економічного профілю, здатних адаптуватись до соціально-економічних перетворень. Відповідно до Закону «Про вищу освіту», Національної доктрини розвитку освіти, Державного стандарту вищої освіти, Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти, концепцій мовної освіти пріоритетним завданням вищої школи в Україні є підготовка компетентного спеціаліста – мовної особистості [1]. Процес мовної підготовки фахівця економічного профілю передбачає високий рівень сформованості професійної мовної компетентності, що підвищує його конкурентоспроможність, мобільність на ринку праці та здатність налагоджувати ділові контакти з партнерами.

Проблема якості мовленнєвої підготовки фахівців, як і питання функціонування економічної термінології, залишається актуальним на теоретичному рівні та в практичних аспектах реалізації. Мовленнєва культура студента формується за різних взаємопов'язаних умов, як-от: шанування державної мови; читання різних джерел, якими репрезентоване стилістичне розмаїття рідної мови (наукова, художня, публіцистична, офіційно-ділова, економічна література); стеження за змінами норм української літературної мови, які фіксуються новими редакціями правопису та лексикографічними виданнями; усвідомлення специфічності національних норм у фаховій термінології кожної з мов, якими він послуговується, з метою уникнення інтерференційних помилок на тлі аналогій та подібностей у факторах рідної й нерідної/іноземної мов; критично-творче ставлення до написаного і вимовленого, вироблення навичок самоконтролю й самокорекції з опорою на мовні/мовленнєві норми та практику визнаного зразка. Услід за Я. Януш [5, с. 15] вважаємо, що



визначення ролі термінології у формуванні мовно-професійної компетентності фахівців будь-якої галузі знань є актуальною проблемою сучасної професійної освіти.

Якісній підготовці студентів різних спеціальностей, теоретичним і практичним питанням компетентнісного підходу до професійного розвитку особистості присвячені праці Н. Бібік, І. Гавриш, О. Дубасенюк, Е. Зеєр, І. Зязюна, Є. Кулика, Л. Кравченко, Л. Нічуговської, Т. Поясок, О. Савченко, В. Сластьоніна, В. Стрельнікова, Ю. Татур, О. Федій, Л. Хомич, І. Шапошникова, Н. Шияна, А. Хуторського та ін.; усвідомлення комунікативної культури й мовленнєвої компетентності як необхідної умови здобуття успіху в усіх сферах життєдіяльності фахівців розглядали Б. Антоненко-Давидович, Н. Ботвина, Т. Вакуленко, Н. Волкова, Т. Гончар, І. Зимня, А. Корж, Н. Косенко, О. Опалюк, М. Пентилюк, О. Семенов, Т. Піроженко, А. Токарська, Ф. Хміль, Т. Чмут, С. Шевчук, І. Ющук та ін. Мовлення як головний чинник формування свідомості й комунікативної культури фахівців різних профілів, мовленнєву компетентність фахівців у різних видах професійної діяльності досліджували І. Кочан, М. Лісовий, С. Максименко, Л. Мацько, В. Пасинок, А. Токарська й ін. Вивченню різноманітних аспектів комунікативного навчання, технологій мовленнєвої взаємодії студентів присвячено дослідження Н. Волошина, К. Городенська, В. Коваль та ін. Особливо важливими є роботи, у яких розглядається сутність і рівнева модель мовної особистості, розвиток таких її складників, як національно-мовна свідомість, мовні здібності, мовне чуття, мовний смак, мовно-ціннісні орієнтації. Разом із тим комплексного дослідження формування професійної мовної компетентності фахівців економічного профілю на сьогодні немає.

Мета статті – проаналізувати теоретичні та практичні методи формування професійно-термінологічної компетентності майбутніх економістів.

Систематизація наукових джерел у руслі проблеми дослідження дала змогу виявити, що в підходах до визначення структури мовленнєвої діяльності існують різні точки зору: окремі дослідники (Ф. Бацевич, В. Пасинок) виділяють мовленнєві вміння відповідно до видів мовленнєвої діяльності – аудіювання, говоріння, читання і письмо; з точки зору О. Леонтєва й І. Зимньої мовленнєві вміння – це здатність людини реалізувати структурні компоненти мовленнєвої дії (орієнтування, планування, реалізація та контроль), котрі набувають специфічних характеристик залежно від продуктивного чи рецептивного видів мовленнєвої діяльності. Проте рівень володіння мовою, як певний ступінь сформованості відповідної компетентності, дозволяє вирішувати екстралінгвістичні та професійні завдання відповідно до ситуацій спілкування майбутніх економістів мовою, яку вони вивчають. В Галузевому стандарті вищої освіти України існує перелік компетентностей:

інструментальних (здатність до письмової й усної комунікації державною мовою, знання іншої мови (мов), навички управління інформацією); загальнопрофесійних (здатність до ділових комунікацій у професійній сфері; здатність користуватися діловими документами; здатність здійснювати документування господарських операцій і вносити відповідні пропозиції), що зумовлює потребу у високому рівні мовленнєвої компетентності майбутніх економістів.

Останніми роками у фахових статтях посилено акцентується увага практиків та викладачів вищої школи на важливості ґрунтовної філологічної підготовки студентів економіко-гуманітарних спеціальностей. Будучи складним поняттям і очевидно вагомим, актуальним, гнучким та динамічним компонентом професійної компетентності, філологічна освіченість гуманітарія, і зокрема перекладача, менеджера, економіста-міжнародника, історика, дипломата, філософа, юриста, ґрунтується на гармонійній, збалансованій, узгодженій взаємодії, як мінімум, п'ятьох ключових складових (мовна-мовленнєва-термінологічна-комунікативна-риторична компетентність), послідовність яких визначається кінцевою метою навчально-пізнавальної діяльності, виявляючись у здатності фахівця мобілізувати в синтезі та на якісному рівні засвоєні знання для розв'язання професійних завдань у різних контекстах чи ситуаціях.

Цікавою, на нашу думку, є позиція Ісакової В. С. [3, с. 18–19], яка у своєму науковому дослідженні чітко виділила у структурі мовленнєвої компетентності молодших спеціалістів економіки наступні компоненти: когнітивний, діяльнісний, аксіологічний. Відповідно до них авторка виокремила такі показники: лінгвокультурний (знання понять «літературна мова», «мовна норма», функції мови, мови професії, правопису, правил написання складноскорочених слів у професії; вміння використовувати багатство засобів української мови, реалізувати імпліцитну обізнаність у фаховій сфері, вирізняти граматично правильні речення і фрази, забезпечувати зворотний зв'язок); ділового спілкування (знання економічної термінології, особливостей використання фахової лексики, призначення й кваліфікації документів, правил їх оформлення та вимог до складання; вміння застосовувати засоби ділового менеджменту економіста, володіння професійними способами обміну інформацією, використання основних принципів ділового спілкування та переваг суб'єкт-суб'єктних відносин; усвідомлення ділового спілкування в сфері економіки як своєї духовно-інтелектуальної єдності фахівців цієї групи професій); гносеологічний (знання вимог до мислення і професійного мовлення, розуміння специфіки професійного тексту як засобу фіксування, зберігання і забезпечення структурної цілісності мовлення; вміння продукувати професійні тексти з використанням засобів усного і письмового мовлення, застосовувати внутрішнє і зовнішнє мовлення у професійній діяльності; усвідомлення усного й письмового мовлення як можливості обрати

оптимальні мовні засоби, використовуючи наявний мисленнєвий апарат і досвід мовленнєвої діяльності); риторичний (знання основних умов ефективного мовленнєвого спілкування в усній формі, особливостей усної форми літературної мови в економічній сфері; вміння використовувати усне офіційне та неофіційне мовлення, доцільно й правильно будувати монолог і діалог у процесі професійного спілкування; усвідомлення професійної значущості ораторської майстерності фахівця економіки); комунікаційно-інструментальний (знання специфіки, основних функцій, рівнів і видів спілкування, синтаксичних аспектів професійного мовлення, основних форм і труднощів мовлення; вміння знаходити й зберігати професійну інформацію, осмислювати, переробляти і поширювати її, використовувати технологічні засоби невербального розповсюдження інформації; усвідомлення професійної комунікації як процесу обміну інформацією); етичний (знання сутності видів і завдань етики ділового спілкування, етичних норм і нормативів, правил мовного етикету та стилів мовлення – офіційно-ділового, наукового, розмовного; вміння реалізувати функції мовного етикету, застосовувати спільні метатекстові одиниці різних стилів, правильно вирішувати ситуативні професійні задачі; усвідомлення того, що професія економіста передбачає глибоке знання та ретельне додержання правил мовного етикету); вербалізаційний (знання основних концепцій і технологій породження мислення та вербалізації професійних проблем, методів і способів планування й реалізації мови; вміння налаштовувати зворотній зв'язок між наявними мовними засобами і розуміння мовлення адресатом, інтегрувати інформацію в одне ціле; усвідомлення наскрізного зв'язку між породженням задуму з використання інформації та остаточним її оформлення у вигляді традиційної мовленнєвої операції).

Практика показує, що важливою умовою успішної професійної діяльності майбутніх фахівців економічного профілю є мовленнєве спілкування, як один із головних компонентів професії, необхідний для впливу й успіху в професійній комунікації, самореалізації фахівця, а також творчого стилю мовленнєвої поведінки тощо. Ця проблема може бути вирішена лише за умови чіткого професійного спрямування всього комплексу навчальних дисциплін, які викладаються у навчальних закладах, особливо в університетах. Важливу роль у цьому процесі покликана відігравати мова, зокрема така важлива її галузь, як термінологія. Відомо, що термінологічна лексика посідає важливе місце у словниковому складі української літературної мови. Саме вона є показником рівня розвитку наукової мови в суспільстві і, отже, науки загалом. Термінологічна лексика є тим своєрідним барометром, який визначає й рівень професійної освіти, оскільки багата й розгалужена термінологія, безсумнівно, є одним із важливих показників рівня мовленнєвої компетентності.

Визначення ролі термінології у формуванні мовно-професійної компетентності фахівців будь-якої галузі знань є головною проблемою у

сучасній професійній освіті. Вона безпосередньо пов'язана з іншою актуальною у наш час проблемою – становленням, нормалізацією і кодифікацією української національної термінології, яка після проголошення незалежності України та змін у статусі української мови, розширення її функцій у державі вступила в новий етап свого розвитку. Це знайшло відображення в професійній освіті, коли виникла потреба активного використання української термінологічної лексики в навчальній сфері, в якій раніше функціонувала термінологія російська, оскільки навчання у всіх державних вищих навчальних закладах України (крім приватних) здійснюється українською мовою. Перед науковцями й викладачами різних навчальних, у тому числі й фахових, дисциплін вищої школи постав цілий ряд проблем, що стосуються нормалізації й кодифікації української національної термінології, визначення джерел, з яких вона поповнюється, функціонування термінів, вибору найбільш відповідного з-поміж тих, що вживаються в мові, тощо.

У мовознавстві поширеною є думка про те, що «...термін підпорядковується й термінологічним законам, і законам мови загалом, оскільки він – і знак спеціальної системи, і одиниця лексичного складу певної мови» [4, с. 15]. Зважаючи на це, важливим є розгляд багатозначності, синонімії, антонімії, омонімії та паронімії в професійному мовленні. Усі ці мовні явища студенти вивчали в школі (труднощі становить хіба що паронімія), тому спочатку викладач актуалізує набуті знання, потім пропонує порівняльний аналіз в аспекті «звичайне мовлення – професійне мовлення».

Під час викладання курсу «Українська мова за професійним спрямуванням» педагог має з'ясувати у студентській аудиторії, якому з двох відомих в українській мові термінів слід надати перевагу: відсоток чи процент, промисловість чи індустрія, всесвіт чи космос, ухвала чи резолюція, фотографія чи світлина, кореспондент чи дописувач, концепція чи світогляд, корпорація чи об'єднання, чинник чи фактор та ін. Він має пояснити студентам, як їм ставитися до запозичених термінів в українській мові, адже проблема нормалізації української національної термінології насамперед ставить на порядок денний питання про співіснування в ній національного та інтернаціонального. При сучасному активному припливі іншомовних термінів в український словник (до речі, не завжди виправданому!) це питання є винятково актуальним: підхід до його вирішення має бути розумним і зваженим.

Вибірку практичних завдань радимо проводити з дотриманням їх спрямованості як на переклад та вдумливе засвоєння термінології, так і на активізацію вмінь говоріння й слухання, необхідних для застосування цієї термінології в конкретних робочих ситуаціях. Типовими репродуктивними вправами можуть бути такі, як: дати усно тлумачення фаховим термінам українською мовою, дібрати терміни до запропонованих визначень, скласти

термінологічний словник до тексту з фахового підручника з поясненням термів тощо. Вправи творчого характеру передбачають самостійність студентів при їх виконанні: дібрати до термінів антоніми, скласти з ними речення; створити усне висловлювання фахового спрямування, використовуючи професійну термінологію; скласти діалог на виробничу тематику, насичений фаховою термінологією; прочитати текст, виправити терміни, що вжиті з невласивим для них значенням тощо. Типові вправи порівняльно-зіставного типу передбачають засвоєння студентами специфіки виучуваних понять, ілюструють особливості нормативного фахового мовлення порівняно з розмовно-побутовим, широко застосовують завдання на переклад українською з російської (англійської, німецької) мов. Ефективним для формування мовленнєвої компетентності молодших фахівців економіки є використання текстів зі спеціальності, невеликих за обсягом, доступних за змістом, насичених словами, стійкими словосполученнями та граматичними конструкціями, характерними для фахової мови економістів, оскільки доведено, що саме на рівні тексту виучувані професійні терміни постають як цілісна комунікативна система, придатна для використання в конкретних професійних ситуаціях. Значної уваги при реалізації організаційно-методичних умов потрібно приділяти риторизації навчального процесу, адже без інтелектуально-естетичного впливу мови неможливе фахове спілкування, яке вимагає вмінь детально чи коротко, але зрозуміло передавати зміст почутого, прочитаного, вміло висловлювати думки, будувати й поєднувати різні типи текстів, орієнтуватися в інформаційному просторі.

На заняттях з курсу «Української мови за професійним спрямуванням» слід акцентувати, що не варто зловживати іншомовними термінами, але й недоцільно замінювати їх не зовсім вдалим українськими, наприклад, неділка замість атом, звучик замість фонетика, летовище замість аеродром, руханка замість гімнастика, вагадло замість маятник та ін., або вилучати з активного мовного обігу інтернаціоналізми, вживані у більшості розвинених мов світу. Маємо на увазі термін процент, який, на наш погляд, неправомірно в усіх мовних ситуаціях замінюється терміном відсоток, до речі, теж запозиченим, оскільки слово відсоток утворене з латинізованого вислову від ста. Обидва слова мають право на паралельне вживання (терміну процент доцільно надавати перевагу в наукових текстах). Це підтверджує й найбільший та найавторитетніший з українських словників – «Словник української мови», в якому обидва слова подаються паралельно.

Формуванню мовно-професійної компетентності студентів, майбутніх економістів, сприяє також ознайомлення їх з новими економічними термінами, що насамперед з'являються в пресі й на телебаченні, і з тими змінами, які відбуваються з часом у значенні окремих термінів, що зумовлені екстралінгвістичними чинниками.

На нашу думку, запропонований матеріал, форми й методи роботи з

опанування термінології, які активно впроваджуються під час вивчення курсу «Українська мова за професійним спрямуванням», сприятимуть формуванню мовно-професійної культури майбутніх фахівців економічного профілю. Потребують подальшого розвитку питання: науково-методичного забезпечення навчально-виховного процесу із використанням сучасних технологій навчання, Інтернету; оптимізації навчально-виховного процесу у ВНЗ як засобу розвитку мовно-професійної культури фахівців економічного профілю.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ганніченко Т. А. Формування комунікативної компетенції майбутніх економістів засобами дидактичної гри у процесі мовної освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання» / Т. А. Ганніченко; Херсонський держ. ун-т. – Херсон, 2009. – 21 с.
2. Дроздова І. П. Наукові засади формування українського професійного мовлення студентів ВНЗ нефілологічних спеціальностей : монографія / І. П. Дроздова; Харк. нац. акад. міськ. госп-ва. – Х. : ХНАМГ, 2010. – 320 с
3. Ісакова В. С. Формування мовленнєвої компетентності майбутніх молодших спеціалістів економіки у процесі вивчення економічних дисциплін: Автореферат дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка – П., 2017. – 20 с.
4. Радченко О. І. Мовна норма і варіантність в українській науковій термінології: Авто- реф. дис. канд. філол. наук: 10.02.01 / Харківський нац ун-т ім. В. Н. Каразіна. – Х., 2000. – 16 с.
5. 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.

УДК 373.2:316.663.5

**Вікторія Агіляр Туклер,**  
аспірант кафедри дошкільної освіти  
Педагогічного інституту  
Київського університету імені Бориса Грінченка

### ГЕНДЕРНІ ПРОЯВИ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ У СЮЖЕТНО-РОЛЬОВІЙ ГРІ «СІМ'Я»

*У статті представлено результати констатувального етапу педагогічного дослідження. Розглянуто ініціативну поведінку дітей старшого дошкільного віку в сучасних сюжетно-рольових іграх. В ході проведеного спостереження вдалося встановити, що діти надають перевагу соціально-побутовим сюжетам для розігрування, особливо сюжетно-рольовій грі «Сім'я». В означеній грі, вони відтворюють модель взаємовідносин яка характерна для їх родин. Аналіз та узагальнення показників дали змогу отримати уявлення про рівень ініціативності, ігрової компетенції, комунікації дітей старшого дошкільного віку у самостійній грі.*

**Ключові слова:** діти старшого дошкільного віку, ініціативність, комунікація, сімейне виховання, сюжетно-рольова гра.

*В статье представлены результаты констатирующего этапа педагогического исследования. Рассмотрено инициативное поведение детей старшего дошкольного возраста в современных сюжетно-ролевых играх. В ходе проведенного наблюдения удалось установить, что дети предоставляют преимущество социально-бытовым сюжетам для разыгрывания, особенно сюжетно-ролевой игре «Семья». В отмеченной игре, они воссоздают модель взаимоотношений которая характерна для их семей. Анализ и обобщение показателей дали возможность получить представление об уровне инициативности, игровой компетенции, коммуникации детей старшего дошкольного возраста в самостоятельной игре.*

**Ключевые слова:** дети старшего дошкольного возраста, инициативность, коммуникация, семейное воспитание, сюжетно-ролевая игра.

*In this article the results of the statement stage of the pedagogical research are presented. In our research we successfully traced the proactive behavior of senior preschool-aged children in modern role-playing games. The investigation was held on the basis of preschool educational institutions and covered 320 senior preschool-aged children. On the basis of received results we distinguished levels of formation of proactive behavior of children in role-playing game: high level – 10%, (32 persons), middle – 29,4% (125 persons), sufficient – 29,9 % (70 persons), low level – 38,7% (124 persons). Solving the problem of nurturing*

*proactivity in a game takes into consideration: formation of skills and abilities of partnership cooperation, nurturing of moral and ethical attitude to others, mastering of competence in playing, ability to negotiate in situations where several leaders are taking part. In the process of conducting observations we established that children prefer roles involving social domestic plots, especially the role-playing game «Family». It should be noted that girls were more interested, active, and proactive in playing out roles. They demonstrated a «motherly» image according to modern interpretation of a woman-leader who is able to successfully achieve self-realization in the conditions of today's society. Based on the conducted observations we consider it important to draw parents' attention to the nurturing of basic qualities of children and the formation of proactivity in a free-form game.*

**Key words:** *senior preschool-aged children, proactivity, communication, family nurturing, role-playing game.*

Стан розвитку сюжетно-рольової гри у наш час набув суперечливого характеру. Наслідки змін у модернізованому соціумі позначилися на змісті ігор дітей (прогривання військових подій на Сході України, особливості сімейних відносин, внесення лідерської позиції декількох учасників гри). Важливе значення для створення сюжету ігор мають родинні відносини які демонструють зразок поведінки для дитини у спілкуванні та взаємодії з оточуючими. Слід зазначити, що сімейне виховання впливає на формування базових якостей особистості. Зокрема, ініціативної поведінки дітей та їхньої впевненості у собі.

Щодо позиції «батька» та «матері» у сучасній сім'ї, то на них також позначилися суспільні зміни. Так, розподіл обов'язків в родині між жінкою та чоловіком спостерігається як традиційний, так і кардинально відмінний, що веде до зламу гендерних стереотипів. Зазначений факт пояснюємо низкою глобалізаційних перетворень у суспільстві: соціально-економічні, політичні, морально-етичні, естетичні. Особливості ігрової діяльності сучасних дітей змушують шукати нові підходи до організації дитячої гри таким чином, щоб формувати у дітей загальнолюдські цінності та позитивні особистісні якості.

Над дослідженням теорії ігрової діяльності працювала низка вчених: Л. Артемова, Л. Божович, А. Бурова, Л. Виготський, Д. Ельконін, Р. Жуковська, О. Запорожець, К. Карасьова, О. Кошелівська, О. Леонт'єв, Т. Піроженко, О. Смірнова, Д. Усик, О. Усова [1–5; 9]. Власне бачення стану ігрової діяльності Т. Піроженко характеризує як руйнування процесу становлення провідної діяльності. Зазначене явище пов'язане із надмірною інтелектуалізацією дошкільного періоду розвитку. Водночас виявлено недостатній рівень володіння дітьми навичками й вміннями спілкування, що призводить до пригнічення емоційної та мотиваційної сфери розвитку. Зниження рівня ігрової діяльності у житті дітей спричиняє деструктивні



прояви у поведінці (агресивність, демонстративність, тривожність, сором'язливість, замкнутість тощо.) [6, с. 13–14]. Наукові пошуки психологів та педагогів доводять актуальність вивчення проблеми ігрової діяльності дітей в сучасних умовах. Формування базових якостей особистості у сюжетно-рольових іграх дітей є завданням дорослих. Таким чином, інтерпретація сюжетно-рольової гри «Сім'я» нинішнього покоління, аналіз ініціативної поведінки дітей який представлено у нашому педагогічному дослідженні може бути цікавим науковцям які досліджують проблеми дошкільного дитинства.

Мета статті – дослідження ініціативної поведінки та гендерних проявів дітей старшого дошкільного віку у сюжетно-рольовій грі «Сім'я».

З метою дослідження базових якостей, нами було проведено аналіз сформованості ініціативності у дітей старшого дошкільного віку в сюжетно-рольовій грі за методом невключеного спостереження. В процесі вільної гри ми заохочували дітей проявляти індивідуальність у відтворенні персонажів, комунікації із дорослими та однолітками. За результатами діагностичної роботи нам вдалось окреслити сучасний стан ігрової діяльності в умовах дошкільного навчального закладу.

Наведемо приклади прояву ініціативності дітей старшого дошкільного віку у процесі розігрування сюжетів. Задля встановлення рівня ініціативності в сюжетно-рольовій грі нами було проведено спостереження на базі старших груп дошкільних закладів міста Києва. У дослідженні взяло участь 320 дітей. Спостереження проводились впродовж одного місяця.

Теми для розігрування ігор були запропоновані переважно дівчатами. Згідно із нашими спостереженнями більшість сюжетів відповідала соціально-побутовій тематиці. Зокрема, сюжетно-рольова гра «Сім'я» утримувала одну із перших позицій серед популярних видів тематики. Зважаючи на інтерес дітей до програвання даного сюжету, вважаємо за доречне розглянути характер поведінки дітей старшого дошкільного віку в процесі гри. В ході дослідження було встановлено, що діти відчувають труднощі в комунікації (не вміють домовлятися між собою, підтримувати діалоги). Ігрова діяльність супроводжувалась домінуванням однієї або декількох дітей у розгортанні сюжету. Виникали конфліктні ситуації, що супроводжувались вказівками та наказами лідерів. Наприклад:

*Сюжетно-рольова гра «Сім'я», фрагмент «Прання».*

*Варя Х.:* Мені потрібна пральна машина, Петя поклади.

*Петя К.:* Тоді я буду гратися сам.

Гравці не досягли компромісу у розподілі іграшки та продовжили самостійну діяльність. Із втручанням педагога (було запропоновано Петі випрати одяг) гру було відновлено. Значна частина вихованців відчувають складнощі у розвитку змісту гри, не вміють розв'язувати конфлікти, не володіють навичками партнерської взаємодії. Їх ми відносимо до низького рівня, їх частка складає 38,7% (124 особи). Згідно із результатами нашого

---

дослідження більша частина обстежуваних відповідає низьким показникам сформованості ініціативності у сюжетно-рольових іграх. Звідси виникає необхідність у оптимізації процесу виховання ініціативності в грі.

Із 320 дітей 29,4% (125 осіб) досягли середнього рівня сформованості ініціативності та 21,9 % (70 осіб) достатнього рівня. Гравці зазначених рівнів намагались встановити дружні стосунки із партнерами по грі, але їхні зусилля не були успішними. За нашими спостереженнями обмеженість у комунікації учасників гри та їхні прагнення зайняти домінуючу позицію стали основними причинами завершення ігрової діяльності. Наприклад, розігрування сюжетно-рольової гри «Лікарня».

*Варя Х.:* Будемо грати у лікарню?

*Варя Х.:* Давай я буду лікарем.

*Петя К.:* Ні, я так не хочу.

Діти розглядали разом аптеку. Варя Х. розповідала про призначення кожного інструменту.

*Варя Х.:* Давай лікувати.

*Петя К.:* Це мені не підходить. Я хочу грати сам.

Педагогом було запропоновано полікувати ляльку. Дівчинка Варя Х. одразу відреагувала на пропозицію виховательки і продовжила гру самостійно. Слід констатувати, що діти виявляють проблеми у встановленні міжособистісних взаємин та спілкуванні в процесі розігрування сюжетно-рольових ігор. Враховуючи лише власну думку та бажання, деякі гравці не можуть досягти компромісу з іншими. Результати наших спостережень показали несформованість комунікативних вмінь граючих, що призводить до згортання сюжету ігор. На даному прикладі категорична відмова хлопчика стала причиною трансформації гри в режисерську.

Високий рівень програвання сюжетно-рольових ігор спостерігався у 10% (32 осіб) із 320. На даному рівні спостерігалось оволодіння дітьми вміннями: самостійне розподілення ролей, здатність домовлятися, вносити пропозиції щодо розвитку сюжету гри, об'єднувати сюжети. Також, характерне програвання декількох ролей із відповідною мімікою та манерою поведінки. Наприклад, у грі «Сім'я» декілька учасників гри проявили активність та ініціативність.

*Сюжетно-рольова гра «Сім'я».*

Домінуючу роль у грі взяла на себе дівчинка Варя Х. – вона грала маму, виразно передаючи характерні риси поведінки героя, намагалась згуртувати колектив.

Гвен Н. – програвала роль активно, виразно, імітуючи міміку та жести.

Ліза М. – була активною, пропонувала розвиток сюжету гри.

Варя Х. – запропонувала об'єднати сюжети «Сім'я» та «Лікарня»: лікування молодшої сестри.

Віка Ф. – внесла у гру нового персонажа «песика» – улюбленця сім'ї, який поранив лапку і потребує лікування.

Протягом всієї тривалості гри дівчата активно взаємодіяли, охоче об'єднувалися у колективи за інтересами, допомагали у разі необхідності. В ігровій діяльності дівчаток простежувався інтерес до організації побуту. На наш погляд, такі вподобання дівчат відповідають сімейному вихованню у якому переважає традиційне налаштування сімейного устрою.

Сімейні відносини і традиції безпосередньо впливають на сюжетно-рольові ігри дітей дошкільного віку. Звернемо увагу не те, що у програванні гри «Сім'я» відбулися зміни які зумовлені сучасними тенденціями родинного виховання. Дівчата стали більш самостійними, проявляють лідерські задатки, ініціативно пропонують розвиток гри. Так, за результатами наших спостережень роль «мами» стала домінуючою у грі. Наприклад:

*Сюжетно-рольова гра «Пікнік. Сім'я відпочиває».*

Ролі: Віка Ф. – мама, Петя К. – тато.

*Віка Ф.:* Ти будеш читати книжку, а я буду читати газету.

*Петя К.:* Я також буду читати газету.

*Віка Ф.:* Сідай сюди, повернись і читай нашому синочку.

*Петя К.:* Я читаю.

*Віка Ф.:* А тепер, розкажи йому вірша.

*Петя К.:* Читає вірш.

*Віка Ф.:* Не так, читай по-іншому.

Вікторія Ф. повністю організовує гру, дає вказівки, робить зауваження. Петя К. підкоряється у грі, приймає домінуючу сторону, виконує запропоновану роль. В даному випадку, діти програють модель сімейних відносин за зразком власних «тата» і «мами». Слід відмітити, що в умовах сучасного соціуму роль жінки змінюється від образу домогосподарки до ділової жінки. Таким чином, дівчата вносять у роль «мами» риси жінки-лідера, яка здатна самостійно досягти бажаного результату не зважаючи на гендерні стереотипи. Зазначена позиція ініціативної особистості, яка впевнена у власних силах, відображається в сюжетно-рольових іграх дітей.

Ігрова компетенція дітей старшого дошкільного віку характеризується вміннями та навичками програвання ролей: діти вміють об'єднувати сюжети ігор, підбирати атрибути до них, розподіляти ролі відповідно до їх обов'язків. За нашими спостереженнями діти старшого дошкільного віку намагались програти свою роль виразно, виконуючи доручення та пропонуючи шляхи виконання ігрових дій. Наприклад, у грі «Сім'я» гравці вносять власні пропозиції, проявляючи ініціативність.

*Сюжетно-рольова гра «Магазин. Ательє. Сім'я».*

Касири: Ліза М., Петя К.

Донька: Вера Г. – вона шие одяг для домашнього улюбленця – котика.

Мама: Віка Ф. – лікар, лікує кошеня, яке захворіло.

Ліза М. долучається до гри, пропонує прибрати в магазині

---

(прибиральниця).

Вікторія Ф. пропонує Петі К. бути братиком, а Лізі М. донькою та розподіляє ролі.

*Віка Ф.:* Зупиніться, я говорю! Петя К. буде братиком, я і Віра – мами, Ліза М. – донькою.

*Віка Ф.:* Братик прибери в кімнаті, піклуйся про речі. Так, доця, що я сказала – не малюй! Тримай пилосос.

*Віка Ф.:* Братик, швидше сідай і працюй!

*Петя К.* Імітує натирання клавіш на комп'ютері.

*Віка Ф.* Звертається до Лізи М.: Підбери для котика плаття! Молодець, що пошила плаття!

*Віра Г.:* Мама, я теж хочу пошити плаття!

*Віка Ф.:* Я зараз покажу, що треба робити. Розклади тканину і почекай мене.

Дівчинка Вікторія Ф. імітує поведінку мами та проявляє лідерську позицію по відношенню до інших учасників гри. Вона активна, розподіляючи ролі дає вказівки. Гравці другого плану підкоряються у грі, намагаються виконати доручення якісно. Також, діти залучають до гри іграшки яким надають певну роль. Це ускладнює ігрові дії дітей – програвання власної ролі та іграшки.

Дівчата у грі проявляють кращі вміння в комунікації, домовляються у грі, досягають компромісу:

*Настя К.:* Прибери у кімнаті.

*Гвен Н.:* Я хочу готувати.

*Настя К.:* Давай домовимось, ми приготуємо, а потім поприбираємо. Таким чином, дівчатка долучаються до гри та взаємодіють між собою.

*Сюжетно-рольова гра «Родина за столом»*

*Віка Ф.* звертається до Віри Г.: Давай каструлю, я покажу тобі як готувати.

Дівчата накривають на стіл, готують вечерю. Домовляючись між собою розкладають вечерю.

*Віра Г.:* Я принесу молоко, зроблю бутерброди.

*Віка Ф.:* Добре.

*Ліза М.* звертається до Петі К.: Йдемо їсти.

*Ліза М.* долучається до сервірування столу.

Діти із сформованими соціальними навичками, комунікацією та ініціативною поведінкою значно легше розігрували сюжети ігор. Вони об'єднували теми, самостійно розподіляли ролі, намагались домовлятися та поступатися роллю, залучались у групи для спільної гри. Слід зауважити, що у незначної частини дітей спостерігались прояви егоїзму по відношенню до дитячого колективу. Наприклад Віка Ф. завжди брала на себе головну роль, чим викликала негативну реакцію учасників гри.

*Сюжетно-рольова гра «Сім'я», «Перукарня».*

У грі приймають участь Варя Х., Віка Ф., Ліза М.

*Ліза М.* звертається до Вікторії Ф.: Ти вже багато разів була мамою, тепер я хочу.

*Віка Ф.*: Давай в наступний раз.

*Ліза М.*: Це не справедливо, я теж хочу!

Дівчата розподіляють ролі: Ліза М. – донька, Віка Ф. – мама, Варя Х. – молодша донька. Вікторія Ф. бере на себе головну позицію у грі: робить зачіски та бризкає парфуми на дівчат. Дівчатка по-черзі роблять манікюр, прикрашаються.

*Віка Ф.*: Я хочу помаду, дай мені.

*Ліза М.*: Тоді дай мені шкатулку для гребінців, я буду зачісуватися.

У даній грі Вікторія Ф. займала ведучу позицію: пропонувала розвиток сюжету гри, активно розігравала роль, в основному обирала головні ролі та давала завдання іншим учасникам гри. Дівчата, які розігравали другорядних персонажів, намагались проявити свою позицію у грі, проте підкорювались вказівкам задля уникнення конфліктів. Ми спостерігали, що у гравців, які знаходяться на другому плані, знижується можливість демонстрації особистісних якостей. Вони пригнічують бажання реалізації власних ідей, що впливає на зниження ініціативності у грі.

За результатами дослідження А. Сіренко було визначено, що діти які пропонують допомогу своїм товаришам, здатні підтримати у суперечливих ситуаціях викликають прихильність основної частини граючих. Натомість учасники гри із вираженою агресивністю, конфліктністю, плаксивістю не викликають симпатії [7, с. 68–69]. Ми поділяємо думку А. Сіренко та вважаємо, що необхідно проводити освітню роботу із вихованцями: формувати навички та вміння партнерської взаємодії, виховувати морально-етичне відношення до оточуючих, навчати ігровій компетенції, вчити домовлятися у ситуаціях коли задіяні декілька лідерів.

У сюжетно-рольовій грі «Сім'я» спостерігаємо активну участь дівчаток, хлопці зрідка приймають участь у грі. Переважна частина хлопчиків вибирають ігри із лего-конструктором, будівельним матеріалом, машинками. Граючи «синочка» ведуть себе пасивно, виконують доручення «мами», приймають до уваги зауваження. Проте, хлопчики надають перевагу ролям «принців», «будівельників», «бізнесменів», «програмістів», «водіїв». Роль «батька» для них нецікава, а сама сюжетно-рольова гра «Сім'я» вважається справою дівчат. Таке ставлення хлопчиків відносно означеної гри демонструє сімейні стосунки у їх родинах, де мама – займає головну позицію вдома, а батько – вирішує ділові справи. Сам образ «матері» також змінився, сучасна мама об'єднує декілька позицій – ділової жінки, домогосподарки, модниці.

Згідно із дослідженням І. Сушицької статус жінки у суспільстві постійно змінюється в залежності від соціальних перетворень. Трансформація сімейного устрою призвела до формування якостей, що

стали характерними для жінок ХХІ століття: самостійність, організованість, всебічна розвиненість, працелюбність [8, с. 105]. Еволюція соціальних ролей у сім'ї вплинула на розширення соціально-професійних якостей жінок, позначилася на їхній економічній незалежності, змінила характер взаємин у сім'ї. Дослідниця наголошує, що сучасні жінки домінують у сім'ї та гуманітарних галузях суспільства (культура, медицина, освіта) [8, с. 107].

Відсоток жінок в Україні сягає 54% від її населення. Освіта та професійна діяльність яких становить: 51% із жінок займається суспільним виробництвом, 59% мають середню спеціальну та вищу освіту, 74% працюють у галузі освіти та культури, 82% науковці, 75% зайняті банківською та фінансово-кредитною діяльністю, 83% медичні працівники. Також, більша частина із жінок це – матері та дружини. Слід констатувати, що становище сучасних жінок досить відповідальне. Вони виконують професійні і трудові обов'язки на рівні із чоловіками та водночас займаються сімейними справами. Жінки набули лідерських якостей, стали більш впевненими у собі, самостійними, що і відображається дітьми у змісті сюжетно-рольових ігор [8, с. 107].

Сюжетно-рольові ігри сучасних дітей яскраво демонструють соціальні стосунки людей, передають емоційний стан та манеру поведінки близьких дорослих. Втім, діти старшого дошкільного віку недостатньо володіють комунікативними навичками. Це призводить до швидкого завершення гри (гра в середньому триває 25 хв.), виникнення конфліктів та знижує прояви ініціативності у грі. Результати дослідження свідчать про трансформації сюжетно-рольових ігор, яка виявляється в сюжетах, характері взаємодії, встановленні лідерської позиції учасників гри. На основі проведеного дослідження встановлено, що вплив родинного виховання позначається на ігровій діяльності дітей. На прикладі сюжетно-рольової гри «Сім'я» нами було відзначено, що діти програють ролі батьків відповідно устрою сім'ї та взаєминам, що в ній склалися. Аналіз даних спостереження доводить необхідність проведення освітньої роботи із батьками щодо вирішення проблеми виховання базових якостей дітей та формування ініціативності у вільній грі.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Бурова А. Організація ігрової діяльності дошкільників / А. Бурова// Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2009. – № 1. – С. 29–33.
2. Діти і соціум: особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку: [монографія] / А. М. Богущ, Л. О. Варяниця, Н. В. Гавриш та ін.; за заг. ред. Н. В. Гавриш. – Луганськ: Альма-матер, 2006. – 368 с.
3. Карасьова К., Піроженко Т. Ігровий простір дитини [Текст]: навчально-методичний посібник / К. В. Карасьова, Т. О. Піроженко. – К. : Шк. світ, 2010. – 128 с.

4. Кошелівська О. Стимулювання морального вибору дошкільників у процесі педагогічного впливу: дис. на здобуття наукового ступеня кан. пед.наук: за спеціальністю 13.00.08 – дошкільна педагогіка / Оксана Іванівна Кошелівська // Український державний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. – К., 2002. – 246 с.
5. Леонтьев А. Психологические основы развития ребенка и обучения [Текст] / А. Н. Леонтьев; [под ред. Д. А. Леонтьева, А. А. Леонтьева]. – М. : Смысл, 2009. – 423 с. – (Серия «Живая классика»).
6. Піроженко Т. Особистісний потенціал дошкільника: умови розвитку у сучасному суспільстві /Т. Піроженко// Дошкільне виховання. – 2012. – № 1. – С. 8–15.
7. Сіренко А. Формування у старших дошкільників упевненості у собі у груповій діяльності: дис. на отрим. зван. канд. пед. наук: за спеціальністю 13.00.08 – дошкільне виховання / Алла Євгенівна Сіренко // Інститут проблем виховання. – К., 2017. – 281 с.
8. Трансформація ролі та становища жінки у сучасній Українській сім'ї / І. Сушицька// Вісник національної академії керівних кадрів культури і мистецтв: [зб. наук. праць] / Національна академія керівних кадрів культури і мистецтва – К., 2013. – № 3. – С. 105–109.
9. Усик Д. Дослідження факторів та компонентів механізму перетворення в сюжетно-рольовій грі у старших дошкільників / Д. Усик // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету ім. Т. Г. Шевченка: [зб. наук. праць] – Чернігів: ЧДПУ, 2006. – Вип. 41. – Том 2. – С. 162–165.

УДК 373.2

*Тетяна Андрющенко,  
доктор педагогічних наук,  
завідувач кафедри професійного розвитку педагогів  
КНЗ «Черкаський обласний інститут  
післядипломної освіти педагогічних  
працівників Черкаської обласної ради»*

## **ПРІОРИТЕТНІ АСПЕКТИ МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

*У статті визначено основні напрями модернізації у трьох площинах освітнього середовища дошкільного навчального закладу: особистісній, організаційній та предметно-просторовій. Зауважено на актуальності впровадження педагогіки партнерства. Підкреслено доцільність застосування інноваційних педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій. Акцентовано на необхідності надання дошкільникам можливості вільно вибирати вид діяльності, визначати ступень участі в ній, способи її здійснення. Доведено ефективність окреслених інновацій у процесі розкриття особистісного потенціалу вихованців.*

**Ключові слова:** дошкільний навчальний заклад, освітнє середовище, особистісна площина, організаційна площина, предметно-просторова площина освітнього середовища, напрями модернізації, педагогіка партнерства, інноваційні технології, вільний вибір діяльності.

*В статье определены основные направления модернизации в трех плоскостях образовательной среды дошкольного учебного заведения: личностной, организационной и предметно-пространственной. Отмечено актуальность внедрения педагогики партнерства. Подчеркнута целесообразность использования инновационных педагогических и информационно-коммуникационных технологий. Акцентировано на необходимости предоставления дошкольникам возможности свободно выбирать вид деятельности, определять степень участия в ней, способы ее осуществления. Доказана эффективность представленных инноваций в процессе раскрытия личностного потенциала воспитанников.*

**Ключевые слова:** дошкольное учебное заведение, образовательная среда, личностная плоскость, организационная плоскость, предметно-пространственная плоскость образовательной среды, инновационные технологии, свободный выбор деятельности.

*The article defines the main directions of modernization of educational environment of preschool educational establishment. It gives author's view on the solution of the given problem in perspective of three planes of educational*



*environment: personal, organizational and subject-spatial. The article highlights the topicality of implementation of partnership pedagogics for maintenance of kind, psychologically comfortable atmosphere in personal plane of educational environment. It underlines advisability of creation in organizational plane of educational environment the cohesive system of information-recourse extension of educational process, use of innovative pedagogical and informative-communicative technologies for supreme reveal of pupils' personal potential. The article accentuates on the need to give preschoolers possibility to design subject-spatial plane of educational environment of the group, choose type of activity, define level of participation in it, ways of its realization.*

**Key words:** *educational environment, preschool educational establishment, personal plane, organizational plane, directions of modernization, partnership pedagogic, innovative technologies, choice of activity.*

Входження України в європейський і світовий освітній простір вимагає реформування освіти в контексті її відповідності сучасним потребам. Ідеологією реформи, яка, за словами міністра освіти України Л. М. Гриневич «на десятиріччя визначить освітній ландшафт України», стала концепція «Нової української школи». Документом передбачається, що випускником нової школи буде цілісна особистість, усебічно розвинена, здатна до критичного мислення; патріот з активною позицією, який діє згідно з морально-етичними принципами і здатний приймати відповідальні рішення; інноватор, здатний змінювати навколишній світ, розвивати економіку, конкурувати на ринку праці, вчитися впродовж життя [7].

Основним структурним підрозділом освітнього ландшафту України є дошкілля! Це – перша освітня ланка, від якої залежить рівень освіченості і вихованості майбутнього покоління. Тому вважаємо, що актуальним науковим завданням сьогодення є окреслення основних аспектів модернізації освітнього середовища дошкільних навчальних закладів відповідно до потреб суспільства.

Достатня увага в педагогічній теорії і практиці приділяється дослідженню проблеми організації освітнього середовища в дошкільних навчальних закладах. Зміст феномена «освітнє середовище» лежить у сутнісному полі поняття «середовище». Найчастіше середовище розглядають як сукупність об'єктивних явищ, що оточують людину і взаємодіють з нею. Характеристика взаємовідносин людини та середовища знайшла відображення у концепціях Р. Бейкера, Е. Брунsvіка, К. Левіна, Д. Стоколса.

У наукових джерелах знаходимо визначення середовища відповідно до різних підходів у його дослідженні. Учені (А. Богуш, Л. Виготський, Н. Гавриш, Ю. Мануйлов та ін.) розуміють середовище як «сукупність умов, що оточують людину та взаємодіють з нею як з організмом і особистістю. Середовище може бути найближчим (родина, сім'я, родичі, друзі), далеким

(суспільний устрій), зовнішнім, внутрішнім, пасивним, активним, актуальним, розвивальним» [3, с. 12]; «...те, посеред чого перебуває суб'єкт, за допомогою чого формується його спосіб життя, що опосередковує його розвиток» [12, с. 5–7]; «...від того, в яких взаєминах із середовищем перебуває дитина, які зміни відбуваються в ній і в середовищі, залежить динаміка її розвитку, формування якісно нових психічних утворень. Ставлення дитини до середовища визначає також її активність у ньому» [5, с. 234–236].

А. Богуш виокремлює різні типи середовища: стихійно-нестимульоване, стимульоване й актуальне. На думку вченої, перебуваючи у стихійно-нестимульованому середовищі дитина відчуває його вплив опосередковано і набуває життєвого досвіду і знань спонтанним типом – у повсякденному житті. У стимульованому середовищі забезпечується організований процес навчання і розвитку дитини, який супроводжується педагогічно стимульованою взаємодією педагога і вихованців на різних вікових етапах. Створення актуального середовища стимулює максимально активну ініціативну взаємодію дитини з іншими учасниками педагогічного процесу [4, с. 155–170].

У науці визначено термінологічний ряд, який використовується в контексті поняття «середовище»: «освітнє середовище», «розвивальне середовище», «предметно-розвивальне середовище», «соціальне середовище», «навколишнє середовище», «життєве середовище» тощо.

Вітчизняними і зарубіжними вченими (Н. Гонтаровська, К. Крутій, П. Лернер) однією з найважливіших педагогічних проблем визначається проблема дослідження освітнього середовища. Освітнє середовище – це «суттєвий елемент соціуму, цілеспрямовано організована, керована, багатофункціональна, відкрита педагогічна система, у межах якої учень загальноосвітньої школи усвідомлює себе як соціально розвинену цілісність» [6, с. 13]. «Клімат» для зростання людини. Тому його культивування має стати смисловим центром інноваційних удосконалень освіти [11, с. 86]. К. Крутій критеріями характеристики освітнього середовища визначає такі: змістові (рівень і якість культурного змісту), процесуальні (стиль спілкування, рівень активності), результативні (розвивальний ефект) [10, с. 302].

Виявлено, що конкретизація компонентів освітнього середовища дошкільних навчальних закладів, які потребують модернізації та пошук шляхів вирішення зазначеної проблеми залишається периферійним аспектом досліджень.

Мета статті – окреслити структуру освітнього середовища дошкільного навчального закладу, визначити аспекти, які потребують модернізації відповідно до вимог сучасності. Схарактеризувати інновації, які доцільно впроваджувати в особистісній, організаційній та предметно-просторовій площинах освітнього середовища дошкільного навчального

закладу.

Освітнє середовище дошкільного навчального закладу визначаємо як різноаспектну, поліфункціональну систему, що знаходиться в постійному розвитку і потребує координації та модернізації. Основу освітнього середовища дошкільного навчального закладу складає комплекс психолого-педагогічних, матеріально-технічних, санітарно-гігієнічних, економічних, естетичних умов тощо. Вони сприяють збереженню здоров'я вихованців, забезпечують ефективність навчально-виховного процесу та органічне включення дітей в систему соціальних відносин. Навчання, виховання й розвиток дітей дошкільного віку мають відбуватися в атмосфері захищеності, психологічного комфорту, розширення можливостей індивідуальних освітніх потреб кожної дитини.

Освітнє середовище дошкільного навчального закладу розглядаємо у трьох площинах: особистісній, організаційній і предметно-просторовій. Особистісна площина передбачає ефективну взаємодію суб'єктів освітнього процесу. Організаційна площина спрямована на збереження здоров'я дітей, забезпечує реалізацію педагогічних умов формування життєвої компетентності дітей дошкільного віку. Предметно-просторова площина стимулює активність дітей на закріплення і застосування отриманих знань, умінь і навичок.

Дошкільна освіта, як зазначено у Базовому компоненті дошкільної освіти, «має гнучко реагувати на всі сучасні соціокультурні запити, збагачувати знання дитини необхідною якісною інформацією, допомагати їй реалізувати свій природний потенціал, орієнтуватися на загальнолюдські й національні цінності» [2, с. 4]. Відповідно до сказаного, модернізації підлягають усі складові освітнього середовища сучасного дошкільного навчального закладу. Вважаємо, що модернізація освітнього середовища дошкільного навчального закладу має базуватися на таких *принципах*:

- принцип індивідуалізації, який дає можливість урахувувати вікові та індивідуальні особливості дитини, її інтереси і потреби;
- принцип суб'єкт-суб'єктної взаємодії, що визначає особистісно зорієнтовану модель спілкування дорослих і дітей. Діти мають право на власну позицію, а дорослим необхідно враховувати це, сприяти досягненню дитячих цілей;
- принцип універсальності, що передбачає предметне оснащення освітнього середовища, яке би створювало оптимально насичений цілісний, багатофункціональний простір, що трансформується відповідно до напрямку діяльності дітей;
- принцип відкритості, що передбачає реалізацію права дитини на вибір гри, видів діяльності, засобів здійснення мети, місця і часу діяльності.

Особистісна площина охоплює простір взаємодії суб'єктів освітнього процесу, що включає в себе: урахування потреб кожної сторони; створення довірливої, доброзичливої, психологічно комфортної атмосфери в

дошкільному навчальному закладі; реалізацію педагогами функцій фасилітатора, консультанта, коуча, а батьками – забезпечення підтримки освітнього процесу.

Стверджується, що сучасні діти особливі. Вони мудрі, талановиті, проявляють ранню розвиненість, відкриті та впевнені у собі. Їм потрібна педагогіка любові, добра, розуміння, яка буде виховувати в них духовність, розширювати їхнє пізнавальне прагнення, спрямовувати на пошук свого призначення, тобто, педагогіка партнерства, яка заявлена у Концепції Нової української школи. В основі педагогіки партнерства – спілкування, взаємодія та співпраця між педагогом, дитиною і батьками. Педагог має бути другом, а родина – залучена до побудови освітньої траєкторії дитини.

Основні *принципи* педагогіки партнерства: повага до особистості; доброзичливість і позитивне ставлення; довіра у відносинах; діалог – взаємодія – взаємоповага; розподілене лідерство; принципи соціального партнерства [7].

Перехід від суб'єкт-об'єктної до суб'єкт-суб'єктної взаємодії на всіх рівнях: «керівник – педагог», «педагог – педагог», «педагог – діти», «педагог – батьки», «батьки – діти» – обов'язкова умова розвитку освітнього середовища дошкільного навчального закладу. Цей тип взаємин є для сучасного освітнього процесу оптимальним, адже, з одного боку, він зберігає функцію управління за педагогом – у ДНЗ, за батьками – вдома, а з іншого – дає дитині можливість діяти самостійно. Педагогам і батькам необхідно навчитися слухати і чути дитину, поважати, розуміти її та себе, оцінювати педагогічні і життєві ситуації під різними кутами зору. Співпраця вихователя і дітей, партнерство на заняттях і у вільний час, спільний процес пізнання і відкриттів, постійне створення ситуації успіху – основні чинники самореалізації дошкільника в освітньому середовищі. Сучасних дітей треба не лише наділити знаннями, але й навчити жити в суспільстві, управляти собою, своїм життям у колективі, робити вибір і брати відповідальність за нього і свою діяльність.

Доброзичлива атмосфера спілкування між дорослими і дітьми сприяє розумінню мотивів поведінки інших людей, їхнього внутрішнього емоційного стану; виховуються емпатійні почуття дитини. Вихователям і батькам необхідно акцентувати свою діяльність на найважливіших для особистісного зростання дошкільника параметрах – світогляді дитини, її самосвідомості, переживаннях, інтересах та потребах.

Організаційна площина освітнього середовища – це простір, у якому відбувається педагогічно організований розвиток особистості, для чого створена система відповідних умов. Організаційна площина включає санітарно-гігієнічні, естетичні і методичні умови, що забезпечують життєві потреби дітей, охорону здоров'я, сприяють набуттю дітьми різних видів компетенцій, заявлених у Базовому компоненті дошкільної освіти.

Сучасній дитині необхідно вміти послідовно і доказово мислити,

міркувати, проявляти розумову активність. В організаційній площині освітнього середовища сучасного дошкільного навчального закладу набуває актуальності створення цілісної системи інформаційно-ресурсного наповнення для вирішення дітьми різнопланових освітніх завдань, проблемно-навчальних ситуацій в рамках інтеграції освітніх ліній; впровадження інноваційних педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій. У зазначеному контексті заслуговують на увагу такі технології та методики:

– ЛЕГО-технології з використанням конструкторів LEGO Education. Вони забезпечують інтелектуальний, фізичний, емоційно-ціннісний та креативний розвиток дошкільників. Діти набувають здатності незалежно мислити, працювати самостійно. Вихованці вчаться планувати свою діяльність для досягнення поставленої мети, діяти двома руками під контролем зору, виконувати завдання до кінця, долаючи труднощі різного характеру, оволодіваючи прийомами виконання практичної діяльності. Навички, отримані під час занять з конструкторами LEGO Education, сприяють моральному вихованню дітей. Вихованці вчаться поважати дорослих та товаришів, ділитися матеріалами, допомагати один одному, вирішувати проблемну ситуацію спільними зусиллями.

– Нова освітня технологія «едьютейнмент», запропонована К. Крутій. Едьютейнмент поєднує в собі розважальні прийоми, методи інтерактивного й активного навчання, мотивацію до пізнання та взаємодії. Технологія ґрунтується на отриманні дитиною та педагогом задоволення від процесу навчання (первинного інтересу до предмета, явища, інформації), що сприятиме мотивації дошкільників до навчання [8, с. 2–6].

– Методика формування здоров'язбережувальної компетентності (авт. Т. Андрющенко). Її впровадження в освітній процес дошкільних навчальних закладів забезпечить підвищення в дітей інтересу до здобуття знань про здоров'я, розвиток мотивації на здоровий спосіб життя, формування знань, умінь і навичок збереження здоров'я, практичне застосування життєвих навичок, що сприяють фізичному, соціальному, психічному і духовному здоров'ю [1].

– «Лепбук» – один з перспективних методів, що сприяє розвитку уваги, пам'яті, творчої уяви, виробленню вміння порівнювати, виділяти характерні властивості предметів, узагальнювати їх за певною ознакою, отримувати задоволення від знайденого рішення. Лепбук (lapbook – книга на колінах) – інтерактивна тематична папка – саморобна паперова книга з кишеньками, дверцятами, віконцями, рухливими деталями, які дитина може діставати, перекладати, складати на свій розсуд. Це дидактичний посібник, який допомагає дітям в ігровій формі засвоїти матеріал. Структура і зміст лепбука доступні дітям дошкільного віку, він стимулює ігрову, пізнавальну, дослідницьку та творчу активність всіх вихованців. Дитина може бути активним учасником створення лепбука на будь-якому етапі.

Впровадження зазначених технологій і методик сприятиме максимальному розкриттю особистісного потенціалу дошкільника в процесі навчання, виховання і розвитку, набуттю дитиною необхідних освітніх компетенцій, формуванню у вихованців психологічної готовності до навчання у школі.

Предметно-просторова площина освітнього середовища дошкільного навчального закладу – це простір використання суб'єктами навчально-виховного процесу ресурсів освітнього середовища, що включає в себе матеріально-технічне забезпечення освітнього процесу, професіоналізм педагогів, сформованість партнерських стосунків дорослих і дітей. Основними характеристиками предметно-просторової площини освітнього середовища сучасного ДНЗ мають бути: відкритість, варіативність, креативність, технологічність, культурна спрямованість.

Вихователю необхідно створити умови, що забезпечують повноцінний розвиток усіх видів діяльності дошкільника з урахуванням як віку дитини, так і її можливостей, для творчої комфортної взаємодії дітей між собою, з педагогами і батьками. Сучасним дітям має бути надана можливість самостійно моделювати предметно-просторову площину освітнього середовища групи, вільно вибирати вид діяльності, визначати ступень власної участі в ній, способи її здійснення. Педагогу важливо стимулювати пізнавальну активність, підтримуючи інтерес дітей; забезпечувати матеріалами для експериментування, іграми, іграшками, пропонуючи нові сфери діяльності; використовувати різні методи і засоби активізації діяльності, забезпечуючи творчий розвиток особистості.

Реалізації зазначеного вище сприятиме створення в групах динамічних модулів для самостійних занять дітей, а також впровадження в практику роботи дошкільних навчальних закладів міжнародної технології «Стіни, які говорять» (оригінальна назва «Talking Walls»). Її сутність у тому, що дитина, отримуючи необхідну інформацію, має право вибору планувати свою діяльність, конструктивно використовувати інформаційний ресурс. Технологія «Стіни, які говорять» є системою візуалізації знань і процесом занурення дошкільників і дорослих в освітнє середовище дошкільного навчального закладу.

«Стіни, яка говорить» може мати кілька інформаційних напрямів – на день, на тиждень, змінні експозиції тощо. Одну частину стіни можна присвятити подіям, віддаленим у часі та оформлювати заздалегідь. Ще одна частина стіни може бути названа «Перспективи зростання» для дитини, батьків, вихователів. Під перспективою зростання розуміється той обсяг інформації, яким може поділитися будь-який учасник освітнього процесу. Наступна частина «Стіни, яка говорить» заповнюється в той день, коли відбувається та чи інша освітня подія, наприклад: після проведеного заняття там з'являються завдання на закріплення: розмальовки, цікаві пазли, книги, енциклопедії, мнемотаблиці, картки-схеми тощо. Частиною сенсорної стіни в

груповій кімнаті можна зробити збірною. Інформаційне поле може бути як класичним, так і образно-асоціативним [9].

Організована таким чином діяльність дошкільників, сприятиме формуванню в дошкільників розуміння образу результату, усвідомлення мети та вміння формулювати цілі, свідомо вибирати способи їх досягнення. Лише у різних видах активності дитина має можливість переходити з репродуктивного рівня на творчий.

Реалізація в освітньому середовищі сучасного дошкільного навчального закладу педагогіки партнерства, впровадження інноваційних педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій, забезпечення вихованцям можливості вільно вибирати вид діяльності, визначати ступень участі в ній, способи її здійснення сприяє максимальному розкриттю особистісного потенціалу дітей дошкільного віку. Зазначене проектує можливість виховання майбутнього випускника Нової української школи з очікуваними державою рисами: цілісна особистість, патріот, інноватор.

Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження полягають у розробці критеріїв оцінки освітнього середовища сучасного дошкільного навчального закладу.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрущенко Т. К. Формування у дошкільників здоров'я-збережувальної компетентності (старший дошкільний вік): методичний посібник // Т. К. Андрущенко. – Тернопіль : Мандрівець, 2016. – 120 с.
2. Базовий компонент дошкільної освіти // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2012. – Спецвипуск. – С. 1–29.
3. Богуш А. Методика ознайомлення дітей з довкіллям у дошкільному навчальному закладі. Підручник для ВНЗ / А. М. Богуш, Н. В. Гавриш – К. :Видавничий Дім «Слово», 2010. – 408 с.
4. Богуш А. М. Компетентнісний підхід до мовленнєвого розвитку дошкільників / А. М. Богуш // Педагогічна наука в Україні: до 15-річчя АПН України / АПН України. – К., 2007. – Т. 2 : Дидактика, методика, інформаційні технології. – К., 2007. – С. 155–170.
5. Выготский Л. С. Собрание починений. – В 6-ти томах. Детская психология / Л. С. Выготский – М. : Просвещение – 1984. – Т. 4. – С. 234–236.
6. Гонтаровська Н. Б. Теоретичні і методичні засади створення освітнього середовища як фактору розвитку особистості школяра : дис. ... док. пед. наук : 13.00.07 / Гонтаровська Наталія Борисівна. – К, 2012. – 475 с.
7. Концепція Нової української школи. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/konczepczya.html> – Назва з екрана.
8. Крутій К. Едьютейнмент: навчання як розвага / К. Крутій // Дошкільне виховання. – 2017. – № 1. – С. 2–6.

9. Крутій К. Технологія «Стіни, які говорять», або своєчасне перетворення освітнього простору дошкільного навчального закладу / К. Крутій. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ukrdeti.com/>
10. Крутій К. Освітній простір дошкільного навчального закладу: [монографія] : у 2-х ч. / К. Крутій. – К. : Освіта – 2009 – Ч. 1. – 302 с.
11. Лернер П. С. Проектирование образовательной среды по формированию проориентационно значимых компетентностей учащихся / П. С. Лернер // Школьные технологии. – 2007. – № 5. – С. 86–92.
12. Мануйлов Ю. С. Концептуальные основы средового подхода в воспитании. / Ю. С. Мануйлов // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия: «Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокенетика». – 2008. – Т. 14. – № 1. – С. 5–7.



УДК 364.4 – 056

**Балдинюк Олена,**  
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри  
соціальної педагогіки та соціальної роботи  
УДПУ імені Павла Тичини

## **АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНОГО ЗАХИСТУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ: ДОКУМЕНТОЗНАВЧИЙ АСПЕКТ**

*У статті досліджено історію виникнення поняття «інвалід» та його зміни залежно від культурних традицій і соціальних умов. Охарактеризовано основні нормативно-правові акти, спрямовані на забезпечення реалізації прав людей з особливими потребами в Україні. Здійснено аналіз актуальних проблем соціального захисту дітей-інвалідів в Україні та проаналізовано їх причини: складні економічні умови, погіршення екологічної ситуації, погіршення якості продуктів харчування, зростання стресових ситуацій у повсякденному житті, недосконалість існуючої системи медичного та соціального забезпечення.*

**Ключові слова:** діти, інвалідність, діти з особливими потребами, соціальна політика, соціальний захист, інклюзивна освіта, права дітей з особливими потребами, актуальні проблеми, шляхи подолання.

*В статье исследована история возникновения понятия «инвалид» и его изменения в зависимости от культурных традиций и социальных условий. Охарактеризованы основные нормативно-правовые акты, направленные на обеспечение реализации прав людей с особыми потребностями в Украине. Осуществлен анализ актуальных проблем социальной защиты детей-инвалидов в Украине и проанализировано их причины: сложные экономические условия, ухудшение экологической ситуации, ухудшение качества продуктов питания, рост стрессовых ситуаций в повседневной жизни, несовершенство существующей системы медицинского и социального обеспечения.*

**Ключевые слова:** дети, инвалидность, дети с особыми потребностями, социальная политика, социальная защита, инклюзивное образование, права детей с особыми потребностями, актуальные проблемы, пути решения.

*The article investigates the history of the concept of «disabled person» and its changes depending on cultural traditions and social conditions. The main normative legal acts aimed at ensuring the realization of the rights of people with special needs in Ukraine are characterized. The analysis of the actual problems of social protection of children with disabilities in Ukraine has been made and their causes are analyzed: difficult economic conditions, deterioration of the*

*ecological situation, deterioration of food quality, growing stress in everyday life, imperfection of the existing system of medical and social security.*

*In order for people with functional limitations don't feel isolated, uncomfortable, could fully realize themselves. It is necessary to make changes in the social policy of the country, to create real conditions for them for rehabilitation and social integration. The level of state social protection of persons with special needs is a reflection of the society development level.*

**Key words:** *children, disability, children with special needs, social policy, social protection, inclusive education, rights of children with special needs, actual problems, ways to overcome*

Одним з важливих напрямів соціальної політики держави на сьогодні є соціальний захист людей з особливими потребами.

Ще донедавна в державі щодо людей з інвалідністю підтримувалась пасивна політика: матеріальна підтримка та можливість працювати на спеціалізованих підприємствах організацій інвалідів. Сьогодні обов'язком держави є соціальна інтеграція таких людей, створення рівних можливостей для повноцінного життя, самореалізації, здобуття освіти та працевлаштування.

Для того, щоб люди з функціональними обмеженнями не відчували себе ізольовано, некомфортно, могли в повній мірі реалізувати себе потрібно проводити зміни в соціальній політиці країни, створювати їм реальні умови для реабілітації та соціальної інтеграції. Рівень державного соціального захисту осіб з особливими потребами є відображенням рівня розвитку суспільства.

Складні економічні умови, погіршення екологічної ситуації, погіршення якості продуктів харчування, зростання стресових ситуацій у повсякденному житті, недосконалість існуючої системи медичного та соціального забезпечення призводять до збільшення кількості дітей-інвалідів.

Міністерством соціальної політики України вже зареєстровано близько 3 млн. людей з інвалідністю, зокрема 168 тис. дітей. Крім того, збільшується їх кількість: щорічно реєструється 200–220 тис. осіб, на 450 тис. вагітностей народжується 150 тис. дітей з вродженими вадами, серед яких 20 тис. – із важкими порушеннями.

Вивченням проблем інвалідності та соціального захисту осіб з інвалідністю присвячено дослідження Р. Вайноли, І. Зверєвої, Г. Лактіонової, А. Капської, І. Коршакової та ін.

Значний внесок у дослідження цієї проблеми внесли В. Гудоніс, М. Кравченко, О. Петроє, В. Ляшенко, В. Петрова та ін.

Мета даної статті – здійснити теоретично-комплексне наукове дослідження щодо проблем соціального захисту дітей з особливими потребами та запропонувати шляхи їх подолання.

Людство неоднозначно ставилось до людей з фізичними вадами. Так, у первісному суспільстві таких людей фізично знищували. У Древній Спарті хворобливе та слабе немовля відбирали у батьків та скидали у прірву зі скелі [12, с. 37].

Як свідчить література, в Римі під час ігор в Колізеї дітей з інвалідністю кидали під копита коней, проводилися бої сліпих гладіаторів, бої карликів з жінками. Часто сліпих юнаків відправляли на роботи на галерах, жінок змушували займатись проституцією, вчили просити милостиню [9, с. 8].

З прийняттям християнства ставлення до людей-інвалідів позитивно змінюється. При церквах та монастирях відкриваються перші притулки для неповносправних людей, де вони проживали та харчувались. Володимир Мономах II наставляв своїх синів не забувати убогих та сиріт, а його сестра Анна заснувала в Києві виховну установу для дітей убогих, де здійснювалося не тільки піклування, але й навчання ремеслу і азам грамоти.

В Україні в XV–XVII століттях специфічними формами допомоги стають «богадільні-шпиталі» основна мета яких полягала в опіці калік, безумних дітей та дорослих, непрацездатних сиріт та інших осіб, котрі внаслідок певних обставин не мали змоги самотійно забезпечити власну життєдіяльність.

У XVIII столітті відкривають спеціальні виховні будинки для безумних. Також згодом починають відкривати благодійні об'єднання, головним завданням яких було надання послуг для неповносправних людей [16].

У різні історичні епохи термін «інвалід» мав дещо різне значення. Якщо в X ст. він означав – «не від бога» і викликав презирство суспільства до вказаних людей, то в XX ст. його суть – «функціонально недієздатна особа» [11].

В українській мові до кінця XVIII ст. людина з вадою розвитку тлумачилась як «каліка», «калька», «хромець». В Уставі князя Володимира Святославовича серед переліку метрополітичних та церковних людей є список світських людей, які підлягають особливому судочинству, серед них – «каліка», «хромець», «сліпець».

На початку XVIII ст. у слов'янських мовах починає вживатися слово «інвалід» (від французького – безсилий, слабкий, важкопоранений), яке до кінця XIX ст. мало значення «той, хто відслужив, заслужений воїн, непристосований до служби через каліцтво, поранення, старість» [1].

У словнику російської мови С. І. Ожегова термін «інвалід» визначає «людину, як особу, яка втратила працездатність в результаті поранення, каліцтва або хвороби» [15, с. 214].

Декларація ООН «Про права інвалідів» наголошує на тому, що інвалід це – «особа, яка не може самотійно забезпечити повністю або частково потреби нормального особистого і/або соціального життя через вроджене

або набуто порушення фізичних чи розумових здібностей» [3].

У Законі України «Про реабілітацію інвалідів в Україні» поняття «інвалід» визначається як «особа зі стійким розладом функцій організму, зумовленим захворюванням, травмою (її наслідками) або вродженими вадами розумового чи фізичного розвитку, що призводить до обмеження нормальної життєдіяльності, викликає в особи потребу в соціальній допомозі і посиленому соціальному захисті, а також виконання з боку держави відповідних заходів для забезпечення її законодавчо визначених прав [7, с. 36].

У Стандартних правилах забезпечення рівних можливостей для інвалідів (грудень 1993 р.) термін «інвалідність» Генеральною асамблеєю ООН, визначається як «наявність різнобічних функціональних обмежень».

У Законі України «Про основи захищеності інвалідів в Україні» під терміном «інвалід» розуміють «особу зі стійким розладом функцій організму, що при взаємодії із зовнішнім середовищем може призводити до обмеження її життєдіяльності, внаслідок чого держава зобов'язана створити умови для реалізації нею прав нарівні з іншими громадянами та забезпечити її соціальний захист» [6, с. 252].

В науковій літературі поряд з терміном «інвалід» загальноживаними є такі терміни як «люди з особливими потребами», «неповносправні», «особи з відхиленнями в розвитку», «особи з обмеженими можливостями», «люди з обмеженими розумовими та фізичними можливостями», «люди, які перебувають в особливо складних і надзвичайних умовах» та ін. [13].

Основними нормативно-правовими актами, спрямованими на забезпечення реалізації прав дітей та молодих людей з особливими потребами в Україні є: Конвенція ООН «Про права інвалідів»; Конституція України; Декларація прав дитини; Декларація про права розумово відсталих осіб; Закон України «Про охорону дитинства»; Закон України «Про органи і служби у справах дітей та спеціальні установи для дітей»; Закон України «Про соціальні послуги»; Закон України «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю»; Закон України «Про державну допомогу сім'ям з дітьми»; «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні», «Про реабілітацію інвалідів в Україні», «Про державні соціальні стандарти і державні соціальні гарантії» та ін.

Державне регулювання соціального захисту інвалідів здійснюється органами загальної компетенції, а саме: Кабінетом Міністрів України, Міністерством праці та соціальної політики України, Міністерством охорони здоров'я України та управліннями праці та соціального захисту.

На думку М. В. Чічкань соціальний захист становить соціально-захисну діяльність держави щодо поновлення чи заміни втраченої особою можливості забезпечити себе [19].

В енциклопедії для фахівців соціальної сфери під терміном «соціальний захист» розуміється «комплекс організаційно-правових та

економічних заходів, спрямованих на захист добробуту кожного члена суспільства в конкретних економічних умовах» [5, с. 421].

Соціальний захист включає в себе: державну соціальну допомогу; систему пільг та компенсацій; фінансове забезпечення програм соціального захисту інвалідів; освіти, соціальної та професійної реабілітації; медичне забезпечення інвалідів тощо.

Соціальний захист в Україні реалізується через матеріальне забезпечення економічно активного населення (шляхом соціального страхування); пенсійне забезпечення; соціальну допомогу найбільш вразливим категоріям; матеріальну допомогу сім'ям з дітьми; компенсації, індексації та пільги населенню; соціальне обслуговування тощо [2].

Богданова І. М. соціальний захист дітей визначає як «систему соціально-правових заходів і гарантій, що забезпечують реалізацію й охорону законних прав і свобод дітей» [10, с. 474].

Ряд дослідників соціальний захист дітей з інвалідністю розглядають як «цілеспрямовану, розраховану на тривалий період, стратегічну діяльність органів державної влади, місцевого самоврядування та інших інститутів, зорієнтовану на розв'язання існуючих проблем та створення правових, соціально-економічних, культурних, організаційних умов і гарантій, забезпечення недискримінаційного сприятливого соціального середовища для всебічного особистісного розвитку дітей з інвалідністю та повноцінної соціальної інтеграції їх у систему суспільних відносин» [18, с. 40].

Право дітей та молоді з обмеженими можливостями на соціальний захист та соціальне забезпечення є природним та невід'ємним правом, «належить до природних прав людини, не може бути відчужуване, відібране, обмежене чи подароване» [17, с. 102].

У зв'язку із соціально-економічними негараздами останніх років динаміка здоров'я дитячого населення нашої країни набула негативної тенденції. Ростає кількість дітей з хронічною патологією, зростає дитяча інвалідність. Таку ситуацію дослідники пов'язують не лише з економічною нестабільністю, але й з погіршенням екологічних умов життя, розповсюдженням шкідливих звичок серед дітей, нехтуванням основними правилами здорового способу життя тощо.

Свідченням незадовільного стану здоров'я дітей і недостатнього рівня державного впливу на його покращання є показники дитячої інвалідності. Упродовж останніх років в Україні інвалідами впродовж року стають близько 17 тис. дітей, а серед усього дитячого населення діти з інвалідністю становлять 2,0–2,1% [4, с. 59].

Тому одним з пріоритетних напрямів діяльності держави є сфера охорони здоров'я, що включає право на безкоштовну медичну допомогу, надання засобів профілактики та розвитку ускладнень хвороб, право на отримання необхідних медичних препаратів та кваліфіковану медичну допомогу, а також право на реабілітацію та санаторно-курортний

відпочинок.

Держава повинна забезпечити ефективне медичне обслуговування дітей-інвалідів, вживати заходів для розробки програм раннього виявлення, оцінки та лікування дефектів, здійсненням яких будуть займатися фахівці. Вирішення проблем дитини-інваліда фактично покладено на сім'ю чи на установи, де вони постійно або тимчасово перебувають. Тому доцільно приділяти значну увагу ефективній медичній допомозі дітям-інвалідам, щоб забезпечити їм відновлення здоров'я та належне піклування [14, с. 141].

Надзвичайно важливою є проблема освіти. Створення системи інтегрованої освіти для людей з вадами здоров'я відбувається сьогодні у складних умовах, що супроводжуються недостатньо відповідними навчально-методичним і матеріально-технічним забезпеченням, безбар'єрним простором, підтримкою з боку держави. На сьогоднішній день лише 2,2 тисячі дітей навчаються в інклюзивних класах, де створено всі відповідні умови, а понад 100 тисяч дітей з інвалідністю інтегровано до ЗНЗ, де відсутні спеціальні умови.

Як наголошує директор Інституту спеціальної педагогіки НАПН України В'ячеслав Засенко, для забезпечення процесу навчання та виховання дітей з особливими потребами потрібно вирішити ряд проблем:

- оновлення законодавчої та нормативно-правової баз, стосовно освіти зазначеної категорії дітей;
- використання ресурсів спеціальної освіти при наданні корекційно-розвиткової допомоги дітям з особливими потребами, які перебувають в інклюзивних умовах, консультативної фахової допомоги їхнім батькам та педагогам;
- узгодження термінології, що використовується у законодавчих та нормативно-правових актах;
- розроблення організаційно-педагогічних умов раннього виявлення і корекційного впливу на дітей з особливими потребами та їх переддошкільної підготовки;
- упровадження інноваційних форм і технологій навчання дітей з особливими потребами (найперше – інклюзивної форми навчання);
- започаткування профільного навчання учнів з особливими потребами як у межах навчального закладу, так і в окремих класах (групах);
- розроблення психолого-педагогічних засад навчання, розвитку і соціалізації дітей спектра аутизму;
- оснащення навчальних закладів сучасною корекційно-розвитковою апаратурою;
- фінансування видання спеціальної літератури, внаслідок чого частина рукописів не видається і втрачає свою актуальність тощо [8, с. 25].

Важливим завданням держави є надання комплексних реабілітаційних послуг для дітей з особливими потребами. Це здійснюється через реабілітаційні установи будь-якої форми власності, що мають

ліцензію на надання таких послуг, незалежно від місця проживання дитини-інваліда. В Україні діють реабілітаційні установи різного спрямування (медико-соціальні, фізкультурно-спортивні, професійно-трудові тощо).

Реабілітаційні установи мають організувати процес реабілітації таким чином, щоб дітям з інвалідністю надати можливість досягнення та збереження функціонування оптимального рівня фізичного та психічного розвитку, забезпечити їх інструментами для досягнення в їхньому житті більш високого рівня незалежності.

Як наголошує Ольга Петроє, сучасний розвиток системи соціального захисту вимагає забезпечення кваліфікованими соціальними та педагогічними кадрами відповідних установ; удосконалення системи їх підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації, підвищення їх соціального статусу, забезпечення їх економічних і соціальних гарантій. Тому необхідним вбачається вживання заходів щодо забезпечення підготовки необхідної чисельності соціальних та педагогічних працівників для роботи з дітьми з інвалідністю, організація постійно діючих курсів підвищення кваліфікації таких фахівців.

Аналіз наукових публікацій свідчить, що, незважаючи на зростаючу кількість надзвичайно цікавих і вагомих праць, ступінь вивчення проблеми вітчизняними авторами не можна вважати достатнім і вона потребує подальших досліджень у частині визначення шляхів модернізації існуючої системи соціального захисту дітей з особливими потребами та вирішення нагальних проблем на рівні різних суб'єктів.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Богданова І. М. Соціальна педагогіка. Навчальний посібник – Харків: Бурун Книга, 2011. – 160 с. – Ресурс доступу: [http://libfree.com/126757282pedagogikasotsialna\\_pedagogika\\_\\_bogdanova\\_im.html](http://libfree.com/126757282pedagogikasotsialna_pedagogika__bogdanova_im.html).
2. Гончаров А. В. Соціальний захист як правова категорія / А. В. Гончаров // Правова держава : історія, сучасність та перспективи формування в Україні : всеукр. наук.-практ. конф., 24 квітня 2009 р., Запоріжжя : у 2 ч. – Запоріжжя, 2009. – Ч. 1. – С. 51–53.
3. Декларація про права інвалідів (затв. Резолюцією тринадцятої сесії Генеральної Асамблеї ООН 3447 (XXX) від 9 грудня 1975 р.) / Ресурс доступу: <http://www.un.org>
4. Державна доповідь про становище дітей в Україні «Реалізація Конвенції ООН про права дитини в Україні: досягнення, проблеми, перспективи» (за період 2009-2016 рр.). К. – 2016. – 160 с.
5. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / за заг. ред. проф. І. Д. Зверєвої. – Київ, Сімферополь : Універсум, 2012. – 536 с.
6. Закон України «Про основи захищеності інвалідів в Україні» від 21 березня 1991 року № 875-ХІІ // Відомості Верховної Ради УРСР. – № 21. – С. 252.

7. Закон України «Про реабілітацію інвалідів в Україні» від 06 жовтня 2005 року № 2961-IV // Відомості Верховної Ради України. – 2006. – № 2–3. – С. 36.
8. Засенко В., Колупаєва А. Діти з особливими потребами: пріоритетні напрями державної політики України в галузі освіти, соціального захисту й охорони здоров'я // Особлива дитина: навчання і виховання, № 3, 2014 – С. 20–29.
9. Інвалідність та суспільство: навчально-методичний посібник. За заг. редакцією Байди Л. Ю., Красюкової – Еннс О. В. / Кол. авторів: Байда Л. Ю., Красюкова – Еннс О. В., Буров С Ю., Азін В. О., Грибальський Я. В., Найда Ю. М. – К., 2012. – 216 с.
10. Інтегрований курс соціально-педагогічної теорії і практики : [навч. посіб.] / О. О. Біла, І. М. Богданова, З. Н. Курлянд та ін. // за ред. І. М. Богданової. – Одеса: Пальміра, 2005. – 544 с.
11. Козуб І. До питання про вживання поняття «Інвалід в національному законодавстві» / І. Козуб // Наука молода. – 2009. – С. 123–127.
12. Колісніченко А. І. Історія держави і політико-правових вчень Стародавньої Греції та Риму: Навчальний посібник / А. І. Колісніченко. – Миколаїв: Видавництво МФ НаУКМА, 2002. – 274 с.
13. Малюга Л. Ю. Деякі аспекти використання поняття «інвалід» та його трактування / Л. Ю. Малюга // Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. – 2013. – Вип. 6–3(1). – С. 140–142.
14. Нагорна В. В. Класифікація та види прав дітей з особливими потребами // Науковий вісник Херсонського державного університету. Випуск 4. Том 1. – 2013. – С. 138–142.
15. Ожегов С. И. Словарь русского языка / Под редакцией члена-корреспондента АН СССР Н. Ю. Шведовой, 18-е издание стереотип. – М.: Русский язык, 1986. – 620 с.
16. Сачок В. О. Теоретико-історичний аналіз розвитку становлення системи опіки і навчання осіб з вадами розвитку [Електронний ресурс] / В. О. Сачок. – Режим доступу: [http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Vchdpu/ped/2012\\_96/Sachok.pdf](http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchdpu/ped/2012_96/Sachok.pdf)
17. Сташків Б. І. Право громадян України на соціальне забезпечення // Збірник наукових праць. Серія «Право». Випуск 2. – Х.: Видавництво ХНАДУ, 2002. – 245 с.
18. Сутність та пріоритетні напрями реформування державної політики у сфері соціального захисту дітей з інвалідністю на сучасному етапі / С. К. Корнієнко, О. М. Петрос // Державне управління: теорія та практика. – 2014. – № 1. – С. 37–46.
19. Чічкань М. В. Правове регулювання соціального захисту інвалідів в Україні: автореф. дис... канд. юрид. наук: 12.00.05 / М. В. Чічкань; Харківський національний університет внутрішніх справ. – Х., 2009. – 20 с.



УДК 37.011.3

**Станислава Белохвостова,**  
кандидат психологических наук, доцент ГУО «Гродненский  
областной институт развития образования»;  
**Галина Голикова,**  
старший преподаватель ГУО  
«Гродненский областной институт развития образования»

### **СЕМЬЯ И ШКОЛА, УЧИТЕЛЬ И УЧАЩИЕСЯ: ГРАНИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ**

*Ніякі досягнення науково-технічного прогресу не можуть забезпечити розвиток індивіда і суспільства без самого активного включення їх в систему безперервної освіти. Створення умов для розвитку здібностей людини з урахуванням його об'єктивно зростаючих можливостей – це і є мета освіти. У той же час ніякі інші засоби не можуть замінити безпосереднього впливу особистості вчителя на інтелектуальний розвиток і моральне виховання учнів. Педагог формує в суспільній свідомості престиж закладу освіти як найважливішого інституту соціалізації дітей та молоді і стверджує цінність освіти. Як показують спостереження, імідж установи освіти позитивно корелює зі стабільним забезпеченням високого рівня розвитку інтелектуально-пізнавальних та творчих здібностей учнів.*

**Ключові слова:** сім'я, школа, учні, розвиток, освітнє середовище, діалог, педагогічна позиція, взаємодія.

*Никакие достижения научно-технического прогресса не могут обеспечить развитие индивида и общества без самого активного включения их в систему непрерывного образования. Создание условий для развития способностей человека с учётом его объективно возрастающих возможностей – это и есть цель образования. В то же время никакие иные средства не могут заменить непосредственного влияния личности учителя на интеллектуальное развитие и нравственное воспитание учащихся. Педагог формирует в общественном сознании престиж учреждения образования как важнейшего института социализации детей и молодёжи и утверждает ценность образования. Как показывают наблюдения, имидж учреждения образования положительно коррелирует со стабильным обеспечением высокого уровня развития интеллектуально-познавательных и творческих способностей учащихся.*

**Ключевые слова:** семья, школа, учащиеся, развитие, образовательная среда, диалог, педагогическая позиция, взаимодействие.

*No progress in scientific and technological progress can ensure the*

---

*development of the individual and society without the most active inclusion of them in the system of continuous education. Creation of conditions for the development of human abilities, taking into account its objectively increasing opportunities - this is the goal of education. At the same time, no other means can replace the direct influence of the teacher's personality on the intellectual development and moral education of students. The teacher forms in the public consciousness the prestige of the institution of education as the most important institution for the socialization of children and youth and affirms the value of education. As the observations show, the image of the educational institution is positively correlated with the stable provision of a high level of development of students' intellectual, cognitive and creative abilities.*

**Key words:** *family, school, students, development, educational environment, dialogue, pedagogical position, meaningfulness.*

Уровень развития интеллектуальных и творческих способностей является важнейшим критерием успешности человека во всех сферах деятельности. По утверждению одного из самых успешных людей современности Билла Гейтса, есть три фактора, которые определяют ценность, значимость, конкурентоспособность человека. Это, во-первых, его знания; во-вторых, доступ к технологии, которая связывает его с теми, кто обладает необходимыми знаниями, и, в-третьих, среда, которая мотивирует человека на развитие [7, с. 60]. Это актуализирует проблему личностного развития учащихся в современных условиях

Проблематика функционирования образовательной среды, ее влияние на становление и развитие личности широко раскрыта в научной психолого-педагогической литературе (Д. А. Леонтьев, С. В. Кривцова, Т. Н. Тихомирова, Д. И. Фельдштейн и др.). Своевременным и необходимым сегодня есть исследование согласованности влияния школы и семьи в условиях образовательной среды

Цель статьи состоит в раскрытии особенностей взаимодействия семьи и школы в рамках образовательной среды.

Ребенок, пишет Д. А. Леонтьев, просто не может не развиваться. Развитие есть форма его существования [2, с. 70]. Первоначально помощь и поддержку в обнаружении и раскрытии потенциальных возможностей несовершеннолетнему оказывает семья, являясь источником первичной социализации. Она предлагает ребёнку отфильтрованный родителями образ мира, который на определённом этапе опосредует его поведение. Эмпирическое исследование межличностного и предметно-информационного взаимодействия показало различия в непосредственном влиянии семьи на креативное и интеллектуальное развитие дошкольников. В аспекте межличностного взаимодействия значимым предиктором развития креативности оказалась воспитательная категория «поддержка самовыражения ребёнка», включающая два полюса факторов:

– влияние взрослых на самооценку ребёнка, удовлетворение его потребностей и желаний, предоставление выбора и самостоятельности, поощрение эмоционального выражения;

– наличие требований, запретов и наказаний ребёнка.

В предметно-информационном взаимодействии продемонстрировано влияние двух факторов категории воспитательного воздействия «поощрение общения и взаимодействия» на уровень интеллекта: степень участия ребёнка в повседневных семейных делах и отношении взрослого к общению ребёнка с ровесниками. У членов семьи разных поколений имеют место различия в сопровождении направлений развития. На примере расширенной семейной микросреды (родители – отец и мать, прародители – бабушка и дедушка) выявлены различия в предпочтениях. Родители предпочитают категорию воспитательных воздействий «поощрение общения и взаимодействия» как предиктор развития уровня интеллекта; прародители – категорию «поддержка самовыражения ребёнка» как предиктор уровня развития креативности. В нуклеарной семье средовое воздействие каждого из родителей вносит свой вклад в разные направления развития общих способностей [6, с. 92]. Естественно увеличивается пространство возможного включением в ближайший круг общения ребёнка лиц разных возраста и статуса.

Школа является одним из первых институтов, где ребёнок в познании становится самостоятельным и относительно независимым от семьи. Фактически впервые у него появляется возможность самостоятельной реализации в интеллектуальном, социальном и физическом планах. Учитель для ребёнка выступает представителем широкого социума, общества в целом, за которым закреплено институциональное право признания его ценности. Влияние педагога и школы на развитие учащихся является весьма существенным и более того – определяющим. От того, какая система отношений к миру, другим людям, самому себе, собственному саморазвитию сложилась у учителя, во многом зависит, насколько самостоятельными, достойными, нравственно-ответственными вырастут его воспитанники.

Соответственно развитие обучающихся становится основным смыслом педагогического процесса. Как утверждает А. Б. Орлов, мера этого развития выступает как мера качества работы учителя, школы, всей системы образования. Для учреждения образования важным является создание обогащенной образовательной среды как важнейшего фактора обучения и воспитания, способствующего амплификации (от фр., англ. *amplification* – увеличение) развития. В структуре среды как развивающего фактора первостепенная роль принадлежит субъектам образования, создающим эту образовательную среду. В современном понимании школьную образовательную среду можно интерпретировать как пространство возможного условия становления новой действительности. Внешнюю среду

(ситуацию) как пространство возможностей, а не стимулов рассматривал Х. Хекхаузен. Для превращения возможного в действительное нужна внешняя точка опоры. Ещё Л. С. Выготский отмечал, что управлять собой непосредственно нельзя. Это можно делать опосредованно, через внешнюю, культурную точку опоры, в которую упирается орудие. То, что обнаруживается в пространстве возможного, способно выступить в качестве этой внешней точки [3, с. 13]. В образовательной среде в нахождении внешней, в том числе и внутри самого себя, точки опоры учащемуся способствует учитель. Он может помочь ребёнку обнаружить, увидеть потенциал своих возможностей, которые затем при соответствующих условиях их взаимодействия становятся актуальными.

Школа всегда была нацелена на будущее. Какое образование должен получить ребёнок, чтобы он мог успешно справиться с теми непростыми социальными ситуациями, которые будут возникать в его жизни? Как научить разбираться в сложностях и противоречиях современного мира? Как развивать у учащихся способность к эмпатии и уважительное отношение к людям разных возрастов и иных культур? С помощью каких методов можно «преподнести» учащимся мир так, чтобы при всём множестве очевидных проблем у молодого человека сохранялось ясное чувство, что жить стоит, что жизнь – это ценность, и она имеет смысл [5, с. 22]. В решении этих непростых смысложизненных вопросов первостепенная роль отводится школе и учителю.

Сделать для учащегося его деятельность осмысленной может только учитель. Современному педагогу в реальной ситуации образовательной практики приходится выполнять разные педагогические позиции: культурные – «умелец», «учитель» и бытийные – «родитель», «мудрец» с соответствующими образовательными процессами. Позиция – это наиболее целостная характеристика человека, определившего свое место и назначение в жизни, – это способ реализации целей и ценностей личности в ее взаимоотношениях с другими. Педагогическая позиция есть единство убеждений и деятельности, переживания и поведения, убеждения и поступка ответственного субъекта образования. Мыслители Г. А. Цукерман, В. И. Слободчиков, А. В. Шувалов утверждали, что она является важным показателем педагогической компетентности и личностной зрелости субъекта образования в его отношениях с учащимися

Осмысление собственной позиции в своей основной профессиональной деятельности в соответствии с тенденциями развития современного образования, ожиданиями общества и реальной жизненной ситуацией каждого учащегося постоянная забота педагога и одновременно его пространство возможного [5]. Включение в образовательный процесс смыслопорождающей функции – требование современной социокультурной ситуации. Как заметил В. П. Зинченко, «система нашего школьного образования многое «проходила» и переживала – «школу

действия», «школу труда», «школу знания», «школу сотрудничества», при отсутствии, к сожалению, «школы бытия» и «школы смысла» [7, с. 59]. Обращение к смыслопорождающей функции образования ориентирует педагогическое сообщество на развитие способности выполнять свою миссию с учётом новых реалий современной жизни, которые кроме статусной позиции требуют проявления педагогических позиций.

Современному учителю приходится работать с изменившимися детьми, изменившимися родителями и в быстро меняющемся социуме. Как точно отметил А. Маслоу, «...есть существенная разница между тем, что было вчера, и тем, что есть сегодня, и это не смена пристрастий или настроений экспертов. Это эмпирически разоблачённая действительность» [5, с. 184]. Социокультурная ситуация общества указывает на значимость профессиональной компетентности педагога в решении сложных задач взаимодействия с подростками, взаимоотношений с родителями, в формировании ценностно-смысловых ориентаций детей и молодёжи, что требует от педагога гибкого и адекватного реагирования на происходящие изменения и опережающего развития своего потенциала.

Не вызывает возражений положение о том, что главной целью человека и общества в XXI веке становится самосовершенствование, рост способности и потребности самореализоваться. В сознании педагогического сообщества утверждается мнение о проблеме развёртывания преобразовательной деятельности, активизации человека, его способности подняться над ситуацией, решать стратегические задачи движения общества и своего роста-развития. Всё это требует изменения самоотношения педагога к содержанию своей профессиональной деятельности и личностному потенциалу, а также изменения отношения социума к оценке значимости труда и личности учителя. Для этого необходимо прежде всего перестроить личностные установки педагога: ориентировать его на понимание себя как создателя (творца) личности ребёнка, понимание им своей роли в образовании как организатора пространства возможного и важнейшего субъекта школьной образовательной среды, носителя духовно-нравственных качеств, профессионала, сопровождающего поиск и выбор учащимися своего пути. Популярными в современном образовании идеи гуманизма и ненасилия, новации в образовательном процессе будут результативными в том случае, если получат признание у школьных педагогов и если их личностные особенности позволят реализовать эти идеи. Важными становятся осознание и принятие учителем того факта, что раскрытие личностно-профессионального потенциала и одновременно его совершенствование осуществляются через диалог с другими субъектами образования, прежде всего с учащимися. Диалог помогает педагогу услышать и увидеть волнующие ребят аспекты детской жизни, понять их переживания, перспективы нравственных исканий на примере героев прошлых поколений и современности.

Осознавая в диалоге свой индивидуальный стиль деятельности и чувствования, педагог может сделать его видимым для своего ученика. Это возможно осуществить в рамках любого преподаваемого предмета [4].

Включение в диалогическое взаимодействие наиболее полно раскрывает личностно-профессиональный потенциал учителя и одновременно определяет осознание им необходимости работы над собой для того, чтобы быть готовым увидеть и услышать проблемы (затруднение, непонимание, сопротивление, ожидание и т. п.) учащихся не только здесь и теперь, но и в перспективе. Утверждая в диалоге необходимость и перспективность самопознания, уважительного отношения к себе, своей жизни, другим людям и окружающему миру в целом, возможность совладения в отстаивании свободы своей личности и в исполнении своих обязанностей, отличительной особенностью которых является их нравственный аспект, педагог сопровождает построение учащимися жизненных планов.

Построение обоснованного жизненного плана есть наиболее реалистичная ценность в будущем, ради которой стоит выдерживать некомфортные условия нынешней школьной жизни, преодолевать ситуации «развивающего дискомфорта». Позитивно принимать возникающие в обучении трудности, полагая при этом, что их преодоление сопровождается обретением новых возможностей, – это непростая задача как для учителя, так и для учащихся.

Сами по себе новые возможности (интеллектуальные, креативные, нравственно-волевые и др.) без соответствующих энергозатрат не актуализируются и не развиваются. Всё подлинно человеческое энергозатратно. Оно не протекает автоматически, не порождается причинно-следственными связями и требует усилий, которые, безусловно, окупаются. Но для многих индивидов перспектива преодоления трудностей, психоэмоционального, волевого и интеллектуального напряжения не представляется привлекательной. Путь наименьшего сопротивления одновременно является и путём наименьшей реализации человеческих возможностей [4, с. 12]. Совладать с необходимостью сопротивления учащемуся помогает педагог.

Учитель оптимизирует адекватность усилий ребёнка его возможностям, организуя учебно-познавательные ситуации урока и допуская при этом наличие «ситуативного кризиса», разрешение которого завершается «сценарием победителя». Существенным признаком как профессиональной, так и социально-личностной компетентности педагога будет выступать низкий уровень (ещё лучше отсутствие) тревожности учащегося как переживания неблагополучия его в специально созданной учебной ситуации. Следует признать, что в современных учреждениях образования (школах, гимназиях, лицеях и т. п.) работают педагоги (учителя, воспитатели, классные руководители и другие субъекты образования),

личностные качества и профессионализм которых обеспечивают позитивное влияние создаваемого ими пространства возможного как условия саморазвития личности учащихся. Встреча и событие учащегося с таким Учителем – не только условие благополучия ребёнка в школьные годы, но и ресурс вероятной успешности в будущем.

Будучи озадаченным созданием развивающей среды, условий, благоприятствующих развитию учащихся, учитель становится субъектом собственного развития. Профессиональное поведение педагога как следование своему призванию и собственному внутреннему закону определяется его личностным измерением. «...Состоятельная личность – это личность, которая обладает достаточными способностями влиять на свою жизнь и свою судьбу и одновременно испытывать удовлетворенность своей жизнью». «...Личность – это такое единство, которое организует овладение своим поведением, своей жизнью, в том числе овладение спонтанными процессами роста» [2, с. 78–79].

В этой связи возрастает роль психолого-педагогических наук, призванных выдвигать, обосновывать стратегические концепции, доктрины, действительно значимые в выстраивании и решении задач образования, соответствующие новой ситуации и целям развития современного человека. Логика развития психолого-педагогических наук сопровождается выявлением, раскрытием личностного потенциала педагога как важнейшего условия обеспечения качества образования, одним из критериев которого можно считать ставший актуальным возможный уровень развития каждого учащегося.

Помочь педагогу увидеть богатство красок и оттенков своего внутреннего мира, обрести интерес к самому себе и к другим людям, сформировать дифференцированное представление о себе и других призвано дополнительное образование взрослых в форме повышения квалификации.

Раскрытие сложности и многоплановости педагогических позиций учителя, вклада его личности в развитие субъектного начала в себе и в учащихся, преодоление имеющего место рассогласования когнитивной, аффективной и поведенческой составляющих самосознания, его внешней и внутренней формы, понимания роли своих личностных качеств как значимых в решении образовательных задач видятся одним из аспектов психолого-педагогического содержания дополнительного образования педагогов. Необходимо дальнейшее исследование проблемы взаимодействия учителя и учеников с условиях образовательной среды.

### **СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ**

1. Белохвостова С. В. Профессионально-личностное развитие педагога / С. В. Белохвостова // Кіраванне ў адукацыі. – 2012. – № 11. – С. 3–7.
2. Леонтьев Д. А. Личностное измерение человеческого развития /

- Д. А. Леонтьев // Вопросы психологии. – 2013. – № 3. – С. 67–80.
3. Леонтьев Д. А. Новые ориентиры понимания личности в психологии: от необходимого к возможному / Д. А. Леонтьев // Вопросы психологии. – 2011. – № 1. – С. 3–27.
  4. Кривцова С. В. Проблемы современной школы с позиций экзистенциального анализа / С. В. Кривцова // Вопросы психологии. – 2012. – № 1. – С. 13–25.
  5. Маслоу А. Г. Дальние пределы человеческой психики / А. Г. Маслоу. – СПб. : Евразия, 1999. – 432 с.
  6. Тихомирова Т. Н. Взаимосвязь социальной среды с интеллектом и креативностью детей / Т. Н. Тихомирова / Вопросы психологии. – 2011. – № 1. – С. 8–24.
  7. Фельдштейн Д. И. Проблемы психолого-педагогических наук в пространственно-временной ситуации XXI в.: вызовы информационной эпохи / Д. И. Фельдштейн // Вопросы психологии. – 2013. – № 1. – С. 46–65.



УДК 780.614.131:930

**Василь Блажевич,**  
аспірант кафедри теорії та методики  
музичного мистецтва Інституту мистецтв  
Київського університету імені Бориса Грінченка

### **ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКИХ ПРИЙОМІВ ТА УМІНЬ ГІТАРИСТІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ГРИ НА ЕЛЕКТРОГІТАРІ: ІСТОРИОГРАФІЧНИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМИ**

*Данна стаття висвітлює основні питання процесу історичного формування виконавських прийомів та умінь гітаристів пов'язаних з електрогітарою. Опіраючись на дослідження педагогів, мистецтвознавців та на записи виконавців кожного історичного періоду, автором було здійснено спробу чітко окреслити в хронологічному порядку становлення, розвиток та використання конкретних умінь та прийомів гри. Окрема увага приділяється як конкретним гітаристам-новаторам, так і більш загальним періодам та жанрам електрогітарного виконавства.*

**Ключові слова:** електрогітара, виконавські вміння, виконавські прийоми, техніка гри, історичний процес, школа гри, новаторський підхід, джаз, блюз, рок.

*Данная статья освещает основные вопросы процесса исторического формирования исполнительских приемов и умений электрогитаристов. Опираясь на исследования педагогов, искусствоведов и на записи исполнителей каждого исторического периода, автором была предпринята попытка четко определить в хронологическом порядке становление, развитие и использование конкретных умений и приемов игры. Особое внимание уделяется как конкретным гитаристам-новаторам, так и более общим периодам и жанрам электрогитарного исполнительства.*

**Ключевые слова:** электрогитара, исполнительские умения, исполнительские приемы, техника игры, исторический процесс, школа игры, новаторский подход, джаз, блюз, рок.

*This article covers the main issues of the process of historical formation of performance skills and habits of guitarists related to electric guitar. Relying on the scientists, art historians and guitar performers experience of each historical period, the author attempted to clearly outline in chronological order the formation, development and usage of specific skills and techniques of guitar playing art. Particular attention is paid to specific guitarists-innovators, as well as to more general periods and genres of electric guitar performances. In the development of the stylistics of electro-guitar art, special performance skills and habits that are specific using specific features - melodic, intonational, rhythmic,*

*harmonic, etc. The author researches the problem of developing performing skills in the history of the guitar and playing techniques. This problem is not sufficiently studied enough and is relevant as it is due to the growing request of modern guitar teaching practices in the system of specialized education.*

**Key words:** *electric guitar, performing skills, performing techniques, playing technique, historical process, guitar school, innovative approach, jazz, blues, rock.*

В світовій історії музичного мистецтва важко знайти такий музичний інструмент, який за півстоліття свого існування став чи не найпопулярнішим інструментом планети, особливо серед молоді. Але такий існує. Електрогітара (від словосполучення «електрична гітара») – один із найбільш неординарних інструментів, що поєднує простоту та витонченість іспанської шестиструнної класичної гітари та неймовірний драйв, майже космічні тони та тембри, породжені перетворенням вібрації струн через електронні пристрої. Вона авторитетно займає центральне місце в популярній музиці ХХ–ХХІ століття

Сучасне покоління учнів-гітаристів ХХІ століття навряд чи з першого погляду зацікавить творча спадщина перших класичних гітаристів (прикладом Ф. Сора чи Д. Агуадо), в той час як з телеекранів та моніторів постійно лунає сучасна музика, невід'ємним атрибутом якої стала електрогітара. Великою помилкою для сучасних педагогічних підходів та методик викладання гітари стало би ігнорування даного факту.

Традиційний підхід вивчення суто класичних умінь, технік та прийомів виконання нажаль не представляє інтересу для сучасної молоді, більше того, пускає нанівець бажання учня освоїти гітару. Це ні в якому разі не заперечує важливість освоєння класичної методики викладання, лише підкреслює її неефективність дії у даних умовах. Слухаючи поп, джаз чи рок музику, підліток уявляє себе на сцені з улюбленими виконавцями пліч-о-пліч – це може стати одним з ключових важелів у занурення у світ музики через вивчення електрогітари.

Зацікавлення молоді у глибинному пізнанні світу сучасної музики, методом освоєння виконавських умінь у процесі навчання грі на електрогітарі, дослідження історичного процесу формування виконавських прийомів та умінь видатних гітаристів-виконавців визначає актуальність даної статті.

В розвитку стилістики електрогітарного виконання велику роль грають специфічні виконавські уміння, характерні виключно для використання специфічних можливостей – мелодичних, інтонаційних, ритмічних, гармонічних тощо. З цієї точки зору, проблема виникнення коренізації в історії гітари низки виконавських умінь, технік та прийомів є недостатньо вивченою і є достатньо актуальною, так як вона обумовлена зростаючою потребою сучасної практики викладання гітари у системі

спеціалізованої позашкільної освіти.

На важливий момент звертає увагу гітарист Джо Пасс, який у своїй відомій джазовій «школі» пише: «У класичних гітаристів було декілька століть для того, щоб випрацювати органічний, послідовний підхід до виконавства – «правильний» метод. Джазова гітара, так звана «плекстр-гітара» з'явилася у ХХ столітті, а електрогітара – це настільки нове явище, що ми тільки починаємо розуміти її можливості як повноправного музичного інструменту»[5, с. 4].

Незважаючи на те, що дослідження виконавських умінь електрогітари є новим явищем в Україні, ми звертаємось до робіт таких дослідників як О. Коган, В. Симоненко, О. Баташев, В. Конен, О. Феофанов. Дослідженням природи виконавських умінь займалися науковці, психологи та педагоги М. Давидов, П. Агафшин, Б. Теплов, а також гітаристи та мистецтвознавці М. Михайленко, М. Самохіна, В. Молотков, В. Манілов.

Метою статті є дослідження процесу формування виконавських прийомів та умінь гітаристів у процесі навчання гри на електрогітарі.

Початок електрогітарних виконавських умінь так чи інакше впливає з умінь та прийомів класичних гітаристів, що грали на традиційній іспанській шестиструнній гітарі, існуючою як повноцінний інструмент з ХІХ століття в Європейських країнах.

У своїх «Школах» Мауро Джуліані, Матео Каркассі, Д. Агуадо вже активно описують та використовують такі уміння як бачення позиційної та непозиційної аплікатури, ведення три та чотириголосні поліфонії, прелюдіювання, наслідування інших інструментів (скрипка, ліра) тощо; такі прийоми як барре, разгіадо, тремоло, морденти та флажолети були широковідомими в колах гітаристів ще до початку ХХ століття [3, с. 19].

В той самий час, за тисячі кілометрів від «золотого віку гітари» в Європі, на північноамериканському континенті чорношкіре населення формує фундамент нового пласту світової культури – джаз, в якому напевно чи можна знайти більш універсальний та багатогранний інструмент за гітару.

Велика заслуга у формуванні джазу належить блюзовій музиці. Вже у ранній формі блюзу, «архаїчній» або «сільській», часто названою англійським терміном «кантрі блюз» (country blues), вже були сформовані головні елементи гітарної техніки, визначаючи її подальший розвиток.

Приблизно у цей період був започаткований такий прийом як «хамер» (hammer-on англ. молоток) – найпростіший прийом гри. Гітарист видобуває звук б'ючи по струні на будь-якому ладу пальцями лівої руки як молотком, перпендикулярно площині грифа. В класичному лексиконі цей прийом називається «висхідне легато».

Прийом, зворотний хамеру «пул» (pull-off, англ. тягнути) – видобування звуку шляхом зриву пальця з ладу звучної струни. У музиці цей прийом називається «спадне» легато.

Найбільш ранні записи кантрі-блюзів відносяться до середини 20-х років ХХ ст., але є докази, що цей стиль нічим не відрізняється від тих оригінальних стилів афро-американського населення південних штатів Америки (Техас, Алабама, Луїзіана) у 70–80 рр. ХІХ ст [1, с. 4]. Прослуховуючи ці записи, можна виявити окремі, найбільш яскраві прийоми блюзових гітаристів, що стали основою для формування стилю. Наведемо декілька з них.

«Слайд» (slide англ. ковзати) – штучне ковзання уздовж струн вгору та вниз по грифу пальцями лівої (іноді та правої) руки або медіатором. Слайд досягається за рахунок плавного руху по струнах, під час якого пальці відтворюють звуки на ладах. На відміну від класичного «гліссандо», в блюзі здебільшого замість пальця використовується слайд – спеціальний металевий, керамічний або скляний предмет, за рахунок чого досягається велика «плавність» звуку.

«Бенд» (bend англ. згинати) – один з основних прийомів в майбутньої електрогітарної техніки. Суть його полягає в підтягуванні притиснутої до грифа струни перпендикулярно лінії грифа. Під час такого руху висота звучання плавно змінюється і нота стає вище.

Справедливим є те, що уміння та прийоми виконавської гри були запозичені від інших інструментів. Так, для прикладу, вібрато – широковідомий музичний прийом, запозичений від струно-смічкових. На гітарі вібрато є одним з найкрасивіших прийомів. А, прикладом, гітарне наслідування манері фортепіанного регтайму переросло у стиль «rag the blues», зокрема завдяки гітаристові Блайнд Лемон Джеферсону (Blind Lemon Jefferson, 1897–1930).

У руках таких піонерів блюзової гітари як Блайнд Блейк (Blind Arthur Blake, 1895–1931) та Хадді Лідбеттер (Huddie Leadbetter, «Leadbelly», 1888–1949), гітара поступово починає брати на себе солюючу функцію в ансамблі. Це зумовило гітаристів та гітарних виробників шукати нові рішення задля того, щоб підсилити звучання інструменту.

Першим важливим кроком до цього став винахід гітарного плектру (медіатора) – кісткової, пластмасової або металевої пластинки товщиною від 0,44 до 1,5 мм. Плектр по суті брав на себе функції пальцю «Р» при ударі вниз (від себе), пальця «І» або «М» при ударі верх (на себе), а також значно додавало експресії класичному прийому «rasgado» при грі по всім 6 струнам. Виграшним стало динамічне підсилення мелодичних соло партій, а також акомпанементу акордами. [6].

Медіаторну (плекторну) техніку вперше на сцені було застосовано Лонні Джонсоном (Lenny Johnson, 1889–1970), який демонстрував блискуче володіння цією технікою. Він часто виконував складні імпровізаційні блюзи без вокалу. Також Джонсон відомий своєю співпрацею з Л. Амстронгом, Д. Елінгтоном, Е. Ленгом та іншими джазменами.

Велику кількість нових прийомів та умінь, запозичених від інших

інструментів ввів Едді Ленг (Eddie Lang, 1904–1933). В числі таких були характерне для духових інструментів фразування; джазова атака звуку медіатором (так званий «ледачий медіатор»), варіативність кутового нахилу медіатору до струн; власне, винахід плектр-гітари (замість круглої розетки в корпусі вирізалися скрипічні ефи, додавалась захисна панель-щиток від ударів медіатора по корпусу); характерною манерою виконання були жорсткі акценти, акорди з приглушеними струнами, паралельні нонакорди, цілотнові гами, характерне гліссандо, штучні флажолети, збільшені акорди та особлива увага басовим нотам в акордах, що якісно поліпшило стиль голосоведіння [1, с. 8].

Офіційний винахід електрогітари в історичних джерелах датується 1930 роком, коли Джордж Бішамп (George Beauchamp) почав роботу по пошуку нових методів збільшення гучності струнних інструментів.

У 1925 році, після декількох місяців проб і помилок, Бішамп спільно з Полом Бартом (Paul Barth) він розробив звукознімач (pickup), а за допомогою ручних інструментів всього за декілька годин були вирізані на кухонному столі Бішампа гриф і корпус першої у світі електрогітари, що не без іронії була названа «сковорода» (Frying Pan).

Готовий прототип Бішамп представив Адольфу Рікенбакеру (Adolph Rickenbacher), виробнику металевих корпусів, для резонаторів. Використовуючи вплив Рікенбакера і його фінансову підтримку, вони заснували компанію, назвавши її «Instruments Rickenbackers». Компанія негайно почала виробництво «сковорідок» які дуже швидко набули популярності і направили компанію Рікенбакера на славний шлях першого в історії виробника електрогітар [4, с. 32–34].

До кінця 1930-х років гітаристи та звукоінженери адаптували нову технологію до традиційних іспанських гітар, але були стурбовані спотвореннями: вібрації резонуючого корпусу потрапляли у вихідний сигнал і посилювалися, до того ж виникали проблеми із зворотним зв'язком (це коли мікрофон підносять до динаміка і лунає моторошний свист). Рішення проблеми не змусило себе чекати: близько 1940 року гітарист і винахідник Лес Пол прикріпив струни та датчики на твердий блок сосни, щоб мінімалізувати коливання корпусу, що і стало прототипом цільнодекової електрогітари. У 1940-х роках Пол Бігсбі та Лео Фендер також почали експериментувати з архітектурою цільнокорпусної гітари в іспанському стилі. На сьогоднішній день прізвища цих гітарних інженерів стали назвами всесвітньо відомих гітарних брендів.

Першими піонерами електрогітари 1930-х і 1940-х років стали джазмени Едді Дарем та Оскар Мур, кантрі-гітаристи Ноель Богз та Мерл Трейвіс, а також блюзмени Тібон Вокер (T-Bone Walker) та Медді Уоттерс (Muddy Waters). Відомі на весь світ гітаристи Бі Бі Кінг (B.B.King, 1925–2015) та Альберт Кінг (Albert King, 1923–1992), започаткували новий напрямок – джаз-рок. Цікавим фактом є те, що будучи ліворуким гітаристом

А. Кінг тримав гриф у праву сторону, при цьому не змінюючи порядок струн, таким чином граючи на перегорнутій гітарі. Близькими до джаз-року були такі гітаристи як Сем Лайтнінг Хопкінс (Sam Lightning Hopkins), Джон Лі Хукер (John Lee Hooker), Джей Бі Ленойр (J. B. Lenoir), Стефан Гроссман (Stefan Grossman) та інші [1, с. 10–11].

З того моменту, завдяки ліквідації проблеми «тихого інструменту», виконавські уміння та прийоми зазнають значних змін. Усі гітаристи експериментують з тональними та гармонічними можливостями нового інструменту. В подальшому інші музиканти, композитори та слухачі дедалі частіше почали звертати увагу на новий електричний звук гітари.

Засновниками джазової електрогітарної виконавської школи по праву вважають Чарлі Крістіана (Charlie Christian, 1916–1942) та Джанго Рейнхардта (Django Reinhardt, 1910–1953), записи яких стали навчальним матеріалом для багатьох поколінь гітаристів.

Першими друкованими електрогітарними «школами» можна вважати школу Барні Кессела, відкрившого для публіки гітарне тріо та дві книги Дж. Барнеса, який, між іншим, поставив в дует електрогітару та контрабас, що завдяки своїй фактурі звуку звучали як повноцінні квартети [3, с. 23].

Окрему увагу варто приділити рок-музиці. Гучність та характерний тембр інструменту виявились привабливими для ентузіастів рок-н-ролу, що виник у 1950-х роках. З того часу електрогітара стала серцем культурної революції, яку символізував рок-н-рол. Популярні групи, такі як «Бітлз» та «Роллінг Стоунз», задали планку нової якості гітарного звучання на півстоліття вперед.

Виконавські уміння та прийоми більшості рок-гітаристів зазнали кардинальних змін. Перш за все такі традиційні прийоми як бенди, вібрато, флажолети тощо стали звучати в іншій манері. Постановка лівої руки на електрогітарі була видозмінена: великий палець охоплював майже весь гриф зверху, пальці ставились діагонально, а не перпендикулярно струнам. Джімі Хендрікс, один з перших найбільш прогресивних блюз та рок гітаристів, демонстрував блискучу гру з такою постановкою [2, с. 98–111].

Велику роль став відігравати у гітарному звучанні підсилювач (комб'ю) та педалі ефектів (примочки). Експерименти з гітарами та підсилювачами породжували нові тембри та звуки, такі поняття як «distortion» (англ. – спотворення) та «feedback» (зворотній зв'язок), стали частиною мови гітаристів. Вперше почали використовуватися тим самим Хендріксом такі прийоми як коливання важелю тремоло гітари та гра поблизу підсилювача задля фідбеку. З'явилися такі ефекти як «delay», «fuzz», «reverb», «overdrive», «wah-wah» та багато інших. На сьогоднішній день гітарні ефекти та підсилення – це ціла галузь звукоінженерії.

З новими ефектами звуку створювалися нові прийоми. Зокрема «палм м'ют» або «приглушка» (англ. palm muting) – приглушення ребром долоні правої руки струн у нижнього поріжка гітари для отримання сухого,

агресивного звуку.

Окрім натуральних флажолетів почав звучати штучний флажолет в поєднанні з ефектом «distortion». При виконанні цього прийому, одночасно зі звукодобуванням медіатором, права рука торкається струни в області удару. При цьому, як і у випадку натурального флажолета, утворюється стояча хвиля. При використанні разом з прийомом «вібрато» виникає ефект «крику» гітари.

Прийом «лігато» став зв'язним видобування звуків, що досягається комбінаціями прийомів «hammer-on» та «pull-off» та мінімальною атакою медіатора.

Протягом 1970-х та 1980-х років гітаристи продовжували експериментувати. Їх новий музичний словник заповнювали гучні, потужні квінт-акорди та швидкісні соло-партії, що в результаті народило стиль «heavy metal». Едді Ван Хален експериментував з такими прийомами як «дайв бомби» (dive bombing), використовуючи тремоло-пристрій, понижаючи найнижчі гітарні ноти до максимуму.

Завдяки йому, серед метал-гітаристів набув популярності такий прийом як «теппінг» – звук видобувається ударами по струнах на грифі пальцями обох рук, перпендикулярно площині грифу, здебільшого на великій швидкості [6].

Наприкінці 80-тих – початку 90-тих років популярним стало використання альтернативних строїв – пониження звучання як окремих відкритих струн, так і всього комплексу, що дало зручність при грі акордами та додало більш агресивного звучання електрогітари у рок музиці.

Цей список гітарних винаходів, виконавців, прийомів та умінь можна продовжувати до безкінечності, тому як від першого акорду на гітарі Бішампа і до сьогодні електрогітаристи зі всього світу щодня народжують нові ідеї, напрямки та стилі.

Популяризація гітари як народного інструменту останніх десятиліть більшою мірою пов'язана з широким розповсюдженням масової музики. Гітара двогранна по своїй природі: її можливості величезні, але засоби гри на ній надзвичайно прості; приваблює можливість узяти інструмент і «одразу почати круто грати», що приваблює молодих виконавців, але насправді вимагає невпинної копіткої праці.

Неймовірно стрімка популяризація афро-американської музики в усьому світі у ХХ столітті народила джаз, а винахід електричної мережі та електрифікація музики – надвелику кількість стильових та жанрових поєднань.

Вклад кантрі, блюзових та джазових гітаристів у розвиток джазового гітарного виконавства безцінний. Вони виявили нові можливості звучання гітари, вивели гітару на рівень основного учасника ансамблю, відкривши перспективи для нових видів технік та прийомів на роки вперед.

Питання пов'язані з дослідженням прийомів та умінь на електрогітарі

досі не є достатньо розкритими, так як цей інструмент один з наймолодших в нашій країні, тому потребує подальших розвідок.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Манилов В. Гитара от блюза до джаз-рока / В. Манилов – К. : Музична Україна, 1986. – 96 с.
2. Феофанов О. Рок музыка вчера и сегодня / О. Феофанов. – М. : Дет. Лит-ра, 1978 – 72 с.
3. Evans, Tom (1977). Guitars: Music, History, Construction and Players from the Renaissance to Rock. Paddington Press. p. 344.
4. Jump up^Smith, Richard R. (1987). The History of Rickenbacker Guitars. Centerstream Publications. p. 10.
5. Pass J. Guitar style. – New York: 1970.
6. Electric guitar. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [https://en.wikipedia.org/wiki/Electric\\_guitar#Playing\\_techniques](https://en.wikipedia.org/wiki/Electric_guitar#Playing_techniques)



УДК 373.041:811.111

**Олеся Бойван,**  
кандидат педагогічних наук  
викладач іноземних мов  
Вінницького коледжу НУХТ

**ФОРМУВАННЯ ГУМАННО-ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ  
У СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПРОЦЕСІ  
ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ФОРМАТІ  
АНГЛОМОВНИХ КЛУБІВ (ENGLISH-SPEAKING CLUBS)**

*У статті акцентується увага на формуванні гуманно-ціннісних орієнтацій у студентів технічних спеціальностей у процесі вивчення іноземної мови в позанавчальній діяльності у форматі англомовних клубів (English-speaking clubs). Дається ґрунтовна характеристика гуманістичному підходу у навчально-виховній діяльності, підкреслюється те, що в невимушеній атмосфері клубу результативніше й краще відбувається засвоєння матеріалу із впровадженням його у мовну практику. При цьому взаємодія, взаємодопомога, розуміння й підтримка один одного є домінантами у створенні гуманних характеристик навчального процесу.*

**Ключові слова:** гуманно-ціннісні орієнтації, англомовні клуби, гуманні стосунки, педагогічна взаємодія, міжособистісне спілкування, функціонально-рольові відносини.

*В статье берется во внимание формирование гуманно-ценностных ориентаций у студентов технических специальностей в процессе изучения иностранного языка в формате англоязычных клубов (English-speaking clubs). Дается детальная характеристика гуманистическому подходу в учебно-воспитательной деятельности, подчеркивается то, что в непринужденной клубной атмосфере результативнее и лучше происходит усвоение материала и его практическая реализация. При этом взаимодействие, взаимопомощь, понимание и поддержка доминируют в создании гуманных характеристик учебного процесса.*

**Ключевые слова:** гуманно-ценностные ориентации, англоязычные клубы, гуманные взаимоотношения, педагогическое взаимодействие, межличностное общение, функционально-ролевые взаимоотношения.

*The article is devoted to the problem of formation of the human-valuable orientations of the students of technical specialities in the process of studying of foreign languages in the English-speaking clubs. The formation of humane relations in the students' groups is the process of pedagogical influence on cognitive-emotional sphere of young people, making them express some moral*

*qualities. The humane approach in education is characterised in details, and it's also underlined that the informal club's atmosphere positively influences the process of studying and according to this, brings better results. At the same time cooperation, correlation, mutual aid, deep understanding become the main parts in realising of the humane personal characteristics. The English-speaking club is a modern kind of interaction with young people, it helps to understand each other, communicate with each other and not to be afraid of learning something new.*

**Key words:** *human-valuable orientations, English-speaking clubs, humane relations, pedagogical cooperation, pedagogical influence, humane personal characteristics, personal communication, functional relationship.*

Гуманістичний підхід у вихованні є домінантою виховного процесу молоді, тому що цей віковий період має певні психологічні особливості, які диктують педагогу правила співпраці, взаємоповаги і, зокрема, цілеспрямованість гуманістичних переконань, реалізація яких вимагає, щоб вихователь чітко визначив мету, головну ідею, підібрав ефективні методи і форми роботи; доступність і логічна послідовність переконань, що вимагає використання вихователем життєвих фактів, прикладів власного досвіду (це все характеризується якістю, емоційною забарвленістю тощо); побудова взаємин за партнерських суб'єкт-суб'єктних стосунків; діалогічна взаємодія між учасниками виховного процесу; надання учасникам виховного процесу свободи вибору: кожен учасник повинен мати незаперечне право у визначенні життєвих планів; педагог і студент мають створювати єдиний світ, де немає чітких кордонів.

Формування й розвиток гуманних стосунків у студентів досить складний і динамічний процес, що включає такі складові: розширення та удосконалення взаємин відповідальної залежності (платформа для розгортання гуманних взаємин студентів); формування внутрішніх моральних регуляторів гуманних стосунків (потреби, мотиви, самооцінка, моральні знання); формування гуманістичних почуттів (посилення ролі співчуття, великодушності, взаєморозуміння, тактовності); зростання позитивно-психологічного змісту міжособистісних взаємин, проявів сердечності у взаєминах; нагромадження досвіду моральних взаємин, усвідомлення й практичне вирішення вихованцями завдань, які виникають у зв'язку з нагромадженням досвіду спільної діяльності та взаємин; зростання здатності гуманних стосунків до спонтанного виявлення у різних сферах діяльності та спілкування.

Проблема формування гуманістичних рис особистості у вищих навчальних закладах досліджується А. Алексюком, Є. Березняком, В. Бондарем, С. Гончаренком, П. Ігнатенком, О. Казанським, М. Клементовичем, Є. Коваленком, М. Легким, І. Наумовичем, А. Нісімчуком, Г. Панченком, І. Парасюком, І. Підласим, І. Синицею, О. Сухомлинською, М. Черпінським, М. Ярмаченком.

З позиції життєтворчості особистості виховання гуманних та морально-ціннісних стосунків вивчають Ш. Амонашвілі, І. Бех, Є. Гармаш, І. Єрмаков, В. Киричок, Л. Макрідіна, В. Назаренко, Н. Ничкало, О. Павленко, Г. Сагач, Л. Сохань, В. Тихонович, К. Чорна та інші.

Метою публікації є визначення теоретико-практичних положень та розгляд можливостей формування гуманно-ціннісних орієнтацій у студентів технічних спеціальностей для реалізації процесу вивчення іноземної мови у тимчасових студентських групах на англomовних клубах за допомогою комунікаційних технологій й інтерактивної взаємодії викладача та студента.

Успішний розвиток гуманних стосунків у студентів технічних спеціальностей відбувається за умов організованої, планомірної, цілеспрямованої педагогічної роботи у становленні та розвитку потреби в повазі й піклуванні про друзів та однолітків; у забезпеченні гармонійної єдності знань про гуманне ставлення до інших з щоденним вправлінням в поєднанні всіх компонентів цієї діяльності. Саме таке поєднання практичної діяльності вихователя й вихованців характеризується різноманітністю і комплексністю форм. У нашому випадку – це акцентація уваги на сучасний інтерактивний вид роботи з вихованцями, а саме – англomовні клуби, які, в свою чергу забезпечують гнучкість мислення й активного міжособистісного спілкування, накопичення нової лексики, вміння взаємодіяти з іншими тощо. Така діяльність виступає певним носієм норми гуманності, вона втілюється у функціонально-рольові відносини, а на певних етапах процесу розвитку гуманних стосунків у молоді інтеріорізується і починає визначати розвиток міжособистісних зв'язків без опори на зовнішні фактори і поступово переходить в особистісно-змістові стосунки. Їх формування обумовлене змінами, що відбуваються в ході спільної діяльності і появою нової форми ідентифікації – поставити себе на місце іншого.

Гуманні стосунки між членами будь-якої групи взаємопов'язані і є вихідним продуктом діяльності всіх його учасників. Взаємини окремої особистості з іншими завжди проявляються на фоні ставлення до неї і включають у себе визнання прав та обов'язків особистості, прояв довіри і поваги до неї, крім того – окремі вимоги, що витікають із загальних обов'язків перед суспільством та обов'язків перед особистістю.

Для прикладу візьмемо англomовний клуб, де активно обговорюються питання створення сім'ї, розвиток й підтримання взаємних почуттів, домінування любові й розуміння у стосунках.

#### **Family Rules:**

1. Put the other person first.
2. Speak with love.
3. Tell the truth.
4. Mind your manners.
5. Make the right choice.

6. Be courageous.
7. Guard your heart.
8. Forgive freely.
9. Always do your best.
10. Be thankful.

### **1. FILM «Pollyanna» – 3 minutes**

Pollyanna's philosophy of life centers on what she calls «The Glad Game», an optimistic attitude she has learned from her father. The game consists of finding something to be glad about in every situation. It originated at Christmas when Pollyanna, who was hopping for a doll in the missionary barrel, found only a pair of crutches inside. Making the game up on the spot, Pollyanna's father taught her to look at the good side of things—in this case, to be glad about the crutches because «we didn't need to use them!».

The Glad Game shields her from her aunt's stern attitude: when Aunt Polly puts her in a stuffy attic room without carpets or pictures, she exults at the beautiful view from the high window; when she tries to «punish» her niece for being late to dinner by sending her to a meal of bread and milk in the kitchen with the servant Nancy, Pollyanna thanks her rapturously because she likes bread and milk, and she likes Nancy.

#### **SITUATIONS... LEARNING TO PLAY «THE GLAD GAME»**

**WORK IN GROUPS.** Finish the stories, try to find some positive aspects.

1. Roman met Julie at a school dance. They both loved dancing. They became very close after that night. They spent all their free time together. They were in love.

Then Julie's parents said that she had to stop dating Roman. They said that he was talking her away from her studies. She cried and cried, and then...

2. Juan saw her on the day he started at his new school. Her name was Jenna, and she was perfect. She sat near him in the story class, and Juan just kept staring at her. When she got up to leave the classroom, he followed her. Because he was concentrating all his attention on Jenna, Juan didn't see a trash can in his path. Crash! Boom! Bam! Juan was on the floor, feeling embarrassed and ridiculous...

3. Nita was recently married and had started living in a joint family with her husband and in-laws. After a few days, she started to realize that she is not able to get along with her mother in law. Nita's mother in law was conservative whereas...

4. Once upon a time two brothers who lived on adjoining farms fell into conflict. It was the first serious rift in 40 years of farming side by side. They had been sharing machinery, trading a labor and goods as needed without a hitch. Then the...

5. Back in the fifteenth century, in a tiny village near Nuremberg, lived a family with eighteen children. Eighteen! In order merely to keep food on the table for this mob, the father and head of the household, a goldsmith by profession,

worked almost eighteen hours...

6. My roommate, Bob, is a party animal. He drinks too much, and he stays up late every night. He never does any schoolwork, he cuts classes, and he's on probation.

I on the other hand, am an A student. I'm serious about my studies and my future. I never go to parties.

Now my problem is that Bob recently met my younger sister, and he says he's in love with her. Of course, he says he'll change his ways. He wants me to put in a good word for him with my sister...

7. When our lawn mower broke and wouldn't run, my wife kept hinting to me that I should get it fixed. But, somehow I always had something else to take care of first, the truck, the car, playing golf - always something else...

8. The story goes back some time ago, a father punished his 3-year-old daughter for wasting a roll of gold wrapping paper. Money was tight and he became infuriated when the little girl tried to decorate a box. Nevertheless, the little girl brought the gift to her father the next morning and said, «This is for you, Father». The father was embarrassed by his earlier over reaction, but his anger flared again when he found out the box was empty...

9. A Primary School teacher asks her students to write an essay about what they would like God to do for them. At the end of the day, while marking the essays, she read one that made her very emotional. Her husband, who had just walked in, saw her crying and asked her: 'What happened?'

She answered: 'Read this. It is one of my students essay.'

'Oh God, tonight I ask you something very special: Make me into a Television. I want to take its place and live like the TV in my house. Have my own special place, and have my family around me... Have the company of my dad when he arrives home from work, even when he is tired. And I want my mom to want me when she is sad and upset, instead of ignoring me. I want to feel that family just leaves everything aside, very now and then, just to spend some time with me. At that moment the husband said: 'My God, poor kid. What horrible parents!....

## **2. Let's talk.....**

1. Do you live in a nuclear family or an extended family?
2. What are the advantages and disadvantages of these types of family?
3. What is your earliest childhood memory?
4. What would you change about your childhood?
5. Have you ever wished you were a child again? Why/why not?
6. There is much talk recently of increased social problems due to family breakdown. Is this true in your country?
7. When do you need your family most?
8. Should people follow the religion of their parents, or should they have the liberty to choose another?
9. What do you think of married couples who decide not to have any child?

10. Which do you think is more important: following the dreams your parents want for you or following your own dreams?

11. After you're married, should your parents make decisions for you?

**VIDEO «NOW OR NEVER».**

**3. How to make love last forever children's opinions**

«Spend most of your time loving instead of going to work».

«Don't forget your wife's name... That will mess up the love».

«Be a good kisser. It might make your wife forget that you never take out the trash».

«Don't say you love somebody and then change your mind .... Love isn't like picking what movie you want to watch».

**4. What Women Don't Know About Today's Men . What do you think? Let's discuss. Women's team, men's team.**

«Men!» women can be heard to exclaim everywhere from suburban kitchens to the corridors of corporate America. The word, accompanied by a shake of a head, a cluck of the tongue, often invites a litany of complaints: men are unfaithful, work-crazed, unromantic, uncommunicative, unfeeling.

Or are they? Recent research suggests otherwise. Here are some surprising myths about today's male [1].

1. Men are less romantic than women
2. Men want to avoid marriage
3. Men don't value fidelity
4. Men cope with breakups more easily than women do
5. Men never feel lonely
6. Men are insensitive
7. Men lie more than women

**5. Putting It All Together:**

You are going to decide which qualities you would most like your child to have. Put 1, in the first column next to the quality which is the most important, 2 next to the quality which is the second most important, 3 next to the third most important, and so on, until you have written a number next to each word.

Quality	Your Rating	Your partner's rating
Cute	_____	_____
Witty	_____	_____
Polite	_____	_____
Optimistic	_____	_____
Brave	_____	_____
Intelligent	_____	_____
Tall	_____	_____
Independent	_____	_____
Creative	_____	_____

Helpful	_____	_____
Charming	_____	_____
Well-built	_____	_____
Friendly	_____	_____
Hard-working	_____	_____
Kind	_____	_____

**6. Work in groups of three or four. Decide which of the following statements you agree with and which statements you disagree with. Discuss these with the other members of your group. Be ready to report your discussion to your group mates.**

1. Children should only leave home after they are married.
2. Old people should be encouraged to stay in old people's homes rather than with the family.
3. People should not have more than two children.
4. The only child in the family is always spoiled.
5. Raising the children is the mother's job.
6. You should always ask your parents for permission to marry.
7. Children should pay their parents when they get a job.
8. You should always be ready to help a member of the family.
9. The members of a family should live in the same area so that it is easy for them to visit each other.
10. Family life is less important in the modern world than it was in the past.

**7. Still More Talk: Expressing Your Opinion, Agreeing and Disagreeing with Someone.**

Here are some expressions you can use.

I think she's dependable.	I think so too.	I don't think so.
In my opinion he's rather stringy.	I know what you mean.	I wouldn't say that
As far as I'm concerned, they're too easy-going	You can say that again.	You have a point, but they aren't always that way.

1. Conjectures.

**Work with a partner. Try to guess what this brother and sister are saying about their family.**

Brother: You know, Jim and Mary are really upset because Mom and Dad have been telling them they should try to save more money.

Sister: Well, I don't blame them. \_\_\_\_\_  
 parents shouldn't tell their married \_\_\_\_\_ what to do.

Brother: Yeah, but Jim and Mary don't save enough money, and Mom and Dad are worried about them and their future.

Sister: \_\_\_\_\_, I still think it's their problem, not Mom and Dad's.

**8. Are you honest with you, with your family? Choose one question, think it over and comment on the following problem [1].**

1. In what kinds of situations will most people lie?
2. Is it possible to be completely honest? Is it wise?
3. Is it dishonest to make something sound better or worse than it really was?
4. Would you take something from someone without permission?
5. Would you read someone else's diary or personal letters, messages without permission?
6. Are promises made to be broken?
7. What are the most dishonest professions?
8. Are there some countries or nationalities that are more likely to be dishonest than others? Why do you think this happens?

### **9. PROJECT.**

What would the world be like without families?

Досвідчені педагоги під час проведення англomовних клубів на життєвих прикладах доносять до свідомості студентів, що вони можуть оволодіти необхідними знаннями на основі реальних життєвих ситуацій і ці знання їм необхідні для оволодіння обраною професією. Результативність педагогічних прийомів зростає, коли студент бачить позитивні наслідки своїх зусиль, відчуває доброзичливе ставлення до себе з боку педагога [2].

Доброта, увага, допомога наставника не на словах, а у конкретних справах викликають у вихованця зворотне почуття вдячності, визнання, що створює атмосферу взаємної поваги та довіри. Як показав аналіз досвіду навчально-виховної роботи, дуже важливо мобілізувати можливості вихованця, зміцнити віру в його власні сили. Вирішують це завжди по-різному, але у нашому випадку стає необхідним створити таку педагогічну ситуацію, за якої студент може проявити себе і переконатися в тому, що здатний перебороти труднощі для досягнення поставленої мети. Досвідчені педагоги-практики співпрацюють із студентами, враховуючи їхні сили й можливості. Переконавшись у своїх успіхах, вихованець змінює своє ставлення до себе, в нього проявляються почуття власної гідності, бажання до самовдосконалення [3].

Незаперечним є той факт, що групові форми роботи об'єктивно створюють колективну організацію діяльності, а разом з нею й досвід гуманних стосунків між учасниками групи, тому що їхня спільна взаємодія припускає усвідомлення загальної мети, спільне планування роботи, розподіл обов'язків серед її учасників, контроль, оцінку діяльності кожного учасника групи, разом з тим, організацію взаємовідносин між усіма.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробці педагогічних методів взаємодії та інтерактивно-комунікаційних технологій



для подальшого формування гуманно-ціннісних орієнтацій студентської молоді на англомовних клубах.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Антонюк Н. М., Краснолуцький К. К. Англомовні країни та Україна / Н. М. Антонюк, К. К. Краснолуцький // Редакційно-видавничий відділ ВАТ «Віноблдрукарня».
2. Бойван О. С. Вивчення міжособистісних гуманних стосунків у колективі студентів транспортного коледжу / О. С. Бойван // Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Сер. 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – Вип. 9 (19). – С. 89–94.
3. Бойван О. С. Технологія формування гуманних стосунків у студентів навчальних закладів I–II рівнів акредитації / Г. Д. Панченко, О. С. Бойван // Науковий вісник Чернівецького університету. Сер. : Педагогіка та психологія. – Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, 2011. – Вип. 544. – С. 110–122.
4. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иномязычному говорению / Е. И. Пассов // – М. : Просвещение, 1991. – 223 с.
5. Психологія і педагогіка життєтворчості: Навч.-метод. посібник / ред. рада: В. М. Доній, Г. М. Несен, Л. В. Сохань, І. Г. Єрмаков та ін. // – К., 1996. – 792 с.
6. Портал українських гуманістів. Гуманізм як поняття і соціальне явище. Режим доступу: <http://new.humanism/org.ua/index.php?>

УДК 364:355/359-057.36

**Ольга Бойко,**

*кандидат педагогічних наук, старший викладач  
кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи;*

**Лілія Гребінь**

*кандидат педагогічних наук, старший викладач  
кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи;*

**Наталія Левченко**

*кандидат педагогічних наук, викладач  
кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи  
УДПУ імені Павла Тичини*

## **ТЕХНОЛОГІЇ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦЯМИ ТА ЇХ СІМ'ЯМИ**

*У статті проаналізовано основні проблеми військовослужбовців та їх сімей, основні форми та методи соціально-педагогічної роботи з цією групою клієнтів соціальної роботи, особливостями їх захисту та підтримки, визначенням проблем та методами його вирішення, обґрунтовано шляхи та засоби вирішення проблеми. Також проаналізовано, основні завдання, заходи та терміни виконання, підтримка ресурсів, комплексна підтримка та охоплення соціальної підтримки цієї категорії громадян, надання медичної та інформаційно-правової допомоги, здійснення заходів щодо відновлення їх психоемоційного стану.*

**Ключові слова:** *соціально-педагогічна робота; військовослужбовці; сім'ї військовослужбовців; методи, форми та функції соціальної роботи.*

*В статье проанализированы основные проблемы военнослужащих и их семей, основные формы и методы социальной работы с этой группой клиентов социальной работы, особенностями их защиты и поддержки, определением проблем и методами его решения, обоснованы пути и средства решения проблемы. Также проанализированы, основные задачи, мероприятия и сроки выполнения, поддержка ресурсов, комплексная поддержка и охвата социальной поддержки этой категории граждан, оказание медицинской и информационно-правовой помощи, осуществления мероприятий по восстановлению их психоэмоционального состояния.*

**Ключевые слова:** *социально-педагогическая работа; военнослужащие; семьи военнослужащих; методы, формы и функции социальной работы.*

*The article analyzes the problems faced by modern servicemen and their families with the main forms and directions of social and pedagogical work with this group of clients of social work, peculiarities of their protection and support, determination of problems and methods of its solution, justification of ways and*

*means of solving problem solving. Also, the main tasks, measures and terms of implementation, resource support, comprehensive support and coverage of social support of this category of citizens, provision of medical and informational and legal assistance, implementation of measures to restore their psycho-emotional state, social adaptation and return to active social life in the civilian environment are analyzed, is currently very relevant. It is concluded that activation of meanings of professional activity is based on motivational mechanisms of professional realization of serviceman's personality.*

**Key words:** *social work, military, military family, principles, contents, forms of social work.*

Одним із основних загальнонаціональних пріоритетів державної політики України є захист та підтримка сім'ї як найважливішого соціального інституту. Це стосується і сім'ї військовослужбовця Збройних Сил України, яка сьогодні посідає одне з провідних місць у соціальному устрої українського суспільства. Важливість соціальної роботи з військовослужбовцями і їх сім'ями зумовлюється тим, що військовослужбовці є соціальною групою, яка істотно впливає на все суспільство в цілому, оскільки реаліями сьогодення є відкритий військовий конфлікт на сході України. Зміцнення сім'ї військовослужбовця, її життєстійкості, захист інтересів і прав її членів вимагають спеціально організованої, науково обґрунтованої та технологічно виправданої соціальної підтримки.

Дослідженням особливостей соціальної роботи з військовослужбовцями займалися такі вчені, як М. Бабенко, І. Зверева, А. Капська, О. Карабецька, І. Козлова, Г. Лактіонова, О. Лугова, С. Моцарь, М. Ротань, В. Торохтій, Л. Хоменко. Віддаючи належне теоретичній і практичній значущості праць дослідників, ми змушені констатувати, що стан наукової розробки сучасних проблем організації і здійснення соціальної роботи з сім'ями військовослужбовців не можна вважати задовільним і багато питань досі лишаються відкрити.

Метою нашої статті є огляд особливостей технологій соціально-педагогічної роботи з сім'ями військовослужбовців Збройних Сил України, характеристика змісту, форм та методів соціальної роботи з означеною категорією клієнтів соціальної роботи.

Мета соціальної роботи в умовах військової служби полягає в тому, щоб відновити фізичні й психічні сили тих, кому надається допомога, скорегувати особистісні установки клієнтів, навчивши їх правильно сприймати примусові сторони свого життя; внести елементи соціальної справедливості в рамки субординаційних ставлень, характерних для військової служби [9, с. 149–156].

Проблемний комплекс військовослужбовців перед звільненням із військової служби і відразу після нього характеризується серйозною

соціальною і психологічною кризою, глибина якої залежить від тривалості перебування на військовій службі, віку і характеру людини, ступеня розв'язаності його соціальних проблем (наявності квартири, громадянського фаху, влаштованості дітей тощо).

Завдання соціальної роботи з тими, хто несе службу за контрактом, – соціальне й юридичне консультування, пов'язане з правами і можливостями осіб, захист їх інтересів перед командуванням частини, вищестоящими інстанціями, органами місцевої влади [8, с. 91].

Об'єкти військово-соціальної роботи: офіцери та мічмани (офіцерів); військовослужбовці контрактної служби; військовослужбовці за призовом; сім'ї військовослужбовців; цивільний персонал; ветерани війн, Збройних Сил; пільгові категорії (афганці, чорнобильці, учасники контртерористичних операцій в Чечні, ветерани підрозділів особливого ризику та ін).

Суб'єкти військово-соціальної роботи: командири, штаби; органи військового управління; соціальні структури Збройних Сил; громадські організації (офіцерські збори, жіночі поради); профспілкові організації; органи державної влади та управління, органи місцевого самоврядування; правоохоронні органи [8, с. 91].

Об'єктом діяльності соціального робітника з сім'єю військовослужбовця є конкретна сім'я (індивід), включена в соціальне військове середовище. Метою соціально-педагогічної роботи є організація позитивно спрямованої життєдіяльності сім'ї військовослужбовця та гармонізація її взаємодії з соціальним середовищем [6, с. 147–151].

При цьому слід враховувати, що саме взаємозв'язок сім'ї військовослужбовця і соціального середовища, в якому вона функціонує, обумовлює основні завдання цієї роботи:

- створення умов для формування соціальної стійкості сім'ї до сприйняття і подолання важких життєвих ситуацій;
- підвищення потенціалу соціалізуючої дії сім'ї на своїх членів;
- відновлення і підтримка активності сім'ї;
- стимулювання потреби членів сім'ї у трансформації соціальних знань у процесі соціальної взаємодії;
- досягнення такого кінцевого результату, за якого необхідність у соціальній підтримці сім'ї зникне [6, с. 147–151].

Зміст соціально-педагогічної роботи з сім'ями військовослужбовців та її результативність залежать від багатьох чинників, і, насамперед, від типу кожної конкретної сім'ї, особливостей її життєдіяльності, професіоналізму соціального працівника, який працюватиме з цієї сім'єю, наявності зацікавлених у позитивному вирішенні проблеми партнерів (членів сім'ї, працівників військового підрозділу, соціальних служб, навчально-виховних закладів, оточення сім'ї та ін.).

Під час соціального процесу в сім'ї військовослужбовця фахівець

почергово виступає в трьох основних ролях:

1. Порадника (інформує сім'ю про важливість і можливості взаємодії подружжя між собою та з дітьми; розповідає про розвиток дитини; дає педагогічні поради щодо виховання дітей);

2. Консультанта (консультує з питань сімейного законодавства, організації соціальної взаємодії та налагодження позитивно спрямованої життєдіяльності в сім'ї; інформує про методи виховання, орієнтовані на конкретну сім'ю; пояснює батькам способи забезпечення умов, необхідних для нормального розвитку та виховання дитини в сім'ї);

3. Захисника (захищає права індивіда (сім'ї) у випадку, коли відбувається порушення законних прав і свобод, нормальних умов життєдіяльності чи деградація особистості (алкоголізм, наркоманія, жорстоке ставлення до дітей тощо) [5, с. 31–44].

Форми соціально-педагогічної роботи з сім'ями військовослужбовців класифікують за такими ознаками: складом і кількістю учасників (індивідуальні, групові, масові); тривалістю (одноразові заходи, постійно діючі, «пульсуючі»); перспективою (розраховані на близьку перспективу, розраховані на середню перспективу, розраховані на віддалену перспективу); місцем проведення (стаціонарні, виїзні, пересувні, циклічні); мірою самостійності учасників (групи самодопомоги, взаємодопомоги; ті, які працюють за допомогою консультанта, сім'ї, які працюють під безпосереднім керівництвом соціального працівника); рівнем творчості (інформаційні, репродуктивні, тренувальні, творчі); видом діяльності (ігрові, комунікативні, трудові, навчальні); умовами здійснення (екстрені, звичайні); характером спілкування (безпосередні, опосередковані); метою (спрямовані на збір та аналіз інформації, участь у формуванні сімейної політики і завдань соціально-педагогічної роботи, участь у реалізації сімейної політики і проведенні соціального супроводу сім'ї, профілактику неблагополуччя та його рецидивів, узагальнення результатів, контроль за якістю соціальної роботи); складністю побудови (прості, складні, комплексні) [7, с. 16–17].

Для забезпечення ефективної соціальної діяльності соціальний працівник співпрацює з керівництвом військового підрозділу, частини, в якій служить військовослужбовець Збройних Сил, різноманітними соціальними службами, державними і недержавними установами та організаціями, навчальними закладами.

Окремо, варто зазначити, що соціальна робота з військовослужбовцями та членами їх сімей здійснюється за допомогою певних методів:

а) Організаційні методи – це прийоми і способи діяльності, використовувані для вирішення організаційних завдань в галузі соціальної роботи, поділяються на: організаційно-розпорядчі; організаційно-координаційні; організаційно-інструктивні; організаційно-технічні та ін.

Дані методи допомагають соціальному працівнику адекватно організувати соціально-правову допомогу і підтримку військовослужбовцям та їх сім'ям, інформувати їх про повноваження й обов'язки різних ланок управління, органів соціального захисту і соціальних служб.

б) Педагогічні методи направлені на надання соціальної допомоги людині як окремо взятому індивіду і як члену соціуму, в якому відбувається процес соціалізації та соціальної орієнтованості. Виділяють три основні групи цих методів: методи формування свідомості особистості (понять, суджень, переконань, оцінок); методи організації пізнавальної, практичної діяльності та поведінки (доручення, завдання, вправи, створення спеціальних виховних ситуацій); методи стимулювання діяльності та поведінки індивіда (оцінка, заохочення, осудта ін.). Дані методи допомагають вирішувати проблеми розвитку особистості військовослужбовців та членів їх сімей забезпечувати адекватний процес їх соціалізації, одночасно впливаючи на свідомість, діяльність і поведінку.

в) Соціально-психологічні методи – це комплекс методів (способів, прийомів взаємодії з об'єктами соціальної роботи), умовно поділених на кілька груп. Методи психологічного дослідження: спостереження – систематичне і цілеспрямоване сприйняття психічних явищ з метою вивчення їх змісту та специфічних змін в певних умовах. Ефективність, точність спостережень залежать від поставленого завдання, ступеня досвідченості і кваліфікації спостерігача; експеримент – активну співучасть у соціальній ситуації з боку дослідника, реєструючого супутні зміни в поведінці або стані досліджуваного об'єкта. Якщо досліджувана область невідома, або погано вивчена, або система гіпотез відсутня, застосовують різновиди експерименту:

1. Лабораторний експеримент – проведений в спеціально обладнаних приміщеннях, що дозволяє контролювати всі змінні і обумовлює високий ступінь надійності та достовірності результатів. Однак в умовах цього експерименту випробуваний рідко поводить себе так само, як у реальних життєвих ситуаціях, що різко знижує його достовірність, оскільки поведінка і стан людини змінюються зі зміною навколишніх умов;

2. Природний експеримент – перевірка гіпотез за допомогою вивчення особистісних особливостей і поведінки людини в природних умовах в рамках повсякденного життя;

3. Формуючий експеримент – поєднання методів дослідження з методами впливу, що дозволяє регулювати психічні процеси, впливати на особливості особистості і її поведінки, одночасно перевіряючи наукові гіпотези. Дані методи дозволяють соціальному працівникові виявляти психологічні відхилення свідомості військовослужбовців та їх сімей і допомагаючи їм усвідомити свої хвороби, наставити їх на шлях, що веде до розв'язання як внутрішньоособистісних, так і міжособистісних конфліктів.

4. Соціально-економічні методи – сукупність прийомів і способів, за допомогою яких здійснюються дії, що враховують соціальні інтереси і потреби людей, визначаються шляхи їх задоволення [4, с. 350–354].

В грамотній організації технологій соціально-педагогічної роботи особлива увага зосереджується на виокремленні специфічних функцій і сфер соціальної діяльності з сім'ями військовослужбовців Збройних Сил України, а саме:

– діагностична функцію, яка зумовлює сферу соціальної діагностики і прогнозування. Соціальній діагностиці підлягають: а) власне соціальні потреби сімей військовослужбовців; б) міра розвитку цих потреб і їхнього задоволення в конкретній військовій частині, військовому містечку, гарнізоні, місці компактного проживання військовослужбовців і членів їхніх сімей; в) міра розвитку інфраструктури конкретного військового соціуму і її відповідності потребам його мешканців; г) міра оптимальності і гармонійності взаємодії військовослужбовців і членів їхніх сімей із середовищем їхнього перебування;

– обслуговуючу функцію, яка зумовлює розвиток відповідної сфери соціально-побутового обслуговування;

– адаптаційну функцію, якій відповідає сфера соціальної адаптації (реадаптації) сімей військовослужбовців та становлення кожного члена сім'ї як сім'янина, члена колективу, фахівця та ін.;

– превентивну, профілактичну і корекційну функції, які формують сферу соціальної профілактики і корекції поведінки членів сімей військовослужбовців і умов та факторів військового середовища;

– реабілітаційну функцію, що зумовлює розвиток і функціонування сфери соціальної реабілітації і реалізується стосовно тих сімей військовослужбовців, які мають несприятливу, негативну динаміку розвитку; військовослужбовців і членів їхніх сімей, які зазнали психотравмуючого впливу військової служби та ін.;

– анімаційну функцію, яка зумовлює формування і функціонування сфери соціально-культурного розвитку і пов'язана не лише з організацією дозвілля сімей військовослужбовців, але і з гуманізацією вільного часу кожного члена військового соціуму;

– освітню функцію, що зумовлює розвиток сфери підготовки і перепідготовки кадрів і охоплює військовослужбовців, які звільняються або вже звільнилися з військової служби, а також членів їхніх сімей, та пов'язана з їхньою професійною орієнтацією, перепідготовкою на нові для них спеціальності і працевлаштуванням відповідно до потреб місцевого або регіонального ринків праці;

– прогностичну функцію, яка дозволяє прогнозувати перспективи розвитку і задоволення потреб сімей військовослужбовців;

– організаційно-розпорядчу функцію, яка зумовлює розвиток і функціонування сфери менеджменту соціально-педагогічної діяльності;

– функцію забезпечення сприятливих соціально-екологічних умов для життєдіяльності і розвитку сімей військовослужбовців, що передбачає діяльність з усунення негативних факторів, поліпшення умов праці і побуту військовослужбовців, сприяння підвищенню можливостей працездатності військовослужбовців і здатності їх сімей до соціального функціонування;

– функцію розвитку соціальних комунікацій, яка полягає у ліквідації напруженості, конфліктів, особливо в закритих військових містечках, відірваних від широких соціальних контактів;

– функцію соціальної освіти, яка формує відповідну їй сферу соціальної освіти та проявляється у проведенні симпозіумів, семінарів, конференцій соціальних педагогів, які працюють з сім'ями військовослужбовців, організації вивчення, узагальнення і поширення передового досвіду соціальної діяльності; виданні і поширенні наукової, навчальної і методичної літератури з соціальної роботи у військовому середовищі; презентації програм і проектів соціальної діяльності з сім'ями військовослужбовців [2, с. 43].

Функції соціально-педагогічної роботи з сім'ями військово-службовців тісно пов'язані з її напрямками. Основні напрямки соціальної діяльності з сім'ями військовослужбовців зумовлюються проблемами, які виникають у кожній конкретній сім'ї. Їх можна одночасно вважати і цілями, що можуть конкретизуватися у вигляді певних завдань.

До напрямків роботи соціального працівника з сім'ями військовослужбовців належать: соціальна допомога, соціальний захист, соціальна підтримка, соціальне забезпечення, соціальне обслуговування, соціальне посередництво, соціальна адаптація, соціальна діагностика, соціальна профілактика, соціальна корекція, соціальна реабілітація, підготовка до цивільного життя та організація освітньо-дозвіллевої діяльності [1, с. 22]. Таким чином, соціальна робота з сім'ями військовослужбовців покликана задовольняти різні соціальні потреби військовослужбовців і членів їхніх сімей.

Підводячи підсумки вищесказаного, варто зазначити, що оптимізація соціально-педагогічної роботи з сім'ями військовослужбовців можлива за дотримання таких умов:

- створенням мережі спеціалізованих соціальних служб;
- наявністю у фахівців соціальної діяльності спеціальної підготовки щодо роботи у військовому середовищі та вирішення проблем військовослужбовців і їхніх родин;
- організацією самопомоги і взаємодопомоги родин військовослужбовців;
- задоволенням різноманітних потреб членів сімей військовослужбовців, що виникають у процесі взаємодії із соціальним військовим середовищем;
- формуванням дієвої соціальної політики держави загалом та у



сфері соціального захисту військовослужбовців та їхніх сімей зокрема [3, с. 40–41].

Перспективними напрямками подальшого наукового пошуку є подальше дослідження шляхів вирішення проблем військовослужбовців та членів їх сімей.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Колодзин Б. Як жити після психічної травми / Б Колодзин // – 2002. – М. – С. 49–58.
2. Концов Е. М. Социальная адаптация граждан уволенных с военной службы: профессиональное обучение, переподготовка и трудоустройство / Е. М. Концов // Военно-социологические исследования. Сборник статей. – 2006. – № 1 (13). – С. 43–52.
3. Осухова Н. Г., Лотова І. П., Калиничем В. Л. Социально-психологическая адаптация кадровых военнослужащих, уволенных в запас или отставку: теория и практика / За ред. Н. Г. Осухова, І. П. Лотовій // М.: Владос. – 2010. – 329 с.
4. Петров В. П. Переорієнтація військовослужбовців на цивільні професії / В. П. Петров // – . 2003. – М. – С. 350–354.
5. Решетников М. М., Чермянін С. В., Корзунін В. А. Адаптація і реадaptaція як соціально-психологічна проблема / М. М. Решетников, С. В. Чермянін В. А. Корзунін // Філософські науки. – 2005. – № 10. – С. 31–44.
6. Рубчевській К. В. Соціалізація особистості: соціальна адаптація / Рубчевській К. В. // Суспільні науки і сучасність. – 2003. – № 3. – С. 147–151.
7. Соловйов І. В. Деякі особливості роботи з психологічної реабілітації учасників бойових дій та членів їх сімей / Соловйов І. В. // Інформаційний бюлетень «Соціальна адаптація». – 2000. – № 3–4. – С. 16–17.
8. Соціальна робота і громадянське суспільство. / За редакцією: І. А. Григор'євої, А. А. Козлова, В. А. Самойлової // – СПб.: Вид-во «Скіфія-принт». – 2006. – 91 с.
9. Таран Ю. Я. Соціальна адаптація колишніх військовослужбовців та членів їх сімей. Досвід роботи недержавних некомерційних організацій / Ю. Я. Таран // Праця і соціальні відносини. – 2007. – № 1. – С. 149–156.

УДК 613:378.03

**Юлія Бойко,**  
кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри медико-біологічних основ фізичної культури  
УДПУ імені Павла Тичини

### **ОБҐРУНТУВАННЯ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ АКСІОЛОГІЧНИХ УСТАНОВОК ДО ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ У СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ.**

*В статті вивчається проблема формування аксіологічних установок до здорового способу життя у студентів вищих навчальних закладів. Метою написання даної статті є обґрунтування моделі формування аксіологічних установок до здорового способу життя у студентів вищих навчальних закладів. У процесі дослідження та на основі аналізу праць науковців, що вивчали визначену проблему, встановлено, що формування установок до здорового способу життя в студентів здійснюється послідовно через етапи, що знайшли відображення в моделі, кожен з яких являє собою відрізок освітнього процесу у вищому навчальному закладі.*

**Ключові слова:** здоров'я, модель, спосіб життя, здоровий спосіб життя, цінність, ціннісні установки.

*В статье изучается проблема формирования аксиологических установок к здоровому образу жизни студентов высших учебных заведений. Цель написания статьи-обоснование модели формирования аксиологических установок к здоровому образу жизни студентов высших учебных заведений. В процессе исследования и на основании анализа работ ученых, которые изучали поставленную задачу, было установлено, что формирование установок к здоровому образу жизни студентов происходит через последовательные этапы, которые отображаются в модели, каждый из которых представляет собой отрезок образовательного процесса в высшем учебном заведении.*

**Ключевые слова:** здоровье, модель, образ жизни, здоровый образ жизни, ценность, ценностные установки.

*The thesis has presented a theoretical synthesis and grounded a new approach to the formation of axiological aims to a healthy lifestyle in the university students. The urgency of the topic has been proved and the state of the problem's development has been analyzed. The paper analyzes the psychological and educational literature and research scientists who have studied and analyzed the nature of scientific concepts «health», «lifestyle», «healthy lifestyle» from the standpoint of teaching of values. Determine the urgency of developing axiological direction in the study of a healthy lifestyle. In conclusion, based on desk review of the content of the definitions, highlighted the essential features of the studied*

*concepts and outlines the prospects for further research.*

**Key words:** *health, model, healthy lifestyles, value, values, axiological aims, the model of the formation of axiological aims to a healthy lifestyle of the university students, pedagogical conditions.*

Навчання здоровому способу життя повинно бути системним і має сприяти гармонійному розвитку психофізичних здібностей молоді. Така робота передбачає: по-перше, вивчення уявлень молоді про здоровий спосіб життя і розробку методів оцінювання здоров'я індивіда; по-друге, формування свідомості й установки на здоровий спосіб життя; по-третє, розробку методики навчання молоді здоровому способу життя. Головним завданням такої роботи є формування свідомого ставлення до особистого здоров'я, навколишнього середовища і здоров'я інших людей.

Метою написання даної статті є обґрунтування моделі формування аксіологічних установок до здорового способу життя у студентів вищих навчальних закладів.

У створенні моделі ми опиралися на таке трактування поняття: «наукова модель – це мислене уявлення й матеріально реалізована система, що адекватно відображає предмет дослідження й здатна замінити його так, що вивчення моделі дозволяє одержати нову інформацію про цей об'єкт» [10, с. 66].

Моделлю є зображення, схема, опис якого-небудь об'єкта або системи [13, с. 481], які відображають у простішому, зменшеному вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки, взаємовідносини між елементами досліджуваного об'єкта і полегшують отримання інформації про цей об'єкт [7, с. 360].

Зміст категорії «модель» дає підставу стверджувати, що побудова її базується на системному підході, відповідно до якого педагогічний процес, представлений у вигляді моделі, становить систему, у якій системотвірними компонентами є мета, діяльність педагога, діяльність студентів і результат. Змінними складовими педагогічного процесу служать: зміст навчального матеріалу, методи й організаційні форми навчання, засоби навчання, умови та технології навчання.

Особливістю спроектованої моделі є опора на суб'єктну позицію студентів в освоєнні навколишньої дійсності, яка реалізується через спілкування і діяльність у пізнанні себе. Тому, формування установок до здорового способу життя представлено як процес сходження особистості до цінностей на основі діалектичного закону досягнення потреб. Розвиток процесу орієнтації як досягнення потреб припускає переклад потенційних потреб в актуальні. Ці положення ґрунтуються на філософських аксіологічних ідеях пріоритету загальнолюдських цінностей, глобально-еволюційному розумінні цінностей природи і людини.

Виховна цінність моделі полягає в тому, що при її реалізації як у навчальний час, так і в позаурочний і вільний, зокрема канікулярний час, створюються умови для зміцнення, збереження та відновлення здоров'я, з урахуванням їх запитів, потреб, організації можливостей самореалізації,

продуктивного спілкування та самодіяльності в різноманітних формах, що включають працю, пізнання, культуру, гру й інші сфери. Центральне місце в моделі посідає здоров'я як критерій освіти.

Розроблена нами модель формування аксіологічних установок до здорового способу життя складається із блоків: методологічно-цільового, змістово-організаційного та оцінно-результативного, кожен з яких включає ряд складників. Так, методологічно-цільовий блок включає мету, підходи, принципи та компоненти установок до здорового способу життя у студентів.

Будь-яка людська діяльність, зокрема і професійна діяльність педагога починається з усвідомлення мети. У широкому (філософському) розумінні мета – це передбачення у свідомості результату, на досягнення якого спрямовані дії [13, с. 534], тобто те, до чого прагнуть, що треба здійснити.

Мета як філософська категорія поєднує в собі досягнуте і плановане, а як соціально-психологічна – об'єктивне й суб'єктивне. Вона об'єктивна в тому розумінні, що черпається з реального об'єктивного оточення або пов'язана з «відбиттям можливостей розвитку об'єктивно існуючих явищ» [3, с. 9].

Метою організації процесу формування установок до здорового способу життя студентів у вищих навчальних закладах є забезпечення психофізичного та соціального здоров'я всіх суб'єктів освітнього процесу (студентів) незалежно від їхніх індивідуальних особливостей та формування в кожного з них відповідальності за своє здоров'я й умінь його підтримувати. Усвідомлення цієї мети всіма суб'єктами системи забезпечує визначену гарантію її досягнення. Система установок до здорового способу життя зможе досягти поставленої мети, якщо відповідає потенціалу системи освіти за таких педагогічних умов: сприяння становленню і розвитку у студентів ціннісних орієнтацій на збереження і зміцнення здоров'я в умовах здоров'язберігального освітнього середовища ВНЗ, формування у студентів ціннісного ставлення до здоров'я на основі розробки педагогічної стратегії їхньої мотивації на здоровий спосіб життя, активізація свідомого оволодіння студентами досвідом здоров'язбереження.

Загальний характер мети формування ціннісних установок до здорового способу життя вимагає її конкретизації. Тут особливу роль відіграє трансформація мети в систему завдань. При цьому мета й завдання співвідносяться як ціле й частина, тому справедливо визначити мету як систему розв'язуваних завдань. Завдання – це щабель у загальному русі до мети, це часткове досягнення результату діяльності, без якого не може бути досягнутий загальний бажаний результат [9, с. 70].

Однак завдання – це не досягнутий, а передбачуваний результат. З урахуванням цього зауваження найбільш точним, на наш погляд, є визначення категорії завдання, запропоноване В. Загвязинським. Завдання у трактуванні вченого є метою діяльності, конкретизованою з урахуванням ситуації [3, с. 16]. Сприйняті студентами завдання зв'язуються з мотивами, отримують у їхній свідомості особистісний зміст і виступають стимуляторами чергового етапу діяльності.

Але формування установок до здорового способу життя у студентів як педагогічний процес має свою специфіку, якої надає йому аксіологічний (ціннісний) підхід, що дозволяє нам говорити не про просте цілепокладання, а про ціннісне, коли в центрі освітньо-виховного процесу – інтереси людини, її потреби та можливості, права окремого члена суспільства, його суверенітет. Ціннісний підхід в освіті орієнтований на усвідомлення, осмислення і прийняття студентами цінностей. Лише через таку ієрархію цінностей, як людина (особистість) – народ (культура, історія, освіта) – держава (суспільство) можна реалізувати перспективну й демократичну модель формування здорового способу життя. При цьому співвідношення особистісних і ситуативних факторів визначають як співвідношення особистісних якостей та об'єктивних вимог діяльності.

Аксіологічний підхід орієнтує студентів на формування колективних та особистих цінностей, зокрема й цінності здоров'я. Позааудиторна робота, реалізована з позицій аксіологічного підходу, інформує студентів про світ цінностей та дозволяє майбутньому фахівцю обрати систему особистісно-вагомих цінностей. Формування ціннісного ставлення до здоров'я студентів відбувається тільки в особистісно-орієнтованому педагогічному процесі і визначається наявністю трьох основних чинників: ціннісно-орієнтаційного середовища, яке досягається шляхом інтеграції всіх форм фізкультурно-оздоровчої та спортивної роботи в навчальному закладі; ціннісно-орієнтаційною діяльністю, специфічною особливістю якої є надання максимально можливої свободи вибору форм, засобів і міри участі, індивідуалізація педагогічного процесу на основі отримання та обліку інформації про стан здоров'я, рівень фізичної підготовки, особливості ставлення до здоров'я і до фізичної культури та спорту; рефлексією, тобто процесами самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних станів і емоційних реакцій, усвідомлення діючим суб'єктом того, як він сприймається й оцінюється іншими учасниками значущої спільної діяльності.

Більшого значення у вирішенні поставлених завдань має особистісно-орієнтований підхід, заснований на знаннях вікових та індивідуальних особливостей особистості, що розвивається, її унікальності і неповторності, найбільш сприяє формуванню Я-концепції та визначає перспективи її розвитку, стратегії майбутнього дорослого життя (Є. Бондаревська [1], Н. Іванова [5], С. Кульневич [8] та ін.).

Системно-цілісний підхід визначає виховний процес як систему взаємопов'язаних компонентів, у роботі якої беруть участь усі суб'єкти освітньо-виховної діяльності, відображає загальний зв'язок відносно самостійних компонентів здорового способу життя, які не ізольовані, а перебувають у взаємозв'язку, у розвитку і русі, що дозволяє виявити інтегративні властивості та якісні характеристики всієї системи, дозволяє розвинути потенціал самостійної роботи студентів; організувати роботу студентів таким чином, щоб досягти оптимального рівня професійних якостей (відповідальність, самоконтроль та ін.) та особистих здібностей (комунікативні здібності, організаторські здібності та ін.).

Така складова системно-цілісного підходу, як цілісність, виявляється в організації певної послідовності етапів: мети – засобів – результату. Цілісність процесу означає високий рівень його ефективності у формуванні не лише окремих якостей особистості, але й усієї структури особистості загалом [12, с. 51]. Цілісність виступає розвитком системного підходу, вимагає при формуванні мотиваційно-ціннісного ставлення до здорового способу життя орієнтуватися на цілісні характеристики особистості: психічні, фізичні, біологічні, соціокультурні. Системотвірний фактор означає, що процес формування здоров'я людини, природних та соціальних умов його збереження і зміцнення організовано як системний педагогічний процес, у логічному зв'язку всіх його етапів; спрямовано на гармонійний і різнобічний розвиток особистості.

Необхідною умовою формування здоров'я є системний підхід, що передбачає вивчення цілісного ієрархічного, взаємозалежного, відкритого процесу в його постійному розвитку і саморозвитку. Система, на думку М. Каган, – «упорядковані певним чином елементи, що взаємопов'язані між собою та які утворюють деяку цілісну єдність» [6, с. 33].

Системний підхід надає можливість досліджувати об'єкт як частину цілого [11].

Тому процес формування установок до здорового способу життя визначаємо як частину всеохоплюючого процесу формування здоров'я та здорового способу життя.

Середовищний підхід у процесі формування установок до здорового способу життя трактуємо як спосіб побудови навчально-виховного процесу, при якому акценти в діяльності викладача зміщуються з активного впливу на особистість студента в бік побудови середовища освітньої установи як сукупності умов і можливостей для саморозвитку і самовираження особистості.

Методологічними регуляторами середовищного підходу в дослідженні педагогічних проблем є: можливість досліджувати ситуацію розвитку особистості студента «ззовні», у більш широкому плані, не обмежуючись тільки академічною аудиторією; аналіз освітнього середовища як джерела особистісного досвіду та детермінанти установок, стимулів, факторів розвитку особистості; розкриття механізму впливу середовища через конкретні ситуації.

Спираючись на літературні джерела та власний багаторічний педагогічний досвід викладання дисциплін валеологічного спрямування серед принципів, дотримання яких у процесі формування установок до здорового способу життя особистості є найважливішим, нами відзначено такі: науковості, превентивності, неперервності та практичної цілеспрямованості, інтеграції, гуманістичної спрямованості.

Принцип науковості передбачає реалізацію в освітніх установах науково-обґрунтованих і перевірених здоров'язберігальних технологій; адаптацію відповідних наукових знань для всіх ланок освіти з урахуванням особливостей різних вікових категорій; взаємозв'язок науки про здоров'я з практичним досвідом.

Принцип превентивності означає, що виховні впливи держави, всіх виховних інститутів на основі врахування інтересів особистості та суспільства спрямовуються на профілактику негативних проявів поведінки студентської молоді, на допомогу та їх захист, неприйняття негативних впливів соціального оточення.

Принцип неперервності та практичної цілеспрямованості передбачає наступність у реалізації напрямів та етапів цієї роботи на різних освітніх рівнях; охоплює всі сфери життєдіяльності студентської молоді; здійснюється в аудиторній та позааудиторній виховній роботі; утверджує спрямованість на досягнення основної мети – підвищення ефективності функціонування власного організму і свідомого позитивного ставлення до нього та забезпечується механізмом наступності між цілями, змістом, формами і методами, характером педагогічної взаємодії.

Принцип інтеграції безперервного навчання здорового способу життя з наукою, природою, практичною діяльністю людини і суспільства передбачає синтез теоретичних, емпіричних і практичних знань у цілісній картині про здоров'я та здоровий спосіб життя; передбачає врахування індивідуальних особливостей (психофізичних, вікових, статевих, професійних та ін.) і подальшу інтеграцію в життя суспільства загалом.

Принцип гуманістичної спрямованості відображає визнання людини, її життя, фізичного, психічного, морального здоров'я і духовного багатства як вищих людських цінностей цивілізації, передбачає орієнтацію на особистість як вищу цінність, врахування її індивідуальних особливостей, задоволення фундаментальних потреб вихованця (у розумінні, пізнанні, прийнятті, справедливому ставленні до нього); вироблення індивідуальної програми розвитку; стимулювання розвитку в особистості свідомого ставлення до своєї поведінки, діяльності, життєвих виборів.

Змістово-організаційний блок моделі включає: зміст, форми, методи, прийоми, технології формування установок до здорового способу життя студентів.

У складному комплексі завдань, які вирішує ВНЗ при підготовці спеціалістів вищої кваліфікації, значне місце відведено заходам спрямованим на збереження і зміцнення здоров'я студентів. Для більш ефективного вирішення цієї проблеми в сучасних умовах, на наш погляд, слід обов'язково знайомити студентів зі статистичним матеріалом, який характеризує стан їхнього здоров'я і захворюваності, а також є основою для науково-обґрунтованого переконання молоді в тому, що уже в цьому віці в організмі протікають приховані патологічні процеси, які без корекції в способі життя приведуть до явних відхилень у функціях організму [2, с. 181].

Отже, формування у студентів аксіологічних установок до здорового способу життя, як запорука формування здорового професіонала, має розпочинатися з проведення заходів, спрямованих на усунення або зменшення негативного впливу цих факторів з метою досягнення в них сталої установки на ведення здорового способу життя шляхом розробки та впровадження в навчально-виховний процес бесід, лекцій, виступів у

засобах масової інформації; організації стендів у гуртожитках з пропаганди здорового способу життя тощо [4].

У процесі дослідження ми використовували колективні, групові, індивідуальні форми та методи виховання, а також самонавчання та взаємонавчання.

Форми роботи з формування установок до здорового способу життя у студентської молоді можуть бути різними: аудиторна робота викладача і студентів, робота в позааудиторний час. Обидва ці напрямки мають велике значення у формуванні здорового способу життя. Але виховна й освітня робота за межами аудиторії забезпечує актуалізацію теоретичних знань студентів, спрямовує їх у практичну площину, привертає увагу студентів до найгостріших соціальних проблем, формує їх соціальну зрілість, розвиває пізнавальний інтерес, виховує професійну спрямованість, сприяє розвитку мислення, дає можливість реалізувати свої здібності.

До традиційних організаційних форм належать – консультації, лекції, факультативи, семінари-практикуми, дні відкритих дверей, конференції, інші форми, а саме ранкова гімнастика, фізкультурні паузи, додаткові заняття й ін.), організовані заняття (спортивні секції, аеробіка, фітнес, шейпінг тощо), масові фізкультурно-спортивні заходи (спортивні вечори, спартакіади, масові кроси й естафети, свята фізичної культури, змагання різного рівня тощо), самостійні заняття.

До інноваційних – круглий стіл, тренінг, аутотренінг, рольова гра, клуб «Здоровий спосіб життя», народні спортивні ігри, туристичні походи, заняття в оздоровчо-спортивних таборах (навчання плаванню, тренувальні заняття з різних видів спорту (на вибір студентів), заняття зі студентами з ослабленим здоров'ям (з лікувальними програмами), туристичні походи, фізкультурно-спортивні розваги й ігри, спортивні змагання тощо).

Отже, формування установок до здорового способу життя має найкращі можливості в позааудиторній роботі, що покликано підвищити рухову активність студентів, поліпшити професійно-прикладну готовність та оптимізувати навчальну працездатність шляхом зняття нервово-емоційної напруги, продовжити формування знань, умінь і навичок, пов'язаних із проведенням самостійних фізкультурно-спортивних занять.

Доцільним виявилось застосування таких традиційних методів, як розповідь, пояснення, бесіда, диспути, роз'яснення, переконання, позитивні і негативні приклади, методи вироблення звичок, методи вправ, контролю і самоконтролю, створення громадської думки.

Серед інноваційних методів ми надавали перевагу таким: проектна діяльність, метод розігрування критичних ситуацій, метод аналізу соціальних ситуацій з морально-етичним характером, метод візуалізації, створення власного портфолію, «мозковий штурм», вивчення окремих життєвих ситуацій, метод «авторського місця», дебати, тренінги.

У структурі методу виокремлюють прийоми як його складові та окремі етапи під час реалізації. Для здійснення процесу формування установок до здорового способу життя пропонуємо такі прийоми:



- профілактично-захисні (особиста гігієна та гігієна навчання);
- -компенсаторно-нейтралізуючі (фізкультхвилинки, оздоровча, пальчикова, дихальна, коригуюча гімнастика; масаж, психогімнастика та ін.);
- стимулюючі (елементи загартування, фізичні навантаження, прийоми психотерапії та фітотерапії);
- -інформаційно-навчальні (листи, адресовані батькам, учням, педагогам).

Використання методів та прийомів залежить від професійних здібностей викладача, його особистої зацікавленості, від регіональних та місцевих умов. Тільки об'єднавши всі окремі підходи в єдине ціле, можна створити оздоровче освітнє середовище, де будуть реалізовані здоров'язберігаючі ідеї.

До освітніх технологій здоров'язбереження належать: організаційно-педагогічні (організація навчального процесу і фізичної активності студентів), психолого-педагогічні технології (робота педагога під час аудиторних занять), навчально-виховні технології (гігієнічно оптимальні умови освітнього процесу).

Третій блок моделі – оцінно-результативний включає компоненти: рівні (високий, середній, низький) та результат. Результатом є сформовані аксіологічні установки до здорового способу життя у студентів.

Модель формування аксіологічних установок до здорового способу життя у студентів вищих навчальних закладів зображена нами на рис. 1.

Кожен етап являє собою відрізок освітнього процесу ВНЗ, що характеризується логічною завершеністю, чіткими цільовими настановами, предметним змістом, конкретним організаційно-методичним забезпеченням і системою контрольно-оцінних процедур.

У зв'язку із цим модель процесу формування ціннісного ставлення до здорового способу життя в студента визначено як комплекс послідовних етапів: I етап – організаційно-інформаційний, II етап – оцінювально-діагностичний, III етап – діяльнісно-практичний, IV етап – результативний.

Отже, нами розроблена модель формування установок до здорового способу життя у студентів, яка включає такі блоки та їх складники: методологічно-цільовий (мета, підходи, принципи та компоненти аксіологічних установок до здорового способу життя у студентів), змістово-організаційний (зміст, форми, методи, прийоми, технології формування установок до здорового способу життя студентів), оцінно-результативний (рівні (високий, середній, низький) та результат (сформовані аксіологічні установки до здорового способу життя у студентів)).

Формуванням установок до здорового способу життя в студентів здійснюється послідовно через етапи, що знайшли відображення в моделі цього процесу, кожен з яких являє собою відрізок освітнього процесу у вищому навчальному закладі, що характеризується логічною завершеністю, чіткими цільовими настановами, предметним змістом, конкретним організаційно-методичним забезпеченням.

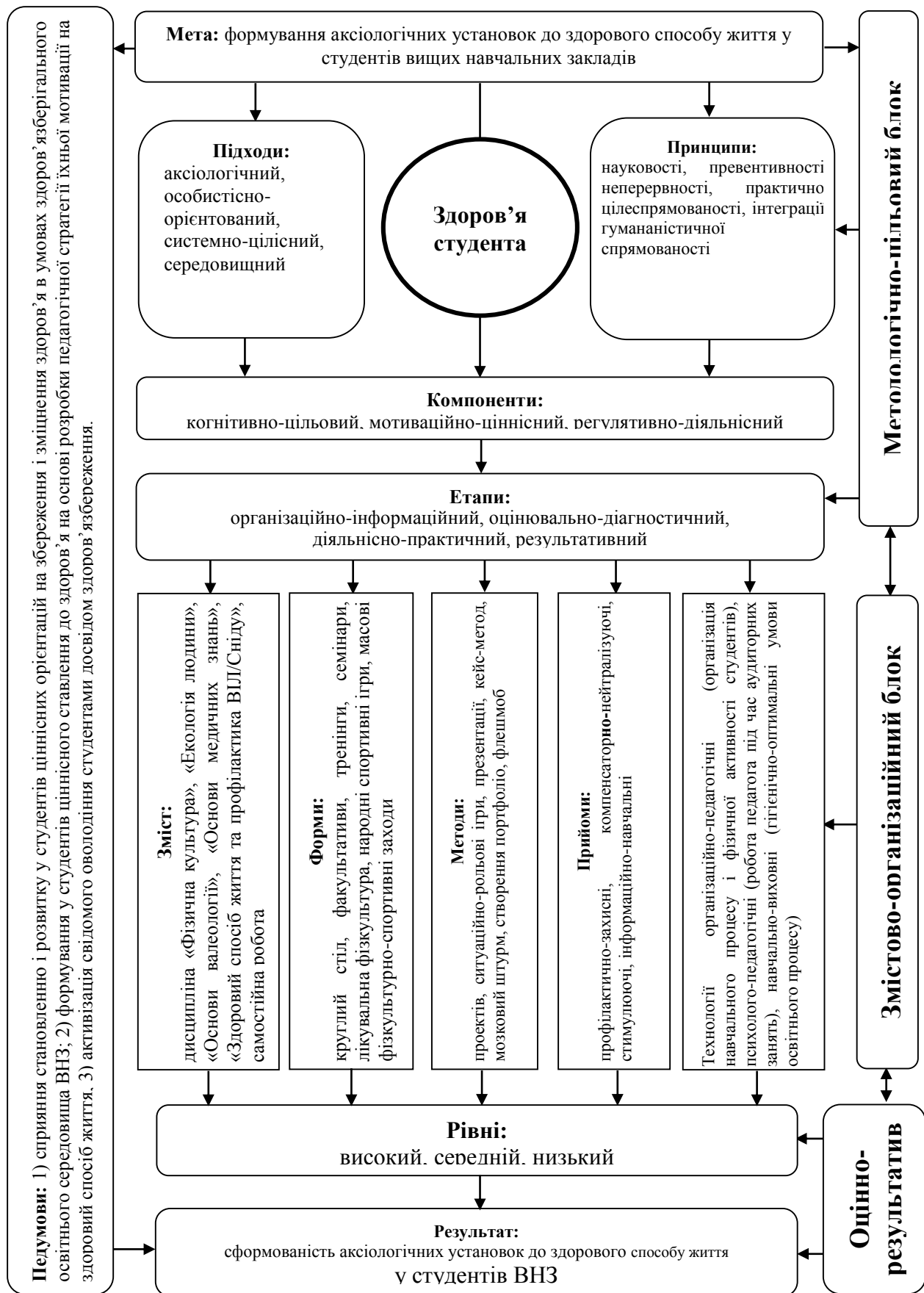


Рис. 1. Модель формування аксіологічних установок до здорового способу життя у студентів вищих навчальних закладів

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бондаревская Е. В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 11–17.
2. Валеологія – наука про здоровий спосіб життя : [інформ.-метод. зб.]. – К. : Знання, 1996. – Вип. 1. – 336 с.
3. Загвязинский В. И. Педагогическое предвидение / Загвязинский В. И. – М. : Знание, 1987. – 80 с.
4. Здоровий спосіб життя студента, як основа формування здорового професіонала / В. А. Огнєв, С. Г. Усенко, К. М. Сокол, С. А. Усенко // Актуальні питання фізіології, патології та організації медичного забезпечення дітей шкільного віку та підлітків : наук.-практ. конф. з міжнар. участю, Харків, 7–8 лист. 2012 р. : матеріали. – Х. : [б. в.], 2012. – С. 183–184.
5. Иванова Н. К. Организационно-педагогические условия формирования здорового образа жизни школьников : дисс. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Иванова Нелли Кирилловна. – Самара, 2000. – 221 с.
6. Каган М. С. Философская теория ценности / Каган М. С. – СПб. : ТОО ТК «Петрополис», 1997. – 205 с.
7. Кондаков Н. И. Логический словарь-справочник / Кондаков Н. И. – М. : Наука, 1976. – 720 с.
8. Кульневич С. В. Педагогика личности от концепции до технологии / Кульневич С. В. – Ростов н /Д. : Учитель, 2001. – 160 с.
9. Міненок А. О. Формування валеологічних знань у майбутніх учителів фізичної культури : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / А. О. Міненок. – К., 2007. – 20 с.
10. Симоненко С. М. Содержание и способы формирования валеологической культуры будущего учителя в вузовской профессиональной подготовке : дисс. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Симоненко Светлана Михайловна. – Уссурийск, 2002. – 188 с.
11. Разбегаева Л. П. Ценностные основания гуманитарного образования : монография / Разбегаева Л. П. – Волгоград : Перемена, 2001. – 289 с.
12. Сорокина В. М. Формирование у студентов отношения к здоровому образу жизни как профессиональной ценности : дисс. ... кандидата пед. наук : 13.00.08 / Сорокина Вера Михайловна. – Волгоград, 2010. – 243 с.
13. Философский словарь / [под ред. И. Г. Фролова]. – [6-е изд., перераб. и доп.]. – М. : Политиздат, 1991. – 560 с.

UDK 378:811 (072)

*Iлона Boichevska,*  
Associate professor,  
Candidate of pedagogical sciences;  
*Liudmyla Veremiuk,*  
Associate professor,  
Candidate of pedagogical sciences  
Pavlo Tychyna Uman State pedagogical University

### **THE DEVELOPMENT OF THE STUDENTS' COMMUNICATIVE COMPETENCE IN THE PROCESS OF THE FOREIGN LANGUAGE PROFESSION ORIENTED STUDY**

*У статті йдеться про розвиток комунікативної компетенції студентів у процесі іноземного професійно-орієнтованого навчання. Мета статті полягає у дослідженні суті, цілей, шляхів реалізації та результатів розвитку комунікативної компетенції упродовж професійно-орієнтованого вивчення іноземної мови. Було визначено, що професійно-орієнтоване вивчення іноземної мови – це навчання, у центрі якого знаходиться потреба студентів у вивченні іноземної мови з орієнтацією на особливості майбутньої професії та спеціальності. Автором досліджено, що основною вимогою професійно-орієнтованого вивчення іноземної мови є необхідність зблизити його зміст та методи з майбутніми професійними потребами студентів.*

**Ключові слова:** професійно-орієнтоване вивчення, іноземна мова, вищі навчальні заклади, комунікативна компетенція, комунікативні вміння, знання, навички.

*В статье говорится о развитии коммуникативной компетенции студентов в процессе иноязычного профессионально-ориентированного обучения. Цель статьи заключается в исследовании сущности, целей, путей реализации и результатов развития коммуникативной компетенции в течение профессионально-ориентированного изучения иностранного языка. Было определено, что профессионально-ориентированное изучение иностранного языка – это обучение, в центре которого находится потребность студентов в изучении иностранного языка с ориентацией на особенности будущей профессии и специальности. Автором исследовано, что основным требованием профессионально-ориентированного изучения иностранного языка есть необходимость сблизить его содержание и методы с будущими профессиональными потребностями студентов.*

**Ключевые слова:** профессионально-ориентированное изучение, иностранный язык, высшие учебные заведения, коммуникативная компетенция, коммуникативные умения, знания, навыки.

*The article deals with the development of the students' communicative competence in the process of the foreign language profession oriented study. The aim of the article is the investigation of the essence, the purpose, the ways of realization and the results of the communicative competence development during the profession oriented study of foreign languages. It has been determined that profession oriented study of the foreign language is supposed to be the study, in the centre of which there are students' needs in foreign language learning with the orientation on the peculiarities of the future profession and specialty. The author defines that one of the main demands of the professional oriented study of the foreign language is the necessity to make the content and the methods of its teaching closer to the future practical and professional needs of students. It has been also said that the main aim of the foreign language study at the higher educational establishment is the development of the linguistic, cross-cultural and communicative competence. It has been stated that different approaches are used in the practice of the profession oriented foreign languages communication teaching.*

**Key words:** *communicative competence, foreign language, profession oriented study, higher educational establishment, communicative abilities, knowledge, skills.*

Problem statement. In the terms of the international contacts expansion education humanization and the practical knowledge of the foreign language encourage the development of the broad minded and socially active personality of the future specialist, who is capable of the lifelong learning. During the pedagogical process improvement all the conditions are created for the development of active, independent and competent personality of the specialist with the high level of knowledge skills and abilities. The future specialists' fluency in the foreign language assures the possibilities for the creation of business, professional and cultural contacts, involves into the world culture and all human values. At the same time, one of the ways of the contemporary high school modernization is the implementation of the competence approach, which is aimed at the student's acquisition not only of the theoretic knowledge, but also at the formation of the experience of the certain activity fulfilment in order to solve practical tasks. There is a necessity to review the approaches towards the educational process as a whole and towards the foreign language study in particular, since the achievement of the high level of the foreign language command is one of the guarantees of future student's successful career.

Due to this a profession oriented approach towards the foreign language study at the higher educational establishments becomes especially essential. It foresees the formation of the students' foreign communication ability in the certain professional, business and scientific spheres and situations taking into account the peculiarities of the professional thinking.

Recent study analysis. We may find the enlightening of the problems of profession oriented foreign language study in the works of such foreign scientists

as E. Brewster, H. Gederer, S. Jacobson, G. Eglof, B. Kohonen, R. Lampola, A. Lund, M. Makosh, B. Moro, B. Rushof, K. Stenberg. The investigations of national scientists, such as L. Knodel, O. Kovalenko, A. Kornilova, O. Kuznetsova, O. Pershukova are dedicated to several aspects of the profession oriented study of the foreign language.

The context of the terms «communicative competence», «communicativity», «communicability», «communication» have been reviewed by a lot of psychologists and pedagogues, such as B. Ananiev, G. Andreieva, O. Bodaliyov, G. Borozenets, R. Gryshkova, A. Leontiev, T. Matveieva, V. Mudryk, L. Petrovska and others. The review of the problem of students' communicative competence in the process of the foreign language training is approximately actual and the main tendency of the modern dynamic world, and the numerous researches of scientists only prove that. In spite of a great quantity of publications on the problem of the foreign communicative competence development, there are essential differences in the explanation of this concept and the definition of its components, which need clarification.

The aim of the article is to investigate the essence, the purpose, the ways of realization and the results of the communicative competence development during the profession oriented study of foreign languages.

Main material statement. Profession oriented study of the foreign language is supposed to be the study, in the centre of which there are students' needs in foreign language learning with the orientation on the peculiarities of the future profession and specialty [3, p. 5]. Such approach foresees the combination of the processes of profession oriented foreign language acquisition with a development of the students' personal qualities, the knowledge of the culture of the foreign country and the acquirement of the special skills, which are based on the professional and linguistic knowledge. The practical aim of the profession oriented study of the foreign language lies in the achievement of such level of the foreign profession oriented communicative competence, which will allow students to use foreign language during their professional activity according to the international standards. It is quite natural that due to the high demands for the higher educational establishment's graduate towards his professional and practical knowledge of the foreign language the issues of the development of the effective methodic of foreign language study for the professional purposes become more actual.

One of the main demands of the professional oriented study of the foreign language is the necessity to make the content and the methods of its teaching closer to the future practical and professional needs of students. According to this it is very important to investigate the tasks and aims of the foreign language study, the analysis of the students' interests and motivation. Firstly it concerns the selection of the studying material, taking into account the professional specific character and the level of the communicative competence. The teacher's task lies in the special organization of the educational information influence on the students in order to transform their needs into the source of their activity and

satisfy these needs.

Nowadays most of the scientists claim that the main aim of the foreign language study at the higher educational establishment is the development of the linguistic, cross-cultural and communicative competence. The last may be defined as the ability to conceive and reproduce foreign communication according to the certain conditions. A lot of researchers determine communicative competence as an integral personality's ability to fulfil foreign communication with the representatives of another culture on the basis of lexical, grammatical, social and linguistic knowledge. Scientists explain communicative competence as a combination and content generalization of theoretical and practical knowledge in the communication sphere, which encourages mutual understanding and situations, which are necessary for the successful language interaction. They also believe that communicative competence is the ability to implement one's communicative skills in practice. In this context, there is a structure of communicative competence, which includes several components: motivational, cognitive, personal and activation. Working with materials of the foreign editions the student not only improves his knowledge of the foreign language, but also learns to work with special literature, gets acquainted with the corresponding terminology and specific for the foreign specialists system of terms and meanings. It becomes possible only in case of the close connection between the foreign language and special subjects. In such a way, the formation of the communicative competence at the modern stage of society's development increases student's educational potential, the level of the general and professional culture, encourages the preparation to the intercultural communication.

Recently there has been a tendency to use different approaches in the practice of the profession oriented foreign languages communication teaching. An approach is defined as a complex of paradigmatic and pragmatic structures and mechanisms in practice, which is characterized by the competing strategies and programs. The communicative cognitive approach is believed to be the most effective, as it assures the intensification of the study process, which is very important due to the reduce of the quantity of classroom training hours and the increase of the volume of the students' individual work. This approach is aimed at the development of the main types of communicative activity (reading, writing, listening comprehension and speaking) in the conditions, which create the situations of the natural professional foreign communication and encourages language and mental students' activity. Communicative cognitive approach also foresees the solution of practical tasks, which are necessary in the professional activity, in other words which combine interests and needs. There is a certain personality, with his own language and mental activity, communicative intentions in the centre of this process. The communicative activity is the subject of the development in the process of foreign languages study.

The development of the students' communicative competence is a necessary task of the national higher education system in the modern world and it encourages social and communicative adjustment, increase of the need in

profession communication and self-improvement in the communicative activity, ability of the collective work, stand their ground, influence and interact. The formation of the foreign communicative competence is influenced by inner and outer factors. The motivational sphere is defined by the person's inner position and development. Outer factors include social conditions: the society, in which communication takes place, its social structure, the difference between native-speakers in age, social status, cultural level place of residence, language communicators' behavior, which depends on the communication situation. The changes, which take place in our life and the life of the society, demand corresponding level of communicative level.

We completely agree with N. Brieger that the aim of the lecturer is to develop language skills that reflect the fundamentals of the students' specialty and to develop the communication skills specific in their professional activities. M. Ellis and Ch. Johnson also believe that learning should be based on the specific content that is associated with the definite professional area [6]. Since these areas and situations vary depending on the specialty, the content of the courses of a foreign language will also be different [5]. Based on the assumption that the specialist of a certain field needs foreign language skills to implement its informational activities successfully in relevant situations that appeal to his professional interest, the whole process of the foreign language profession oriented study should resemble to the real professional activity of certain specialist.

The development of the necessary level of foreign communicative competence in the study process takes place due to such didactic conditions as: consideration of psychological and age peculiarities of people, socialization and favourable social conditions, the exercising of the optimal speech mechanisms by the teachers, pedagogical training and the teacher's mastership, the increase of the students' motivation level towards foreign language study, implementation of innovative approaches of the education and cognitive students' activity, assurance of students' with methodic materials for the complex formation of the communicative competence, development of the students' cognitive activity, favourable conditions and students' communicative activity, supplying of the students with methodic materials in order to form communicative competence in the complex way, the creation of typical communication situations in the education process.

The main instrument of realization of the aim of the foreign language profession oriented education is a content, which foresees the combination of general and professional components. General component is aimed at the fulfilment of the general language education, while professional component is oriented directly at the practical professional activity. The content of the foreign language profession oriented study is defined on the basis of activity oriented, competence and intercultural approaches [7, p. 33–37]. Due to such terms foreign language becomes one of the means of profession study, development students' professional interests, their cognitive activity activation, willingness to use the



received knowledge in the sphere of their professional activity.

Since the foreign language profession oriented study is aimed at the development of the complex of competences, it is the basis of the student's general educational and language preparation for life and practical activity, which foresees knowledge acquisition, development of skills and abilities in a wide social and narrow professional context. In the modern everyday life it is very necessary for the highly qualified specialist to be able to conduct negotiations in native as well as in foreign language. The tendencies of the modern world and Ukraine, in particular, stimulate people to use foreign languages more and more often while communicating with foreign partners. The necessity of foreign language knowledge itself and the ability to communicate on professional and everyday topics demand from the foreign language teachers to pay attention to the development of communication in dialogues, which may be developed during different language situations use. The attention of a lot of Methodists and pedagogues was concentrated on the development of students' oral speech. In such a way language situations play a great role in the development of oral speech. However, we should remember that certain topics of language situations not only encourage the development of oral speech, but also stimulate students to professional self-improvement.

The foreign language profession oriented study foresees professional orientation not only of the content of educational resources, but also of the activity, which involves means and technique to form professional skills. The professional orientation of the activity, first of all, demands integrity of the subject «Foreign language» with profession oriented subjects; secondly, it has an important task before the foreign language teacher – to teach the future specialist to use foreign language as the means of the regular replenishment of his professional knowledge on the base of connection between subjects; thirdly, it foresees the use of study forms and methods, which are claimed to assure the necessary professional skills and abilities of the future specialist [1, p. 9]. Professional foreign language study also foresees close interaction of the teachers of different professorial chairs at all stages of study, including combined teaching.

During the process of our research we have defined several structural elements of the foreign language profession oriented study, which may include:

Communicative abilities according to the types of language activity (speaking, listening, reading, writing) on the base of the general and professional vocabulary. It is stated by different scientists that the final aim of the profession oriented study of dialogues is a development of the ability to support conversation, to exchange professional information on a certain topic purposefully. The study of monologues lies in the formation of the skills to create different types of texts: presentation of professional information, report and creation of different presentations, reviews and discussions.

Language knowledge and skills, which include the knowledge of the phonetic phenomena, grammar forms, the rules of word formation, lexical units, different terminology, peculiar for certain profession. They are also the

component of such abilities as speaking, listening, reading and writing.

Social and cultural knowledge, which is, in the opinion of the scientist N. Galskova, have the aim to introduce not only the means of new communication to the students, but also the culture of the folk, whose language they study [2, p. 14].

Different spheres of profession oriented language study have various aims. For instance, the aim of the profession oriented study of listening comprehension is the formation of the ability to receive and understand the partner's foreign expressions in the form of monologue or in the process of dialogue according to the certain real profession sphere or situation. The result of the profession oriented study of reading should be the formation of skills to read texts of different styles and genres and of the literature on speciality as well. The final aim of the profession-oriented study of writing is the development of the communicative competence, which is necessary for professional communication in the written form, which is revealed in the ability to do annotations, summaries as well as the translation of the text on specialty. Student's profession oriented lexical awareness may be defined as knowledge of professional lexical units and the ability to use them in different situations of professional communication. The conditions for the students' foreign languages profession oriented study is the necessity to get acquainted with the special terminology, the reading of the authentic texts, the formation of the skills of individual work, to acquire skills of oral foreign communication in different every day and professional situations. The formation of the profession oriented awareness lies in the development of the ability to use lexical thinking in different circumstances, to develop the language ability to think well and quickly, comparing different opinions and making conclusions, in the extension of the skills of individual work with text on specialty.

In such a way, the result of the foreign language profession oriented study is a profession oriented communicative competence, which may be divided into such types as information topical (subject plan), conceptual (the knowledge of professional terminology, phrases, set expressions), language (the ability to express thoughts in written and oral form), social and linguistic (the command of the language forms according to the communication situations, country specific and cultural (the awareness of traditions, customs, way of life). The above mentioned types of the profession oriented communicative competence may be successfully implemented in the system of cross disciplinary foreign language study, the basis of which are social, pedagogical, psychological, didactic and methodical principles. The successful development of the foreign language communicative competence is possible under such pedagogical conditions: 1) the organization of the rational interdependent system of foreign language study; 2) intensification of the student's individual educational activity; 3) implementation of the complex of communicative problem tasks into all spheres of foreign language study; 4) students' involvement into different types of extracurricular activity (research, project and so on) [4].

Taking into account all the above mentioned, we can notify, that the foreign language profession oriented study is aimed at the formation of the students' professional foreign language communicative competence which demands to subordinate the aims of the foreign language study to the aims of the higher professional education and to work out the system of education aimed at the practical needs of the future specialists. The basis of the foreign language study should be a cross disciplinary interaction of teachers and close connection between professional and general subjects. Foreign language communicative competence will enable the higher educational establishment graduates to work with foreign information resources, get acknowledgment with new world technologies and tendencies in the certain sphere, establish contacts with foreign partners in the process of professional activity. It will also encourage the involvement into world professional community and assure successful functioning in it. Further research in this direction may be connected, in our opinion, with the peculiarities of terminology translation during the profession oriented study of the foreign language.

#### LITERATURE

1. Зиннурова Ф. М. Формирование профессионально-языковой компетентности студентов ССУЗ в полиэтническом регионе (на примере строительных специальностей): автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук / Ф. М. Зиннурова. – Йошкар-Ола, 2006. – 25 с.
2. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранному языку: Пособие для учителя / Н. Д. Гальскова. – М. : АРКТИ-Глосса, 2010. – 165 с.
3. Образцов П. И., Иванова О. Ю. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов / П. И. Образцов. – Орел: ОГУ, 2005. – 114 с.
4. Потапенко Л. В. Професійно-орієнтоване навчання іноземної мови студентів нелінгвістичних спеціальностей / Л. В. Потапенко // II Міжнародна науково-практична заочна конференція «Лінгвокогнітивні та соціокультурні аспекти комунікації» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://naub.oa.edu.ua/2013/profesijno-orientovane-navchannya-inozemnoji-movy-studentiv-nelinhvistichnyh-spetsialnostej/>
5. Brieger N. Teaching Business English Handbook / N. Brieger. – 1997. – 192 p.
6. Ellis M. Teaching Business English / M. Ellis, Ch. Johnson. – OUP, 1994. – 237 p.
7. Recommendation № R (98) 6 of the Committee of Ministers to member states concerning modern languages. Council of Europe. Committee of Ministers [Electronic resource]. – Way of access : <https://wcd.coe.int/com.instranet.InstraServlet?command=com.instranet.CmdBlobGet&InstranetImage=530647&SecMode=1&DocId=459522&Usage>.

УДК 811.111(072)

**Яна Бондарук,**  
кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри англійської мови та методики її навчання  
УДПУ імені Павла Тичини

## **ЕКСТЕНСИВНЕ ЧИТАННЯ: ЗАСТАРІЛИЙ МЕТОД ЧИ СУЧАСНА МОДЕЛЬ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ?**

*У час стрімких змін у сфері іншомовної освіти зростає необхідність перегляду та пошуку нових і оптимальних моделей навчання. У статті здійснено аналіз впливу екстенсивного читання на розвиток іншомовних мовленнєвих умінь сучасного студента. Акцентовано увагу на позитивній можливості використання методу екстенсивного читання як перспективного і сучасного способу вивчення англійської мови у вищих навчальних закладах; означено основні проблеми використання екстенсивного читання в іншомовній освіті та з'ясовано можливі шляхи вирішення труднощів використання методу у сучасній освіті.*

**Ключові слова:** екстенсивне читання, іншомовна освіта, вища школа, інформація, вміння, навички, метод, модель.

*Во время стремительных изменений в сфере иноязычного образования растет необходимость пересмотра и поиска новых и оптимальных моделей учебы. В статье осуществлен анализ влияния экстенсивного чтения на развитие иноязычных речевых умений современного студента. Акцентировано внимание на позитивной возможности использования метода экстенсивного чтения как перспективного и современного способа изучения английского языка в высших учебных заведениях; отмечены основные проблемы использования экстенсивного чтения в иноязычном образовании и выяснены возможные пути решения трудностей использования метода в современном образовании.*

**Ключевые слова:** экстенсивное чтение, иноязычное образование, высшая школа, информация, умение, навыки, метод, модель.

*The considerable changes that have been done in the sphere of foreign language education cause the extreme demand to estimate and find new and perspective models of study. The article analyses the influence of extensive reading on the development of twenty-first-century students' foreign language skills. We mention the positive possibility to implement the extensive reading method and consider it as the perspective and recent way to master English in higher education. The article indicates the difficulties in the definition of extensive reading as it combines numerous features that could be crucial for students and*

*teachers in various regions. Despite being known for several decades, the extensive reading is not well popular today. The article reveals the problems to use extensive reading in foreign language education, as well as prospective methods to solve difficulties in its use. It mentions that the main problem is connected with the attitude of the students towards reading. They do not consider this skill as the leading one to improve foreign language comprehension and awareness. The hidden reason could be found in IT technologies that produce information on a new qualitative level. Thus, students are engaged in them. Moreover, teachers should use all merits of media technologies to enhance students' language skills.*

**Key words:** *extensive reading, foreign language education, higher education, information, skills, abilities, method, model.*

У зв'язку з невідворотними трансформаційними процесами, що пов'язані з глобальним впливом інформаційних технологій на сферу освіти, змінюються і підходи до формування важливих навичок мовленнєвої діяльності, зокрема читання – без якого неможливе розуміння мови і мовлення в цілому. Читання, аналіз і, звісно, переклад коротких чи більш складніших текстів під час вивчення англійської мови відіграє ключову роль у розумінні її специфіки. Окрім того, читання розширює словниковий запас слів як рідної, так і іноземної мови. Читання є відповідальним за більшість наших компетентностей, що проявляються у розумінні прочитаного, у стилі письма, словниковому запасі, у орфографічних і граматичних навичках [11, с. 46].

Проте, проблема під час вивчення англійської полягає у тому, що дуже часто студенти не надають перевагу читанню як важливій навичці, що поліпшує розуміння і сприйняття мови. Причиною цьому можуть слугувати мультимедійні технології, які на якісно новому рівні продукують будь-яку інформацію, що значно полегшує запам'ятовування та імponує сучасному студенту. Дослідники зауважують про революцію у характері сучасного читання, наголошуючи на закінченні епохи Гутенберга (книжкової епохи) [5; 4]. У сучасному світі поняття «книги» поступово трансформується – з'являється новий безперервний інформаційний простір, який може бути змінений самим читачем у будь-який час і будь-де.

Саме такі реалії вимагають змін у способі читання. Книга традиційного формату, об'ємна інформація, детальне вивчення кожної сторінки публікації – така була дійсність пройдешнього століття. Науковці все частіше наголошують на тому, що мета читання під час вивчення англійської має полягати не лише у виконанні певних завдань до, під час, або після читання тексту, як це було раніше. У такому випадку студент сприйматиме читання власне як саме завдання, коли значна увага приділяється значенню окремих слів і речень, а не ідеї тексту. Англійська мова – це не лише детальний переклад, а й отримання насолоди від читання. У цьому і сама сутність екстенсивного читання – отримання інформації та

задоволення від прочитаного. Якщо книга нецікава, або важка – варто зупинитись і обрати іншу. Вибір книги і мети – ось основні елементи справжнього читання [7, с. 136–141].

У сучасному науковому світі позиції щодо витоків дослідження впливу екстенсивного читання на вивчення іноземної мови дещо різняться. Так, частина дослідників вважає, що термін «екстенсивне читання» вперше було використано на початку ХХ ст. відомими лінгвістами Х. Пальмером та М. Вестом, які започаткували теорію і практику екстенсивного читання і вважали його важливим підходом у вивченні мови [6]. Існують також думки, що перші спроби проаналізувати роль екстенсивного читання у вивченні іноземної мови належать В. Еллі та Ф. Мангубай у кінці ХХ ст. [8; 21].

Відмітимо, що у науковому обігу термін «екстенсивне читання» перегукується з такими поняттями як: «безперервне читання в умі» або «добровільне свідоме читання», «читання для задоволення», «незалежне читання». Такі варіації у дефініції одного поняття засвідчують його багатогранність і значущість у системі іншомовної освіти.

Дослідження важливості читання під час вивчення англійської мови, рекомендації і пілотування інноваційних методик читання, добір інтерактивних вправ і аналіз загальної моделі читання – всі ці питання є предметом наукових дискусій і розвідок багатьох учених (В. Александров, В. Вільямс, Г. Китайгородська, В. Кудрявцева, Дж. Макалістер, С. Малишева, Р. Мартинова, Л. Панова, М. Степанова, Н. Скляренко, П. Степлетон та ін.).

Однак, попри ургентність і вагомість пошуку нових підходів до вивчення англійської мови, де читання, без перебільшення, формує основу вокабуляру, екстенсивне читання і важливість його впровадження у навчальний процес залишається все ще мало дослідженим.

Мета статті – проаналізувати роль екстенсивного читання в сучасній іншомовній освіті та з'ясувати переваги і недоліки використання досліджуваного методу читання в іншомовній освіті.

Нажаль, сьогодні формує нову проблему, коли пропонує студентам широкий спектр можливостей уникнути процесу читання, використовуючи новітні інформаційні технології і фантастичні переваги мережі Інтернет. Нині важливим є розвивати у молоді бажання читати, вміння швидко і легко відокремлювати основну інформацію від другорядної. Саме такі можливості і пропонує метод екстенсивного читання іноземною мовою – читати багато, швидко і різноманітну літературу. Доцільно зауважити, що у такому контексті мережа Інтернет може відігравати суттєву роль у впровадженні екстенсивного читання під час вивчення англійської мови – це безкінечне джерело матеріалу для читання поза межами аудиторії та дому.

Інша сторона питання, на наш погляд, полягає у тому, що результати вивчення сучасної проблематики читання іноземною мовою засвідчують, що процентне співвідношення часу у вищому навчальному закладі, відведеного на читання, становить лише 16–18 % у порівнянні з 45% – аудіювання, або 30% – говоріння [2, с. 1]. Такі висновки підтверджують

необхідність коригування навчального процесу під час вивчення англійської мови, де читання відіграватиме не останню роль. Пригодницька фантастика, детективи, романи, – напевно, є найкращим варіантом для розвитку навичок читання. Проте, під час добору книг варто пам'ятати про рівень володіння іноземною мовою. Дослідники стверджують, що 95–98 % інформації читач має сприймати без використання словника [6].

Науковці Р. Дей та Дж. Бемфорд [7] виокремили основні позиції, що визначають сутність екстенсивного читання:

- прості тексти для читання, що відповідають рівню володіння іноземною мовою;
- різноманітність тем і текстів для читання;
- вибір теми і текстів для читання студентами;
- якомога більша кількість книжок для читання;
- мета читання – задоволення, інформація і загальне розуміння;
- читання – це успіх;
- швидкий темп читання;
- самостійне читання «в умі»;
- читання під настановами і керуванням учителя;
- вчитель – зразок гарного і відповідального читача [7, с. 136–141].

Проте, результати дослідження щодо впровадження екстенсивного читання у практику вивчення англійської мови засвідчують неможливість одночасного використання усіх вищезазначених характеристик [13, с. 26–35; 10, с. 191–215], які часто переплітаються з основними ознаками інтенсивного читання.

За таких умов слушною є думка Р. Дей та Дж. Бемфорда, які підкреслюють складність у доборі одного прийняттого академічного визначення для екстенсивного читання. Причина неоднозначності може полягати у тому, що у більшості випадків досліджуваний різновид читання може мати як освітню, так і соціокультурну цілі, які можуть змінюватися відповідно до потреб освітян і студентів [7].

Яскравим прикладом багатогранності екстенсивного читання можуть також слугувати наступні його різновиди: «контрольоване екстенсивне читання», яке полягає у тому, щоб допомогти студенту у доборі іншомовного матеріалу для читання, у розумінні основної ідеї тексту, значенні окремих слів або виразів, граматичних структур [17, с. 212–233]; «незалежне екстенсивне читання» передбачає перегляд якомога більшої кількості літератури з певною метою за короткий термін [12, с. 66–81]; «поєднання інтенсивного та екстенсивного читання» є найбільш популярним і передбачає як вивчення процесу інтенсивного, так і усвідомлення особливостей екстенсивного читання.

Аналіз низки досліджень дозволяє зробити висновки, що у сучасній науковій літературі не існує одноставної думки щодо тлумачення терміну «екстенсивне читання». Проте, ключовими особливостями такого виду читання обов'язково має бути безперервне читання достатньо великої

кількості різноманітної за жанром і змістом літератури для задоволення, із цікавості і заради професійного розвитку [9]. Встановлено найоптимальнішу кількість читання літератури іноземною мовою для сучасного студента – від години щовечора до, принаймні, двох книг за тиждень [18, с. 161–185]. Основна умова – періодичність. Проте, з цього погляду частина дослідників [19; 14] переконана, що 10-хвилинне читання на початку кожного заняття [19], або 20 хвилин у кінці модуля чи теми [14] – також можна вважати елементом екстенсивного читання, оскільки є щоденним, регулярним, лімітованим.

Вважаємо, що такий підхід суттєво не впливає на бажання студентів читати заради задоволення поза межами аудиторії, оскільки ця діяльність є «нав'язаною», чітко контрольованою і вимушеною. Завдання педагога – рекомендувати, пояснити переваги і необхідність прочитання певної книги або частини матеріалу для можливого періодичного обговорення, висловлення власної думки після прочитаного на кожному занятті.

Поряд із вищезазначеними особливостями і перевагами екстенсивного читання варто зауважити про певну «стриманість» у використанні цього підходу під час вивчення англійської мови. Чи слід таку ситуацію розглядати як недоцільність і застарілість названої моделі? Чи екстенсивне читання – це новий метод про який ще мало знають? Ми поділяємо думку більшості дослідників про те, що впровадження екстенсивного читання обмежується через закріпленій навчальний розклад і брак часу у вищій школі. Через це, популярним залишається метод інтенсивного читання, основна ціль якого полягає у поліпшенні рівня знань студентів для ефективного складання тестів та іспитів. Як результат, сучасні студенти не досить чітко уявляють мету, значення і переваги екстенсивного читання.

Сумно визнавати, проте у більшості випадків студенти не проявляють ініціативи у пошуку додаткових цікавих ресурсів для вивчення іноземної, не читають більше, ніж це передбачено програмою курсу. Досить часто основним джерелом вивчення англійської у вищій школі залишаються лише знання і бажання самого викладача навчити студентів чогось «більшого». Однак, доцільність використання давно відомого методу читання у сучасній вищій школі можуть підтвердити статистичні дані про те, що рівень розуміння прочитаного збільшується на 20 % під час екстенсивного читання на відміну від традиційного, з 60% – до 80% відповідно [3].

Найбільш вдало популяризація екстенсивного читання відбувається за кордоном. Так, аналіз низки досліджень з цього питання дозволив нам зробити висновки, що Японія – одна з небагатьох країн, де екстенсивне читання є основою іншомовної освіти у сучасній вищій школі, що підтверджується численними науковими розвідками [10; 12; 13; 15; 17; 19; 21] про переваги, важливість і необхідність використання екстенсивного читання під час вивчення англійської мови. Встановлено, що систематичне екстенсивне читання іноземною мовою сприяє розширенню кругозору студентів; зорієнтоване у більшості випадків на їхні інтереси; є легшим,



швидшим кориснішим і більш практичним у порівнянні з іншими методами читання; відзначається зручністю, оскільки не має сталого розкладу, що притаманне традиційним заняттям; збільшує словниковий запас студентів [16, с. 85–96]; вчить зосереджуватись на основній ідеї прочитаного; розвиває критичне мислення.

Однак, варто пам'ятати, що мало що можна зробити, якщо текст нецікавий [20, с. 42–45]. Тому, одне із найголовніших завдань сучасного викладача англійської мови полягає у виваженому доборі рекомендованої літератури студентам для екстенсивного читання.

Відмітимо, що поряд із успішним досвідом упровадження практики екстенсивного читання іноземною мовою, аналіз наукової літератури дозволив нам виділити й окремі проблеми. Розглянемо їх.

По-перше, навчання студентів зосереджене на отриманні хороших результатів під час тесту, або на іспиті, що суперечить основній ідеї екстенсивного читання – для задоволення, цікавості і з певною метою. По-друге, результати екстенсивного читання помітні не відразу, а досягнення потребують додаткового часу, який більшість студентів використовує для відпочинку, спілкуючись у соціальних мережах і «блукаючи в Інтернеті». По-третє, екстенсивне читання значно відрізняється від методів, до яких звикли студенти (читати, розуміючи кожне слово і фразу; виконувати певні завдання до, під час чи після прочитаного та ін.), а тому викликає певний сумнів і недовіру. Окрім того, тематика та жанр книги, яку обирає педагог для екстенсивного читання, може не відповідати вподобанням студентів, що применшує позитивну сторону аналізованого методу. І останнє, більшість студентів сприймає екстенсивне читання як додаткове завдання, а не діяльність для задоволення.

Таким чином, вважаємо, що суттєвою перешкодою для використання екстенсивного читання під час вивчення англійської мови у вищій школі може бути різний підхід до трактування і розуміння цього методу студентами і педагогами, що спричинює труднощі у навчанні.

Проте, зауважимо, що не дивлячись на вищезазначені проблеми, які можуть виникнути під час упровадження екстенсивного читання англійською мовою у вищій школі, традиційним залишається твердження про те, що той студент, який позитивно ставиться до читання рідною мовою, не матиме проблем із бажанням дізнатися щось нове, читаючи літературу мовою, яку він вивчає [7, с. 136–141].

Так, висновки попередніх дослідників, на наш погляд, найбільш вдало узагальнено С. Повеллом [9], Р. Дейом, Дж. Бемфордом [6; 7] та ін., які підтверджують доцільність використання екстенсивного читання [15, с. 28–42]. Науковцями доведено, що використання екстенсивного читання відіграє ключову роль під час вивчення сучасної англійської мови у вищій школі, оскільки таке навчання зорієнтоване не лише на розвиток і вдосконалення навичок читання, а й на розширення словникового запасу і позитивного ставлення студентів до процесу читання іноземною мовою.

Окрім того, нині для успішної продуктивної діяльності важливим є вивчення великого об'єму інформації за досить короткий проміжок часу. Ми вважаємо, що саме екстенсивне читання може вирішити означену проблему, вплинувши на еволюцію читання іноземною мовою, та його форм і моделей в цілому.

Таким чином, упровадження екстенсивного читання у процес вивчення англійської мови може стати своєрідним викликом для сучасної системи підготовки фахівців, які мають бути зорієнтовані на безперервне вдосконалення знань з англійської мови. Беззаперечно, ідеальний студент повинен любити читати, проте нині студента приваблюють інші розваги: Інтернет, Facebook, Twitter, он-лайн ігри та ін. Технологічний прогрес і вплив медіа на нашу свідомість і життя змушує освітян, як ніколи, розвивати і вдосконалювати навички читання у студентів, що можливо реалізувати за допомогою екстенсивного читання. Саме педагог, який відіграє вирішальну роль у активному навчанні студентів, має відкрити світ задоволення і переваг читання англійською мовою та переконати, що мета навчання полягає не в отриманні оцінки чи балу за академічний курс, а в усвідомленні важливості безперервного навчання упродовж життя.

Вважаємо, що зміни, які нині відбуваються в освіті (різноманітні проекти, програми), нові дослідження, реструктуризація занять, посилення відповідальності серед педагогів і студентів, удосконалення ресурсів і джерел інформації для вивчення англійської мови – все це позитивно впливає на використання методу екстенсивного читання іноземною мовою у сучасній вищій школі.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо у дослідженні різних матеріалів для екстенсивного читання (журналів, газетних статей, текстів ліричних пісень чи он-лайн романів) і у визначеності ступеня зацікавленості ними потенційного читача; у аналізі відповідальності педагогів вищої школи щодо впровадження екстенсивного читання у практику як ефективного методу поліпшення навичок читання у студентів.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Александров В. М. Система вправ для інтенсивного навчання професійно-орієнтованої англійської мови у вищій школі / В. М. Александров // Вісник Запорізького національного університету. – Серія: Педагогічні науки № 2 (13), 2010.
2. Китайгородская Г. А. Новые подходы к обучению иностранным языкам // Г. А. Китайгородская // Вестник МГУ. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – Сер.19, № 1. – 1998. – С. 32–39.
3. ЛітАкцент [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://litakcent.com>
4. Матвеева Л. Мы стали меньше читать... Стоит ли о том жалеть? / Л. Матвеева // 2000 – 2005. – № 32. – С. 3.
5. Шартье Р. Читатель в постоянно меняющемся мире / Р. Шартье // Иностранная литература. – 2009. – № 7. – С. 184–191.

6. Day R. R., & Bamford, J. Extensive reading in the second language classroom. – Cambridge: Cambridge University Press, 1998. – 238 p.
7. Day R. R., & Bamford, J. (2002). Top ten principles for teaching extensive reading / R. R. Day & J. Bamford // Reading in a Foreign Language. – № 14. – 2002. – P. 136–141.
8. Elley W. B. & Mangubhai F. (1983). The impact of reading on second language learning / W. B. Elley & F. Mangubhai // Reading Research Quarterly. – № 19. – 1983. P. 53–67.
9. Hedge T. Teaching and learning in the language classroom. – Oxford: Oxford University Press, 2000. – 447 p.
10. Kweon S., & Kim, H. Beyond raw frequency: Incidental vocabulary acquisition in extensive reading / S. Kweon & H. Kim // Reading in a Foreign Language. – № 20. – 2008. – P. 191–215.
11. Krashen S. The input hypothesis and its rivals. / In N. C. Ellis (Ed.), Implicit and explicit learning of languages. – London: Academic Press, 1994. – P. 45–77.
12. Leung C. Y. Extensive reading and language learning: A diary study of a beginning learner of Japanese / C. Y. Leung // Reading in a Foreign Language. – № 14. – 2002. – P. 66–81.
13. Lyutaya T. Reading logs: Integrating ER with writing tasks // English Teaching Forum. – № 49. – 2011. – P. 26–34.
14. Macalister J. Implementing extensive reading in an EAP programme / J. Macalister // ELT Journal. – № 62. – 2008. P. 248–256.
15. Powell S. Extensive reading and its role in Japanese high schools // S. Powell // The Reading Matrix. – № 5. – 2005. – P. 28–42.
16. Pino-Silva J. Extensive reading through the internet: is it worth the while? / J. Pino-Silva // The Reading Matrix. – Vol. 6, No. 1. – April, 2006. – P. 85–96.
17. Ro E. A case study of extensive reading with an unmotivated L2 reader / E. Ro // Reading in a Foreign Language. – № 25. – 2013. – P. 212–233.
18. Susser B. & Robb T. EFL extensive reading instruction: Research and procedure / B. Susser & T. Robb // JALT Journal. № 12. – 1990. – P. 161–185.
19. Tanaka H., & Stapleton P. Increasing reading input in Japanese high school EFL classrooms: An empirical study exploring the efficacy of extensive reading / H. Tanaka & P. Stapleton // The Reading Matrix. – № 7. – 2007. – P. 115–131.
20. Williams R. «Top ten» principles for teaching reading / R. Williams // ELT Journal. – № 40. – 1986. – P. 42–45.
21. Yamashita J. In search of the nature of extensive reading in L2: Cognitive, affective, and pedagogical perspectives / J. Yamashita // Reading in a Foreign Language. – Volume 27. – № 1 – April, 2015. – P. 168–181.

УДК 377.016:687.53

**Ольга Віщенко,**  
викладач Луганського національного університету  
імені Тараса Шевченка (ВП «Брянківський коледж»)

## **ТВОРЧИСТЬ ЯК ФАКТОР ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МОДЕЛЬЄРІВ-ПЕРУКАРІВ**

*У статті розглядається специфіка творчого процесу, що сприяє формуванню основ професійної компетентності майбутніх модельєрів-перукарів, і досягнення певного рівня професійної майстерності в закладах середньої професійної освіти. Реалізація індивідуального підходу в навчанні передбачає виконання індивідуальних творчих завдань з урахуванням особистісних особливостей, інтересів, схильностей і потреб кожного студента. Професійна діяльність модельєра-перукаря вимагає розвитку креативності, творчих здібностей.*

**Ключові слова:** професійна освіта, компетентність, професійна компетентність, творчість, модельєр-перукар.

*В статье рассматривается специфика творческого процесса, способствующего формированию основ профессиональной компетентности будущих модельеров-парикмахеров и достижения определенного уровня профессионального мастерства в учреждениях среднего профессионального образования. Реализация индивидуального подхода в обучении предполагает выполнение индивидуальных творческих заданий с учетом личностных особенностей, интересов, склонностей и потребностей каждого студента. Профессиональная деятельность модельера-парикмахера требует развития креативности, творческих способностей.*

**Ключевые слова:** профессиональное образование, компетентность, профессиональная компетентность, творчество, модельер-парикмахер.

*The main task in preparing specialists in hairdressers is to form a creative personality. This article discusses the specifics of the creative process that promotes formation of the foundations of professional competence of future specialists in hairdressers and a certain level of professionalism in the institutions of secondary vocational education. The implementation of an individual approach in teaching involves the organization of individual creative tasks, taking into account the personal characteristics, interests, inclinations and needs of each student. The professional activity of the designer of a hairdresser requires the development of creativity. Formation of the foundations of professional competence among future designers of clothing design is the main component of improving the quality of professional training of artists of the artistic and*

*aesthetic profile in accordance with the qualification requirements for the hairdressers. Creativity of students is an art work, a search for new forms in creating a modern hairstyle through an associative solution with some creative source.*

**Key words:** *vocational education, competence, professional competence, creation, hairdressers.*

Проблема формування фахової компетентності на сучасному етапі розвитку освіти стала актуальною, бо від рівня їх сформованості залежить якість підготовки випускників до професійної діяльності. Формування фахової компетентності майбутніх спеціалістів перукарського мистецтва – це один із шляхів до вирішення питань ефективного дизайну сучасної зачіски, можливості використовувати передові світові технології. Актуальність вказаної проблеми насамперед визначається соціальним замовленням таких фахівців з боку роботодавців.

Процеси докорінної зміни економічних відносин що відбуваються в нашому суспільстві безпосередньо впливають на формування майбутніх спеціалістів, зокрема перукарського мистецтва. Головним завданням при підготовці фахівців в галузі перукарського мистецтва є формування творчої особистості. У статті розглядається специфіка творчого процесу, що сприяє формуванню професійної компетентності майбутніх модельєрів-перукарів, і досягнення певного рівня професійної майстерності в закладах середньої професійної освіти.

З позицій компетентнісного підходу розроблені нові освітні стандарти. Різні аспекти дослідження сутності компетентності та компетенцій в освітніх системах, знайшли висвітлення у працях В. Байденко, І. Зимової, Ю. Татур, А. Хутірського та ін. [1]. Проблема професійно спрямованого навчання розглядається в роботах З. Решетова, В. Шадрікова та ін. Сучасні освітні стандарти дозволяють акцентувати увагу на питаннях формування професійної компетентності, що дозволить посилити прагнення кожного студента до отримання інформації.

Метою дослідження є модель формування фахової компетентності майбутнього спеціаліста перукарського мистецтва в процесі навчання. Поняття «компетентність» означає «знання», «вміння», «навички»; воно включає в себе не тільки когнітивну і технологічні складові, але також мотиваційну, етичну, соціальну та поведінкову, які реалізуються в процесі виконання професійної діяльності [2]. Компетентнісний підхід в освіті є спробою ефективно поєднати природне бажання особистості інтегрувати себе в творчу діяльність суспільства і потреба суспільства використовувати потенціал кожної особистості для забезпечення свого економічного, політичного і духовного розвитку.

Професійна компетентність – це якісна характеристика розвитку особистості, підготовки студента як майбутнього професіонала; система

професійно доцільного ставлення до роботи, що забезпечує ефективне виконання працівником своїх функціональних обов'язків; ступінь досконалості особистісних якостей, оволодіння професійними знаннями і вміннями. Компетентність дозволяє людині продуктивно діяти при виконанні трудових операцій, досягати високих професійних результатів. Досягнення професійної компетентності, основи якої закладаються в студентському віці, відбувається протягом усього життя [3]. Професійна компетентність як інтегральна характеристика ділових і особистісних якостей фахівця відображає не тільки рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для досягнення цілей професійної діяльності, а й соціально-моральну позицію особистості [4].

Відмінною рисою освітніх стандартів, що розробляються сьогодні є новий підхід до формування змісту та оцінці результатів навчання на основі принципу: від «знаю і вмію» – до «знаю, вмію і вмію застосовувати на практиці». Саме такі вміння, як здатність застосовувати отримані знання на практиці, проявляти самостійність у постановці завдань та їх вирішення, брати на себе відповідальність при вирішенні виникаючих проблем – складають основу поняття «компетентність». Незважаючи на те, що на сьогоднішній день вже склалася певна класифікація компетентностей, та для кожного предмета спеціальності виробляється своє поняття компетентності.

Формування основ професійної компетентності у майбутніх модельєрів-перукарів є головною складовою вдосконалення якості професійної підготовки фахівців художньо-естетичного профілю відповідно до кваліфікаційних вимог спеціальності «Перукарське мистецтво та декоративна косметика».

Професійна діяльність художника модельєра-перукаря вимагає розвитку креативності, творчих здібностей. Для реалізації творчого потенціалу особистості необхідно створювати практичні завдання і умови, що дозволяють майбутнім фахівцям винаходити та здійснювати відкриття. Творча індивідуальність фахівця мистецького спрямування складається в результаті професійної винахідливості, передбачення, професійного інтелекту і мислення, наполегливої роботи над собою, вміння проводити самодіагностику, визначаючи свої сильні і слабкі сторони як особистості і як професіонала.

Навчальний процес в освітніх установах будь-якого рівня традиційно був направлений в основному на розвиток пам'яті та творчого мислення студентів при оволодінні знаннями. Творча діяльність володіє універсальністю своїх методик, які застосовуються в будь-якому виді професійної діяльності.

Досягнення успіху в професійній діяльності можливо не тільки за рахунок знань, умінь і навичок, властивих конкретному виду діяльності, а й завдяки вмілому використанню в діяльності методології творчого процесу,

що спирається на індивідуальні особливості студентів.

Реалізація індивідуального підходу в навчанні передбачає організацію виконання індивідуальних творчих завдань з урахуванням особистісних особливостей, інтересів, схильностей і потреб кожного студента (стилю розумової діяльності, життєвого і професійного досвіду, рівня розвитку вмінь і т. д.); при цьому в майбутніх фахівців розвивається здатність оцінювати власні можливості і планувати на цій основі певний рівень досягнення професійної майстерності, розглядаючи себе як суб'єкта діяльності. Творчі завдання, пропоновані студентам, за змістом для всіх однакові, так як спрямовані на розвиток професійних умінь і в кінцевому підсумку – на формування професійної компетентності, але форму виконання і представлення результату, завдань вибирає сам студент (в залежності від своїх інтересів, бажань, здібностей, ставлення до професійної діяльності та її особливостей). При такому індивідуальному підході в навчанні вирішується завдання розвитку творчих здібностей і активності у творчій діяльності.

Для успішного виконання творчих завдань студенти також опановують процеси розумової діяльності, це важливо для організації творчості студентів, спрямованої на формування професійної компетентності майбутніх фахівців в області перукарського мистецтва. При підготовці фахівців для підприємств сфери обслуговування навчальний процес обов'язково повинен носити творчий характер, так як майбутньому працівникові даної сфери необхідно продуктивне творче мислення. Організація виконання творчих завдань відображає взаємозв'язок розвитку творчості з професійною діяльністю, що досягається за рахунок професійної спрямованості завдань: їх виконання розвиває професійні вміння, формує систему знань і професійних якостей особистості майбутнього фахівця.

Творча діяльність перукаря-модельєра, стиліста-візажиста, майстра-пастижера передбачає багату творчу уяву, фантазію, професійну винахідливість, інтуїтивне чуття, інтелектуальну сміливість дослідження. Оволодіння методологією художньої творчості дозволяє свідомо керувати процесом генерування креативних ідей. Акт творчого художнього мислення має специфічну логіку міркування, яка лежить в основі пошукової розумової діяльності фахівця-професіонала. Джерелами творчого «художньо-образного» мислення є розвинені уява і фантазія, системність мислення, що дозволяють модельєрам-перукарям побачити проблему цілісно, з різних сторін. Чим більше образів виникатиме перед студентами, тим оригінальніше і в той же час просте рішення вони зможуть запропонувати. Такий підхід реалізує важливу мету професійної освіти – безперервність цілеспрямованого формування в студентів системного творчого мислення.

Формування та розвиток творчих здібностей відбувається ефективно в процесі виконання комплексних завдань, що поєднують у собі дослідницьку діяльність, навчання і виробничу практику, творчий пошук

оптимальних рішень технічних проблем. В процесі багатогранної діяльності: розробка ескізів, композиція зачіски, художнє проектування, виконання розрахунків, написання рефератів формуються не тільки знання і вміння їх застосування, а й творчі професійні компетенції.

Так, наприклад, в Брянківському коледжі на заняттях з дисципліни «Спеціальна композиція» формування професійної майстерності і творчих здібностей відбувається поетапно – від задуму до його втілення, в процесі створення та опрацювання ескізної форми зачіски. Студенти, як справжні художники, проводять відбір образів-ідей і незалежно від рівня розвитку просторової уяви, творчих здібностей вирішують поставлені перед ними творчі завдання. Спільний активний аналіз робіт студентів психологічно готує їх до зустрічі з наближеними ситуаціями різного ступеня складності в подальшій професійній діяльності, сприяє формуванню професійних компетенцій. У процесі створення авторських робіт студенти багато працюють з додатковою літературою, основний обсяг робіт виконується на практичних заняттях і в позаурочний час. Відповідно навчальної програми за різними темами студенти розробляють і захищають свої творчі проекти (в тому числі й з теми «Художній образ в мистецтві створення сучасної зачіски»). Творчість майбутніх фахівців є результатом переосмислення, пошуком нових форм при створенні зачіски шляхом асоціативного рішення з будь-яким творчим джерелом. У своїх роботах студенти відображають пошук текстур, фактури, колористичного рішення асоціативно або за аналогією з будь-яким творчим джерелом, не копіюючи його, а створюючи новий образ по логічному ланцюжку уявлень, асоціацій.

При вивченні теми «Композиція сучасної зачіски» студенти не тільки створюють зачіску і макіяж, але і продумують повністю образ-стиль, костюм, взуття, доповнення, аксесуари, музичне оформлення. Кожен художній образ наділений образно-смісловим змістом. Створюючи сучасні, оригінальні моделі зачісок студенти демонструють свій індивідуальний стиль роботи, розкриваючи творчі здібності.

Володіння професійними знаннями та здатністю мислити художніми образами дозволяють майбутньому модельєру створювати нові форми, шукати нові шляхи в перспективному моделюванні.

На основі образної уяви виникає фантазія як результат довільних комбінацій різних частин, якостей, властивостей раніше сприйнятих предметів. У майстра з'являється ідея внаслідок спостережень та оцінки реальної дійсності. Ця ідея, виходячи з особливостей мислення модельєра-перукаря, його намагання узагальнювати, створює художній образ. Після того, як буде створено технологічну послідовність виконання задуму, настає час його реалізації, тобто створення зачіски на моделі. Створена зачіска викликає у глядача певні емоції, асоціативні відчуття і в сукупності із зовнішністю людини становить художній образ.

Художнє оформлення зачіски безпосередньо пов'язане з



композицією, тобто побудовою, розташуванням, співвідношенням її складових частин. Від того, наскільки вдало вирішена композиція, залежить краса та виразність форми зачіски.

При створенні моделі необхідно враховувати закономірності побудови зачіски, яку утворюють такі компоненти, як форма і силует, лінії, колір. Засобами, або прийомами, за допомогою яких вони формуються, є пропорції, баланс, ритм, контраст, нюанс. Обов'язковими для композиції є єдність стилю та образність форми [5, с. 249–250].

Велике значення у формуванні професійно значущих якостей особистості та становленні майбутнього перукаря має досвід підготовки, організації та участі самих студентів у творчих заходах: конкурсах молодих дизайнерів, конкурсах професійної майстерності, фестивалях моди, виставках і демонстраціях творчих робіт. По суті, це активні форми професійного навчання, що дозволяють здійснювати занурення студентів у професійне середовище, залучення їх до процесу творчої виробничо-технологічної та дизайнерської діяльності, що спонукає знаходити способи самореалізації і сприяє розвитку умінь самовизначатися в навколишньому світі, самонавчатися і самовдосконалюватися.

У коледжі ведеться велика робота зі створення конкурсного середовища, що дозволяє розвивати професійну компетентність модельєра-перукаря, сприяє активізації творчої діяльності. В процесі підготовки, проведення та участі в подібних конкурсних заходах майбутні фахівці мають можливість здійснити професійні проби і виконують різні ролі: модельєра-перукаря, пастижера, організатора-менеджера, стиліста, конструктора, технолога, візажиста.

Головною ідеєю внутрішнього конкурсу, який проводиться серед студентів БК за фахом «Перукарське мистецтво та декоративна косметика», є створення сучасних колекцій моделей зачіски та свободи в самовираженні майбутніх модельєрів. Цим створюються умови для активізації творчої діяльності, розвитку індивідуального творчого потенціалу учнів, формуються навички реалізації творчого задуму і демонстрації кінцевого результату на подіумі.

Підготовка до конкурсу професійної майстерності молодих модельєрів-перукарів, що має статус міжрегіонального, починається з аналізу тенденцій моди, відбору перспективних ідей, розробки ескізів, підбору косметичної продукції та інструментів. Адекватна оцінка своїх можливостей, особистої позиції та мотивації до самовдосконалення, професійні контакти з викладачами спеціальних предметів мистецького спрямування, майстрами навчальної практики сприяє виявленню найбільш здібних студентів і призводить до успіхів в конкурсі. Робота над колекцією виходить за рамки навчального процесу і займає весь вільний час майбутнього модельєра, сприяє розвитку образного і креативного мислення, формує здатність випереджаючого передбачення розвитку модних

тенденцій, здатність створювати сучасні моделі зачісок, спираючись на знання композиційних закономірностей та кольорознавства, формує стійкі навички здійснення прийомів художнього моделювання для створення нових моделей, складних форм відповідно до її графічного зображення. Спільна навчальна та позанавчальна діяльність студентів, викладачів і майстрів навчальної практики над проектуванням та виготовленням конкурсних колекцій сприяє створенню сприятливої психолого-емоційної атмосфери партнерських взаємин, підвищення зацікавленості та залучення в процес виконання спільної справи, прагненню втілити творчий задум. У таких психолого-педагогічних умовах майбутні модельєри-перукарі коледжу з року в рік стають переможцями і лауреатами конкурсу в різних номінаціях.

Таким чином, у багатьох студентів розкривається талант при створенні незвичайних моделей саме на заняттях зі спецкомпозиції; у них з'являється інтерес, який породжує діяльність. Процес створення, розробки зачіски дозволяє кожному зрозуміти, осмислити головне: за ореолом таємничості, який оточує великих модельєрів, стоять знання, завзятість, надзвичайне працьовитість, професіоналізм і фантазія. При створенні композиційного образу студенти пізнають не тільки корисність творчості, вміння втілити його в дійсність, а й набувають впевненості в собі, долають психологічні бар'єри, що заважають творчості. Важливим у розробці повного образу є продумування єдності концепції, стилю і способу. В творчий процес створення і розробки колекцій активно включаються всі студенти спеціальності. Отже, на індивідуальних заняттях безініціативні студенти розкривають свої творчі здібності, демонструючи наявність знань і умінь, багатий внутрішній світ, що не завжди вдається розглянути на традиційних теоретичних заняттях. На заняттях з використанням активних форм навчання всі студенти підтверджують думку про те, що творчість модельєра – це його самовираження

Творчість, будучи життєво необхідною, потребою людини, захоплює її, перетворює і збагачує, формуючи її як особистість, самобутню індивідуальність, яка намагається в кожному свою справу внести щось таке, що притаманне тільки їй. Аналіз творчої діяльності показує, що кожен індивід є чимось оригінальним і творчим у конкретному своєму прояві, і саме в цьому і полягає суть індивідуальності і унікальності [6].

Актуальними напрямками подальшої роботи є розробка методичних рекомендацій щодо впровадження в процес навчання моделі формування фахової компетентності майбутніх спеціалістів перукарського мистецтва.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А. В. Хуторской. – М. : Издательство МГУ, 2003. – 416 с.

2. Стратегия модернизации содержания общего образования: Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – М. : б.и., 2001.
3. Маркова А. К. Психология профессионализма. / Маркова А. К. – М. : б.и., 1999. – 308 с.
4. Педагогика профессионального образования: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Е. П. Белозерцев, А. Д. Гонеев, А. Г. Пашков и др.; под ред. В. А. Сластенина, 3-е изд., стер. – М. : Академия, 2007.
5. Перукарське мистецтво: Підручник: У 3кн./ За заг. ред.. В. Ф. Орлова. – К. : Грамота, 2005. – Кн. 2: Основи перукарської справи / Н. А. Горбатюк та ін.. – 2005. – 576 с.: іл.-Бібліогр.: с. 570.
6. Франкл В. Человек в поисках смысла / Франкл В., пер. с англ. – М. : Прогресс, 1990. – 180 с.
7. Сисоєва С. О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня / С. О. Сисоєва. – К. : Поліграфкнига, 1996. – 406 с.
8. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк / Л. С. Выготский. – М. : Просвещение, 1991. – 93 с.

**УДК 37.017**

**Микола Гагарін,**  
кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту  
УДПУ імені Павла Тичини

## **ПОТЕНЦІАЛ ВИХОВНОЇ СИСТЕМИ ШКОЛИ ЩОДО ФОРМУВАННЯ МІЖСОБИСТІСНИХ ГУМАННИХ СТОСУНКІВ**

*У статті проаналізовано особливості формування міжособистісних гуманних стосунків в умовах виховної системи школи, розкрито суть поняття «міжособистісні стосунки», їх класифікація. Метою статті є розкриття потенціалу виховної системи школи щодо формування міжособистісних гуманних стосунків. У статті акцентується увага на специфічних ознаках гуманістичної виховної системи. Доводиться важливість системного підходу у вихованні. Робиться висновок, що створення та функціонування в навчальному закладі власної виховної системи уможлиблює розв'язання проблеми формування гуманних міжособистісних стосунків.*

**Ключові слова:** виховання, система, виховна система, виховна система школи, потенціал виховної системи школи, гуманізм, гуманність, міжособистісні гуманні стосунки, функціонування виховної системи, потенціал виховної системи.

*В статье проанализировано особенности формирования межличностных гуманитарных отношений в условиях воспитательной системы школы, раскрыто сущность понятия «межличностные отношения», их классификация. Целью статьи есть раскрытие потенциала воспитательной системы школы относительно формирования межличностных гуманитарных отношений. В статье акцентируется внимание на специфических признаках гуманистической воспитательной системы. Доказывается важность системного подхода в воспитании. Делается вывод, что создание и функционирование в учебном заведении собственной воспитательной системы дает возможность разрешения проблемы формирования гуманитарных воспитательных отношений.*

**Ключевые слова:** воспитание, система, воспитательная система, воспитательная система школы, потенциал воспитательной системы, гуманизм, гуманность, межличностные гуманитарные отношения, функционирование воспитательной системы, потенциал воспитательной системы.

*The peculiarities of the formation of interpersonal humane relations in the conditions of school educational system had been revealed in the article. Various*

*approaches to the definition of the concepts of «relations», «interpersonal relations», «human relations», their structure and characteristics. had been analyzed. The aim of the article was to reveal the potential of the school's educational system for the formation of interpersonal humane relations. The article focused on the consideration of the functions of the educational system, components and the relationship between them. The importance of such an approach as a systematic approach in education had been proved. It was concluded that the phenomenon of the educational system of the school was a complicated and multifaceted phenomenon. Creation of its own educational system in each educational institution made it possible to solve the problem of formation of humane interpersonal relations.*

**Key words:** *education, system, educational system, school educational system, the potential of the educational system of school, humanism, humanity, relations, interpersonal human relations, functioning of the educational system, the potential of the educational system.*

Розбудова Нової української школи передбачає гуманізацію виховного простору навчального закладу. Гуманізм (від лат. *humanus* – людський, людський; *humanitas* – людяність) – у широкому розумінні – історично змінна система поглядів, котра визначає цінність людини як особистості, її права на свободу, щастя, розвиток і вияв своїх здібностей, що вважає благо людини критерієм оцінки соціальних інститутів, а принципи рівності, справедливості, людяності – бажаною нормою взаємин між людьми [12, с. 47].

У концепції Нової української школи наголошується, що кожний учень неповторний, наділений від природи унікальними здібностями, талантами та можливостями; підкреслюється необхідність побудови стосунків між учнями, батьками, вчителями, керівництвом школи та іншими учасниками освітнього процесу на взаємній повазі та діалозі [8]. Таким чином, організація та здійснення сучасного виховного процесу в навчальних закладах потребує гуманізації міжособистісних стосунків.

На наш погляд, використання системного підходу у вихованні уможливорює розв'язання проблеми формування гуманних стосунків, зокрема, в умовах виховної системи школи.

У дослідженнях науковців широко представлено загальну характеристику, структуру, функції міжособистісних стосунків, їх класифікацію (Б. Ананьєв, Л. Божович, Л. Виготський, Є. Ільїн, О. Леонтєв, М. Обозов, С. Рубінштейн та ін.).

Проблема формування міжособистісних гуманних стосунків висвітлена в працях Ш. Амонашвілі, І. Беха, В. Киричука, В. Назаренко, Н. Ничкало, Г. Сагач, Л. Сохань, К. Чорної та ін. [1].

На застосуванні системного підходу до цілісного процесу виховання особистості наголошують Ю. Бабанський, Н. Кузьміна, А. Куракін,

Н. Щуркова, О. Савченко, Т. Сущенко. Методологічний аспект такого виховного процесу розкрито у дослідженнях Б. Бітінаса, К. Бондаревської, О. Коберника, О. Сухомлинської та ін.

Системний підхід (англ. *systems thinking* – системне мислення) у педагогіці визначають, як напрям, що досліджує сутність і закономірності виховання й навчання особистості як єдину систему педагогічного процесу, комплекс взаємозалежних заходів щодо формування її світогляду, системи понять основ наук, системного мислення, спроможності вирішувати поставлені задачі, підвищуючи ефективність свого функціонування [13].

Наукові засади становлення та розвитку виховних систем досліджували І. Єрмаков, В. Кабуш, В. Караковський, Л. Новікова, І. Погоріла, Н. Селіванова, А. Сидоркін, В. Созонов, Г. Сорока, Є. Степанов та ін. [4; 5; 6; 9; 11]. Так, в дослідженнях Л. Новікової були виявлені й охарактеризовані процеси інтеграції та диференціації в контексті розвитку виховних систем, що дає змогу розглядати їх у діалектичному вимірі.

Науковці І. Єрмаков та В. Караковський розглядають специфіку ефективного управління розвитком виховної системи навчального закладу.

В працях В. Созонова обґрунтовано теоретичну модель гуманістичної виховної системи, в основі якої лежить структура базових потреб особистості.

Науковець В. Кабуш наголошує на необхідності створення саме гуманістичної виховної системи.

Однак, потребує дослідження специфіка формування міжособистісних гуманних стосунків в умовах виховної системи школи.

Мета статті полягає у розкритті потенціалу виховної системи школи щодо формування міжособистісних гуманних стосунків.

Аналіз наукової психолого-педагогічної літератури засвідчує, що науковці, використовують ряд взаємопов'язаних понять, зокрема: відношення, відносини, взаємини, зв'язки, стосунки, ставлення та ін. Термін «відносини» використовується коли йдеться про зв'язок між об'єктами, явищами тощо; а поняття «стосунки» («взаємини», «взаємовідносини») – переважно в значенні «особисті зв'язки між суб'єктами (людьми)».

Ми поділяємо точку зору С. Рубінштейна про те, що «серце людини все зіткано із її людських відносин до інших людей: те, чого воно варте в цілому визначається тим, до яких людських відносин людина прагне, які стосунки з іншими людьми вона здатна встановлювати» [10].

Процес формування гуманних стосунків – це насамперед організація взаємин людей, що починається з побудови найпростіших моделей гуманної поведінки.

На думку О. Бойван, формування гуманних стосунків – це процес педагогічного впливу на пізнавально-емоційну сферу особистості, спрямованого на спонукання вихованців до безумовного вияву ними в різних життєвих ситуаціях певних моральних якостей, а саме:

великодушності, товариськості, тактовності [2].

Науковець Г. Васянович визначає міжособистісні стосунки як безпосередні зв'язки й відносини, що складаються в реальному житті між живими індивідами, які мислять і відчують. Іншими словами – це емпіричні стосунки реальних людей у їхньому реальному спілкуванні [3].

Загалом, міжособистісні стосунки визначаються як зв'язки між людьми (групами людей), що суб'єктивно переживаються і об'єктивно виявляються в характері й способах міжособистісної взаємодії, тобто взаємних впливів людей один на одного в процесі їх спільної діяльності та спілкування. Це система установок, орієнтації й очікувань, стереотипів та інших диспозицій, через які люди сприймають і оцінюють один одного. Дані диспозиції опосередковуються змістом, цілями, цінностями й організацією спільної діяльності, водночас виступаючи основою формування соціально-психологічного клімату в колективі.

Логічною, на наш погляд, є класифікація міжособистісних стосунків запропонована М. Обозовим: знайомства, приятелювання, товариські, дружні, любовні, подружні, родинні, деструктивні.

Дана класифікація базується на таких критеріях: глибина стосунків, вибірковість щодо партнерів, функції стосунків.

Аналіз досліджень науковців дозволяє виокремити етапи розвитку гуманних стосунків: розширення і вдосконалення почуття відповідальності; формування внутрішніх регуляторів гуманних стосунків (потреби, знання, ідеали, мотиви, самооцінка); формування гуманних почуттів; зростання гуманної змістовності стосунків, виявлення емпатії, доброзичливості, теплоти, сердечності; формування здатності до спонтанного прояву гуманних стосунків в різних сферах життєдіяльності.

Розв'язання проблеми формування міжособистісних гуманних стосунків потребує дослідження потенціалу виховної системи школи; адже, як стверджував А. Макаренко, жодний виховний засіб не можна вважати гарним чи поганим, якщо він розглядається окремо від інших засобів, комплексу педагогічних впливів, системи – «...не прийом, не метод, не засіб, якими б привабливими вони не видавались, а система є ключовим поняттям у педагогіці майбутнього» [7, с. 375–376.]

Система (від дав.-гр. σύστημα – «сполучення», «ціле», «з'єднання») – множина взаємопов'язаних елементів, що взаємодіє з середовищем, як єдине ціле і відокремлена від нього.

У широкому контексті систему розглядають як:

- порядок, зумовлений правильним, планомірним розташуванням і взаємним зв'язком частин чого-небудь;
- обмежену безліч взаємодіючих елементів;
- гармонійну, нерозривну єдність, яка цілісно взаємодіє з середовищем;

- форму організації, будову чого-небудь (державних, політичних, господарських одиниць, установ);
- як єдність, комплекс взаємодіючих компонентів;
- сукупність будь-яких елементів, одиниць, частин, об'єднаних за спільною ознакою, призначенням;
- сукупність принципів, які є основою певного вчення;
- будову, структуру, що становить єдність закономірно розташованих та функціонуючих частин.

Виховна система в узагальненому розумінні може розглядатись як теоретична модель виховної системи, тобто належить до концептуальних (ідеальних) систем; водночас, виховна система, що створена та функціонує в конкретному навчальному закладі з визначеним складом педагогів, учнів, всіх її учасників є реальною, відповідно – має соціальний характер та спільні ознаки з іншими соціальними системами: цілеспрямованість; цілісність; структурність; динамізм; взаємодія із середовищем та із системами нижчого і вищого порядку.

Науковці Л. Новікова, Н. Селіванова, В. Караківський розглядають виховну систему як цілісний соціальний організм, що виникає в процесі взаємодії основних компонентів виховання (цілі, суб'єкти, їх діяльність, спілкування, відносини, матеріальна база, середовище, внутрішнє управління) і має такі інтегративні характеристики, як спосіб життя колективу, його психологічний клімат.

На думку І. Погорілої виховна система – це цілісний організм, який виникає в процесі інтеграції основних компонентів виховання (мета, суб'єкти виховання, їхня діяльність, спілкування, відносини, кадровий потенціал, матеріальна база), що сприяє в кінцевому рахунку розвитку і саморозвитку особистості [9, с. 47].

Науковець Г. Сорока інтерпретує виховну систему як упорядковану цілісну сукупність компонентів, що сприяють, на наш погляд, формуванню гуманних міжособистісних стосунків, зокрема:

- здатності організувати життєдіяльність співтовариства дітей і дорослих, максимально сприятливу для самореалізації і самоствердження особистості дитини, педагога і батька;
- здатності створювати в освітній установі та за її межами розвивальне середовище, морально сприятливе та емоційне насичене;
- здатності здійснювати науково обґрунтований аналіз сформованості соціально-педагогічної ситуації, отриманих результатів виховної діяльності тощо [11, с. 19].

Виховну систему школи визначаємо як комплекс взаємопов'язаних та взаємозумовлених основних компонентів (виховна мета, цілі, завдання, суб'єкти, діяльність і спілкування, взаємини, взаємодія, життєвий простір), яка становить цілісну соціально-педагогічну структуру і забезпечує у



процесі свого функціонування та розвитку становлення, реалізацію і самореалізацію особистості, її життєздійснення.

Аналіз поглядів науковців засвідчив, що найбільш узагальнена структура виховної системи школи така: мета, виражена у вихідній концепції (тобто сукупність ідей, для реалізації яких система створюється); діяльність і спілкування, що забезпечують її реалізацію, суб'єкти діяльності, які її організують і приймають в ній участь; відносини суб'єктів діяльності, які інтегрують суб'єктів у спільноту; середовище системи, що освоєне суб'єктом; управління, що забезпечує інтеграцію компонентів у цілісну систему і розвиток системи.

Ми погоджуємося з точкою зору В. Кабуша, про те, що виховна система має бути лише гуманістичною. Всі її елементи мають бути наповнені гуманістичними ідеями і тим самим сприяти оптимізації комплексу умов, форм, методів і засобів виховання, взаємодії всіх її учасників.

На думку науковця, в гуманістичній виховній системі:

- найвищою цінністю виховної діяльності є дитина. В ній необхідно бачити Людину, а не об'єкт впливу, та сприймати її такою, якою вона є насправді;
- індивідуальність дитини виступає в якості вихідної позиції вчителя у педагогічній взаємодії;
- методологія гуманістичної виховної системи ґрунтується на аксіології, що розкриває сутність ціннісного підходу у вихованні;
- педагог не підпорядковує розвиток дитини заздалегідь визначеним нормам, а створює максимально сприятливі умови для розкриття здібностей особистості;
- виховна система має бути відкритою, важливу роль в її становленні та розвитку відіграє середовище. Дитина має виховуватися там, де вона народилась, живе, де знаходиться середовище її існування;
- розвиток виховної системи передбачає керівництво, самоуправління, співкерівництво та саморегуляцію [5].

До ознак гуманістичної виховної системи, на думку науковців, належать:

- наявність цілісного образу власної школи, уявлення про її минуле, справжнє та майбутнє, її місце в оточуючому світі, специфічні особливості;
- реалізація захисної функції школи відносно особистості кожного учня і педагога, побудова життєдіяльності навчального закладу на основі гуманістичних цінностей;
- формування здорового способу життя навчального закладу, в якому переважають позитивні цінності, мажорний тон, динамізм чергування різноманітних життєвих фаз (яскраві події і повсякденність, святкування і буденність).

- педагогічно доцільна організація внутрішнього середовища навчального закладу (предметно-естетичного, просторового, духовного); використання виховних можливостей зовнішнього (природного, соціального, архітектурного) середовища і участь в його педагогізації.

На наш погляд, формування гуманних міжособистісних стосунків в умовах виховної системи навчального закладу може бути успішним за дотримання наступних умов:

- задоволення потреб учня в соціальній активності;
- надання особистості можливості самоствердитись в найбільш значущих для неї сферах життєдіяльності;
- впровадження стилю міжособистісних стосунків, що ґрунтується на ціннісному ставленні та визнанні унікальності кожної особистості;
- формування в учнів здатності до емпатії та толерантності, уважності як до власних переживань і переконань, так до почуттів та переконань інших;
- використання своєрідності та специфіки, єдності загального і особливого, що притаманне окремій виховній системі школи (умови, традиції, рівень вихованості учнів, склад педагогічного колективу, середовище та ін.);
- спрямованість всіх компонентів виховної системи на конкретні умови, інтереси і потреби вихованців.

Безперечно, гуманність має бути однією з найсуттєвіших ознак сучасної школи, що передбачає ставлення до особистості як до найвищої цінності, готовність прийти на допомогу, створення сприятливої атмосфери для самореалізації, побудова стосунків на засадах гуманізму

Ефективність потенціалу виховної системи, як феномену педагогічної дійсності, щодо виховання гуманних стосунків, та виховання загалом, не викликає сумнівів. Провідною педагогічною ідеєю гуманістичної виховної системи – є орієнтація на особистість учня, формування міжособистісних гуманних стосунків, створення умов для саморозвитку, самореалізації в атмосфері захищеності та педагогічної підтримки.

Стаття не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми. Дослідження потребує проблематика формування гуманних стосунків з урахуванням особливостей функціонування виховної системи конкретного навчального закладу.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Бех І. Д., Ганусенко Н. І., Чорна К. І. Концепція виховання гуманістичних цінностей учнів. До факультативного курсу «Основи гуманістичної моралі» / І. Д. Бех, Н. І. Ганусенко, К. І. Чорна // Шкільний світ. – 2005. – № 45. С. 4–11.
2. Бойван О. С. Ідеї гуманістичного підходу у вихованні в історії та теорії педагогічної науки / О. С. Бойван // Науковий часопис Національного

- педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики. – К.: НПУ, 2008. – Вип. 8. – С. 46–50.
3. Васянович Г. П. Педагогічна етика: Навчально-методичний посібник / Г. П. Васянович – Львів: «Норма», 2005. – 344 с.
  4. Єрмаков І. Г. Виховання життєтворчості: моделі виховних систем [Текст] / І. Г. Єрмаков. – Х. : Видав. група «Основа», – 2006. – 224 с.
  5. Кабуш В. Т. Гуманистическая воспитательная система: теория и практика / В. Т. Кабуш. – Минск, 2001. – 332 с.
  6. Караковский В. А. Воспитание для всех / В. А. Караковский. – М. : НИИ школьных технологий, 2008. – 240 с.
  7. Макаренко А. С. Методика організації виховного процесу // Твори в 7 т. Т.5. / А. С. Макаренко. – К.: Рад. школа, 1954. – 382 с.
  8. Нова українська школа // Освіта України. – 23 серпня 2016 р.
  9. Обозов Н. Н. Психология межличностных отношений / Н. Н. Обозов. – Киев: Лыбидь, 1990. – 192 с.
  10. Погоріла І. О. Становлення виховних систем гімназій у контексті життєтворчості особистості: Практико-орієнтований посібник. / І. О. Погоріла – К. : Унів. Вид-во «Пульсари», 2003. – 227 с.
  11. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2012. – 288 с.
  12. Сорока Г. І. Сучасні виховні системи та технології: [навч.-метод. посібник для керівників шкіл, учителів, класних керівників, вихователів, слухачів ШО] / Г. І. Сорока. – Х. : Веста : Вид-во «Ранок», 2002. – 128 с. – (Серія «Управління школою»).
  13. Соціолого-педагогічний словник / Уклад.: С. У. Гончаренко, В. В. Радул, М. М. Дубінка та ін., За ред. В. В. Радула. – К.: ЕксОб, – 2004. – 304 с.
  14. Шабанова Ю. О. Системний підхід у вищій школі: підруч. для студ. Магістратури / Ю. О. Шабанова; М-во освіти і науки України; Нац. гірн. ун-т. – Д.: НГУ, 2014. – 120 с.

УДК 37.013.42-051

*Інна Гончар,  
кандидат педагогічних наук, старший викладач  
кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи  
УДПУ імені Павла Тичини*

## **ДІАГНОСТИЧНИЙ МЕТОД У СОЦІАЛЬНО-ВИХОВНІЙ РОБОТІ: ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТ**

*У статті висвітлено питання діагностики як методу соціально-виховної роботи, представлено теоретичний та практичний аспект питання. З огляду на узагальнення наукових позицій щодо ключових положень соціально-педагогічної діагностики як методу роботи фахівця соціальної сфери подано узагальнене уявлення про зміст поняття «соціально-педагогічна діагностика», визначено методи її проведення та основні етапи. З'ясовано, що метою соціально-педагогічної діагностики є встановлення соціального діагнозу. На основі методів діагностики запропоновано авторську програму вивчення особистості учня V–IX класів, яка складається з трьох діагностичних блоків: особливості соціально-психологічного клімату сім'ї, індивідуально-типологічні особливості учня, соціально-психологічний статус.*

**Ключові слова:** *діагностика, соціальний педагог, методи, соціальний діагноз, етапи, програма, методика, індивідуально-типологічні особливості, соціально-психологічний статус, соціально-психологічний клімат.*

*Освещены вопросы диагностики как метода социально-воспитательной работы, представлен теоретический и практический аспект вопроса. Учитывая обобщения научных позиций по ключевым положениям социально-педагогической диагностики как метода работы специалиста социальной сферы, подано обобщенное представление о содержании понятия «социально-педагогическая диагностика», определены методы ее проведения и основные этапы. Установлено, что целью социально-педагогической диагностики является установление социального диагноза. На основе методов диагностики предложено авторскую программу изучения личности ученика V–IX классов, которая состоит из трех диагностических блоков: особенности социально-психологического климата семьи, индивидуально-типологические особенности ученика, социально-психологический статус.*

**Ключевые слова:** *диагностика, социальный педагог, методы, социальный диагноз, этапы, программа, методика, индивидуальные особенности, социально-психологический статус, социально-психологический климат.*

*The question of diagnostics is reflected as to the method of social educator work, the theoretical and practical aspect of question is presented. Taking into account generalization of scientific positions in relation to key positions of social pedagogical diagnostics as the generalized idea is given the method of work of specialist of social sphere about maintenance of concept «social pedagogical diagnostics», the methods of her realization and basic stages are certain. It is found out, that the aim of social pedagogical diagnostics is establishment of social diagnosis. On the basis of methods of diagnostics the authorial program of study of personality of student V–IX of class, that consists of three diagnostic blocks. Within the limits of the first block – of feature of social psychological climate of family, it is suggested to learn composition of family of investigated, social professional status of family, materially-economic and sanitary-hygenic terms of family, inwardly domestic relations. The second block – is individually-typology features of student, envisages the study of the valued priorities of student*

**Key words:** *diagnostics, social teacher, methods, social diagnosis, stages, program, methodology, individual features, socially-psychological status, socially-psychological climate.*

У період досить складної економічної, політичної та психологічної ситуації, яку переживає українське суспільство внаслідок тимчасової окупації Криму й проведення АТО, кількість людей, що опинилися у складних життєвих обставинах, значно збільшилася, у порівнянні з попередніми роками. Управління процесом соціально-педагогічного супроводу, соціалізації дітей та підлітків неможливо без ефективної реалізації одного з найважливіших етапів соціально-педагогічної діяльності – діагностики. Вона дозволяє своєчасно виявляти критичні аспекти процесу соціалізації і несприятливих умов його протікання, розробити стратегію та тактику соціально-педагогічного супроводу, обґрунтовано вибрати адекватні соціально-педагогічні технології. Здійснення соціально-педагогічної діагностики є важливою складовою діяльності фахівців і набуває сьогодні надзвичайної актуальності.

Аналіз літератури засвідчує, що проблемі діагностики присвячені роботи вітчизняних та зарубіжних дослідників, серед яких: Н. Бордовська, А. Біне, Б. Бітаніс, О. Векслер, М. Голубєв, І. Гутельник, Г. Губа, В. Давидов, П. Дерюгин, О. Ефремов, К. Інгенкамп, І. Зимня, А. Керн, Н. Кузьміна, О. Кочетов, Ю. Лінкольн, М. Скрівен, І. Шванцара, В. Штерн та ін. Вивченню діагностики як методу роботи соціального педагога, його основних етапів присвячені праці С. Архипова, О. Безпалько, І. Іванова, А. Капська, С. Омельченко, А. Тюптя; організація діагностичної роботи з сім'ями, що опинилися у складних життєвих обставинах, молодіжними групами висвітлена у дослідженнях М. Зайченко, Н. Краснова, І. Сьомкіна, Л. Харченко, Я. Юрків та ін. Разом з тим, як показує проведений аналіз, діагностика як метод соціально-виховної роботи, її особливості та переваги

реалізації, практичні прийоми вивчення особистості представлені не в повній мірі.

Мета статті – систематизувати основні поняття соціально-педагогічної діагностики, розробити та охарактеризувати програму вивчення учня.

Поняття діагностики є одним із центральних в соціальній педагогіці. Це пов'язано з тим, що будь-яке соціальне явище, кожен об'єкт соціально-педагогічної роботи має пройти діагностичний етап, і лише на основі всестороннього вивчення й аналізу може бути проведена корекційна робота.

У науково-педагогічній та психологічній літературі зміст поняття «діагностика» трактується відповідно до мети, цілей, змісту і методів, що застосовуються. За змістом і кінцевою метою вона є педагогічною, а за методикою проведення має багато спільного з психологічними і соціологічними дослідженнями.

Для кращого розуміння сутності соціально-педагогічної діагностики наведемо кілька відомих визначень і підходів до тлумачення цього поняття.

Л. Нікітіна характеризує діагностику як систему діагностичних процедур, направлених на дослідження, вивчення проблемного поля дитини, сім'ї, мікросоціума та ін. У той же час це система заходів, орієнтована на вивчення індивідуальних і процесуальних аспектів соціально-педагогічної дійсності, що дозволяє розглядати її з позиції професійної функції [1, с. 75].

За О. Безпалько, соціальна діагностика – процес наукового виявлення та вивчення причинно-наслідкових зв'язків і взаємостосунків у суспільстві, що характеризують його соціально-економічний, культурно-правовий, морально-психологічний, медико-біологічний та санітарно-екологічний стан [2, с. 17].

Е. Холостов соціальну діагностику розглядає в широкому розумінні слова – як процес наукового виявлення і вивчення причинно-наслідкових зв'язків і взаємостосунків в суспільстві; у вузькому розумінні – як вивчення ставлення індивіда до соціальних цінностей суспільства, групи та ін., дослідження змісту соціальних проблем, які створюють складну життєву ситуацію для індивіда, сім'ї, групи [7, с. 453].

Л. Тюпля, І. Іванова формулюють поняття «соціальна діагностика» як комплекс способів, за допомогою яких визначають рівень соціального благополуччя / неблагополуччя і соціального здоров'я певного соціального середовища (мікросоціуму). Соціальна діагностика здійснюється на основі міждисциплінарних зв'язків соціальної роботи із соціологією, педагогікою, психологією, економікою та іншими сферами наукового знання [6, с. 354].

Вітчизняні автори Н. Краснова, Л. Харченко, Я. Юрків, І. Сьомкіна визначають, що соціально-педагогічна діагностика – це практика виявлення якості соціально-виховної діяльності, причин її успіхів або невдач [4, с. 31].

Таким чином, на основі проведеного аналізу літератури визначаємо

поняття «соціально-педагогічна діагностика» як комплексний процес наукового виявлення і вивчення на основі діагностичних процедур причинно-наслідкових зв'язків рівня соціального, морального, духовного та ін. благополуччя чи неблагополуччя і соціального здоров'я певного соціального середовища, індивіда.

Метою соціально-педагогічної діагностики є встановлення соціального діагнозу – результат застосування діагностичних процедур і методів, який містить в собі диференційоване, індивідуальне і точне визначення взаємозв'язків та проблем людей і умов, з'ясування сутності відносин у суспільстві, індивідуальних особливостей особистості, її здоров'я, можливостей соціального виховання і навчання, необхідне для подальшої роботи з клієнтом.

Для постановки діагнозу підбираються методи соціально-педагогічного дослідження. Методи – це інструменти професійної діяльності соціального педагога, що спрямовані на отримання інформації, яка необхідна для планування і здійснення корекційної та іншої допомоги клієнтам. В арсеналі соціального педагога їх є велика кількість, проте найчастіше застосовуються такі:

- спостереження – використовується при вивченні зовнішніх проявів поведінки людини без втручання в її діяльність;
- бесіда – метод отримання і коригування інформації на основі вербальної комунікації;
- анкетування – метод множинного збору статистичного матеріалу шляхом опитування респондентів;
- інтерв'ю – метод передбачає заздалегідь підготовлені питання, адресовані кожному конкретному досліджуваному;
- метод експертної оцінки – заснований на анкетуванні або інтерв'юванні, за допомогою чого виявляється інформація, що відображає знання, думки, ціннісні орієнтації і установки досліджуваних, їх відношення до подій, явищ дійсності;
- параметричний метод – зіставлення двох ключових параметрів: колишнього стану соціальної одиниці («на вході») і її нинішнього стану («на виході»). Порівнюючи роботи, які вони виконують в різний час, на різних етапах, можна виявити рівень їхнього розвитку, досконалість умінь та навичок, акуратність, майстерність, кмітливість, наполегливість тощо;
- тестування – дослідницький метод, в основі якого лежать певні стандартизовані завдання;
- біографічний метод – перевага надається «соціальним біографіям», які дозволяють на основі аналізу особистих документів досліджувати суб'єктивні сторони громадського життя.

Вибір методів визначається метою обстеження і обмеженнями (за часом, ресурсами, професійною компетентністю і тому подібне), облік яких

---

потрібний для точнішого виміру.

До власних методів соціально-педагогічної діагностики належать:

- соціально-педагогічний паспорт;
- соціально-педагогічний експеримент;
- соціально-педагогічний моніторинг.

Процес діагностики можна умовно поділити на етапи:

1. Аналіз первинної інформації, що одержується на початку роботи.
2. Визначення об'єкта діагностики та способу її проведення.
3. Підготовка до діагностичної діяльності (технічна, методична, психологічна тощо).
4. Процес діагностики – застосування діагностичних процедур.
5. Аналіз результатів діагностики та постановка соціального діагнозу [5, с. 19].

На основі отриманих даних формується висновок і визначається проблема, що дозволяє соціальному педагогу перейти до вибору відповідних технологій соціально-педагогічної роботи.

Дані про проведення соціально-педагогічної діагностики заносяться в «Соціальний паспорт класу» і «Облікову картку» відповідно до Наказу Міністерства освіти і науки України від 28.12.2006 р. № 864 «Про планування діяльності та ведення документації соціальних педагогів, соціальних педагогів по роботі з дітьми-інвалідами системи Міністерства освіти і науки України» [3].

Пропонуємо практичні рекомендації вивчення особистості учня V–IX класів.

Програма вивчення особистості учня включає такі розділи:

I. Особливості соціально-психологічного клімату сім'ї:

- склад сім'ї (повна, неповна);
- соціально-професійний статус сім'ї (професії батьків);
- матеріально-економічні та санітарно-гігієнічні умови сім'ї (матеріальний добробут, побутові умови);
- внутрішньосімейні стосунки (стиль взаємин між батьками: авторитарний, демократичний, конфліктний; ставлення батьків до дітей: теплота – вимогливість, теплота – дозвіл, холодність – дозвіл, холодність – вимогливість; ставлення дітей до батьків; сімейне дозвілля; ставлення сім'ї до соціально-культурних цінностей).

II. Індивідуально-типологічні особливості учня:

- вивчення звичок учня;
- вивчення ціннісних пріоритетів;
- емоційно-вольова сфера;
- темперамент і характер;
- мотиваційна сфера.

III. Соціально-психологічний статус:



- рівень адаптації у соціумі;
- положення у формальній групі.

Особливість роботи та визначені завдання зумовлюють різноманітність методів психолого-педагогічної діагностики.

У межах першої діагностичної групи – особливості соціально-психологічного клімату сім'ї – пропонуємо використати такі методи і методики:

- на основі біографічного методу дослідити специфіку життєвого досвіду та загальну інформацію;
- тест-опитувальник батьківського ставлення за А. Варга, В. Столін (орієнтований на виявлення батьківського ставлення до дитини у процесі виховання та спілкування);
- методика Рене Жилсунків (дає змогу дослідити соціальну пристосованість дитини та її взаємостосунки з членами родини);
- повікова стандартизована анкета В. Бенюмова (для вивчення особливостей сімейного оточення учня);
- метод «Незакінчене речення» (спрямований на визначення характеру взаємостосунків у сім'ї);
- соціально-педагогічна паспортизація сім'ї («Паспорт» виступає в одній з форм «Карти сім'ї», що дозволяє систематизувати базову інформацію в лаконічній, стандартизованій формі).

Другий блок програми вивчення особистості учня орієнтований на вивчення індивідуально-типологічних особливостей учня і є найширшим:

*Емоційно-вольова сфера:*

- тест з визначення вольових якостей характеру (результати показують рівень розвитку вольових якостей особистості: високий, середній, низький);
- вивчення емоційного стану учня (визначення емоційного стану учня та причин, які впливають на зміну настрою).

*Вивчення типу темпераменту та характеру:*

- тест-опитувальник ЕРІ Г. Айзенка (орієнтований на визначення типу темпераменту)
- характерологічний опитувальник К. Леонгарда (дає змогу виявити акцентуації характеру).

*Мотиваційна сфера:*

- шкала оцінки потреби у досягненнях (діагностує рівень прагнення до покращення результатів, незадоволеність досягнутим, наполегливість);
- виявлення домінуючого мотиву навчання (сприяє визначенню чинників, що спонукають учня до навчання);
- шкала оцінки мотивації схвалення (прагнення заслужити схвалення важливих людей).

*Ціннісні пріоритети:*

- методика «Ціннісні орієнтації» М. Рокича (визначає змістову сторону спрямованості особистості і складає основу ставлення до оточуючих, до себе, основу світогляду);
- проєктивний тест «Ціннісні пріоритети» (діагностування духовного розвитку та пріоритетів у сфері праці, пізнання, міжособистісного спілкування тощо);
- методика виявлення моральних уявлень учня (виявлення ступеня уявлень учня про моральні якості – чуйність, принциповість, чесність, справедливість, дисциплінованість, відповідальність);
- анкета на визначення спрямованості особистості (за допомогою методики визначаються три типи спрямованості – на себе, на спілкування, на справу).

Третій блок орієнтований на визначення соціально-психологічного статусу:

*Рівень адаптації у соціумі:*

- зовнішньо групова референтометрія (визначення референтів – кола важливих людей);
- «Наскільки ти адаптований до життя?» за Фурманом (опитувальник допоможе визначити адаптованість до життя, ступінь гармонійності у взаємодії з навколишнім середовищем);
- проєктивна методика дослідження особистості, модифікація В. Михала (діагностика стосунків дитини з батьками, братами, сестрами, вчителями; вивчення ставлення до школи, до своїх здібностей, до неформальної та формальної груп; виявлення цілей, цінностей, конфліктів і значимих переживань)
- анкета «Рівень адаптації у соціумі» (вивчення характеру взаємостосунків із найближчим оточенням).

*Положення у формальній групі:*

- метод соціометричного вимірювання (вивчення типології соціальної поведінки в умовах групової діяльності, соціально-психологічної сумісності членів конкретної групи);
- визначення індексу групової згуртованості Сिशора (показує ступінь інтеграції групи, її об'єднання в одне ціле);
- анкета «Взаємини підлітка з класом» (виявлення переваги того чи іншого «типу» сприйняття індивідом групи, класного колективу).

Під час проведення соціально-педагогічної діагностики спеціаліст повинен поєднувати методи різної дії: методи прямої дії (переважно психологічні методики) і непрямой (наприклад, метод експертних оцінок, ігрові методики, моделювання відносин, вирішення задач і ситуацій в рамках спеціальних занять, біографічний метод та ін.).

Таким чином, основне призначення діагностики як системної форми роботи – встановлення соціального діагнозу, визначення стану конкретної

особистості і тенденції, властиві індивіду. Діагностичні методики, що використовуються, традиційні: спостереження, анкетування, опитування, тестування тощо.

На основі отриманої інформації здійснюється диференціація, що дозволяє розробити стратегію і тактику соціально-педагогічної роботи відносно конкретного індивіда, забезпечити адресність і результативність соціально-педагогічної підтримки і допомоги.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аксютіна З. Методология и методика психолого-педагогических исследований : Учебное пособие / З. Аксютіна, Н. Колмогорова. – Омск, 2012. – 270 с.
2. Безпалько О. В. Соціально проектування: навч. посіб. / О. В. Безпалько; Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, Ін-т психології та соц. педагогіки. – К., 2010. – 127 с.
3. Про планування діяльності та ведення документації соціальних педагогів, соціальних педагогів по роботі з дітьми-інвалідами системи Міністерства освіти і науки України : Наказ Міністерства освіти і науки України від 28.12.2006 р. № 864 [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.psyua.com.ua/index.php?lang=ua&page=legislation>
4. Соціально-педагогічна діагностика : наук.-метод. посіб. Для студ. вищ. навч. закл. / Н. П. Краснова, Л. П. Харченко, Я. І. Юрків, І. С. Сьомкіна; Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2011. – 429 с.
5. Соціально-педагогічна діагностика дітей та родин, які опинились в складних життєвих обставинах : метод. рек. / автори-упор. В. Г. Панок, В. Д. Острова. – К. : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2016. – 68 с.
6. Тюптя Л. Т. Соціальна робота: теорія і практика: Навч. посіб. – 2-ге вид., перероб. і доп. / Л. Т. Тюптя, І. Б. Іванова. – К. : Знання, 2008. – 574 с.
7. Холостова Е. И. Социальная работа : Учебное пособие. – 6-е изд. – М. : Издательско-торговая корпорация «Дашков и К\*», 2009. – 860 с.

УДК 37(477)(09)«1905/1920»

**Наталія Горбатюк,**  
кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри хімії, екології та методики їх навчання  
УДПУ імені Павла Тичини

## **РОЗВИТОК ІДЕЇ НАЦІОНАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ НА ПРИНЦИПІ НАРОДНОСТІ (1905-1920 рр.)**

*У статті висвітлено проблему розвитку ідеї національного виховання на принципі народності у період 1905–1920 рр. Встановлено, що генераторами ідеї народності у вихованні були С. Русова, Я. Чепіга та ін. Розкрито, що розвиваючи ідеї національної школи з рідною мовою навчання, педагоги створили науково-теоретичну базу для її розбудови, а також збагатили нею вітчизняну педагогічну науку, зокрема теорію виховання. Доведено, що ядром ідеї національного виховання є принцип народності, який необхідно впроваджувати через рідну мову, рідну історію, фольклор, казки та ін., що є актуальним на даний час.*

**Ключові слова:** національна ідея, національне виховання, народність, принцип, український народ, рідна мова, вчитель, фольклор.

*В статье раскрыто развитие идеи национального воспитания на принципе народности в 1905–1920 гг. Определено, что генераторами идеи народности в воспитании были С. Русова, Я. Чепига и др. Раскрыто, что развивая идеи национальной школы с родным языком обучения, педагоги создали научно-теоретическую базу для ее развития, а также обогатили отечественную педагогическую науку, в частности теорию воспитания. Доведено, что ядром идеи национального воспитания является принцип народности, который необходимо внедрять через родной язык, родную историю, фольклор, сказки.*

**Ключовые слова:** национальная идея, национальное воспитание, народность, принцип, украинский народ, родной язык, учитель, фольклор.

*The article deals with the problem of the development of the idea of national education on the principle of nationality in the period 1905-1920. It has been established that the generators of the idea of the nationality in education were S. Rusova, Y. Chepyga and others. It has been that discovered that developing the ideas of a national school with a native language of instruction, the teachers created the scientific and theoretical basis for its development, attached great importance to the education of children on the basis of Ukrainian traditions, customs, ceremonies, etc., and also enriched the native pedagogical science with it, in particular the theory of education. It has been proved that the principle of nationality is the core of the idea of national educational, which needs*

*to be implemented through the native language, native history, folklore, fairy tales, etc., which is relevant at the present time.*

**Key words:** *national idea, national education, nation, principle, Ukrainian people, native language, teacher, folklore.*

Кардинальні політичні, економічні, соціальні зміни в освіті потребують нового переосмислення в підходах до виховання підростаючого покоління – у визначенні його мети, змісту, форм та методів. Одним із пріоритетних напрямів державної політики сьогодні щодо розвитку освіти є формування національних та загальнолюдських цінностей.

Важливою складовою змісту національного виховання є принцип народності як принцип виховання, який звернений до джерел народної культури і опирається на ментальне поле національної свідомості. Українська народність своїми глибокими коріннями сягає культурної спадщини давньоруської народності.

Принцип народності у вихованні набув подальшого розвитку в «період становлення національної системи освіти й виховання, внесення національного компонента в структуру педагогічної науки» [13, с. 58].

Значний внесок у розробку ідеї національного виховання на принципі народності зробили вітчизняні педагоги: С. Русова, Я. Чепіга, В. Сухомлинський та ін. Способи реалізації принципів національного виховання в практичній діяльності педагогів розглянуто в дослідженнях І. Беха, Л. Качинської, М. Красовицького, А. Розенберга й інших.

Творча група науковців та педагогів-практиків за загальною редакцією В. Кузя, Ю. Руденка, З. Сергійчук розробила концептуальні положення з основ національного виховання: педагогіку народного календаря, педагогіку народознавства, українську козацьку педагогіку, українську національну систему виховання, в яких розкривається національне виховання, його сутність, особливості, філософські основи, зародження, становлення і ін.

У контексті народності як принципу виховання молодого покоління вибудовують свої авторські концепції М. Стельмахович, О. Вишневський. Так, М. Стельмахович, розробляючи концепцію реформування педагогічної науки в Українській державі, підкреслював, що маємо створювати й розвивати рідні українські школи, на основі української етнопедагогіки та традицій українського шкільництва. На його думку, необхідно враховувати самобутність української педагогічної культури, національну вдачу української дитини та досягнення наукового прогресу [11, с. 139].

Між іншим у концепції демократизації українського виховання О. Вишневського підкреслено, що однією із важливих ознак людської натури є почуття національного, яке має неабияке значення в процесі виховання. Національне виховання, ставить собі за мету, – зазначає автор концепції, – «прищепити дітям віру в українську ідею, що втілює прагнення до державності і соборності; розвинути почуття любові до свого народу і

шанобливе ставлення до власної культури, мови, традицій; утвердити пошану до державної символіки і Конституції України; відродити почуття національної гідності і самоповаги тощо» [2, с. 93]. У цій концепції О. Вишневський вказує на те, що система вартостей є фундаментом виховання.

Зазначені дослідження безсумнівно здійснили певний внесок в розвиток національного виховання, проте термін «народність» не вживається (крім однієї, Концепція національного виховання (1994) та не розкривається її сутнісна характеристика.

Метою статті є розкриття розвитку принципу народності у вихованні у педагогічній думці 1905–1920 роках.

Впродовж 1905–1920 рр. відбувається піднесення національної ідеї у суспільстві і працях М. Грушевського, Д. Донцова, С. Єфремова, І. Франка, В. Винниченка, виходять часописи українською мовою, а саме: «Молода Україна» (1908–1914), «Дзвін» (1907–1914), «Рілля» (1910–1917), «Українська хата» (1909–1914), «Світло» (1910–1914), «Народня справа» (1918–1919), «Світова зірниця» (1906–1917), «Книгарь» (1917–1919), «Україна» (1919–1920), «Рідний край» (1905–1916), «Просвіта» (1907), «Вільна українська школа» (1917–1920). Після 1905 року ідея національного визволення України набула такого звучання і актуальності, що навіть у Росії виходили україномовні часописи: у Петербурзі – «Вільна Україна» (1906), у Москві – «Украинская жизнь» (1912–1917). Після 1905 року «виникло Київське наукове товариство, що відкрито заявило про свої наміри розвивати й популяризувати різноманітні галузі знань, користуючись українською мовою. Кількість його членів швидко росла – з 54 у 1907 році до 98 у 1912 р. о 161 у 1916 р. Проте уряд усе ще знаходив способи обмежувати видання українських книжок» [12, с. 268]. Це був період наростаючих змін. Традиційний устрій почав розвалюватися на всіх рівнях і у всіх галузях, скрізь проступали ознаки пошуків нових шляхів. Параметри культурного дискурсу обмежувались поняттями відродження, національності, культура, народ. За словами С. Павличко криза народництва й народницької традиції, а також проникнення в українську культуру західних ідей були характерною ознакою українського кінця віку [7, с. 27].

Принцип народності у вихованні генетично пов'язаний з політичним народництвом. В основі політичного народництва лежала концепція народу як селянства. Також цю проблему бачили багато вчених кінця ХІХ – початку ХХ ст., зокрема І. Франко. Ширше поняття «народ» осмислював В. Винниченко («Голота», «Краса і сила»). В. Винниченко відходить від традиційної ідеалізації народу, по-новому висвітлює його як суспільний феномен.

Суспільно-політичне життя, його проблеми мали вирішальний вплив на становлення педагогічної науки. Про це свідчать публікації в педагогічному часописі «Світло». Більшість дослідників ототожнювали поняття «народне» і національне, а принцип народності у вихованні розглядався в національному аспекті (О. Верховуб, С. Волох, Д. Збір, Д. Пісочинець, В. Поточний, С. Русова, С. Чалий, Я. Чепіга, С. Черкасенко).

У працях видатних громадських діячів та педагогів початку ХХ століття М. Грушевського, Б. Грінченка, М. Василенка, С. Русової, С. Сірополка, І. Стешенка, Ф. Сушицького, І. Юцишина визнано принцип народності, народну філософію, а національні ідеали – основоположними у вихованні. Актуальною стає необхідність націоналізації шкільництва, тобто пристосувати школу до потреб українського суспільства, його життя. Національне виховання вважалося пріоритетним у діяльності школи, а його найважливішими засобами – рідна мова, історія, звичаї, традиції, обряди, фольклор. Мета виховання, на думку педагогів цього часу, – це утвердження національної свідомості, чеснот, волі, розуму, душі. Так, О. Верходуб у статті «На крилах рідної пісні», що була надрукована в журналі «Світло», писав: «Коли позбувся народ всього, то що ж лишилося занедбаному краєві, що в ті часи давньої давнини лишилось бідному окраденому народові українському? Лишилися рідна мова, рідна пісня! Вони і тільки вони були в ті часи єдиними показниками того національного вогню, що безупинно жеврів в глибинах народного духа, вони були тими символами, тими євангельськими зернами гірчичними, що вказували на майбутнє життя й розвиток нашого національного організму... На протязі віків рідна мова разом з піснею були для всього українського народу тим невичерпанним джерелом, відкіля наступні покоління набирались сили, мудрості життя, снаги й завзяття... На цьому шляху відродження рідна пісня відіграла чи не найбільшу роль і з певністю можна сказати, що її значіння в соціально-національній педагогіці ще не досить оцінено...» [1, с. 7–8]. Автор пропонує перенести народну пісню в школу, яка сприятиме розвитку здорового естетичного смаку, виховуватиме згідно «з принципами добра і правди». На його думку, за допомогою народної пісні дитина зможе засвоювати емоційно ті культурні цінності, які не можна засвоїти через слово, малюнок чи живий приклад, адже пісня «подібно Богові зазирає в дитячі душі» [1, с. 10–11].

На виховний потенціал фольклору, як засобу народної педагогіки, вказувала і С. Русова. В останній чверті ХІХ ст. і на початку ХХ ст. серед педагогів точилася дискусія стосовно доцільності використання народної казки у виховному процесі школи. Так, Д. Феоктистов вказував на те, щоб діти читали казки, але й читали ту літературу, яка має реальний зміст, а Толль поставав проти казки. У статті «В оборону казки» С. Русова писала: «Казка й дитина щось таке споріднене, вони так одне з другим зрослися, що як би педагоги не намагалися вигонити казку з дитячої хати, вона таки там пануватиме, бо вона природно відповідає вимогам дитячого розуму, а ті людські відносини по казках такі прості й зрозумілі, що дитина може щиро спочувати лихові й недолі, радіти перемозі й щастю казкових героїв» [8, с. 4].

Про виховний потенціал фольклору необхідність його вивчення в народній школі йдеться в статті С. Русової «З з'їзду учителів», де вона веде мову про закінчення I Всеросійського з'їзду по народній освіті та його

значення. Так, у доповіді С. Чалого про «українську школу» доводиться необхідність піднесення принципу народності в навчанні і вихованні, зокрема, організації кафедри українського фольклору в університетах Києва, Харькова, Одеси [9, с. 10].

В усіх доповідях, проголошених на Всеросійському з'їзді учителів, червоною ниткою проходить вимога, щоб «школа відповідала своїм завданням виховання й навчання, вона мусить бути близькою, рідною людности своєю мовою й своїм складом...» [9, с. 11]. Матеріали з'їзду по суті свідчать, що питання принципу народності в контексті національного виховання було одним із пріоритетних. Свідченням цього є резолюція за українську школу, «комісія по инородческій школі» Всеросійського з'їзду учителів визнала за необхідне: «...щоб по усіх місцевостях з українською людністю усе навчання провадилося б на українській мові; щоб навчання російській мові, яко обов'язковому предмету, розпочиналося лиш на третій рік науки..., щоб по школах вчили української мови, української історії й географії; щоб шкільні підручники й усякі підсобні книжки й малюнки дотикалися життя українського люду й природи краю ...» [9 с. 11].

Якщо в контексті формування принципу народності у вихованні С. Русова, О. Верховдуб, В. Поточний вели мову про опору на народну культуру, то Гр. Наш – про усвідомлення приналежності до свого народу, гордості і шани до його минулого в змісті вивчення історії, яку пропонував так викладати, «щоб дати дитині правдиве, систематичне й міцне національне виховання...». Автор пропонував використати виховний потенціал рідної історії і за його допомогою «виплекати, розвинути в своїх дітях не тільки любов до рідної нації, а й ту розумову свідомість вартості своєї нації, що зветься національними гордощами» [6, с. 40, 38].

Гр. Наш пропонував кардинально змінити методіку викладання історії в народній школі і пропонував: «...історію викладати так, щоб дитина з самого початку й до самого кінця курсу відчувала, що вчить вона не про когось, а про себе, про своїх батьків, дідів, прадідів, про свій рід...» [6, с. 41]. Концептуальна стаття Гр. Нашого набула звучання, про що свідчать відгуки в педагогічній пресі того часу. Автор пізніше підготував підручник з історії для народних шкіл, який повністю відповідав принципу народності у вихованні. Автор розглядає такі питання як сутність сім'ї, влада хазяїна (господаря) у ній, стосунки між ними членами сім'ї, значення спільної праці і «все це робиться в живій розмові запитаннями про знайоме сімейне життя, натяканнями, порівняннями». Вчений пропонував спочатку ознайомити дітей з поняттям «сімейний закон», найвища влада в сім'ї і з тією метою, щоб «далі легше було їм зрозуміти, що таке верховна влада, державний закон і т. ін. Коли діти на сім'ї добре розберуть і вияснять стосунки господаря до членів сім'ї та навпаки, вагу сімейного закону і та ін., то тоді легко ці поняття розширити до поняття про верховну владу, державний закон і т. ін., звернувши лише увагу на різницю в обсягу території їх опанування» [3, с. 14].



Отож, Гр. Наш розглядав принцип народності у вихованні як моральну ідею, суть якої у злитті особистих прагнень з волею народу, через ототожнення особистого блага з благом народним. А у такому змісті виховання стає підготовкою для служіння Батьківщині.

У педагогічних поглядах періоду 1905–1920 рр. основою принципу народності у вихованні є рідна мова. На її непересічне значення вказували С. Чалий у праці «Український учитель і діти без мови» (Світло. – 1913. – № 2), Я. Чепіга «Національність і національна школа» (Світло. – 1910. – № 1), С. Черкасенко «Народні вчителі й рідна школа» (Світло. – 1913. – № 1), С. Русова «Справа народної освіти на Україні» (Світло. – 1911. – №1), С. Єфремов «Голос природи» (Світло. – 1913. – № 1) та багато інших педагогів та громадських діячів.

Хвиля національного піднесення у період 1905–1920 років досягла свого апогею. Свідомі педагоги докладали значних зусиль до створення нової школи, яка будувалася б на принципі народності. Проект такої школи, автором якого був Я. Чепіга, було опубліковано у 1913 році у журналі «Світло». На його думку, стара школа не задовольняла вимог народу, оскільки була «вся збудована на задаванні уроків по книжці і вислухованні цих знаттів учителем, ...що гнітила творчий дух дитини...» [14, с. 12–13]. Суть проекту нової школи мала відповідати одному з головних принципів організації освіти, – принципу народності, який забезпечує постійну опору на народну культуру, національну спрямованість виховання, усвідомлення приналежності до свого народу, відповідальності за його минуле і майбутнє. Згідно проекту нова школа повинна будуватися відповідно до потреб народу, специфічними особливостями його менталітету та специфічними особливостями України. Я. Чепіга у своєму проекті наполягав на тому, щоб дитина «свідомо і певно користувалася рідною мовою при викладі своїх думок, знаттів, викладів з свого й чужого життя, уміння оповідати все вчитане в книзі і писати ясно й правильно літературною мовою свого народу» [4, с. 16]. На його думку, читання рідною мовою повинно бути виховною силою в руках учителя. Він радив через читання дитиною кращих зразків народної літератури сформувати у неї вищі ідеали українського народу, адже органічний зв'язок уроків читання з народною творчістю допоможе виховати достойних спадкоємців культурних здобутків свого народу. Вивчення історії автор проекту пропонує почати з усвідомлення історії свого народу, адже це «виховує й освітить дитину національно; збудить свідомість своєї належності до своєї нації, її минулого. Підтримає в дитині життєвий дух, повний енергії і бажання зберегти в собі і виховати душевні прикмети, достоїнства і чесноти свого народу» [14 с. 19].

Я. Чепіга в основу концепції нової школи поклав народну педагогіку, згідно якої визначив провідні напрями виховання – моральне, трудове, естетичне, релігійне, фізичне.

Таким чином, мета освіти, за Я. Чепігою, – «це вільний, усебічний, гармонійний розвиток особистості, який ґрунтується на принципах народності,

гуманізму, демократизму, природовідповідності виховання» [4, с. 148].

У 1917–1920 роках відбулися зміни в житті українського народу – революція та будівництво власної держави, яке пов'язане з відродженням культури, школи, рідної мови.

Піклування про народну освіту в перший період взяло на себе українське учительство, яке впровадило в життя українізацію школи. Тимчасовий російський уряд 28 березня 1917 р. ухвалив допустити в школах Київської шкільної округи «навчання усіх предметів українською мовою при умові забезпечення учнів не українців навчанням в російській мові» [10, с. 468]

15–20 грудня 1917 р. відбулася нарада у справі організації Народної Освіти на Україні. На нараді було зазначено, що народна освіта, дошкільна, шкільна і позашкільна – це найважливіші підвалини кожного народу, держави. У постановах і резолюціях, ухвалених нарадою вказувалося на те, що в УНР нова вільна школа має будуватися на ґрунті рідного народу, вона повинна бути національною, і завідування нею має бути передане до рук даної національності. Також підкреслювалося, що народну освіту необхідно будувати на принципі «признання виняткової і рішучої ролі, в справі виховання і навчання рідної мови, укладу життя і дитячої психіки даної національності» [5, с. 63]. Це були першу кроки українізації, а більш вагомі освітні законопроекти, пов'язані з нею, були прийняті після проголошення УНР.

У 1918–1919 рр. молода українська держава надавала значну увагу розвитку принципу народності у вихованні, а важливим чинником його є рідна мова. У цей період в школах вивчалися дисципліни українознавчого циклу. В Україні створювалася українська національна школа.

Отже, ідеї національного виховання на принципі народності належить чільне місце в педагогічній спадщині педагогів С. Русової, Я. Чепіги та ін., які активно працювали в царині освіти в період УНР. Народність як принцип виховання висвітлена в їх працях і в 1917–1920 рр., і пізніше.

Саме в цей час (1917–1920 рр.) відбувалося створення української держави, що сприяло становленню національної системи освіти та виховання на принципі народності. Такі особистості як С. Русова, Я. Чепіга у цей період торували нові шляхи розвитку принципу народності у вихованні, вони піднесли ідею народності на новий щабель, відповідно до суспільно-політичних умов запитів початку ХХ століття.

Таким чином, дослідження ідеї національного виховання на принципі народності показало, що важливим для нього був період 1905–1920 рр. Проголошення української державності, становлення та розвиток національної освіти та виховання, пробудження національної самосвідомості – це особливий етап у історії. Зміни, які відбулися в житті українського народу, пов'язані з відродженням культури, школи, рідної мови. У цей період молода держава приділяла увагу розвитку ідеї народності у вихованні, українізації освіти.

С. Русова, Я. Чепіга, Гр. Наш – відомі постаті цього періоду, їх праці актуальні й сьогодні, оскільки спрямовувалися на розбудову національної

системи виховання і стали фундаментальною основою розробки питань теорії виховання, а надто народності як принципу. Ці вчені-педагоги пропагували ідею національного виховання на основі народності, вболівали за національну школу з рідною мовою навчання.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в узагальненні ідеї національного виховання не тільки на принципі народності, а й на принципах природовідповідності, культуровідповідності для формування сучасної національної ідеї.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Верходуб О. На крилах рідної пісні / О. Верходуб // Світло. – 1913. – № 4. – С. 6–12.
2. Вишневський О. Концепція демократизації українського виховання / Омелян Вишневський // Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні: педагогічні концепції. – К.: Школяр, 1997. – С. 78–122.
3. Григор'єв-Наш Історія України в народних думках та піснях / Григор'єв-Наш. – К.: Веселка, 1993. – 271 с.
4. Замашкіна О. Д. Ідеї розвивального навчання в історико-педагогічному доробку вітчизняних дослідників першої третини ХХ ст. / О. Д. Замашкіна // Педагогіка і психологія. – 2007. – № 3. – С. 140–150.
5. Народа в справі організації Народної Освіти на Україні 15–20 грудня 1917 р. // Вільна українська школа. – 1918. – № 5–6. – С. 53–66.
6. Наш Гр. Про навчання дітей рідної історії / Гр. Наш // Світло. – 1911. – № 7. – С. 36–41.
7. Павличко С. Дискурс модернізму в українській літературі: монографія / Соломія Павличко. – [2-ге вид., перероб. і доп.]. – К.: Либідь, 1999. – 447 с.
8. Русова С. В оборону казки / С. Русова // Світло. – 1913. – № 7. – С. 3–8.
9. Русова С. З з'їзду учителів / С. Русова // Світло. – 1914. – № 5. – С. 6–19.
10. Сірополко С. Історія Освіти в Україні: монографія / Степан Сірополко. – К.: Наукова думка, 2001. – 912 с.
11. Стельмахович М. Концепція реформування педагогічної науки в Українській Державі / Михайло Стельмахович // Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні: педагогічні концепції. – К.: Школяр, 1997. – С. 23–148.
12. Субтельний О. Україна: історія / Орест Субтельний; [пер. з англ. Ю. І. Шевчука]. – К.: Либідь, 1991. – 512 с.
13. Сухомлинська О. В. Періодизація педагогічної думки в Україні: кроки до нового виміру / О. В. Сухомлинська // Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. – К.: А.П.Н., 2003. – С. 47–66.
14. Чепіга Я. Проект української школи (3-й, 4-й, 5-й і 6-й рік навчання) / Я. Чепіга // Світло. – 1913. – № 4. – С. 12–29.

УДК 378:796.386]:616-084 – 051

*Анатолій Грітченко,*  
доктор педагогічних наук, професор  
кафедри професійної освіти та технологій за профілями;  
*Сергій Пензай,*  
кандидат наук з фізичного виховання та спорту,  
викладач кафедри спортивних дисциплін  
УДПУ імені Павла Тичини

### **ФІЗИЧНА РЕКРЕАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ВНЗ ЗАСОБАМИ НАСТІЛЬНОГО ТЕНІСУ**

*У запропонованому дослідженні розкрито теоретико-практичні аспекти фізичної рекреації педагогічних працівників ВНЗ – чоловіків другого зрілого періоду. З'ясовано, що для профілактики хронічних і «професійних» хвороб, а також із метою покращення фізичного й психічного стану цієї категорії населення доречно використовувати систематичні заняття настільним тенісом як видом спорту, що дає одні з найкращих результатів серед різних видів рекреативно-оздоровчої діяльності. При програмуванні занять із настільного тенісу нами враховувались індивідуальні психофізіологічні особливості людини.*

**Ключові слова:** *фізична рекреація, педагогічні працівники, ВНЗ, чоловіки другого зрілого періоду, настільний теніс, система контролю фізичного стану, працездатність, витривалість.*

*В предлагаемом исследовании раскрыты теоретико-практические аспекты физической рекреации педагогических работников ВНЗ – мужчин второго зрелого периода. Выяснено, что для профилактики хронических и «профессиональных» заболеваний, а также с целью улучшения физического и психического состояния этой категории населения уместно использовать систематические занятия настольным теннисом как видом спорта, что дает один из лучших результатов среди различных видов рекреативно-оздоровительной деятельности. При программировании занятий по настольному теннису нами учитывались индивидуальные психофизиологические особенности человека.*

**Ключевые слова:** *физическая рекреация, педагогические работники, ВУЗ, мужчины второго зрелого периода, настольный теннис, система контроля физического состояния, работоспособность, выносливость.*

*The proposed study reveals theoretical and practical aspects of physical recreation of university teaching staff – men of the second mature period. It has been determined that for the prevention of chronic and «professional» diseases, as well as in order to improve the physical and mental state of this population*

*category, it is appropriate to use systematic table tennis classes as a kind of sport, which gives one of the best results among various types of recreational activities. When programming table tennis classes we have taken into account person's individual psychophysiological features. The system of physical condition control, methods for predicting physical efficiency and functional tests have been used. The revealed indicators are the basis for the individual training programs correction in order to improve the level of teaching staff's physical condition in the higher educational establishment.*

**Key words:** *physical recreation, teaching staff, higher educational establishment, men of the second mature period, table tennis, the system of physical condition control, efficiency, endurance.*

Зростання інтенсивності розумової праці педагогічних працівників ВНЗ, малорухливість, «сидячий» спосіб життя призводять до виснаження організму, провокують психічні й психологічні проблеми, зумовлюють погіршення самопочуття й зниження працездатності. За таких умов актуалізується потреба в новітніх й уже апробованих методиках, що сприятимуть поліпшенню їхнього психічного й фізичного здоров'я і слугуватимуть ефективній профілактиці стресу, особливо серед викладачів чоловічої статі. При цьому, насамперед, потрібно врахувати, що активність чоловіків у сфері рекреативно-оздоровчої діяльності визначається як особливостями соціальних змін, так й індивідуальними факторами: віком, станом здоров'я й фізичного розвитку, професією, посадою, рівнем особистої свободи, соціальними й службовими перспективами.

За даними вчених, одним із тих видів спорту, яким віддають перевагу чоловіки другого зрілого віку, є безумовно настільний теніс. Доведено, що настільний теніс дозволяє розвивати й вдосконалювати фізичні здібності, допомагає формувати такі якості, як стійкість уваги, оперативність мислення, обсяг та периферію зору, рухову пам'ять, просту та складну реакції, реакції на рухомий об'єкт. Позитивний вплив занять спостерігається на психіку, вони допомагають формувати морально-вольові якості, розвивати інтелект та розширювати ерудицію. Як результат, для вирішення завдань профілактики хронічних і професійних захворювань для педагогічних працівників ВНЗ, можна рекомендувати профілактико-оздоровчі заняття саме з настільного тенісу.

У дослідженнях останніх років обґрунтовуються різні засоби і методи оздоровчого тренування для людей другого періоду зрілого віку. Використання засобів загальної фізичної підготовки досліджували З. Гасанова, М. Сотнікова; атлетичної гімнастики – А. Леонідов, Л. Пахомова; тренажерних засобів – А. Гомес, Ю. Клименко, Т. Фоміченко. Частина досліджень присвячено обґрунтуванню окремих методів і засобів оздоровчого тренування для чоловіків (А. Гомес, Л. Клименко, Є. Приступа, І. Ріпак, Т. Фоміченко).

Для осіб, які займаються розумовою працею, особливе значення має настільний теніс, тому що цей вид спорту дозволяє підвищити рівень фізичної підготовленості, функціональних можливостей, сприяє формуванню стійкості уваги, оперативного мислення, рухової пам'яті і реакції, зниженню найбільш поширених серед викладачів захворювань. Широке розповсюдження настільного тенісу, його доступність і різнобічний вплив на фізичний стан викликає необхідність наукового обґрунтування тренувального процесу, регламентації фізичних навантажень для отримання оздоровчого ефекту, що й обумовило актуальність дослідження.

Мета статті полягає в розкритті теоретико-практичних аспектів фізичної рекреації педагогічних працівників ВНЗ засобами настільного тенісу.

Фізична рекреація – це організований активний відпочинок з використанням фізичних вправ та інших рухових дій, а також природних сил, що досягається через використання методів, засобів і форм фізичної культури. «Рекреація» по суті означає «відновлення». Фізичну рекреацію можна також характеризувати як комплекс заходів, спрямованих на вдосконалення процесів відновлення працездатності після фізичної і розумової роботи. Основна її мета – збереження і зміцнення фізичного і психічного здоров'я, підвищення працездатності, відновлення сил.

До рекреативних форм фізичної культури в узагальненому вигляді належать фізкультурно-спортивні розваги, заняття різноманітними фізичними вправами, рухливими іграми, туристичні походи з нефорсованими навантаженнями, якщо вони забезпечують повноцінний активний відпочинок, сприяють задоволенню потреб, пов'язаних зі змістовними розвагами.

Фізична рекреація: 1) ґрунтується на оздоровчо-рекреаційній руховій активності; 2) використовує в якості головних засобів засоби фізичної культури, передусім фізичні вправи; 3) здійснюється у спеціально визначений або вільний від професійної діяльності час, переважно в природних умовах, на добровільних і самодіяльних засадах; 4) складається не тільки з фізичних, але й з емоційних та інтелектуальних компонентів; 5) має переважно розважальний характер; 6) здійснює оптимізуючий вплив на організм людини; 7) включає в себе культурно-ціннісні аспекти.

Нині, невіршеним залишається питання наукового обґрунтування побудови та програмування оздоровчих занять настільним тенісом для осіб другого зрілого віку з урахуванням фізичного стану та особливостей адаптації до фізичних навантажень для отримання потрібного оздоровчого ефекту, а також проблема контролю їхнього фізичного стану.

Зростання прихильників гри в теніс пов'язане з тим, що він доступний, протягом занять легко дозувати фізичні навантаження залежно від віку, фізичного розвитку й стану здоров'я. Як вказують спеціалісти з настільного тенісу [1; 3; 5], диференційований підхід – це важлива умова його

популярності. Не менш значимим є й те, що за останні роки було суттєво вдосконалено інвентар із настільного тенісу, як наслідок, це сприяє його перетворенню у вид спорту з різноманітною технікою, великою кількістю техніко-тактичних дій, що вимагає від гравців високого рівня загальної фізичної, спеціальної й психологічної підготовки.

О. Матицін зауважує, що специфіка умов ефективної гри в настільний теніс характеризується високою оцінкою окремої техніко-тактичної дії для успіху в цілому, необхідністю демонстрації стійкого рівня емоційно-вольових і поведінкових реакцій, активним пошуком неординарних засобів і методів реалізації ініціативи в екстремальній ситуації, умінням спортсмена від початку й до кінця партії перебувати в стані мобілізації, аби обмежити вплив негативних емоційних та психологічних змагальних факторів на результат партії [11, с. 187].

Постійне спостереження за польотом м'яча сприяє розвитку зору, розширенню поля зору та поліпшенню здатності сприймати навіть незначну інформацію на периферії цього поля, оскільки постійна зміна фокусної відстані між м'ячем та оком тренує очні м'язи – це своєрідна гімнастика для очей.

Треба зауважити, що значне навантаження протягом гри відведено рухам кисті. Роль руки в розумовому розвитку людини загальновідома. Е. Кант навіть називав руку «мозком, що вийшов назовні». Дрібні рухи пальців – досить складний вид рухової діяльності й вимагає неабиякої координації з боку нервової системи. Рух кисті в момент зіткнення її з ручкою ракетки активізує діяльність кори великих півкуль головного мозку. У результаті, чим різноманітніші рухи, тим більш плідною є робота мозку.

Саме тому різноманітні рухів та дій, що виконуються в тенісі, мають великий оздоровчий вплив: сприяють зміцненню нервової системи й рухового апарату, поліпшенню загального обміну речовин, служать засобом активного відпочинку. Заняття тенісом позитивно діють на центральну нервову систему. Швидкість виконання рухів, частота їх зміни та постійне варіювання інтенсивності м'язової діяльності сприяє збільшенню сили рухливості та лабільності нервової системи.

Вивчення впливу занять настільним тенісом на організм людини показує, що його можна рекомендувати для різних груп населення. Особливе значення він має для працівників розумової праці, тому що знімає стрес, психічну втому, сприяє підвищенню працездатності, збагачує інтелект та ерудицію.

Важливо зауважити, що в людей зрілого віку інтелектуальних професій заняття настільним тенісом відновлюють недостатню рухову активність і позитивно впливають на організм, але при використанні індивідуального дозування.

Дослідження, проведені А. Жуковим [4], дозволили визначити рівень фізіологічної напруги оздоровчих занять настільним тенісом. Наприклад,

гра протягом 50 хвилин представляє кондиційне тренування в аеробній зоні енергозабезпечення, що доступна для чоловіків зрілого віку.

У настільному тенісі переважно виконується робота змінної інтенсивності, в основному швидко-силового характеру. Зростання швидкості тренування й швидкості дій, підвищення інтенсивності ігрової діяльності збільшують навантаження на організм гравця. Тому врахування фізіологічних показників у процесі оздоровчих занять – це один з основних критеріїв нормування навантаження, що дозволяє інтегрально оцінювати їх вплив на організм тих, хто займається.

Критеріями позитивних змін в організмі людини під впливом фізичних занять є покращення самопочуття, настрою, нормалізація сну, бадьорість тощо. Оцінка ефективності за об'єктивними показниками здійснюється на основі аналізу антропометричних та функціональних показників, фізичної працездатності, підготовленості, поліпшення/погіршення стану здоров'я. Нами доведено, що адекватні фізичні навантаження при занятті настільним тенісом, уже на 8–10 тижні підвищують загальну фізичну працездатність та аеробну продуктивність на 10–25% [8, с. 193].

Використовуючи систему контролю фізичного стану людини, необхідно враховувати, щоб ця інформація була корисною й цікавою не тільки тренеру, а й самому об'єкту. Для цього в системі контролю варто виокремити більш дрібні «кроки», аби стимулювати спортсмена показувати хороші проміжні результати.

Контроль у процесі занять настільним тенісом спрямований на отримання інформації про рівень фізичного стану організму та контролю динаміки показників, що змінюються під впливом тренувальних навантажень. Виявлені показники є підставою для корекції оздоровчих програм із метою покращення рівня фізичного стану.

Здійснення контролю в процесі фізкультурно-оздоровчих занять настільним тенісом вимагає врахування вікових особливостей в організмі: наприклад, локалізацію, характер та виразність патологічних змін у зв'язку з хронічними захворюваннями. У процесі фізкультурно-оздоровчих занять рекомендується застосовувати різні види контролю – попередній, оперативний, поточний, етапний [9, с. 12].

Попередній контроль дає можливість оцінити стан здоров'я й готовність індивідуума до занять фізичними вправами. Здійснення попереднього контролю обумовлено необхідністю організації тих, хто займається, за віком, рівнем фізичного стану, мотивацією, інтересами та розробкою програм фізичного виховання відповідно до функціональних можливостей організму.

Оперативний контроль забезпечує визначення реакції організму на фізичне навантаження протягом або після занять для корекції фізкультурно-оздоровчих програм.



Поточний контроль передбачає отримання інформації про фізичний стан після серії занять, визначення ефективності мікроциклу. На підставі порівняння результатів повторних досліджень із первинними даними роблять висновки про спрямованість адаптаційних змін у функціональних системах та діяльності організму під впливом фізичних навантажень й ефективності програми занять.

Етапний контроль дає можливість оцінити кумулятивні зміни в організмі людини, довгострокові зрушення в рівні тренуваності й фізичної підготовленості.

Для оцінки фізичного стану осіб другого зрілого віку найбільш поширеними методами контролю є антропометричні показники, виявлення яких дає можливість порівняти їх із контрольними величинами.

Для визначення раціональних засобів оздоровлення та оцінки ефективності оздоровчих програм використовуються показники функціонального стану організму індивіда. Доступними для педагогів є вимірювання ЧСС, АТ, ЖЕЛ, частоти дихання в спокої. Резерви легенів визначають за допомогою життєвого індексу легенів та кровообігу, індексу Скибинського, кисневе забезпечення – проби Генча та Штанге.

Достатньо інформативним вважається метод Р. Баєвського, А. Берсеневої, Н. Палєєва для контролю за ефективністю занять й оцінки адаптації серцево-судинної системи до факторів зовнішнього середовища [7, с. 23]. Стійкість до гіпоксії під впливом засобів оздоровлення можна визначити шляхом використання проби В. Голуба.

Інтегративним показником, що дозволяє оцінити потенційні можливості людини, вказує на максимум фізичних зусиль, є фізична працездатність. Розвиток окремих компонентів фізичної працездатності в різних людей має значні відмінності. Вона залежить від спадковості, зовнішніх умов: професії, рівня рухової активності, стану здоров'я, опірності організму до несприятливих факторів навколишнього середовища, мотивації індивіда. Із віком фізична працездатність знижується на 10–15% у порівнянні з попереднім десятиліттям життя: у віці 30–39 років вона складає 85–90%; у 40–49 – 70–80%; у 50–59 – 55–70% від рівня 20-річних [12, с. 76].

Як зазначає Л. Іващенко [6–7], у тренуваних осіб у порівнянні з нетренованими рівень фізичної працездатності значно вищий, тому в нетренованої 25-річної людини вона може відповідати 40-річній.

Існують інструментальні та спрощені методи оцінки фізичної працездатності. Інструментальні методи використовують у лабораторних умовах при моделюванні фізичних навантажень на велоергометрі, біговій доріжці, сходженні на сходинки (степ-тест). У якості критерію рівня максимальної фізичної працездатності приймається величина максимального споживання кисню, яка є мірою максимальної аеробної продуктивності в дослідженні.

---

Найбільш прийнятними для практичного застосування є методи прогнозування фізичної працездатності й експрес-методи та функціональні проби.

Методи прогнозування фізичної працездатності передбачають розрахунок її рівня за показниками, що вимірюються в стані спокою, за допомогою формул, які описують залежність між фізичною працездатністю й показниками, що вимірюються.

Функціональні проби з фізичними навантаженням дають якісну (погана, середня, добра тощо) оцінку фізичної працездатності, у той час, як поглиблені та експрес-методи з застосуванням велоергометра або тредміла – кількісну оцінку (ергометричних показників у ватах, джоулях або метаболічних – споживання кисню тощо; гемодинамічних – ЧСС, АТ, хвилинний об'єм кровообігу тощо) фізичної працездатності.

Суворі індивідуалізація навантажень під час занять настільним тенісом передбачає врахування рівня фізичного стану. Фізичний стан нетренованих людей найчастіше пов'язують із рівнем розвитку максимальних аеробних можливостей, оскільки саме витривалість забезпечує різнобічну адаптацію організму до дій несприятливих факторів зовнішнього середовища. Встановлено взаємозв'язок між рівнем фізичного стану й показниками захворювань: чим вище рівень фізичного стану, тим нижче показники захворюваності.

Тренеру важливо отримувати своєчасну інформацію про рівень фізичного стану людини в процесі оздоровчих тренувань для оцінки рівня здоров'я, готовності до виконання фізичних навантажень, ступеня відхилення функціональних показників від належних величин, визначення параметрів фізичних навантажень, розробки індивідуальних тренувальних програм [7, с. 53].

Результати проведеного експерименту довели ефективність профілактико-оздоровчих занять настільним тенісом з огляду позитивного впливу на фізичний стан педагогічних працівників ВНЗ. Відбулося достовірне зниження показників ЧСС з 69,9 уд/хв до експерименту до 66,7 уд/хв після експерименту, індексу Кетле з 455,0 г/см до 451,4 г/см, індексу Руф'є з 7,5 ум.од. до 6,4 ум.од. ( $p < 0,05$ ), АТсист. з 137,3 мм рт. ст. до 130 мм рт. ст., адаптаційного потенціалу з 2,6 ум.од. до 2,1 ум.од., проби Голуба з 58,4 ум.од. до 44,3 ум.од. ( $p < 0,001$ ), АТ діаст. з 84,1 мм рт. ст. до 79,4 мм рт. ст. ( $p < 0,01$ ), підвищення показників життєвого індексу з 48,4 мл/кг до 52,5 мл/кг, індексу фізичного стану 0,58 ум.од. до 0,65 ум.од. ( $p < 0,05$ ), ЖЄЛ з 3,7 л до експерименту до 4,4 л після експерименту ( $p < 0,01$ ).

У педагогічних працівників підвищився рівень розумової працездатності та функції уваги. За показниками захворюваності на 9,1% знизилася кількість випадків хвороб серцево-судинної системи, на 9% – органів дихання. В інших видах найбільш розповсюджених серед викладачів захворювань також спостерігається поступове зменшення

кількості тих, хто хворіє.

Зазначимо, що програми профілактико-оздоровчих занять з використанням засобів настільного тенісу довели свою ефективність завдяки покращенню морфофункціональних показників, фізичної та розумової працездатності, підвищенню рівня рухової активності та фізичної підготовленості чоловіків другого зрілого віку.

Таким чином, із метою профілактики низки психічних і фізичних захворювань у чоловіків другого зрілого віку – викладачів вищих навчальних закладів, фахівці рекомендують фізичну рекреацію – заняття спортом взагалі й настільним тенісом – зокрема. При цьому потрібно враховувати індивідуальні особливості організму й стежити за рівнем фізичного стану в процесі оздоровчих тренувань, для чого використовують низку методів: методи прогнозування фізичної працездатності й експрес-методи та функціональні проби.

Перспективи подальших розвідок полягають у розробці індивідуальних тренувальних програм на основі отриманих експериментальним шляхом даних для прогнозування результату й досягнення максимальної ефективності занять настільним тенісом.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Байгулов Ю. П. Основы настольного тенниса / Ю. П. Байгулов, А. Н. Романин. – М., ФиС., 1979 – 160 с.
2. Барчукова Г. В. Анализ соревновательной деятельности в настольном теннисе / Г. В. Барчукова // Теория и практика физической культуры. – 1982. – № 5. – С. 18–21.
3. Барчукова Г. В. Теория и методика настольного тенниса: учебник для студ. высш. учеб. заведений / Г. В. Барчукова, В. М. Богушас, О. В. Матыцин; под. ред. Г. В. Барчуковой. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 226 с.
4. Жуков А. Н. Настольный теннис в зрелом возрасте / А. Н. Жуков, О.Е. Лихачев // Олімпійський спорт і спорт для всіх: тези Міжнар. наук. конф. 20–23 вересня 2005 р. – К., 2005. – С. 567.
5. Залесский М. Настольный теннис – Олимпийский вид спорта / М. Залесский // Наука и жизнь. – 1987. – № 2. – С. 147–151.
6. Иващенко Л. Я. Самостоятельные занятия физическими упражнениями / Л. Я. Иващенко, Н. П. Страпко. – К. : Здоровье, 1988. – 160 с.
7. Иващенко Л. Я. Программирование занятий оздоровительным фитнесом / Л. Я. Иващенко, А. Л. Благий, Ю. А. Усачев. – К.: Науковий світ, 2008. – 198 с.
8. Иващенко Л. Я. Фізичне виховання дорослого населення / Л. Я. Иващенко, О. Л. Благій // Теорія і методика фізичного виховання. – К.: Олімпійська література, 2008. – С. 190 – 230.

9. Ісаченко М. А. Тестовий контроль у системі оцінки знань студентів інститутів фізичної культури і спорту: автореф. дис. ... канд. наук з фіз. вих. і спорту: спец. 24.00.02 / М. А. Ісаченко. – Київ, 2008. – 20 с.
10. Круцевич Т. Ю. Научные исследования в массовой физической культуре / Т. Ю. Круцевич. – К. : Здоров'я, 1985. – 116 с.
11. Матыцин О. В. Многолетняя подготовка юных спортсменов в настольном теннисе: монография / О. В. Матыцин. – М.: Теория и практика физической культуры, 2001. – 204 с.
12. Пирогова Е. А. Влияние физических упражнений на работоспособность и здоровье человека / Е. А. Пирогова, Л. Я. Иващенко, Н. П. Страпко. – К.: Здоровье, 1986. – 152 с.
13. Ребрина А. А. Настільний теніс. Другий рік навчання: метод. посіб. / А. Ребрина, Г. Коломоєць, В. Деревянко; Ін-т інновац. технологій і змісту освіти, Хмельниц. нац. ун-т. – К.: Літера, 2010. – 142 с. – (Фізична культура в школі).
14. Рябинина С. К. Настольный теннис в системе физического воспитания студенток технического вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук; спец.:13.00.04 «Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры» / Светлана Кадамбаевна Рябинина; Краснояр. гос. пед. ун-т. – Красноярск, 2004. – 25 с.
15. Холодов Ж. К. Теория и методика физического воспитания и спорта: [учеб. пособ. для студентов высш. учеб. заведений] / Ж. К. Холодов, В. С. Кузнецов. – М. : Академия, 2000. – 480 с.

УДК 37.061

*Ольга Дьяченко,  
преподаватель кафедры социальной работы  
УО «Белорусский государственный педагогический  
университет имени М.Танка»*

### **ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОХОЖДЕНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ**

*У статті представлені особливості формування професійних компетенцій у студентів у процесі проходження соціально-педагогічної практики. Розкрито напрямки практики, які сприяють формуванню даних компетенцій через соціально-педагогічну діяльність в умовах соціально-педагогічних закладів. Представлено форми роботи в рамках діагностичних, профілактичних і корекційних заходів із сім'єю, дітьми та молоддю. Викладено перелік звітної документації і результати ефективності запропонованої програми.*

**Ключові слова:** професійні компетенції, соціально-педагогічна діагностика, соціально-педагогічна профілактика, соціально-педагогічна корекція, соціально-педагогічна діяльність, неповнолітні, сім'я, молодь.

*В данной статье представлены особенности формирования профессиональных компетенций у студентов в процессе прохождения социально-педагогической практики. Раскрыты направления практики, которые способствуют формированию данных компетенций через социально-педагогическую деятельность в условиях социально-педагогических учреждений. Представлены формы работы в рамках диагностических, профилактических и коррекционных мероприятий с семьей, детьми, молодежью. Изложен перечень отчетной документации и результаты эффективности предложенной программы.*

**Ключевые слова:** профессиональные компетенции, социально-педагогическая диагностика, социально-педагогическая профилактика, социально-педагогическая коррекция, социально-педагогическая деятельность, несовершеннолетние, семья, молодежь.

*Social and pedagogical practice is an essential component in the process of social work specialists' training. The importance of students' practical activity in the system of professional training is caused by the fact that social workers must help to provide necessary conditions for the family to realize its education, cultural and psychological functions and to improve the everyday life of every family member. The article presents the peculiarities of professional competences' formation in the process of social and pedagogical practical*

*activity. The main directions that promote the formation of these competencies through social and pedagogical activities in social and educational institutions are revealed. They are as follows: diagnostic measures, preventive work in conditions and correctional work in institutions of different kinds. The article also deals with different forms of work in the system of diagnostic, preventive and corrective measures with the family, children and youth. A list of reporting documentation and results of the proposed program's effectiveness are presented.*

**Key words:** *professional competences, social and pedagogical diagnostics, social and pedagogical prevention, social and pedagogical correction, social and pedagogical activities, minor children, family, the youth.*

Социально-педагогическая практика является частью подготовки специалистов по социальной работе. Необходимость данного вида практики в системе комплексного профессионального обучения специалистов указанного профиля обусловлена реализацией одного из приоритетных направлений социальной защиты – обеспечение необходимых условий для реализации семьей её воспитательных, культурно-психологических функций, повышение качества жизни каждой семьи.

Изучением подготовки социальных педагогов и психосоциальных работников занималась Беличева С. А. Ее пособие знакомит будущих специалистов с особенностями работы с детьми и семьями группы риска по предупреждению социального сиротства и отклоняющегося поведения несовершеннолетних. Также здесь представлены социально-психологические и социально-педагогические методы диагностики, поддержки и коррекции данного социального явления [1].

Организация работы социального педагога с молодежью представлена в трудах Е. П. Агаповой и Л. С. Деточенко. Авторы рассматривают особенности взаимодействия специалиста с различными категориями молодежи через реализацию ряда социальных технологий: диагностику, терапию, реабилитацию, адаптацию, проектирование [3].

Специфику социальной работы с различными группами населения раскрыл Н. Ф. Басов. Особенно ценными для нас являются его рекомендации по работе с семьей [4]. Телина И. А. в своем учебном пособии для студентов вузов раскрыла структуру профессиональной деятельности социального педагога, требования к уровню подготовки специалиста, его функциональные и должностные права и обязанности [5].

Шептенко П. А. исследовала технологию работы социального педагога общеобразовательного учреждения. В рамках данной технологии ей предложен научно-методический материал для выполнения будущими специалистами учебно-исследовательских и индивидуально-творческих заданий, упражнений, социально ориентированных игр, социально-психолого-педагогических тренингов [6].

Цель данной статьи – раскрыть особенности формирования

профессиональных компетенций у студентов в процессе прохождения социально-педагогической практики, представить направления практики, которые способствуют формированию данных компетенций через социально-педагогическую деятельность в условиях социально-педагогических учреждений, а также представить формы работы в рамках диагностических, профилактических и коррекционных мероприятий с семьей, детьми, молодежью.

Цель практики – овладение студентами профессиональными компетенциями необходимыми для осуществления социально-педагогической деятельности. Согласно цели студенты должны научиться:

- планировать и организовывать социально-педагогическую деятельность в различных учреждениях;
- соблюдать профессионально-этические нормы и требования в социально-педагогической деятельности;
- оказывать социальные и социально-педагогические услуги различным категориям населения;
- осуществлять социальный патронаж, сопровождение несовершеннолетних, семьи, молодежи в ситуации социального риска;
- анализировать социально-педагогические проблемы и определять пути их решений;
- исследовать социально-педагогическую деятельность [2, с. 12].

Для прохождения практики студенты распределяются в социально-педагогические учреждения и учреждения, осуществляющие социально-педагогическую деятельность: детские интернатные учреждения, социально-педагогические центры, общеобразовательные школы, профессионально-технические, средние специальные учебные заведения.

В процессе прохождения практики студенты изучают организацию и содержание социально-педагогической деятельности учреждений; включаются в процесс оказания социально-педагогических услуг семье, детям, молодежи, разработку и реализацию социально-педагогических программ и проектов; получают опыт в научно-исследовательской работе, в ее проведении, в формировании умений анализа и обобщения социально-педагогического опыта.

Основными направлениями деятельности студентов-практикантов в период прохождения социально-педагогической практики являются:

1. Проведение диагностических мероприятий в условиях социально-педагогических учреждений. В рамках данного направления студенты анализируют основные направления деятельности учреждения и содержание работы социального педагога; составляют социально-педагогический портрет детей, которым оказывается социально-педагогическая помощь в учреждении; проводят обследование условий жизни и воспитания несовершеннолетнего.

2. Осуществление профилактической работы в условиях социально-

педагогических учреждений. Данное направление предусматривает участие студентов в разработке методических материалов социального педагога, направленных на профилактику девиантного поведения; в разработке и проведении социально-педагогических мероприятий профилактической направленности; участие в проводимых в учреждении плановых профилактических мероприятий с семьями, детьми, молодежью, а также в разработке и реализации профилактических социально-педагогических программ, и проектов.

3. Проведение коррекционной работы в условиях социально-педагогических учреждений. В рамках данного направления предусмотрено выполнение следующих видов работы: составление индивидуального плана защиты прав и законных интересов несовершеннолетнего по результатам обследования условий жизни и воспитания несовершеннолетнего; участие в разработке методических материалов социального педагога с целью коррекции социально-педагогических проблем; разработка и проведение коррекционных социально-педагогических мероприятий; участие в мероприятиях по оказанию социально-педагогических услуг семье, детям, молодежи.

Следует отметить, что в процессе прохождения практики со студентами проводятся индивидуальные и групповые консультации, даются инструкции по подготовке отчетной документации.

Результаты прохождения практики студенты предоставляют в отчетной документации:

1. Индивидуальный календарный план выполнения заданий по практике (с указанием сроков, содержания деятельности и ожидаемого результата практики).

2. Дневник прохождения практики (с указанием даты, событий дня, примечания и выводов, отметки руководителя практики от организации о выполнении заданий).

3. Характеристика базы прохождения практики (цель деятельности учреждения; спектр решаемых профессиональных задач учреждения; типичные сложности, с которыми сталкиваются специалисты данного учреждения при работе с семьями, детьми и молодежью; основные направления работы специалистов базы практики; разрабатываемые и реализуемые программы; работа учреждения по планированию и мониторингу; наличие материально-технической базы в учреждении для оказания помощи семьям, детям и молодежи).

4. Карта интервьюирования социального педагога учреждения (примерный перечень вопросов при интервьюировании социального педагога учреждения:

– какими правовыми документами руководствуется социальный педагог в практике (интернатного) учреждения?



- какую отчетную, плановую, вспомогательную документацию ведет социальный педагог данного учреждения?
- проанализируйте содержание деятельности социального педагога.
- какие формы и методы социально-педагогической деятельности вы используете в своей профессиональной деятельности?
- с какими трудностями Вы чаще всего сталкиваетесь при осуществлении профессиональной деятельности?
- по Вашему мнению, при каких условиях деятельность социального педагога в учреждении будет более эффективной?)

5. Социально-педагогический портрет воспитанников. Данный вид деятельности включает:

- 1) оценку контингента воспитанников данного учреждения:
  - общее количество детей по возрастным и половым показателям;
  - основные принципы определения детей на воспитание в данное учреждение;
    - категории детей:
      - а) дети-сироты – количество и %,
      - б) дети, оставшиеся без попечения родителей (их категории) – количество и %,
      - в) иные причины – количество и %;
    - количество детей, состоящих на учете в инспекциях по делам несовершеннолетних;
  - 2) уточнение социальных, педагогических и психологических проблем, которые наблюдаются у воспитанников детских (интернатных) учреждений;
  - 3) описание проблемных социально-педагогических ситуаций, свидетелями которых являлись студенты-практиканты, по схеме:
    - наблюдаемые участники событий: количество человек, их социальный портрет, взаимоотношения в группе;
    - условия, обстановка, в которой развивались события;
    - социальное поведение: действия участников события, какова цель их действий, эмоциональное состояние наблюдателя, какое поведение спровоцировало конфликт, проблему.

6. Акт обследования условий жизни и воспитания несовершеннолетнего, в котором следует указать:

- дату обследования;
- фамилию, имя, отчество несовершеннолетнего;
- возраст, год рождения, место рождения;
- адрес, телефон;
- сведения о родителях (имеет одного (обоих) из родителей, место жительства родителей, возраст, занимаемая должность или занятие, место работы, стаж работы, заработок, состоит ли в браке);

- участие каждого из родителей в воспитании и содержании несовершеннолетнего;
- состав семьи (фамилия, имя, отчество, родственные отношения, возраст, занятость и др.);
- сведения о несовершеннолетнем: занятие, успеваемость, занятость в свободное время, режим дня и условия проживания несовершеннолетнего, кто осуществляет уход за несовершеннолетним, состояние здоровья несовершеннолетнего, организация отдыха (каникулярное время, летнее);
- взаимоотношения несовершеннолетнего с родителями, другими членами семьи;
- выплачивается ли на несовершеннолетнего пенсия (пособие, алименты), получает ли заработную плату;
- имеет ли имущество (при наличии имущества составляется опись, при наличии денег указываются номера документов, сумма, место хранения);
- кто является нанимателем данного жилого помещения (собственником либо членом организации граждан застройщиков);
- проживают ли в данном жилом помещении другие лица;
- размер и благоустройство жилья;
- в какой помощи нуждается несовершеннолетний (социальной, правовой, педагогической, психологической, материальной);
- вывод и мотивированное заключение с указанием целесообразной помощи несовершеннолетнему.

7. Индивидуальный план защиты прав и законных интересов несовершеннолетнего (с указанием фамилии, имени, отчества несовершеннолетнего; его возраста, вида занятий; адреса места жительства; фамилии, имени, отчества родителей (законных представителей), места их работы; основных показателей и характеристики социально опасного положения несовершеннолетнего; необходимых видов помощи (социальной, материальной, педагогической, психологической, коррекционной, медицинской, правовой).

8. Разработка и проведение социально-педагогического мероприятия.

9. Письменный отчет о выполнении программы практики (виды выполненных работ за время практики; самоанализ готовности к самостоятельной профессиональной деятельности (наличие необходимых теоретических знаний, сформированность практических навыков); замечания и предложения по содержанию, организации социально-педагогической практики (основные трудности и успехи).

10. Отзыв руководителя о прохождении практики студента-практиканта.

Об эффективности программы социально-педагогической практики свидетельствуют результаты защиты отчетной документации и отзывы руководителей практики от учреждений. Так, в 2016–2017 гг. из 104

студентов дневной и заочной формы получения образования 63 (61%) студента были оценены на 9–10 баллов. Это студенты, которые в полном объеме овладели системой профессиональных компетенций необходимых для осуществления социально-педагогической деятельности; проявили всестороннее, систематическое знание учебного программного материала; самостоятельно выполнили все предусмотренные программой практики задания; глубоко усвоили основные документы, регламентирующие деятельность социального педагога; активно работали при прохождении практики; показали систематический характер знаний, умений и навыков, необходимых специалисту по социальной работе в учреждениях образования.

25 (24%) студентов были оценены на 8 баллов и 11 (10%) студентов – на 7 баллов. Это студенты, которые овладели системой профессиональных компетенций; обнаружили полное знание учебно-программного материала; не допускали в ответе существенных неточностей; самостоятельно выполнили все задания; усвоили основные документы, регламентирующие деятельность социального педагога; активно работали при прохождении практики; показали систематический характер знаний, умений и навыков, необходимых специалисту по социальной работе в учреждениях образования.

Только 5 (5%) студентов по результатам практики были оценены на 6 баллов. Это студенты, которые на достаточном уровне овладели системой профессиональных компетенций; обнаружили достаточно полное знание учебно-программного материала; самостоятельно выполнили основные предусмотренные программой практики задания; усвоили основные документы, регламентирующие деятельность социального педагога; отличились достаточной активностью; показали систематический характер знаний, умений и навыков, необходимых специалисту по социальной работе в учреждениях образования.

Замечаний и предложения по содержанию, организации социально-педагогической практики высказано не было. Студенты отметили, что социально-педагогическая практика позволила им научиться проводить диагностические, профилактические и коррекционные мероприятия в условиях социально-педагогического учреждения; приобрести профессиональные навыки и умения в области профессиональной деятельности.

В данной статье нами были раскрыты особенности формирования профессиональных компетенций у студентов в процессе прохождения социально-педагогической практики. Предложенные направления практики, на наш взгляд, являются наиболее эффективными и способствуют формированию профессиональных компетенций будущих социальных педагогов. Представленные формы работы диагностических, профилактических и коррекционных мероприятий с семьей, детьми,

молодежью действительно реализуются в рамках социально-педагогической деятельности в условиях социально-педагогических учреждений.

### **СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ**

1. Беличева С. А. Превентивная психология в подготовке социальных педагогов и психосоциальных работников: учебное пособие / С. А. Беличева. – СПб.: Питер, 2012. – 336 с.
2. Образовательный стандарт Республики Беларусь. Высшее образование. Первая ступень. Специальность 1-86 01 01-2013 Социальная работа (по направлениям): ОСРБ 1-86 01 01-2013. – Введ. 30.08.2013. – Минск: М-во образования Респ. Беларусь: БГУ, 2013. – 83 с.
3. Организация работы с молодежью: учебное пособие / под ред. Е. П. Агапова, Л. С. Деточенко. – М. : Берлин: Директ - Медиа, 2015. – 738 с.
4. Социальная работа с различными группами населения: учебное пособие / коллектив авторов; под ред. Н. Ф. Басов. – М.: КНОРУС, 2012. – 528 с.
5. Телина И. А. Социальный педагог в школе: учебное пособие для студентов вузов / И. А. Телина. – 2-е изд., стер. – М.: ФЛИНТА, 2013. – 265 с.
6. Шептенко П. А. Технология работы социального педагога общеобразовательного учреждения: учебное пособие / П. А. Шептенко, Е. Н. Дронова, Л. Н. Гиенко; под ред. П. А. Шептенко. – 2-е изд., стер. – М.: ФЛИНТА, 2014. – 200 с.

УДК 37(091)(4/9)

*Ірина Єланцева,  
аспірантка кафедри історії педагогіки  
і порівняльної педагогіки  
Харківського національного педагогічного  
університету імені Г. С. Сковороди*

## **ДО ВИТОКІВ СТАНОВЛЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ СЛУЖБ ДЛЯ ДІТЕЙ В УКРАЇНІ**

*У статті аналізуються історичні передумови започаткування соціально-педагогічних служб для дітей в Україні. Для цього використано такі методи, як: систематизація й класифікація друкованих джерел із досліджуваної проблеми; аналіз нормативних документів, законодавчих актів. У процесі наукового пошуку встановлено, що започаткуванню соціально-педагогічних служб в Україні сприяли: спеціальні закони; різноманітна за змістом і формами благодійницька діяльність; теоретичні розробки вітчизняних педагогів; організація мережі навчально-виховних закладів для дітей.*

**Ключові слова:** становлення, служба, розвиток, соціально-педагогічна діяльність, дитяче населення, витоки, благодійність, соціальна робота.

*В статті аналізуються історическіе предпосылки становлення соціально-педагогіческих служб для дітей в Україні. Для этого используются такие методы, как: систематизация и классификация печатных источников по исследуемой проблеме; анализ нормативных документов, законодательных актов. В процессе научного поиска установлено, что становлению соціально-педагогіческих служб в Україні способствовали: специальные законы; разнообразная по содержанию и формам благотворительная деятельность; теоретические разработки отечественных педагогов; организация сети учебно-воспитательных учреждений для детей.*

**Ключевые слова:** становление, служба, соціально-педагогіческая деятельность, детское население, истоки, благотворительность, социальная работа.

*The purpose of the article is to analyze the historical preconditions for the formation of the socio-pedagogical services for children in Ukraine. To find out the evolutionary way of the children socio-pedagogical services development, the following scientific methods of inquiry such as the systematization and classification of printed sources on the investigated problem; the analysis of normative documents, legislative acts, current documentation have been used. In*

*the course of the scientific research, it has been discovered that the formation of the socio-pedagogical services in Ukraine was facilitated by: the social laws dating back to Kievan Rus; establishing the institutions that cared for orphans; the charitable activity of various content and forms during the existence of the Russian Empire; native teachers' theoretical developments; the organization of a network of social institutes and educational establishments for children by the Soviet authorities; the establishment of children social upbringing departments; the creation of the institutions and various societies for minors' social and legal defense.*

**Key words:** *formation, service, development, socio-pedagogical activity, children's population, origins, charity, social work.*

Для сучасної України притаманні соціальні, економічні та політичні суперечності, що призвели до: зниження виховного потенціалу сім'ї та навчальних установ як основних інститутів соціалізації особистості; збільшення кількості правопорушень; посилення впливу «вулиці» над дітьми; збільшення кількості неповнолітніх, які є безпритульними, хворими на алкоголізм та наркоманію.

У таких умовах проблема соціально-педагогічної підтримки, допомоги, супроводу підростаючого покоління виходить на передній план у державній політиці. Про це свідчать Закони України «Про органи і служби у справах дітей та спеціальні установи для дітей» (2007 р.), «Про охорону дитинства» (2001 р.), «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю» (2001 р.), Концепція Державної цільової соціальної програми «Молодь України» на 2016–2020 роки (2015 р.), Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013 р.) та інші нормативні документи. Особлива роль у розв'язанні окреслених проблем має належати дитячій соціально-педагогічній службі.

Вивчення та узагальнення науково-педагогічних матеріалів та дисертацій дає підстави стверджувати, що останнім часом з'явилися дослідження, у яких висвітлюється зміст соціально-педагогічної діяльності з різними верствами дитячого населення (О. Безпалько, С. Бикасова, О. Вакуленко, Л. Григорова, З. Зайцева, І. Зверева, С. Іноземцева, А. Капська, О. Карпенко, Г. Лактіонова, А. Малько, Л. Марченко, Л. Міщук, Ю. Нагорний, Н. Нарожня, В. Оржехівська, В. Орлов, В. Сидоров, Т. Сущенко, С. Толстоухова, І. Трубавіна, Л. Штефан та ін.); теоретичні та практичні аспекти підготовки соціальних педагогів (С. Архипова, О. Безпалько, Л. Боднар, Р. Вайнола, М. Галагузова, І. Зверева, А. Капська, Л. Міщик, В. Поліщук, С. Харченко, З. Фалинська, О. Філь, М. Ярошко та ін.). Однак, питання становлення та подальшого розвитку соціально-педагогічних служб для дітей в Україні і сьогодні є маловивченими.

Мета статті полягає в аналізі історичних передумов започаткування соціально-педагогічних служб для дітей в Україні (VII – 30-ті рр. XX ст.).

Як свідчать наукові джерела, взаємодопомога, підтримка, прояв гуманності були притаманні людям, які жили ще в родоплемінному суспільстві [3]. У давніх слов'ян рід зберігав верховну владу на землю, виступав регулятором сімейно-шлюбних відносин, виконував функції взаємодопомоги, взаємовідповідальності і захисту. Фахівці стверджують, що соціальна допомога і взаємодопомога у давніх слов'ян виконували три основні форми: культові; общинно-родові; господарські [5].

Зазначимо, що співчутливе ставлення до бідних і вбогих, найпростіші форми благодійництва, головним чином роздача їжі й одягу, входили у звичай східних слов'ян і були розповсюдженими ще в VII–VIII ст. Але перший період історії становлення соціальної роботи та соціальних служб фахівці хронологічно пов'язують із виникненням у IX ст. Древньоруської держави й утвердженням християнства як державної релігії (988 р.), коли надання допомоги хворим, убогим та іншим нужденним верствам населення стало однією з форм реалізації християнської заповіді любові до ближнього. Серед основних форм благодійництва у період Київської Русі особливого значення набула княжа благодійність. Крім роздачі милостині, це було «годування» нужденних на князівських дворах, облаштування притулків для сиріт тощо.

Це вважалося справою богоугодною. За часи правління Ярослава Мудрого дуже шанувалися сімейні традиції, головним осередком суспільства вважалася родина. Київські князі (911 р.) брали під свою опіку хлопчиків, навчали їх військовій справі, наукам, Закону Божому, певним ремеслам [9].

Важливим кроком на шляху становлення соціально-педагогічних служб було видання Статуту (996 р.) з метою впорядкування форм благодійності, відповідно до якого соціальне піклування про нужденних віддавалося під покровительство церкви. Результатом такої діяльності церков і монастирів стало створення на Русі численних притулків та інших благодійних закладів [7].

У контексті досліджуваної проблеми варто зазначити, що у той час почали організовувати при монастирях по містах і в сільській місцевості сирітські будинки і утримувати їх за рахунок царської скарбниці. При цьому відповідальність за організацію даної діяльності несла церква. Окрім того формуються окремі види опіки дітей: спеціалізовані інститути допомоги (сирітські будинки, школи); законодавчо закріплюється міра і ступінь необхідної матеріальної допомоги.

Становленню організованої соціально-педагогічної діяльності сприяли і братства, які масово почали виникати в Україні в XV–XVI ст. і швидко завоювали повагу й широку популярність, опікуючися вдовами й сиротами своїх померлих членів, підтримуючи шпиталі й надаючи своїм членам безвідсоткові позики. Іншим напрямом соціально-педагогічної діяльності братств була освітня справа і, зокрема, відкриття шкіл та

організація в них безоплатного навчання при досить демократичному шкільному устрої (школи були відкриті для всіх верств населення) [7].

Вивчення та узагальнення науково-педагогічної літератури дозволяє констатувати, що особливий поштовх для розвитку соціально-педагогічній служби отримали в Україні за часів Козацької доби. Саме у період XVI–XVII ст., як стверджує Т. Семгіна, в українській державі сформувалися основи козацької педагогіки, якою декларувалася необхідність захисту потреб, інтересів, прав як окремої особистості, так і груп людей. Основою організації шкільної освіти (зокрема полкових, січових шкіл) був принцип соціальної благодійності, що знайшло відображення в організації безкоштовного, демократичного за формою навчання, у тому числі й дітей-сиріт, яких, за традицією, всиновлювали і виховували козацькі курені. Вони ж опікувалися й матеріальним забезпеченням сімей загиблих козаків [7].

Прототипами соціально-педагогічних служб можна вважати і відкриття дитячих притулків. Так, у 1706 році було засновано притулок для «аморальних немовлят», куди було наказано брати незаконнонароджених із дотриманням анонімності походження, а за «знищення аморальних немовлят» призначалась неминуха смертна кара. Немовлята опікувались державою, і в скарбниці були передбачені кошти на утримання таких дітей і педагогічного персоналу. Коли діти підростали, їх віддавали на виховання прийомним батькам, дітей старше 10 років направляли в матроси, підкидьків або незаконнонароджених – в художні училища [4].

У ході науково-педагогічного пошуку з'ясовано, що у першій чверті XVIII ст. соціально-педагогічна діяльність набула нового етапу розвитку. У цей період активно формувалась державна політика, спрямована на надання матеріальної та іншої допомоги нужденним, створювалася мережа світських соціальних установ. Поряд з цим, було прийнято і закони «Про заборону жебрацтва» (1712 р.), «Про визначення жебраків соціально небезпечним елементом» (1721 р.). Таким чином, було закладено фундамент для становлення і подальшого розвитку соціально-педагогічних служб в Україні.

У 1775 р. було створено спеціальні структури, так звані, прикази громадського піклування, які опікувалися організацією і діяльністю народних шкіл, сирітських будинків, шпиталів і лікарень, богаділень для вбогих і людей похилого віку, будинків для інвалідів, громадських їдалень [8]. Але таку допомогу могла отримати лише незначна частина населення. Розуміючи це, тогочасний уряд сприяв виникненню різноманітних товариств, що підтримували як церковну, так і приватну благодійність. Зокрема, це Виховне товариство шляхетних дівчат, Вільне економічне товариство, Відомство установ імператриці Марії (ним було засновано інститути шляхетних дівчат, спрямовані саме на підтримку освіти дітей збіднілих дворянських родин), Імператорське людинолюбиве товариство, Комітет піклування про поранених тощо [8].



У кінці XVIII ст. було відкрито педагогічні класи при виховних будинках і пепіньєрські класи (пепіньєрка – дівчина, яка закінчила середній навчальний заклад закритого типу і була залишена при ньому для проходження педагогічної практики) – при жіночих гімназіях та інститутах, які готували вчительок і гувернанток, було організовано піклування про глухонімих дітей. У цей же період, як наголошує Н. Зенько, починають створюватися громадські організації, які самостійно обирали об'єкт допомоги і працювали в тій соціальній ніші, яку держава не охоплювала своєю увагою [4].

Такий стан організації соціально-педагогічної діяльності зберігся в Україні до другої половини XIX ст. Встановлено, що зі скасуванням кріпосного права (1861 р.) соціально-педагогічна діяльність отримала новий поштовх для свого розвитку. У цей час провідними принципами організації соціально-педагогічної діяльності стали: заперечення жорсткої опіки соціального піклування, децентралізація управління справою допомоги нужденним, створення умов для розвитку місцевої ініціативи й самодіяльності [1].

Аналіз науково-педагогічної літератури свідчить, що вагомий внесок у справу становлення соціально-педагогічних служб для дітей в Україні зробили земства. У відповідності з реформами 1864 та 1870 рр. до компетенції земських і міських органів самоврядування ввійшло завідування лікувальними і благодійними закладами, піклування про бідних, невиліковно і психічно хворих, опікування народною освітою і охороною здоров'я підрастаючого покоління.

Яскравим прикладом організації соціально-педагогічної діяльності з дітьми та молоддю може слугувати діяльність Полтавського й Херсонського земств. Так, у другій половині XIX ст. у Полтавській губернії земські органи самоврядування створили досить розгалужену систему соціального захисту і допомоги населенню, серед основних напрямів якої можна назвати: відкриття лікарень і аптек, організація притулків для дітей, створення закладів громадського піклування для дорослого населення, фінансування освіти незаможних верств населення, організація бібліотек-читалень.

У діяльності Херсонського земства особливого значення надавалось медико-санітарному обслуговуванню населення. 1886 року зазначеним земством була створена перша в Україні земська санітарна організація [8]. Завдяки прогресивній роботі земств до соціально-педагогічної діяльності були залучені кошти з земських бюджетів, благодійницьких організацій, що дозволило відкрити нові соціально-педагогічні заклади для дітей, зокрема створювати притулки для сиріт, надавати адресну матеріальну і медичну допомогу дітям з бідних сімей.

Доцільно звернути увагу і на те, що в Україні частина соціально-педагогічних організацій і закладів діяла у межах державно-громадських об'єднань. Зокрема, у складі Відомства закладів імператриці Марії в Україні

наприкінці 90-х років XIX ст. функціонувало майже 300 благодійних товариств і установ, у Товаристві Червоного Хреста – понад 250. Як правило, їхня діяльність контролювалася відповідними відомствами: Міністерством фінансів, Міністерством юстиції, Міністерством народної освіти та ін. [2].

Становленню соціально-педагогічних служб для дітей та молоді в Україні також сприяла і приватна благодійність. Відомі українські підприємці Терещенки, Симиренки, Ханенки, Бобринські, Бродські, Гальперіни жертвували значні суми на лікарні, богадільні, училища та інші соціальні установи для дітей та молоді.

Новим етапом у розвитку соціально-педагогічних служб для дітей в Україні став час після жовтневого перевороту 1917 року. В умовах нового державного утворення, як стверджують дослідники, змінилась і модель соціальної допомоги. Її попередні форми, а також назви органів і структур були визнані як такі, що не відповідають розумінню завдань соціального забезпечення і є пережитком старого часу, коли соціальна допомога мала характер милостині, благодійності [6].

Варто наголосити на тому, що у цей час відбувається становлення і розвиток державної системи соціального виховання, до складу якої входили такі соціально-педагогічні установи, як: дошкільні дитячі установи (дитячі садки, дитячі майданчик, кімнати дитини при клубах, дошкільні дитячі будинки для дітей із обмеженими можливостями), школи (I ступеня, школи селянської молоді – ШСМ, фабрично-заводські семирічки – ФЗС), школи і школи-інтернати для дітей з обмеженими можливостями, а також дитячі установи соціально-правової охорони неповнолітніх (СПОН), що створювалися при місцевих органах народної освіти.

Варто звернути увагу і на те, що до установ системи СПОН найчастіше потрапляли безпритульні з «вулиці», яких спочатку направляли до приймальників-розподільників, котрі виконували функцію карантинних пунктів. Цю ж функцію виконували й нічліжки до яких діти приходили самостійно. До установ стаціонарного типу цього періоду належали дитячі будинки (існувало близько 23 різновидів дитячих будинків, серед них дошкільні, шкільні, змішані, підліткові або трудкомуни). У них діти жили, навчалися, працювали, виховувались.

Установлено, що на початку XX ст. були створені спеціальні організації, які займалися піклуванням безпритульних, а саме: Народний комісаріат здоров'я, Народний комісаріат освіти, НКВД, профспілки, комсомол, жіночі відділи, Рада захисту дітей. Облік безпритульних також вели органи ГПУ, міліція, карний розшук і їх транспортні підрозділи [4].

Становленню соціально-педагогічних служб для дітей в Україні також сприяла діяльність товариства «Друг дітей» (ОДР), яке виникло у 1923 році. Це товариство за підтримки влади об'єднало всі існуючі раніше організації. Об'єктом діяльності зазначеного товариства проголошувалася практично

вся сфера соціального забезпечення дітей.

Як відомо, у липні 1920 року Народний Комісаріат освіти УРСР видав «Декларацію про соціальне виховання дітей». У ній визначалися основні принципи політики Української держави у галузі освіти й виховання підростаючого покоління. Декларація наголошувала на необхідності трудового виховання дітей, поєднання навчання і виховання у єдиному процесі. Замість шкіл рекомендувалися дитячі будинки та дитячі комуни, недооцінювалась роль школи і сім'ї у вихованні дітей [6].

Як свідчать науково-педагогічні джерела, певне значення для розвитку соціально-педагогічної діяльності і становлення соціально-педагогічних служб в Україні мало створення при відділі Правового захисту дітей Народного комісаріату освіти дитячої соціальної інспекції, яка проводила активну боротьбу з жебракуванням, безпритульністю, проституцією, спекуляцією, правопорушеннями, експлуатацією дітей, жорстоким ставленням до них у сім'ях.

У ході науково-педагогічного пошуку з'ясовано, що з середини 1930-х років держава взяла на себе функцію виховання в цілому і соціального виховання зокрема; турботу про соціально знедолених, кількість яких в результаті військових подій суттєво зросла: сирітство, безпритульність, правопорушення серед підлітків, проституція неповнолітніх – найгостріші проблеми того періоду, які вимагали свого невідкладного вирішення. Причому державні форми соціально-педагогічної діяльності, як зазначає Н. Зенько, характеризувалися «загальною ідеологізацією, жорстким контролем з боку держави над усіма її сферами» [4].

Варто наголосити і на тому, що у зазначений період у соціально-педагогічних закладах працювали такі відомі педагоги і психологи, як: А. Макаренко, С. Шацький, В. Сорока-Росинський, В. Бехтерев, які збагатили педагогічну науку новими формами та прийомами роботи з дітьми у соціально-педагогічних закладах; започаткували нові методики виховання та перевиховання підростаючого покоління й методи соціальної реабілітації «важких» дітей і підлітків [10].

Таким чином, становленню та подальшому розвитку соціально-педагогічних служб в Україні сприяли: соціальні закони за часів Київської Русі; відкриття закладів, що опікувались сиротами; різноманітна за змістом і формами благодійницька діяльність за часів існування Російської імперії; теоретичні розробки вітчизняних педагогів; організація радянською владою мережі соціальних інститутів та навчально-виховних закладів для дітей; започаткування відділів соціального виховання дітей; створення закладів з соціально-правової охорони неповнолітніх, різноманітних товариств. До перспективної тематики подальших наукових пошуків можна віднести питання порівняльного аналізу діяльності соціально-педагогічних служб для дітей в Україні та провідних країнах світу.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Донік О. М. Благодійність в Україні у ХІХ–ХХ ст.: ретроспективний аналіз / О. М. Донік // На шляху до довіри у суспільстві: добродійність в українській громаді: матеріали конф., К., 2005.
2. ДьячковС. Л. Благотворительные общественные организации российской провинции во второй половине ХІХ начале ХХ ст.: опыт изучения: дис. ... канд. ист. наук: 17.00.02. / С. Л. Дьячков – Ставрополь, 2005., 278 с.
3. Енциклопедія для фахівців соціальної сфериюю. – Київ, Сімферополь, 2013, С. 7.
4. Зенько Н. Н. Социальная педагогика : тексты лекций по дисциплине «Введение в профессию». / Н. Н. Зенько. – Електронний ресурс. URL: <http://hero.gsu.by/handle/123456789/4432>. Дата звернення 21.08.2017.
5. Кубіцький С. О. Технології соціально-педагогічної роботи в зарубіжних країнах / С. О. Кубіцький. – К., 2015, 300 с.
6. Поліщук В. А., Янкович О. І. Історія соціальної педагогіки та соціальної роботи. / В. А. Поліщук, О. І. Янкович – Тернопіль, 2009.
7. Семгіна Т. В. Порівняльна соціальна політика / Т. В. Семгіна – К., 2005.
8. Соціальна робота в Україні: перші кроки. – К.: Видавничий дім «КМ Academia», 2000.
9. Стаємо батьками: Посібник з питань забезпечення прав дітей. – К., 2008.
10. Штефан Л. А. Соціально-педагогічна теорія та практика в Україні (20-90-ті рр. ХХ ст.): Монографія. / Л. А. Штефан – Х.: ХДПУ імені Г. С. Сковороди, 2002 – 264 с.

УДК 378

**Оксана Заїка,**  
кандидат педагогічних наук, старший викладач  
кафедри фізико-математичної освіти та інформатики  
Глухівського національного педагогічного  
університету імені Олександра Довженка

### **ПОЗААУДИТОРНИЙ ВЕБ-КВЕСТ З ВИЩОЇ ГЕОМЕТРІЇ**

*У статті розглядається особливості використання квест-технологій у навчальному процесі. Проаналізовані різні означення квестів та виокремлено веб-квести, розглянуто можливості їх використання у позааудиторній роботі з вищої геометрії. Запропоновано веб-квест з вищої геометрії для першокурсників – майбутніх учителів математики, мета якого показати різноманіття видів геометрії та взаємозв'язок між ними. Даний веб-квест містить питання з аналітичної геометрії, проективної геометрії, топології, геометрії Лобачевського, сферичної геометрії, геометрії Рімана, геометрії Евкліда та підсумовується історією вищої геометрії – проблемами Гільберта.*

**Ключові слова:** квест, веб-квест, вища геометрія, аналітична геометрія, проективна геометрія, топологія, сферична геометрія, основи геометрії.

*В статье рассматриваются особенности использования квест-технологий в учебном процессе. Проанализированы различные определения квестов и выделены веб-квесты, показана возможность их использования в внеаудиторной работе по высшей геометрии. Предложено веб-квест по высшей геометрии для первокурсников – будущих учителей математики, цель которого показать многообразие видов геометрии и взаимосвязь между ними. Данный веб-квест содержит вопросы по аналитической геометрии, проективной геометрии, топологии, геометрии Лобачевского, сферической геометрии, геометрии Римана, геометрии Евклида и заканчивается историей высшей геометрии – проблемами Гильберта.*

**Ключевые слова:** квест, веб-квест, высшая геометрия, аналитическая геометрия, проективная геометрия, топология, сферическая геометрия, основы геометрии.

*The article deals with quest-technologies and their use in off-site work. Different definitions of quests, their classification according to different characteristics are analyzed. Among the variety of quests is a detailed review of the web quest by the type of «competition» and the possibility of its use in extracurricular activities during the preparation of future teachers of mathematics. A web-quest for higher-level geometry for freshmen is proposed,*

*which is a short-lived, real, individual monochrome with a traditional environment on the technical platform of the Googlé-group. The purpose of this web-quest: the opening of first-year students, who became acquainted only with analytical geometry, other types of geometry. This web quest contains questions on analytic geometry, projective geometry, topology, Lobachevsky geometry, spherical geometry, Riemann geometry, Euclidean geometry and summed up with the history of higher geometry - Hilbert's problems. Thus, this quest serves as a propaedeutics study of students of various types of geometry.*

**Key words:** *quest, web quest, higher geometry, analytic geometry, projective geometry, topology, spherical geometry, fundamentals of geometry.*

Використання інноваційних технологій є однією із складових сучасної методики навчання, оскільки сприяє підвищенню якості навчання, зацікавленості того, хто навчається, є важливим етапом в процесі значних змін в традиційній освітній системі. Застосування методу проєктів, квест-технологій та інших інноваційних технологій спряють всебічному розвитку студентів, перетворюють їх на суб'єкт навчальної діяльності. Квест-технологія, яка є порівняно молодою, вчить студентів знаходити необхідну інформацію, піддавати її аналізу, систематизувати, розв'язувати поставлені задачі та робити висновки. Серед рутинної роботи на лекційних та практичних заняттях важко не втратити зацікавленість студентів у навчанні. Одним із способів підтримати інтерес студентів і в той же час підготувати їх до вивчення різноманітних видів геометрії є проведення позааудиторного веб-квесту.

Питання використання квестів не нове, деякі вчителі використовують квести у вигляді головоломок, коли завдання записуються на папері, а відповіді доводиться шукати у книжках.

Питанню використання квест-технологій у навчальному процесі присвячено багато робіт науковців. Серед них можна виділити роботи Л. Г. Аверкієвої., О. І. Багузіної, Т. М. Бондаренко, Л. Д. Желізняка, І. С. Зеленецької та ін. Використанню квестів для вивчення математики присвячені роботи Н. В. Добровольської, С. В. Напалкова, використанню їх у підготовці майбутнього вчителя присвячені роботи М. Ю. Кадемії, І. М. Новик, І. М. Сокол, О. Л. Осадчук, Н. О. Цодікової та ін.

Існують різні означення квесту.

Квест – демонстрація особистої кмітливості, вміння вибудовувати логічні ланцюжки, представляти особистий талант і отримувати від цього нескінченне задоволення. Квест – означає «шукати щось, виконувати завдання» [4].

Квест – (англ. quest – «пошук») – завдання, яке має виконати гравець, щоб здобути нагороду.

Квест – різновид активних інтелектуально-логічних ігор, синонім активного відпочинку. В ідеальному варіанті квест – це командна гра, для

якої потрібна сильна координація дій усіх гравців [3].

Сокол І. М. так означає квест – інноваційна педагогічна ігрова технологія, що передбачає виконання учнями навчально пошуково-пізнавальних проблемних завдань відповідно до задуму/сюжету, під час якого вони добирають та упорядковують інформацію, виконують самостійну, дослідницьку роботу, що сприяє систематизації та узагальненню вивченого матеріалу, його збагаченню, поданню у вигляді цілісної системи [2]. Ми будемо дотримуватися саме цього означення.

Існують різні класифікації квестів. Сокол І. М. пропонує такі: за формою проведення (комп'ютерні ігри, веб-квести (за типом «методу проєктів», за типом «змагання»), медіа-квести, QR-квести, квести на природі, city-квести, комбіновані); за терміном реалізації (довгострокові (семестр або навчальний рік) та короткострокові (1–3 заняття)); за структурою сюжетів (лінійні, нелінійні, кільцеві); за режимом проведення (віртуальні, реальні та комбіновані); за формою роботи (групові, індивідуальні); за предметним змістом (моноквест, міжпредметний); за інформаційним освітнім середовищем (традиційне, віртуальне); за технічною платформою (віртуальні щоденники та журнали, форуми, Вікісторінки, Google-групи, соціальні мережі); за діяльністю учнів (дослідницький, інформаційний, творчий, пошуковий, ігровий, рольовий, тематичний); за рівнем складності (репродуктивні, репродуктивно-когнітивні, когнітивні, когнітивно-креативні, креативні).

Мета статті – показати можливість використання в позааудиторній роботі веб-квестів з метою підвищення інтересу до навчання студентів-першокурсників та пропедевтики різних видів геометрій.

Веб-квест – це проблемне завдання з елементами гри, для виконання якого передбачається використання Інтернет-ресурсів [2].

Веб-квест – це дидактична структура, в рамках якої викладач удосконалює пошукову діяльність студентів, задає їм параметри цієї діяльності і визначає її час, вчить самостійно здійснювати пошук, логічно мислити, розвиває творчість, креативне мислення, здатність створювати і бачити зв'язки між різними галузями наук.

Веб-квест – це методика проєктного навчання, спрямована на результат, який отримується в процесі розв'язання тієї чи іншої теоретичної або практичної проблеми: студент отримує проблемне завдання (проєкт, який включає елементи рольової гри) та для його виконання використовує інформаційні ресурси Інтернету [5].

Веб-квест за типом «змагання» – пошук відповідей за допомогою аналізу Інтернет-джерел, всі завдання виконуються для досягнення мети.

Ільченко О. В. виділяє та описує основні елементи веб-квесту [1]:

– вступ (містить термін виконання роботи та завдання із вказаними балами оцінювання);

– посилання на ресурси мережі, у яких міститься необхідний для веб-

квесту матеріал: електронні адреси, тематичні форуми, книги або методичні посібники з бібліотечних фондів;

– поетапний опис процесу виконання завдання з поясненням принципів обробки інформації;

– висновки, які мають містити приклад оформлення результатів виконання завдання або їх презентації, шляхи подальшої самостійної роботи із зазначеної теми і галузі практичного застосування отриманих результатів і навичок.

Таким чином, сутність квесту полягає в тому, що його учасники повинні вирішити проблему, яка не має однозначного рішення, а надані джерела інформації підбираються таким чином, щоб проблема розглядалася з різних ракурсів, при цьому інформація в наданих джерелах не дає точної відповіді на поставлене питання. Учасники квесту повинні підібрати з усього запропонованого різноманіття текстового, графічного і відеоматеріалів необхідну інформацію і сформулювати свій висновок.

Розглянемо, наприклад, веб-квест за типом «змагання» з вищої геометрії, який має за мету показати існування різних видів геометрії та розкрити взаємозв'язок між ними. Це є короткочасний, реальний, індивідуальний моноквест, створений на технічній платформі Google-КЛАС.

Вступ. Даний квест проводиться з нагоди тижня математики. На його виконання відводиться тиждень. Виконавши перше завдання, ви отримуєте наступне, пов'язане з попереднім.

Ми запрошуємо вас помандрувати у світ вищої геометрії. Ви зможете з'ясувати, які існують види геометрії, взаємозв'язок між ними.

З цими кривими люди зустрілися давно. Один вчений, працюючи над проблемою подвоєння куба, відкрив ці криві. Назви цих кривих були введені Апполонієм Пергським. З двома з них ви зустрічалися в шкільному курсі алгебри, як назви графіка функції. У цій геометрії ці криві означаються як геометричне місце точок, що володіє певною властивістю.

Отже, питання:

Як звали вченого, що відкрив ці криві? (1 бал)

Яку поверхню він досліджував? (1 бал)

Як називаються ці криві? Що означають їх назви? (2 бали)

Які з цих кривих є в шкільному курсі алгебри? (1 бал)

У якій геометрії ці криві означаються як геометричне місце точок, що володіє певною властивістю? (1 бал)

Разом 5 бали.

Відповіді: Менехм; конічну поверхню (гострокутий, прямокутний та тупокутний конус); еліпс, гіпербола, парабола; еліпс – означає вада, недолік (доповнення кута конуса до прямого); гіпербола – перебільшення, перевага (кута конуса над прямим); парабола – наближення, рівність (кута конуса прямого кута); парабола і гіпербола; аналітична геометрія.



В цій геометрії немає різниці між еліпсом, гіперболою та параболою, вони є однією і тією ж фігурою. Під час певного відображення ви при бажанні можете отримати з однієї з них – іншу.

Отже, питання:

У якій геометрії немає різниці між еліпсом, гіперболою та параболою? (1 бал).

При якому відображенні можна отримати з однієї кривої – іншу? (1 бал).

Разом 2 бали.

Відповіді: проєктивна геометрія; перспективне відображення.

3. У цій геометрії також можна із однієї фігури отримати іншу, і якщо при цьому не порушувати цілісності фігури, то отримана фігура і дана будуть гомеоморфні. Основна ідея цієї геометрії – збереження неперервності фігури. Одну із відомих історичних задач, яку можна вважати за головоломку, приписують цій науці.

Отже, питання:

Назвіть цю геометрію. (1 бал).

Що означає термін «гомеоморфні фігури»? (1 бал).

Про яку історичну задачу йде мова? Кому вона належить? (2 бали).

Разом 4 бали.

Відповіді: топологія; геометричні фігури, що переходять одна в іншу при топологічних перетвореннях, називаються гомеоморфним; про чотири фарби: з'ясувати, чи можна будь-яку розташовану на сфері карту розфарбувати чотирма фарбами так, щоб будь-які дві області, що мають спільну ділянку межі, були розфарбовані в різні кольори (Мьобіус, 1840 р.).

4. У курсі топології доводиться теорема про існування лише п'яти правильних многогранників. Цим многогранникам приписують ім'я вченого й вони характеризують певні фізичні об'єкти.

Отже, питання:

Сформулюйте теорему про існування правильних многогранників (1 бал).

Як називаються ці многогранники? (1 бал).

Чий ім'ям називають ці фігури? (1 бал).

Які фізичні об'єкти вони характеризують? (1 бал).

У чому полягає ідея доведення теореми? (1 бал).

Разом 5 бали.

Відповіді: існує не більше п'яти правильних многогранників; тетраедр, гексаедр, октаедр, додекаедр, ікосаедр; Платон – платонові тіла; вогонь, земля, повітря, Всесвіт, вода; спирається на теорему Ейлера: у будь-якому опуклому многограннику сума кількості граней і кількості вершин на дві більше за кількість ребер.

5. Про платонові тіла йде мова у його книжці, яка була написана приблизно у 300 р. до н.е. Вона була на той час найкращим твором з

геометрії, хоча й мала певні недоліки. Дуже важливим було одне твердження, навколо якого зосередилися дослідження багатьох вчених.

Отже, питання:

Про яку книжку і якого автора йде мова? (1 бал).

Про яке твердження йде мова? Сформулюйте його так, як воно було записане автором (2 бали).

Назвіть шість вчених, які досліджували це питання (1 бал).

Назвіть три твердження еквівалентних цьому твердженню (2 бали).

Разом 6 балів.

Відповіді: «Начала» Евкліда, том 13; п'ятий постулат Евкліда (11 аксіома), «І якщо пряма, що падає на дві прямі, утворює внутрішні та по одну сторону кути, що менші двох прямих кутів, то продовжені ці дві прямі необмежено зустрінуться з тієї сторони, де кути менше двох прямих»; Джон Валліс, Джіроламо Саккері, Іоганн Генріх Ламберт, Андре Марі Лежандр, Фаркаш Бойяї, Микола Іванович Лобачевський; аксіома паралельності (через кожну точку, що не лежить на даній прямій, можна провести не більше однієї прямої, паралельної даній), якщо будь-яка пряма перетинає одну з паралельних прямих, то вона перетинає й другу (Прокл), існують трикутники із сумою кутів  $2d$  (Нассір-Еддін), навколо будь-якого трикутника можна описати коло, існують подібні, але не конгруентні трикутники, існують трикутники з як завгодно великою площею.

6. Вчені намагалися довести п'ятий постулат Евкліда, ці спроби виявилися марними, але зробили революцію в науці геометрія. Виникла нова геометрія, яка мала місце на поверхнях з від'ємною кривиною. Ця геометрія базується на аксіомах, сформульованих одним вченим, і відрізняється лише однією групою аксіом. Для доведення несуперечливості нової геометрії було створено її моделі.

Отже, питання:

Назва геометрії, що має місце на поверхнях з від'ємною кривиною? Назвіть приклад такої поверхні. (1 бал).

На аксіомах якої геометрії (ким сформульованих?) базується ця геометрія? (1 бал).

Із скількох груп, аксіом складається аксіоматика цієї геометрії? Перелічіть назви груп (1 бал).

Назвіть моделі цієї геометрії (1 бал).

Які особливості мають трикутники в цій геометрії? (2 бали).

Разом: 6 балів.

Відповіді: геометрія Лобачевського, псевдосфера; абсолютна геометрія – аксіоматика Гільберта; з п'яти груп: аксіоми належності, порядку, конгруентності, неперервності, паралельності, 20 аксіом; модель Бельтрамі-Клейна, Пуанкаре; сума кутів не є постійною величиною, менша за  $2d$ , мають чотири ознаки рівності трикутників, прямі, що містять висоти трикутників не завжди перетинаються в одній точці.

7. У цій геометрії, на відміну від геометрії Лобачевського, мають місце шість ознак рівності трикутників. Існує фігура, яка має менше трьох вершин.

Отже, питання:

1. Назвіть цю геометрію (1 бал).
2. Назвіть фігуру, яка має менше трьох вершин, сформулюйте її означення (1 бал).
3. Скільки прямих кутів може мати трикутник в цій геометрії? (1 бал).
4. Що є аналогом прямої лінії в цій геометрії? (1 бал).

Разом: 4 бали.

Відповіді: сферична геометрія; двокутник – це фігура, утворена перетином двох великих дуг; до трьох прямих кутів; аналогом прямої лінії є велике коло.

8. Моделлю цієї геометрії є сфера в евклідовому просторі, де точкою вважають будь-яку пару діаметрально протилежних точок сфери, а прямою – будь-яке велике коло сфери.

Отже, питання:

1. Назвіть цю геометрію (1 бал).
2. Які прямі називаються паралельними в цій геометрії? (1 бал).
3. Із скількох груп складається аксіоматика цієї геометрії, назвіть їх (1 бал).
4. За допомогою чого визначається порядок точок на прямій? (1 бал).

Разом: 4 бали.

Відповіді: геометрія Рімана; не існує паралельних прямих; із чотирьох: належності, порядку, конгруентності, неперервності; за допомогою поняття роздільності пар точок.

9. У цій геометрії широко використовується поняття роздільності пар точок, принцип двоїстості. Один із вчених у своєму дослідженні розкрив можливість отримання різних геометрій на основі цієї.

Отже, питання:

1. Назвіть цю геометрію (1 бал).
2. Назвіть вченого та назву його дослідження (1 бал).
3. Сформулюйте основну ідею цього твору (1 бал).

Разом: 3 бали.

Відповіді: проєктивна геометрія; Фелікс Клейн «Ерлангенська програма»; основна ідея програми: об'єктом геометрії є система інваріантів деякої групи перетворень неперервного різноманіття, а системи геометрій відрізняються одна від одної постільки, поскільки різними є структури груп, що покладені в їх основу.

10. У 1900 році цей вчений поставив перед науковцями декілька завдань, деякі з яких є невіршеними й досі. Тож, вам, молоді науковці, є над чим працювати.

Отже, питання:

Назвіть ким, де і що було задано науковцям-математикам (2 бали).

З якими науками пов'язані завдання? (1 бал).

Скільки завдань вирішено на даний час? (1 бал).

Разом: 4 бали.

Відповіді: Гільберт, на II Міжнародному Конгресі математиків у Парижі, 23 проблеми Гільберта; ці проблеми охоплювали: алгебру, теорію чисел, геометрію, топологію, алгебраїчну геометрію, групи Лі, дійсний і комплексний аналіз, диференціальні рівняння, математичну фізику, теорію ймовірностей, варіаційне числення; вирішено 16 завдань, 2 є некоректними математичними проблемами (одна – не математична), ще три розв'язані для окремих випадків.

Як результат виконання веб-квесту кожен учасник повинен подати у вигляді схеми «свою» класифікацію геометрії. Переможець буде оголошений на підведенні підсумків тижня математики.

Брати участь у квесті можуть студенти різних курсів. Тоді для першокурсників – це буде пропедевтика вивчення проєктивної геометрії та топології, основ геометрії і історії розвитку вищої геометрії. Для старшокурсників цей квест слугуватиме узагальненню деяких окремих моментів вивчених вже ними різних курсів геометрії.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Ільченко О. В. Використання web-квестів у навчально-виховному процесі [Електронний ресурс] – Режим доступу: [http://osvita.ua/school/lessons\\_summary/edu\\_technology/30113/](http://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/30113/) (дата звернення 09.10.2017)
2. Сокол І. М. Підготовка вчителів до використання квест-технологій в системі післядипломної освіти: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Сокол Ірина Миколаївна. – Запоріжжя, 2016. – 284 с.
3. Квест як ігрова форма навчання. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.wisely.info/?p=4988> (дата звернення 09.10.2017)
4. Що таке квест. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://poradi.com.ua/diznajsya-vse/shho-take-kvest-znachennya-i-zavdannya-kvestu.html> (дата звернення 08.10.2017)
5. Making Technology Educational. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://projects.edtech.sandi.net/staffdev/tpss99/tasksimap/> (дата звернення 08.10.2017)

УДК 37.014(4):371.1(477.43/.44)

**Тетяна Зузяк,**  
докторант Вінницького державного педагогічного університету  
імені Михайла Коцюбинського

### **ВПЛИВ ЗАХІДНОЄВРОПЕЙСЬКИХ ДІЯЧІВ ОСВІТИ НА ПІДГОТОВКУ ВЧИТЕЛЬСЬКИХ КАДРІВ СХІДНОГО ПОДІЛЛЯ (КІНЕЦЬ ХVІІІ – ПОЧАТОК ХХ СТ.)**

*У статті аналізується вплив західноєвропейських діячів освіти на підготовку вчительських кадрів Східного Поділля, зокрема в Подільській та Немирівській гімназіях та Подільській духовній семінарії протягом кінця ХVІІІ–ХІХ століть. Зауважимо, що польський етнос залишив глибокий слід в історії Східного Поділля ХVІІІ–ХХ століть, представники польської інтелігенції сприяли розвитку педагогічної освіти, вони надавали допомогу викладачам та учням, були фундаторами навчальних закладів. Розглянуто, що не дивлячись на політику Російської імперії епоха Просвітництва призвела до усвідомлення потреби змін у традиційній системі навчання молоді Східного Поділля.*

**Ключові слова:** Східне Поділля, педагогічна освіта, західноєвропейська педагогічна думка, педагогічні курси, німецькі педагоги.

*В статье анализируется влияние западноевропейских деятелей образования на подготовку учительских кадров Восточного Подолья, в частности в Подольской и Немировской гимназиях и Подольской духовной семинарии в течение конца ХVІІІ–ХІХ веков. Заметим, что польский этнос оставил глубокий след в истории Восточного Подолья ХVІІІ–ХХ веков, представители польской интеллигенции способствовали развитию педагогического образования, они оказывали помощь преподавателям и ученикам, были основателями учебных заведений. Рассмотрено, что несмотря на политику Российской империи эпоха Просвещения привела к осознанию необходимости изменений в традиционной системе обучения молодежи Восточного Подолья.*

**Ключевые слова:** Восточное Подолье, педагогическое образование, западноевропейская педагогическая мысль, немецкие педагоги, педагогические курсы.

*The article analyzes the impact of Western educators to prepare the teaching staff of the Eastern Podolie, particularly in Podolsk, Nemirov gymnasiums and Podolsk seminary during the late ХVІІІ–ХІХ centuries. Note that the Polish ethnos left a deep impression in the history of Eastern Podillya of the eighteenth and twentieth centuries, representatives of the Polish intelligentsia contributed to the development of pedagogical education, they provided*

*assistance to teachers and students, were the founders of educational institutions. It is proved that in spite of the Russian Empire policy, the Enlightenment led the realization changing in the traditional system of learning Eastern youth. It is proved that the professional periodical magazines, literature Western education leaders, participation of teachers in educational courses, congresses, exhibitions with participating the outstanding educators have become aids of the new challenges. All this contributed the spreading and adoption in the Eastern Podolie the Western ideas, pedagogical development and the establishment the national system of teaching staff.*

**Key words:** *Eastern Podolie, pedagogical training of teachers, Western European pedagogical thought, German teachers, teacher courses.*

Територіальні зміни в Європі наприкінці XVIII ст. мали безпосередній вплив на політичну, суспільно-економічну, культурну, духовну, освітню ситуацію на Східному Поділлі. В історії педагогічної освіти Подільського краю був започаткований новий період, зумовлений приєднанням частини території Поділля до Російською імперії. Поряд із процесами полонізації та окатоличення на Поділлі розгорнулися процеси русифікації, насадження відсталих феодально-кріпосницьких відносин, які не лише гальмували, але й відкинули назад розвиток педагогічної освіти. Не дивлячись на політику Російського уряду щодо становлення педагогічної освіти на Східному Поділлі, західноєвропейські впливи на терені Подільського краю долучались досить плідно. Саме тому розвиток професійно-педагогічної системи підготовки вчителів Східного Поділля тісно вплетений у контекст розвитку західноєвропейської педагогічної думки.

Проблема впливу західноєвропейської педагогічної думки на підготовку вчителя на Східному Поділлі досліджена у історичних, педагогічних і наукових роботах як вітчизняних та і закордонних авторів. Особливо змістовними є праці А. Асоченського, Г. Генкеля, В. Григорьєва, М. Демкова, К. Єльніцького, Е. Левассера, А. Лотоцького, В. Марчинського, О. Музиченко, С. Стрибульського, Е. Шмідта, Н. Чехова. Проте, вивчення ідей західноєвропейської професійної підготовки історичного періоду є актуальним у дослідженні питання їхнього впливу на зміст та специфіку підготовки педагогічних кадрів Східного Поділля.

Мета статті – розкрити вплив західноєвропейських діячів освіти на підготовку вчительських кадрів Східного Поділля.

Після приєднання Східного Поділля до Російської імперії, до середини XV століття західноєвропейський вплив проникав на Русь через своєрідний «фільтр» візантійської культури. У середині XV століття в результаті османської агресії Візантія впала і південні слов'яни втратили державну незалежність. Умови культурного обміну Росії із зовнішнім світом істотно змінилися, тепер цей обмін йшов через Литву і Польщу [1, с. 90].

Педагогічний рух XV і XVI століть в Західній Європі відбився на Польщі, а звідти мав вплив на Південно-Західну Русь. Особи, які належали до вищого дворянства, починаючи з XV століття, нерідко здобували освіту в Празі, Кракові та інших містах, здійснювали подорожі по Європі і тим самим засвоювали європейські звичаї, отримували наукову освіту [2, с. 32]. І. Огієнко вказує на те, що в XVII столітті це стало вже звичним ділом. Українці навчались в університетах Лондона, Лейдена, Парижа, Праги, вчилися в Гданську, Кенігсберзі, в Римі [3, с. 35]. Також великий вплив починаючи з XVI століття мали братства, які відправляли молодих людей в західні колегії і університети, де ті знайомились з західноєвропейською наукою [2, с. 32]. Починаючи з кінця XVII – поч. XVIII століття Росія знаходиться під більшим західноєвропейським впливом. Росія зав'язала вельми тісні торговельні й дипломатичні відношення з країнами Західної Європи, стала переймати європейські досягнення в науці, техніці, культурі [1, с. 90].

З часів Петра I розгорнулася посилена перекладацька діяльність. З'являються книги педагогічного характеру [2, с. 38]. Петро I особисто познайомився з німецьким філософом Готтріфдом Лейбніцем (1645–1716), який склав план освіти Росії. Навіть Христіану Вольфу (1679–1754) Петро I пропонував переїхати в Росію для допомоги при створенні Академії наук [2, с. 40].

В повній мірі вплив західноєвропейської педагогіки проявляє себе тільки в столітті Єкатерини II. Імператриця вивчала праці Локка, Базедова, Руссо, Монтеня [2, с. 41]. Але в той же час, як зазначає М. Демков, російська педагогіка в другій половині XVIII століття відчувала вплив інших віянь, саме на прохання імператриці Дідро написав «Plan d'une universite pour le gouvernement de Russie ou d'une education publique dans toutes les sciences», який опирався на німецьку систему народної освіти. Відомо, що через 10 років, коли в Росії виникли народні училища, то цей план був прийнятий до уваги [2, с. 43].

Дуже велике значення справила австрійська система освіти на народну освіту Росії, зокрема, влаштування Фельбінгером та його послідовником Кіндерманом австрійських народних шкіл послугувало взірцем для «Положення про народні училища», складеним за наказом Імператриці Єкатерини II [4, с. 122].

Окрім цього, як зазначає М. Демков, після зустрічі з Йосифом II та консультаціями з Дальбергом і Епінусом, Катерина II вирішила прийняти австрійську систему освіти. В вересні 1782 року сербський педагог Янкович-де-Мірієво (1741–1814) приступив до обов'язків у справі начальної народної освіти. Навчальна справа в Росії стала відповідати австрійській, призначена була вища навчальна комісія під керівництвом сенатора Завадовського [2, с. 44]. Комісія розробила проект про освіту троякого типу народних училищ (малих, середніх і вищих), наполягла на

відкритті в Петербурзі головного народного училища с особливим відділенням для приготування майбутніх вчителів народних училищ [5, с. 131]. На думку Янковича і під його керівництвом перш за все звернено було увагу на приготування вчителів і ведення раціонального методу навчання в народних училищах [6, с. 6].

Безпосередньо Янковичу належало ряд посібників з різних предметів для вчителів та учнів з малюнками, взятих з творів Яна Амоса Коменського. Вони уявляють собою переробку або переклад посібників, виданих Фельбінгером в Австрії на німецькій мові [7, с. 266]. Зокрема, в 1783 році з'явилося «Керівництво вчителям першого і другого класів училищ Російської імперії», яке включало курс педагогіки, методики, дидактики [2, с. 45]. Янкович вперше ввів розумний спосіб навчання, заснований на способах сучасної педагогіки і сформований вже в Західній Європі працями педагогічних діячів. Також вперше ввів в школу вимогливість наочності навчання, знайомить майбутніх вчителів з дидактичними вимогами, на важливість яких ще не зверталось уваги в російській школі [8, с. 272].

У 1783 році виходить стаття «Про виховання і настанову дітей для розповсюдження загальнокорисних знань та всезагального благополуччя» (Новікова або Шварца). Автор статті користувався найкращими творами західноєвропейських письменників, в яких він згадує Локка, Цукерта, Вінслоуа, Фогеля [2, с. 46]. Саме цим пояснюється виникнення шкіл, які нагадують європейські школи, а згодом і перший вищий навчальний заклад – Київська Духовна Академія. Ще в 1765 році цариця Катерина звеліла Київській Академії послати за кордон на навчання 14 учнів до університетів Оксфордського, Гетингентського і Лейдинського, там вони навчались на професорські посади [3, с. 37]. Як відзначає І. Огієнко, Київська духовна Академія – головна учительська семінарія, яка постачала вчителів на всю Росію [3, с. 97]. На думку Демкова, на юго-західній Русі утвердилась така наука, яка несла сліди західноєвропейської схоластичної науки. Без київських вчених не вдалось би Петру I активізувати та розвинути російську освіту [2, с. 34].

Подібно всім школам Західної Європи головною мовою, яку викладали була латинська. Але особливо великого значення надавали диспутам (за зразком Європи) [2, с. 33].

На зразок Київської духовної Академії була облаштована Подільська духовна семінарія. Важливу роль у викладанні в семінарії відігравала латинська мова. Всі класи обов'язково вивчали ординарні предмети, і тільки студентам філософії і богослов'я надавалось вільне право вибирати один з предметів для спеціального вивчення, який вони вивчали раніше. Для того, щоб учителю краще було слідкувати за навчанням своїх учнів, призначалися так звані аудиторі. Аудиторі перевіряли знання в учнів до приходу вчителя і робили окремі позначки, які пред'являли вчителю. Студенти філософії готували дисертації, які вони декламували на пам'ять в усіх трьох цервах



Шаргорода. По суботам і в останні дні місяця проводилась перевірка знань студентів. В семінарії часто влаштовувались диспути, це давало можливість вчителям слідкувати за розвитком знань студентів. Крім цього практикувались публічні диспути, які проходили раз в рік [9, с. 19–20].

За словами О. Лотоцького, в духовних семінаріях у вищому відділенні – філософії звичайно викладалось по підручнику німецького філософа Баумейстеру, послідовнику Лейбніце і Вольфа – вольфганської філософії, посібником також слугував Вінклер. В низчому відділенні головним предметом була риторика, яка викладалась по посібнику І. Ф. Бургія на латинській мові [10, с. 142]. Зауважимо, що не дивлячись на широку в теорії методологічну постановку предметів, на практиці продовжували використовувати схоластичні латино-німецькі підручники [10, с. 144].

Зазначимо, що час перетворень духовних навчальних закладів співпав з часом розвитку філософських наук на заході Європи. Тому в Російській імперії було введено викладання філософії в духовних академіях та семінаріях [11, с. 18].

На Поділлі в 1814–1831 роках діяла гімназія, затверджена Тадеушем Чацьким. Відкрив Подільську гімназію, головний навчальний заклад на Східному Поділлі, у 1814 році Міхал Мацейовський (1770–1832) – релігійний і освітній діяч. Студії у берлінських викладачів переконали його у важливості вивчення мов і класичної культури. Пізніше неодноразово виступав як представник неогуманізму, обґрунтовуючи введення німецької і грецької мов, а також методики навчання в тих закладах, які очолював. Його публікації: «Промова про важливу постанову навчальної школи, яка називається гімназією» (Крем., 1815), «Виклад предметів і способу їх викладання у подільській гімназії» (Берд., 1816), «Проект розширення гімназії» (К.-П., 1817) [12, с. 413–415].

Завдяки Мацейовському при гімназії було організовано зразкову початкову школу за системою Ланкастера [13, с. 28]. За зразком такої школи в Парижі для іноземців [14, с. 41].

Зауважимо, що найдавнішою формою навчання і виховання була домашня освіта. На території Східного Поділля проживала значна кількість шляхетних, особливо польських родин, які вдавались до послуг іноземних учителів. Серед таких вчителів нам відомі: А. Коціпінський [15, с. 555], В. Заремба [16, с. 562], В. Юрковський [12, с. 860], К. Подвисоцький [12, с. 488]. Зокрема, відомий педагог, історик В. Марчинський вже у 1807 році з'явився на Поділлі як домашній учитель у шляхетській родині Сахновських. У 1809 році здійснив подорож до Європи, слухав лекції в університетах Галле та Франкфурта-на-Одері. Потім відвідував Францію та Іспанію. У 1811 році повернувся до Поділля і нанявся домашнім вчителем у родині К. Пешинського [12, с. 410].

Граф Вікентій Потоцький заснував на свої кошти перший учбовий заклад в м. Немирів в 1785 році [17, с. 4]. Болеслав Потоцький з 1836 року

відновив Брацлавсько-Гайсинське повітове училище, завдяки клопотанням Потоцького у 1838 році училище було реорганізовано в 7-ми класну (пізніше 8-ми класну) гімназію. Був призначений почесним попечителем Немирівської гімназії до 1866 року. Гімназисти, які відзначались особливими успіхами під час навчання, отримували від нього стипендії на подальших студій в університеті. Завдяки Потоцькому Немирів став осередком освітнього і культурного життя під назвою «Подільських Афін» [12, с. 525–527].

Варто зауважити про рід Чарторійських як про освічених людей свого часу, діячів культури, політиків, меценатів літератури й мистецтва. В цьому ряду особіно стоять Адам Казимир Чарторійський і його дружина Ізабелла та їх син Адам-Єжи Чарторійський [18, с. 468]. Найбільш відомим представником роду Маньковських був Почесний попечитель Кам'янець-Подільської чоловічої гімназії, Ямпільський повітовий Предводитель дворянства, колежський регістратор (II пол. 50-х років XIX ст.) Вацлав Валеріанович [19, с. 506].

У 1832 році була введена всезагальна для всієї Російської імперії програма викладання і польське духовенство відсторонено від завідування школами. За словами Чубинського, так пізно з'явився в південно-західному краї розсадник російської освіти [20, с. 224]. Царський уряд продовжував впровадження різних заходів, що передбачали усунення поляків від активного життя в краї. В першу чергу самодержавство прагнуло усіма способами не допустити розвиток та діяльність польської національної освіти. Адже вона могла гідно конкурувати з російською і, разом з тим, навчати українців, що суперечило політиці русифікації України [21, с. 209].

Слід зазначити, що училищними уставами 1804 і 1828 років і Положенням про спеціальні іспити по Міністерству народної освіти 1 березня 1846 року не вимагали педагогічної підготовки від вчителів. Вчителем міг бути всякий, маючий необхідні знання з предметів навчального курсу. Такий стан підготовки вчителів панував аж до кінця 50-х років XIX сторіччя, деякі спроби протидії йому мали тимчасовий або місцевий характер [6, с. 7].

Зокрема, у 1846 році директор Немирівської гімназії Зимовський клопотав перед попечителем Київського учбового округу про відрядження в Санкт-Петербург викладача історії Ющенко з метою ознайомлення з методом викладання Язвінського. Але це клопотання директора, так само, як пропозиція замінити одні підручники іншими, більш придатними до сучасних вимог науки, не знайшло підтримки попечителя [17, с. 92–93]. Зауважимо, що Язвінський, на думку Шмідта, винайшов метод «по якому найкращим чином можна було б викладати начальні науки» [22, с. 323].

В середині XIX століття відродження національної свідомості України, як і у всій східній Європі, почалося під впливом західних

філософський систем, зокрема ідей Й. Гердера, французької революції та романтизму [23, с. 60]. На заході з'являються методичні праці Тюрка, Грасмана, Дистервега, Вурса, Лангеталя, Краузе, Богарта, Гразера, Шварц-Куртмана [24, с. 64]. Розпочинається серйозне вивчення західно-європейської школи нашими педагогами. З'являється багато педагогічних творів як перекладних, так і оригінальних [25, с. 50].

Лише 1862 року ми можемо говорити про наочне і глибоке проходження в підготовку наших учителів, у підручники і повсякденний вжиток учительської практики. Народний учитель йшов за ідеями Ушинського, Пирогова, Корфа, а вони йшли натхненні ідеями Песталоцці [24, с. 61].

Зауважимо, що вперше російський переклад твору Песталоцці «Книга про матерей» вийшов ще у 1806 році. Перекладач додав до перекладу «Песталоццієва метода виховання». Але не зважаючи на всю гарячість перекладача, ідеї Песталоцці не пройшли вглиб: реакційна політика царської Росії мало відповідала ліберальним ідеям Песталоцці [24, с. 62].

Слід зазначити, що Міністр народної освіти Д. А. Толстой неодноразово робив подорожі за кордон. При створенні уставів гімназій і прогімназій були прийняті зауваження і рекомендації багатьох вчених Німеччини, Франції, Бельгії, Великобританії. І в 1863 був створений звід: «Зауваження іноземних педагогів на проекти уставів навчальних закладів міністерства народної освіти». Як зазначає М. Демков, устав гімназій і прогімназій 1871 и устав реальних училищ 1872 склався під сильним впливом німецьких педагогів і німецьких гімназій і реальних училищ [2, с. 56]. Відповідно до статі гімназії поділялись на чоловічі, жіночі і змішані. В Англії переважає розділення статей, подібно як в Німеччині і в Росії [5, с. 19].

На Східному Поділлі в червні 1866 р. попечитель Київського учбового округу нагадав подільському губернатору, щоб він довів до відома поляків краю, що всі католики, які здійснювали приватне навчання, будуть позбавлятися відповідних на те свідоцтв. Вже в наступному році 10 осіб залишились без них. Можна вважати, що саме з цього часу посилюється реакційна політика російського уряду: було закрито польські школи, відкрито на Поділлі російські гімназії, в тім числі, – в Кам'янці-Подільському і Немирові; розширилось викладання російської мови, збільшилось число російських учителів, а директорами навчальних закладів призначались лише росіяни [26, с. 170]. На жаль, деякі з директорів навчальних закладів південно-західного краю до того втягнулись в політику, що залишили в нехтуванні всі науково-виховні задачі, стали переслідувати одні лише політичні [27, с. 90].

Зокрема, директор Немирівської гімназії А. Яковлев – бездарна особистість, далекий від педагогічного покликання. Учителі характеризуються вчителем Немирівської гімназії Чалим як особи з посередніми здібностями, які у вільний час від роботи занурювались з

головою в картярство, пияцтво і дрібні інтриги [27, с. 82]. Не дивно, що лише в 1875–1876 навчальному році в Немирівській гімназії був створений 8 педагогічний клас [17, с. 220].

Не дивлячись на політику Російської імперії на Східному Поділлі щодо розвитку педагогічної освіти, епоха Просвітництва призвела до усвідомлення потреби змін у традиційній системі навчання молоді. Одним із допоміжних засобів вирішення нових завдань стали фахові періодичні журнали, які з'явилися на початку XIX століття, мали переважно загальний характер, а згодом диференціювалися за галузями педагогіки, формами і ступенями виховання та освіти, типами навчальних закладів, віковими категоріями учнів, учбовими дисциплінами, а також регіональним поділом та мовними ознаками [28, с. 54–55]. В педагогічних журналах писалось про освіту в іноземних державах, зокрема про погляди авторів на європейську педагогіку.

Кінець XIX – початок XX століття були відзначені в історії школи провідних капіталістичних країн новими підходами до розв'язання найважливіших теоретичних проблем освіти, навчання і виховання. Боротьба імперіалістичних країн за панування на ринках збуту нового рівня освіти спеціалістів [29, с. 7].

Безпосередній вплив західноєвропейських діячів освіти відбувався через відправлення молодих людей за кордон в різні міста Західної Європи. Як зауважує М. Демков, це давало нашим університетам вчені сили з новими напрямками та знаннями [2, с. 54].

В державному архіві Вінницької області зберігається справа «Переписка с министерством народного Просвещения о посылке учителей в заграничную командировку...» за 1912–1915 г. На жаль, по досліджуваному питанню ми знайшли один тільки аркуш в цій справі, а саме циркуляр Попечителя Київського учбового округу Я. Деревницького № 37 від лютого 1912 року. Циркуляр призначався громадянам начальникам середніх учбових закладів Київського учбового округу, де зазначалось, що в кошторис Міністерства Народної Освіти 1912 року внесений за прикладом 1909, 1910 і 1911 років у розмірі 4000 рублів на відрядження вчителів з ученою ціллю за кордон. За рахунок цієї суми МНО пропонує в майбутні літні канікули відрядити деяких викладачів чоловічих і жіночих гімназій, прогімназій і реальних училищ з винятковою ціллю вивчення постанови навчально-виховної справи в закордонних учбових навчальних закладах. Далі в циркулярі вимагалось, щоб до 15 березня списки з поясненнями який предмет викладають і куди саме і з якою ціллю бажали би поїхати вчителі. Попечитель зауважує, що до оповіщення про відрядження тої чи іншої особи питання не може бути вирішеним [30, арк.10].

Слід зазначити, що для послідовної підготовки вчителів міністерство проектує впровадження однорічних курсів, тимчасових курсів, які влаштовувались на літніх канікулах, а також учительських з'їздів (положенню 1872 року) для поглиблення наукових знань з історії

педагогіки, психології і по предметам гімназійного курсу [31, с. 93]. З програми Санкт-Петербурзьких учительських курсів за 1911 рік ми дізнаємось про питання, які розглядались, а саме на гуманітарній секції розглядались праці Локка, Лейбніца; на педагогічному відділенні – посібник Лайя, Меймана з експериментальної психології та педагогіки та проводились лекції на тему: «Внутрішня організація народної школи Західної Європи, переважно Німеччини, у зв'язку з новими вченнями педагогічної думки». Зі звіту стає відомим, що 11 вчителів були з Подільської губернії [32, с. 24, с. 31].

У перші десятиліття після приєднання Східного Поділля до Росії в краї набула розмірів польська освіта, що виступала могутнім засобом полонізму і латинства. Тільки на початку 20-х років XIX століття польський вплив на освітнє життя почав дещо зменшуватися. Російський уряд, здійснивши протягом першої половини XIX століття, акції щодо закриття на Поділлі багатьох польських закладів освіти, водночас домігся суттєвого послаблення економічного, політичного й духовного впливу цієї конфесії в регіоні і натомість, підготував ґрунт для обвальної русифікації краю. Зауважимо, що польський етнос залишив глибокий слід в історії Східного Поділля XVIII–XX століть. Варто зазначити, що протягом XVIII–XIX століття представники польської інтелігенції сприяли розвитку педагогічної освіти, вони надавали допомогу викладачам та учням, були фундаторами навчальних закладів.

Початок XIX століття характеризувався зростанням міграційних процесів у вчительському середовищі Поділля. Виникла потреба у фахових спеціалістах, які на той час були відсутні на Східному Поділлі, не було навчальних закладів, які б готували фахових спеціалістів. Система педагогічної освіти Російської імперії на Східному Поділлі почала змінювалась після реформ середини XIX століття, але царський уряд боявся дати можливість польському шляхетству та українській інтелігенції впливати на місцеве самоуправління і внаслідок такої політики перша учительська семінарія та інститут утворились лише на початку XX століття.

Не дивлячись на політику Російського уряду щодо становлення педагогічної освіти на Східному Поділлі, західноєвропейські впливи на терені Подільського краю долучалися досить плідно через представників, котрі у свій час здобували освіту, зокрема й вищу, в престижних європейських університетах, через статті західноєвропейських діячів освіти в педагогічних журналах, через літературу, педагогічні курси, з'їзди, виставки. Все це сприяло поширенню і утвердженню на Східному Поділлі західноєвропейських ідей, розвитку педагогіки і становленню системи формування національних педагогічних кадрів.

Перспективи подальших досліджень спрямовані на визначення основних закономірностей та тенденцій розвитку педагогічної освіти Поділля впродовж XX ст.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Личман Б. История России / Б. Личман. – Екатеринбург: Изд-во «СВ-96», 2001; Кн. 1. – 368 с.
2. Демков М. И. Влияние западноевропейской педагогики на русскую педагогіку / М. И. Демков // ЖМНП, 1910. – Ч. XXVII, май, отд. III. – С. 28–60.
3. Огієнко І. Українська культура / І. Огієнко. – Вінніпег, 1970 – 272 с.
4. Ельницкий К. Очерки по истории педагогіки / К. Ельницкий. – С.-Петербург, 1885. –188 с.
5. Генкель Г. Народное образование на Западе и у нас / Г. Генкель. – С.-Петербург, 1908. – 153 с.
6. Материалы по вопросу о приготовления учителей начальных народных училищ: выписка из журнала Учен.ком. М-ва нар. Просвещения и др. материалы. – СПб., 1865. – 75 с.
7. Демков М. Русская педагогіка XVIII века / М. Демков // Педагогический сборник. – 1896, № 10 – С. 266.
8. Григорьев В. Исторический очерк русской школы / В. Григорьев. – Москва: Товарищество Тип. А. И. Мамонтова, 1900. – 587 с.
9. Нагребецкий А. Н. Шлях крізь віки / А. Н. Нагребецкий. – Вінниця, 2006. – 464 с.
10. Лотоцкий А. Духовное образование в первой половине XIX века / А. Лотоцкий // Вестник воспитания. – Сентябрь, № 6. – 1903 – С. 132–173.
11. Аскоченский А. Итория Киевской духовной академии до преобразования её в 1819 году / А. Аскоченский. – Санкт-Петербург, 1863. – 293 с.
12. Колесник В. Відомі поляки в історії Вінниччини: Біографічний словник/ В. Колесник. – Вінниця: ВМГО «Розвиток», 2007. – 1008 с., іл.
13. Winnica katolicka // Kurier galicyjski. – 2014. – Nr 7 (203). – S.28.
14. Marczynski X. Wawrzync. Statystyczne, topograficzne i historyczne opisanie gubernii Podolskiej./ Wawrzync Marczynski. – Wilno,1822. – 288 s.
15. Сваричевський А. Музикознавець і фольклорист Коціпінський. / А. Сваричевський А. // Поляки на Хмельниччині : погляд крізь віки// Зб. наук. праць за матеріалами міжнародної наукової конференції (23–24 червня 1999 року). – Хмельницький, 1999. – С. 555.
16. Прокопчук В. Владислав Заремба – український і польський композитор./В. Прокопчук//Поляки на Хмельниччині : погляд крізь віки // Зб. наук. праць за матеріалами міжнародної наукової конференції (23-24 червня 1999 року). – Хмельницький, 1999. – С. 562.
17. Стрибульский С. Историческая записка о Немировской гимназии 1838–1888 / С. Стрибульский. – Немиров, 1888 – 218 с.

18. Пажимський О. Синявські, Чарторийські./О.Пажимський // Поляки на Хмельниччині : погляд крізь віки// Зб. наук. праць за матеріалами міжнародної наукової конференції (23–24 червня 1999 року). – Хмельницький, 1999. – С. 468
19. Борисевич С. Дворянський рід Маньковських на Поділлі / С. Борисевич // Поляки на Хмельниччині : погляд крізь віки// Зб. наук. праць за матеріалами міжнародної наукової конференції (23–24 червня 1999 року). – Хмельницький, 1999. – С. 506.
20. Чубинский П. П. Труды этнографическо-статистической экспедиции в западно-русский край/ П. П. Чубинский. – Т.7. – СПб., 1872. – 337 с.
21. Крочак Б. В. Переслідування та утиски польської освіти на Поділлі в 60-ті рр. ХІХ ст. / Б. В. Крочак // Поляки на Хмельниччині : погляд крізь віки// Зб. наук. праць за матеріалами міжнародної наукової конференції (23–24 червня 1999 року). – Хмельницький, 1999. – С. 207–210.
22. Шмидт Е. История средних учебных заведений в России / Е. Шмидт / Перевод с нем. А. О. Нейлисова. – С.-Петербург: Типография В. С. Балашева, 1878. – 684 с.
23. Енциклопедія українознавства. Словникова частина. Доповнення. – Париж, Нью-Йорк, 1995. – Т. 11. – 398 с.
24. Музиченко О. Ф. Ідеї Песталоцці на Україні і в Росії / О. Ф. Музиченко// Шлях освіти. – №1, січень, 1927 р. – С. 64.
25. Чехов Н. В. Народное образование в России с 60-х годов ХІХ века/ Н. В. Чехов. – М., 1912. – 224 с.: ил.
26. Мельник Е. М. Поразка польського національного повстання 1830 – 1831 рр. і посилення русифікації на Поділлі / Е. М. Мельник// Поляки на Хмельниччині : погляд крізь віки // Зб. наук. праць за матеріалами міжнародної наукової конференції (23–24 червня 1999 року). – Хмельницький, 1999. – С. 167–172.
27. Воспоминания М. К. Чалого 1844–1852. Выпуск 2-ой из «Киевской старины». – Киев, 1895. – 142 с.
28. Валігура І. Педагогічні журнали у фонді відділу рідкісних і цінних видан/ І. Валігура// Подільський книжник: альманах. Вип 1. – Вінниця, 2009. – 160 с.: іл..
29. Кравець В. Зарубіжна школа і педагогіка ХХ ст. – Тернопіль, 1996. – 290 с.
30. ДАВО України, ф. 19, оп.1, спр. 244–144 арк.
31. Вестник воспитания. – 1911, №5 – С. 93.
32. Программы учительских курсов. – С.-Петербург: Типография Товарищества «Наш век», 1911. – 48 с.

УДК 37.03

*Людмила Іщенко,  
доктор педагогічних наук,  
доцент кафедри дошкільної освіти  
УДПУ імені Павла Тичини*

## **ПЕДАГОГІЧНА СИСТЕМА РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

*У статті розкрито педагогічну систему, організаційно-педагогічні умови розвитку творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку, серед яких означено: облік індивідуально-вікових особливостей дітей; забезпечення творчого розвитку на заняттях з розвитку мовлення; реалізація педагогом особистісно-орієнтованої взаємодії з дітьми; створення емоційного психологічного комфорту; поєднання різноманітних видів діяльності дітей; розробка системи дидактичних засобів. Розвиток творчих здібностей на прикладі збагачення і активізації словника успішно здійснюється в рамках спеціально організованої педагогічної системи.*

**Ключові слова:** *особистість, творчість, творчі здібності, старший дошкільний вік, педагогічні технології навчання, педагогічні умови.*

*В статье раскрыто педагогическую систему, организационно-педагогические условия развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста, среди которых выделено: учёт индивидуально-возрастных особенностей детей, обеспечение творческого развития на занятиях по развитию речи, реализация педагогом личностно-ориентированного взаимодействия; создание эмоционального психологического комфорта, сочетание репродуктивной деятельности с продуктивной деятельностью ребёнка, разработка системы дидактических средств. Развитие творческих способностей на примере обогащения и активизации словаря успешно осуществляется в рамках специально организованной педагогической системы.*

**Ключевые слова:** *личность, творчество, творческие способности, старший дошкольный возраст, педагогические технологии обучения, педагогические условия*

*The article describes the pedagogical system, organizational and pedagogical conditions of development of creative abilities of children of the senior preschool age, among which it is indicated: accounting of individual-age characteristics of children, provision of creative development in speech development classes, realization by the teacher of personality-oriented education, creation of emotional psychological comfort, combination of reproductive and productive activity child development of the system of didactic means (creativity*



*of the teacher, system of technical means of training, system of exercises aimed at the development of creativity s abilities through activation dictionary). The development of creative abilities on the example of enrichment and revitalization of the dictionary is successfully carried out within the framework of a specially organized pedagogical system.*

**Key words:** *personality, creativity, creative abilities, senior preschool age, pedagogical technologies of teaching, pedagogical conditions.*

Основний Закон нашої держави – Конституція України гарантує вільний і всебічний розвиток особистості кожного громадянина, а в Законах України «Про освіту», «Про дошкільну освіту» підкреслюється, що основні завдання дошкільної освіти полягають у її спрямованості на: всебічний гармонійний розвиток дитини як особистості; створення умов для творчої самореалізації особистості кожної дитини в освітньому процесі [2].

Цілеспрямовано творчий розвиток особистості дитини починається у старшому дошкільному віці. Саме означений віковий період є найбільш сприятливим до творчого розвитку дітей, оскільки у дошкільному віці спонтанна і репродуктивна творчість дитини поєднується зі швидко зростаючим інтелектом, абстрактним та логічним мисленням. У цьому віці істотно зростає можливість самостійної постановки цілей, мотиваційних спонукань, пошуку способів дій і контролю результатів. За таких умов творчий розвиток особистості кожної дитини є важливим завданням сучасного дошкільного навчального закладу.

Дошкільний вік є сенситивним періодом для формування і прояву творчих здібностей дитини. Численні дослідження вітчизняних і зарубіжних психологів і педагогів розглядають основні механізми становлення творчого мислення та уяви дошкільнят, звертають увагу на специфіку дошкільної творчої обдарованості.

Проблема творчого розвитку особистості була предметом дослідження таких педагогів, психологів як Б. Ананьєв, О. Леонтьєв, Б. Ломов, С. Рубінштейн, О. Савченко та ін. Система здібностей у структурі творчої особистості вивчалася Л. Виготським, В. Дружиніним, В. Кліменко, В. Моляко та ін. Особливості вияву творчості на різних вікових етапах розвитку особистості, а саме загальнотеоретичні положення про роль творчої діяльності в розвитку особистості, описано в наукових працях І. Бега, А. Богуш, Н. Гавриш, В. Кудрявцева, В. Моляко, Я. Пономарьова, В. Ямницького. Сутність творчості як специфічного виду діяльності розглядалася у роботах М. Воллаха, Дж. Гілфорда, В. Давидова, О. Матюшкіна, Я. Пономарева.

Аналіз психолого-педагогічної літератури (Л. Виготський, Дж. Гілфорд, Т. Кудрявцев, Н. Лейтес, Е. Торренс, С. Рубінштейн та ін.), вивчення масової та інноваційної практики (Ш. Амонашвілі, В. Біблер, Б. Неменський та ін.) переконливо доводять, що розвиток творчих

здібностей особистості здійснюється тим ефективніше, чим раніше починається цей процес. У зв'язку з цим, одним з найбільш актуальних напрямків сучасної педагогічної теорії і практики є пошук умов і засобів розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку.

У розвитку творчих здібностей дошкільника важливу роль відіграє мова, за допомогою якої дитина усвідомлено сприймає навколишній світ і формується як творчо мисляча особистість. Різним аспектам дитячого мовлення, зокрема збагаченню і активізації словника, присвячені дослідження А. Богуш, Д. Ельконіна, О. Струніної, Є. Тихеєвої, О. Ушакової та ін.

Мета статті – розкрити педагогічну систему розвитку творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку.

Розглядаючи проблему розвитку творчих здібностей в онтогенезі, учені підкреслюють значення дошкільного дитинства в становленні здатності до творчості. Е. Торренс, вивчаючи особливості дитячої творчості, вважав дошкільний вік підґрунтям у розвитку творчих здібностей [7].

У центрі більшості досліджень знаходяться такі види творчості, як образотворча і вербальна [6].

Завдання розвитку вербальної здібності до творчості засобами збагачення словника дітей вирішується за умови врахування вікових та індивідуальних особливостей дошкільників.

У дошкільному віці розвиваються необхідні для будь-якої схильності органічні структури, формуються на їх основі потрібні функціональні органи, удосконалюється робота всіх аналізаторів, відбувається розвиток окремих ділянок кори головного мозку, здійснюється їх функціональна диференціація.

Все це створює сприятливі умови для формування і розвитку у дошкільників загальних здібностей, які є основою для розвитку в подальшому спеціальних творчих здібностей [6].

Загальні здібності діляться на дві групи: пізнавальні і практичні. Пізнавальні здібності пов'язані із становленням образних форм пізнання дійсності (сприйняття, образна пам'ять, наочно-образне мислення, уява), що створюють фундамент інтелекту.

У структурі пізнавальних здібностей дошкільника важливу роль відіграє здатність створювати образи, які відображають суттєві властивості предметів, їх будову, визначати співвідношення основних ознак і складових частин.

До пізнавальних здібностей відносять, насамперед, сенсорні, інтелектуальні та творчі.

Творчі здібності пов'язані з уявою і дозволяють дитині знаходити оригінальні способи і засоби вирішення завдань, придумати казку або історію, створити задум гри або малюнка [5, с. 292].

У дошкільному віці створюються сприятливі умови для активного

розвитку спеціальних здібностей, насамперед художніх. У дитини дошкільного віку проявляються такі здібності, як образотворчі, декоративно-прикладні, що включають відчуття композиції, кольору, форми; музичні, які передбачають мелодійний і ритмічний слух, почуття ритму; театральнo-мовленнєві, які передбачають розвинутий поетичний слух, виразність інтонації і міміки [5, с. 294].

Експериментальна робота з розвитку творчих здібностей засобами збагачення словника дошкільників спирається на новітню педагогічну технологію навчання.

На думку В. Андрєєва, «педагогічна теорія – це система наукових знань про педагогічні процеси, явища, які представлені у формі педагогічних ідей, закономірностей, принципів, понять і дозволяють цілісно описати пояснити і прогнозувати функціонування, розвиток і саморозвиток процесів і явищ» [1, с. 247].

«Педагогічна технологія навчання – це система проектування і практичного застосування адекватних цій технології педагогічних закономірностей, цілей, принципів, змісту, форм, методів і засобів навчання і виховання, що гарантують досить високий рівень їх ефективності» [1, с. 250].

З педагогічною теорією тісно пов'язана дидактична теорія, що являє собою систему знань про процеси та явища навчання, які представлені у формі дидактичних ідей, а також закономірностей. Принципи та поняття теорії дидактики дозволяють не тільки описати і пояснити, але і прогнозувати формування і розвиток дидактичних процесів.

Важливою особливістю системного підходу є те, що не тільки дидактична теорія, а й сам процес і дослідження також є складною системою, завдання якої – поєднати в одне ціле різні технології навчання.

Дидактична теорія і технологія навчання у своїй сукупності утворюють надійну базу методики навчання.

«Методика навчання – це цілісна система проектування і організації процесу навчання, заснована на певній дидактичній теорії і сукупності методичних рекомендацій, ефективність застосування яких багато у чому залежить від майстерності і творчості вчителя» [2, с. 247].

Методика проведення роботи зі збагачення словника дошкільників має бути спрямована на розвиток їхніх творчих здібностей.

Педагогічна система проектується з урахуванням принципів і комплексу методів, форм, засобів, які допомагають підвищити рівень творчого розвитку. Педагогічна система дозволяє цілеспрямовано розвивати творчі здібності засобами збагачення і активізації словника.

У ході розробки і реалізації педагогічної системи враховуються наступні принципи:

1. Принцип наочності.

Творче мислення і мова дошкільника здебільшого розвиваються на

наочній основі. Тому в експериментальних ситуаціях бажано використовувати різні конкретні предмети, назви яких має знати дитина (іграшки, малюнки, картини).

## 2. Принцип творчої співпраці.

Робота з розвитку творчих здібностей буде успішною тільки в тому випадку, якщо педагог знайде підхід до дитини. Необхідно, щоб дошкільник виконував завдання без будь-якого примусу, із задоволенням. Тому важливу роль відіграє особистість педагога, його здатність до креативності.

## 3. Зацікавленість дитини у виконанні творчих завдань.

Увага дошкільника не може довго затримуватися на одному й тому ж предметі, події, явищі. Цю увагу потрібно підтримувати будь-якими засобами, щоб викликати інтерес дошкільника до виконання (виконуваного) завдання.

## 4. Врахування індивідуальних особливостей дитини.

Педагог повинен враховувати індивідуально-вікові особливості дітей, ступінь стомлюваності, рівень розумового розвитку та характер.

## 5. Установка на творче виконання завдання.

У процесі виконання завдання дитині дають зрозуміти, що вона буде виконувати запропоноване завдання абсолютно самостійно, без підказки. Вона сама має вирішити, як їй краще відповісти на те чи інше запитання. Дитина абсолютно вільна у виборі способів виконання завдання.

На часі актуальні нетрадиційні принципи навчання, зокрема:

- 1) принцип інтенсифікації та оптимізації навчального процесу;
- 2) принцип комп'ютеризації навчального процесу;
- 3) принцип прагматизму;
- 4) принцип співробітництва та партнерства, доцільного поєднання колективної та індивідуальної творчості на навчальному занятті;
- 5) принцип лінгво-педагогічної доцільності;
- 6) принцип обліку актуального, найближчого перспективного розвитку суб'єкта навчання;
- 7) принцип створення сприятливого психологічного і морального мікроклімату на навчальному занятті.

Визначаючи діяльність педагога з розвитку творчих здібностей, учені [4; 6] пропонують наступні принципи навчання:

1. Формування мовленнєвих і розумових навичок дошкільника.
2. Оволодіння смисловими поняттями.
3. Стимулювання різних видів активності (пізнавальної, комунікативної, творчої і самостійної).
4. Створення проблемних ситуацій.

Розробка педагогічної системи охоплює низку взаємопов'язаних компонентів, зокрема: цільовий, що включає мету функціонування експериментальної системи та цільові установки, що відображають дидактичні умови, які необхідні для розвитку творчих здібностей засобами

збагачення і активізації словника; змістовий, який заснований на відборі інформації про процес розвитку вербальної творчості і включає зміст творчого розвитку; суб'єктний, що визначає учасників педагогічного процесу в ДНЗ; технологічний, що розкриває принципи, методи, форми та засоби організації освітнього процесу; результативний, який представлений критеріями та рівневими характеристиками; діагностичний, що включає діагностичні методики і контрольні завдання, спрямованні на дослідження початкового та прикінцевого рівнів розвитку творчих здібностей засобами збагачення і активізації словника.

Педагогічна система представлена наступними компонентами:

1. Цільовий компонент.

Метою розробленої педагогічної системи є розвиток творчих здібностей засобами збагачення і активізації словника. Мета конкретизується такими завданнями:

1. Розвиток творчого мислення та уяви.

2. Розвиток творчої самостійності і творчих здібностей.

3. Формування стійкого інтересу до вербальної творчої діяльності.

4. Розвиток смислової сторони мови.

5. Активізація креативних компонентів процесів пізнавальної діяльності.

6. Удосконалення пізнавальних процесів.

2. Змістовий компонент.

Змістовий компонент складається з кількох рівнів:

1. Робота у межах освітнього процесу дошкільного навчального закладу.

2. Аналіз програм дошкільних навчальних закладів.

3. Експериментальна діяльність у дошкільному навчальному закладі, у ході якої розвиток творчих здібностей відбувається завдяки активізації і збагаченню словника дошкільників.

Реалізації цього завдання сприяють такі методи розвитку творчих здібностей, як: ігри, розігрування казок, вправи, творчі завдання, створення креативного поля, постановка проблемних ситуацій.

3. Суб'єктний компонент.

Суб'єктний компонент передбачає наявність двох суб'єктів діяльності – педагога і дитини на основі конструктивної творчої взаємодії. Педагог повинен урахувати особливості психофізичного розвитку дитини, її творчий потенціал, емоційність, стимулювати різні види активності і удосконалювати мовленнєву діяльність і мислення з метою підвищення ступеня творчого розвитку.

4. Технологічний компонент.

Найбільш прийнятною, на нашу думку, є класифікація методів за метою, завданнями і характером навчання. Методи навчання поділяються на:

- пізнавальні (придбання теоретичних знань);
- тренувальні (вироблення умінь і навичок).

У свою чергу пізнавальні методи поділяються на пояснювальні (дитина отримує від педагога готові знання) проблемні, пошукові та евристичні (дитина під керівництвом педагога сама приходить до висновків теоретичного і практичного характеру).

Серед тренувальних методів виділяємо оперативний і комунікативний.

Оперативний метод пов'язаний із виконанням вправ, у яких аналізуються конкретні мовленнєві одиниці у їхній відносній незалежності від тексту.

Комунікативний метод передбачає конструювання мовленнєвих одиниць. Так, наприклад:

- Складіть пропозиції, з назвами п'яти видів одягу;
- Придумайте загадки, відгадки які б включали слова: огірок, капуста, замок, мороз, корова.

Ефективний вплив на розвиток творчих здібностей мають такі методи і прийоми:

- проблемні методи навчання.
- творчий характер діяльності.
- створення розвивального середовища.
- використання творчих завдань і вправ.

#### 5. Результативний компонент.

Розвиток творчих здібностей оцінюється у нашому дослідженні за такими параметрами.

##### 1. Сформованість компонентів мовленнєвої діяльності, таких як:

- обсяг словника;
- словниковий склад мовлення (іменники, дієслова, прикметники, прислівники);
- категорії висловлювань (ситуативні, позаситуативні);
- граматичні навички;
- розуміння мови;
- виразність мови;
- зв'язність мовлення;
- розуміння і збагачення змісту слів;
- семантико-синтаксична варіативність (граматичне конструювання тексту при збереженому змісті) і лексико-семантична варіативність (здатність висловлювати подібний зміст різними мовними засобами).

##### 2. Сформованість креативних компонентів процесів пізнавальної діяльності таких як:

- цілісність сприйняття;
- образна і довготривала пам'ять;
- здатність до осмисленого запам'ятовування;

- стійкість уваги;
- увага.

3. Сформованість операцій розумової діяльності, таких як:

– асоціативність мислення (точність у виборі словесних асоціацій, легкість асоціювання);

- здатність до порівняння;
- здатність до аналогій і узагальнень;
- гнучкість мислення;
- творче мислення;

4. Активність творчої діяльності:

- пізнавальна активність;
- комунікативна активність;
- творча активність.

Технологія реалізації педагогічної системи розвитку творчих здібностей на прикладі збагачення словника відбувається у 3 етапи:

1. Підготовчий етап включає:

– створення дидактичних умов, сприятливих для включення дітей у творчу діяльність;

– організація просторового, ігрового, предметного, комунікативного та креативного середовища;

– оцінка рівня розвитку творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку на початковому етапі експериментальної роботи.

2. Навчальний етап представлений системою занять, вправ, дидактичних ігор, спрямованих на розвиток творчих здібностей засобами збагачення і активізації словника. На навчальному етапі проводиться експериментальна робота, в основі якої змодельовано авторську педагогічну систему рівнів розвитку творчих здібностей засобами збагачення словника.

3. Креативний етап передбачає:

- роботу з батьками;
- виконання самостійних творчих завдань;
- проведення підсумкового контрольного зрізу.

У контексті педагогічної системи здійснюється комплексний аналіз проблем розвитку творчих здібностей. Проектована педагогічна система розвитку творчих здібностей на прикладі збагачення і активізації словника задовольняє дидактичні умови, які оптимальні для підвищення рівня творчого розвитку.

Розроблена педагогічна система включає низку взаємопов'язаних компонентів: цільовий; технологічний; діагностичний; контрольний і проходить у 3 етапи: підготовчий, навчальний і креативний. Запропонована педагогічна система дозволяє організувати цілеспрямований навчально-виховний процес в дошкільному навчальному закладі; забезпечує підвищення рівня розвитку творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андреев А. И. Педагогика / А.И. Андреев. – Казань, 2000. – 368 с.
2. Закон України «Про дошкільну освіту» // Законодавчі акти України з питань освіти. Станом на 01.04.04р. – К., 2004. – С. 53–77.
3. Сисоєва С. О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня: монографія / С. О. Сисоєва. – К.: Політграфкнига, 1996. – 407 с.
4. Слостенин В. А. Педагогика: учебн. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под. пед. В. А. Слостенина. – М.: ИЦ «Академия», 2002. – 576 с.
5. Урунтаева Г.А. Практикум по детской психологии: Пособие для студентов пед. институтов, учащихся пед. училищ колледжей и воспитателей детских садов. / Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина. – Владос. – 1995. – 291 с.
6. Филатова Е. Ю. Развитие творческих способностей детей старшего дошкольного возраста / Е.Ю. Филатова // Проблемы способностей в современной психологии. – Саратов, 2003. – С. 30-50.
7. Torrance E. P. Creative teaching makes a difference / E. P. Torrance // Psychology and education of the gifted / Eds. W. Barbe & J. Renzulli. – N.Y.: Irvington Publishers, 1975.



УДК 373.3.09:796.323.2

**Еріка Катц,**  
старший викладач кафедри фізичного виховання;  
**Ольга Продан,**  
асистент кафедри фізичного виховання;  
**Наталя Фунтікова,**  
асистент кафедри фізичного виховання  
Мукачівського державного університету

## ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ТЕХНІЧНИХ ПРИЙОМІВ БАСКЕТБОЛУ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

*У статті визначаються особливості навчання учнів молодшого шкільного віку технічних прийомів баскетболу. Для цього в статті проаналізовано особливості психофізіологічного та фізичного розвитку дітей молодшого шкільного віку; узагальнено результати досліджень про вплив спортивного устаткування з різними характеристиками на техніку виконання ігрових прийомів баскетболу дітьми різного віку. Проведений аналіз дав можливість: визначити основні складові, які визначають успішність засвоєння технічних прийомів баскетболу.*

**Ключові слова:** баскетбол, учні початкових класів, технічні прийоми, морфологічними характеристиками, спортивне обладнання.

*В статье определяются особенности обучения учащихся младшего школьного возраста технических приемов баскетбола. Для этого в статье проанализированы особенности психофизиологического и физического развития детей младшего школьного возраста; обобщены результаты исследований о влиянии спортивного оборудования с различными характеристиками на технику выполнения игровых приемов баскетбола детьми разного возраста. Проведенный анализ позволил: определить основные составляющие, которые определяют успешность усвоения технических приемов баскетбола.*

**Ключевые слова:** баскетбол, ученики начальных классов, технические приемы.

*The main purpose of the article is to determine the peculiarities of the training of pupils of the junior school age of technical methods of basketball. For this purpose in the article the peculiarities of psychophysiological and physical development of children of elementary school; the results of research on the influence of sports equipment with different characteristics on the technique of playing basketball games by children of all ages are summarized. The analysis made possible: to determine the main components that determine the success of assimilation of technical methods of basketball; the morphological characteristics of the performer on which the effectiveness of the technique of the performance of gaming techniques of basketball depends. It has been established*

*that the use of basic reference points and sports equipment, which is adapted to the physical abilities of schoolchildren, helps to increase the effectiveness.*

**Key words:** *basketball, elementary school students, technical techniques, morphological characteristics, sports equipment.*

Національна доктрина розвитку фізичної культури і спорту одним з пріоритетних завдань держави у сфері фізичного виховання визначає охоплення всіх дітей системою навчання основних елементів певних видів спорту. На вирішення цього завдання спрямована розробка ефективних методик навчання техніки фізичних вправ з різних видів спорту, в тому числі й баскетболу.

Традиційною проблемою навчання технічних прийомів баскетболу на етапі початкової підготовки є невідповідність стандартного спортивного устаткування фізичним можливостям учнів. Особливо актуальною є зазначена проблема у початковій школі. Саме тому ряд фахівців (С. Волков, Л. Кофман, Г. Максимів, О. Сотник) вважають за доцільне розпочинати вивчення технічних прийомів баскетболу з 11–12 років, а то й пізніше – з 13–15 років (В. Бабушкін, В. Платонов, К. Сахновский).

Водночас, діюча програма з фізичної культури передбачає вивчення елементів баскетболу вже з 1-го класу. Є низка досліджень, у яких науково обґрунтовано можливість успішного засвоєння окремих технічних прийомів баскетболу дітьми 5–6 років (Е. Адашкявичене, Н. Колоскова, Л. Мордмільович). Окрім того, встановлено, що діти молодшого шкільного віку здатні оволодівати основними ігровими прийомами баскетболу, проте, вивчати ці вправи потрібно у спрощених умовах (А. Вальгін, П. Донченко, В. Іщухін, А. Леонов, Л. Поплавський, Ю. Портнов, А. Сапаркін, К. Суєтнов, О. Тимошенко, Ю. Травін, Б. Туркунов, В. Ульянов, Ю. Чуча).

На даний час фахівцями обчислено значення технічних характеристик спортивного устаткування з баскетболу, яке є адаптованим до фізичних можливостей дітей 11 років (Ж. Мінасян). Визначено також показники технічних характеристик спортивного устаткування, адаптованого для дівчат молодшого шкільного віку (Суада Абед Йед). Однак, одержані результати є неповними, суперечливими і не підтверджені експериментально.

Мета статті – визначити особливості навчання учнів молодшого шкільного віку технічних прийомів баскетболу.

Закономірності фізичного виховання неможливо виявити без пізнання фізіологічних основ рухової діяльності людини. Глибоке розуміння механізмів, які лежать в основі вікових змін, допомагає уникнути помилок в методиці, у підборі та дозуванні фізичних вправ.

Для розробки методики навчання баскетболу молодших школярів важливого значення набувають вікові особливості розвитку психічних, фізіологічних та фізичних можливостей дитячого організму, які обумовлюють здатність опанувати основні елементи гри.

Аналіз літературних джерел засвідчує, що успішність засвоєння

технічних прийомів баскетболу визначається комплексом індивідуальних особливостей дитини: функціональним станом органів і аналізаторних систем; морфологічними особливостями будови тіла; рівнем розвитку швидко-силових якостей; координаційними здібностями; оперативністю розв'язання рухових завдань і тактичним мисленням; психічною стійкістю [4].

Основи методик навчання технічних прийомів баскетболу, які використовуються на етапі початкової підготовки, широко представлені у науково-методичній літературі. У залежності від особливостей застосування, зазначені методики дозволяють більш або менш успішно вирішувати головне завдання даного етапу – формувати основи техніки і тактики баскетболу.

Навчання ігрових прийомів баскетболу будується з урахуванням загальних закономірностей формування рухової навички. Відповідно до них, процес вивчення окремих технічних прийомів гри складається з трьох етапів, тривалість яких залежить від конкретних умов навчання, складності прийому і обраних методів.

Переважною більшістю методик передбачено розпочинати навчання баскетболу із паралельного вивчення техніки окремих ігрових прийомів. Вивчення тактики рекомендовано здійснювати як одночасно із розучуванням техніки, так і дещо пізніше.

У відповідності до традиційних методик навчання, розучування будь-якого технічного прийому доцільно здійснювати у такій послідовності:

- 1) створення позитивної мотивації учнів;
- 2) створення уявлення про прийом;
- 3) вивчення прийому у спрощених умовах;
- 4) вивчення прийому в ускладнених умовах;
- 5) удосконалення вивченого прийому в грі [3].

Під час вивчення технічного прийому у спрощених умовах передбачається головну увагу приділяти оволодінню правильною структурою рухової дії. Для засвоєння техніки ігрового прийому баскетболу традиційні методики навчання передбачають виконання значної кількості підвідних вправ. Розучування основних технічних прийомів гри рекомендовано здійснювати методами вивчення вправи в цілому та по частинах, а також ігровим методом [2].

Вивчення технічного прийому в ускладнених умовах передбачає його багаторазове виконання із зміною вихідного положення, відстані, напрямку руху, швидкості руху, із перешкодами та протиборствами. На цьому етапі значна увага приділяється вивченню взаємодій між гравцями.

Удосконалення вивченого прийому здійснюється за допомогою проведення навчальних та двосторонніх ігор.

Отже, аналіз літературних джерел засвідчує, що більшість традиційних методик навчання технічних прийомів баскетболу, які застосовуються на етапі початкової підготовки, базуються на репродуктивних методах навчання. Для них характерними є пояснювально-

ілюстративні методи передачі знань з наступним практичним виконанням фізичних вправ. Тобто засвоєння та відтворення рухової дії здійснюється на основі зорових сприйнятів. Як показали результати теоретичного дослідження, такі методики навчання суттєво поступаються результативністю методикам, у яких вивчення техніки складнокординованих вправ базується на кінестетичних відчуттях [8].

Необхідно також зауважити, що традиційні методики навчання баскетболу розраховані на те, що початкове вивчення гри повинно розпочинатися з 10–11 років [4]. Проте, як засвідчує аналіз навчальних програм з фізичної культури для загальноосвітніх навчальних закладів, вік дітей, з якого розпочинають вивчати баскетбол помітно зменшився.

Внесення розділу «Баскетбол» до програм початкової школи з фізичної культури зумовили необхідність розробки ефективних методик навчання технічних прийомів баскетболу у відповідності до вікових можливостей молодших школярів. Проте, як показало дослідження літературних джерел, на даний час у початковій школі для вивчення технічних прийомів баскетболу застосовуються традиційні методики навчання у «класичному» вигляді, або із незначними змінами [7].

Дослідження літературних джерел, проведене нами, показало, що основні відмінності типових методик навчання техніки баскетболу є незначними. Різниця полягає у рекомендованій фахівцями послідовності розучування технічних прийомів гри. Також суттєво відрізняються відстані, рекомендовані для вивчення ловіння та передач м'яча. Такі відмінності, очевидно, зумовлені не тільки віковими особливостями учнів, але й характеристиками спортивного устаткування.

Однією з характерних ознак традиційних методик навчання баскетболу є використання стандартного спортивного устаткування. Однак, розміри і маса м'яча, висота кошика, відстань від місця штрафних кидків до щита, розміри майданчика необґрунтовано великі для того, щоб учні молодших класів могли успішно опанувати технічні елементи баскетболу. Це зумовлено тим, що у дітей молодшого шкільного віку основні показники фізичного розвитку суттєво відрізняються від аналогічних показників у дорослих [7]. Тобто, дітям 7–10 років доводиться опановувати рухові дії в умовах, які не відповідають їх фізичним можливостям. Під впливом цих факторів у дітей суттєво спотворюються показники техніки прийомів баскетболу. Це стосується, перш за все, кінематичних та динамічних характеристик техніки.

Слід підкреслити, що вже на етапі початкового вивчення навчальні завдання для окремих груп учнів є малодоступними. Результатом цього є або неможливість виконання певних рухових дій взагалі, або неправильне їх виконання. До таких вправ, насамперед, належать ловіння і передачі м'яча однією та двома руками, кидки м'яча однією та двома руками. Тобто вже на першому етапі навчання учні зустрічаються з труднощами, які вони самі не можуть подолати. Це породжує в них зневіру у власні сили, значно знижує інтерес до навчання, робить учнів пасивними учасниками навчального

процесу. Така побудова процесу навчання суперечить принципам доступності, емоційності, свідомості і активності [1].

Разом з тим, у педагогічному процесі необхідно враховувати, що процес окостеніння фаланг пальців верхньої кінцівки завершується в 11 років, а зап'ястя – у 12 років. Тому ще одним аспектом проблеми застосування традиційних методик навчання технічних прийомів баскетболу у початковій школі є те, що використання стандартних баскетбольних м'ячів несе певну небезпеку для молодших школярів. Вона пов'язана із значними навантаженнями, які припадають на несформовану дитячу кисть під час ведення, ловіння, передач і кидків надміру важкого стандартного баскетбольного м'яча. Внаслідок цього можливі різноманітні травми та приховані мікротравми, які на етапі початкового вивчення можуть стати причиною негативного ставлення дітей до навчання елементів техніки та гри загалом.

Варто також наголосити, що остаточно не сформована дитяча кисть швидко втомлюється. Використання стандартних баскетбольних м'ячів лише прискорює цей процес у дітей 7–10 років. Тому діти допускають велику кількість помилок, адже втома негативно впливає на ефективність процесу навчання рухових дій, особливо на першому етапі.

На основі результатів експериментальних досліджень встановлено, що всіх рухових дій, які складають основи гри баскетбол, доцільно навчати дітей вже з 5–6 річного віку. Таким вправами є: передачі м'яча однією та двома руками; передачі м'яча з відскоком; ловіння м'яча; ведення правою та лівою руками; кидки м'яча в кошик різними способами [8].

Фахівці Т. Вознюк, Ж. Мінасян, Н. Семашко, Суада Абед Йед, К. Суєтнов, Б. Туркунов вважають, що діти 7–10 років здатні оволодівати окремими ігровими прийомами баскетболу, проте перешкодою для їх опанування є невідповідність характеристик стандартного спортивного устаткування показникам фізичного розвитку і фізичної підготовленості. Тому вивчення основних технічних прийомів рекомендують проводити у спрощених умовах (із зменшеними висотою кошика, розмірами та масою м'яча), які, здебільшого, чітко не обумовлені, або потребують наукового обґрунтування.

Для усунення невідповідності стандартного спортивного устаткування фізичним можливостям молодших школярів, фахівці рекомендують під час вивчення розділу «Баскетбол» у початковій школі використовувати спортивне устаткування для міні-баскетболу.

Разом з тим, у рекомендаціях щодо параметрів устаткування, необхідного для гри в міні-баскетбол існує певна неоднозначність. У міні-баскетболі чітко регламентується лише дистанція штрафних кидків – 4,0 м. Відносно решти характеристик устаткування правилами передбачено значні коливання їх числових значень. Так, майданчик може мати такі розміри: 28x15 м, або 26x14 м, 24x13 м, 22x12 м, 20x11 м, або від 26x14 м до 12x7 м у цих же пропорціях. Дітям віком до 9 років рекомендованими є м'ячі масою 300-330 г та окружністю 55-58 см, а для 9–12 річних – масою 450-500 г та

окружністю 68-73 см. Водночас, відповідно до офіційних правил міні-баскетболу для дітей 9–11 років слід використовувати м'ячі окружністю від 66 до 73 см і масою від 450 до 500 г. Ми припускаємо, що в учнів, після переходу з молодшої вікової групи у групу 9–12 річних, виникають значні труднощі у роботі з м'ячами, маса яких різко збільшена – приблизно на 50 %.

Таблиця 1.1

**Характеристики спортивного устаткування для гри в міні-баскетбол дітьми різного віку (за Суада Абед Йед [6])**

Вік дітей, роки	Маса м'яча, кг	Окружність м'яча, м	Висота кошика, м
7-9	0,3	0,5	2,15
10-12	0,4	0,6	2,45
13 і більше	0,5	0,7	2,75

Ж. Мінасян сформулював рекомендації відносно розмірів ігрового майданчика для дітей 11 років. На думку дослідника вони мають бути на 1/3 менші у порівнянні зі стандартними. Водночас, сам автор зауважує, що в учнів виникають труднощі при переході від навчальних умов до змагальних. Це наводить нас на думку, що розміри майданчика також повинні відповідати віковим особливостям учнів і для дітей віком 7–13 років збільшуватися поступово. Такий підхід у адаптації розмірів майданчика до вікових особливостей учнів сприятиме усуненню проблем в опануванні ігрового простору.

Проведений аналіз спеціальної науково-методичної літератури з проблем фізичного виховання дітей молодшого шкільного віку дає нам підстави стверджувати, що рівень розвитку психічних, фізіологічних та фізичних можливостей забезпечує молодшим школярам необхідні передумови для успішного опанування складнокординованих рухів, у тому числі і технічних прийомів баскетболу.

Основними складовими, які визначають успішність засвоєння технічних прийомів баскетболу є: морфологічні особливості будови тіла; рівень розвитку швидкісно-силових якостей; координаційні здібності; функціональний стан органів і аналізаторних систем; оперативність розв'язання рухових завдань і тактичне мислення; психічна стійкість.

Ефективність техніки виконання ігрових прийомів баскетболу визначається наступними морфологічними характеристиками виконавця: довжиною тіла, довжиною і шириною кисті, розмахом пальців, довжиною та розмахом рук. Найінформативнішим показником, серед вказаних, є довжина тіла, оскільки зазначеною величиною обумовлені розміри окремих ланок тіла та рівень розвитку рухових якостей.

Встановлено, що підвищенню результативності засвоєння координаційно складних рухових дій сприяє використання основних опорних точок та спортивного устаткування, яке є адаптованим до фізичних

можливостей школярів.

Основними недоліками традиційних методик, що застосовуються для вивчення баскетболу у початковій школі, є використання репродуктивних методів навчання та стандартного спортивного устаткування, яке не відповідає фізичним можливостям учнів.

Перспективами подальших розвідок з даного напрямку дослідження є: виявлення особливостей навчання технічних прийомів баскетболу дітей з особливими потребами.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вознюк Т. В. Функціонально-структурний підхід до удосконалення шкільної програми з фізичної культури (з розділу баскетбол) / Т. В. Вознюк // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. Випуск 44. Серія : Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт : збірник. – Чернігів : ЧДПУ, 2007. – № 44. – С. 124–126.
2. Камышов О. Н. Баскетбол. Бросок мяча по кольцу / О. Н. Камышов, В. Ф. Пугачев // Физическая культура в школе. – 1989. – № 3. – С. 39–43.
3. Минасян Ж. А. Эффективные средства и методы обучения баскетболу детей младшего школьного возраста : автореф. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теория и методика физического воспитания и спортивной тренировки» / Ж. А. Минасян. – М., 1987. – 25 с.
4. Поплавський Л. Ю. Баскетбол / Л. Ю. Поплавський. – К.: Олімпійська література, 2004. – 447 с
5. Спортивные игры: техника, тактика обучения : [учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений] / Ю. Д. Железняк, Ю. М. Портнов, В. П. Савин, А. В. Лексаков. – М.: Академия, 2001. – 520 с.
6. Суада Абед Йед. Педагогическое и биомеханическое обоснование правил и размерных признаков спортивных снарядов для занятий мини-баскетболом с девочками 8–17 лет в условиях Ирака : дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / Суада Абед Йед. – М., 1986. – 133 с.
7. Чопик Р. В. Морфофункціональні особливості розвитку учнів різних вікових груп як передумова диференційованого підходу у процесі навчання технічних прийомів баскетболу / Р. В. Чопик // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту : зб. наук. пр. за ред. Єрмакова С. С. – Харків : ХДАДМ, 2003. – № 2. – С. 20–26.
8. Чопик Р. В. Характеристика методики навчання технічних прийомів баскетболу учнів молодших класів з комплексним використанням основних опорних точок та адаптованого спортивного устаткування / Р. В. Чопик // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту : наукова монографія за редакцією проф. Єрмакова С. С. – Харків : ХДАДМ (ХХПІ), 2009. – № 1. – С. 142–145.

УДК 378.147.330

**Юлія Кліна,**

*б. н. с, асистент кафедри політичної психології  
та соціально-правових технологій*

*Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*

## **ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ З ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ**

*У статті розглядаються технології підготовки майбутніх економістів до професійної діяльності. Розкрито фактори, які лежать в основі професійної готовності майбутніх економістів. У статті розглядається підготовка майбутніх економістів як цілісний процес. На власному прикладі викладача-практика розкрито специфіку підготовки майбутніх економістів за різноманітними інноваційними методиками. Подано авторське визначення понять «компетентність» та «компетенція». Проаналізовано основні положення концепції підготовки майбутніх економістів.*

**Ключові слова:** *On-line навчання, професійна підготовка, самостійна робота, компетентність фахівця, компетенція фахівця, майбутній економіст, професійна компетентність, технології у професійній діяльності, оптимізація самостійної роботи.*

*В статье рассматриваются технологии подготовки будущих экономистов к профессиональной деятельности. Раскрыты факторы, которые лежат в основе профессиональной готовности будущих экономистов. В статье рассматривается подготовка будущих экономистов как целостный процесс. На собственном примере преподавателя-практика раскрыта специфика подготовки будущих экономистов по различным инновационными методиками. Представлено авторское определение понятий «компетентность» и «компетенция». Проанализированы основные положения концепции подготовки будущих экономистов.*

**Ключевые слова:** *On-line обучение, профессиональная подготовка, самостоятельная работа, компетентность специалиста, компетенция специалиста, будущий экономист, профессиональная компетентность, технологии в профессиональной деятельности, оптимизация самостоятельной работы.*

*The technologies of preparation of future economists to their professional activity are considered in this article. Factors, underlying the professional readiness, are discovered. The preparation of future economists is described as overall process. Based on the personal experience of skilled teacher, preparation*



*specific of future economists on different innovative methods is concerned. Authorial definitions of «competence» and «competency» is given. Main points of conception on preparation of future economists are analyzed. The scientific generalizations of local and foreign teachers and psychologists, who studied grounding different forms of education, but emphasized on group education, were considered and analyzed. Main aspects of unsupervised work of students, obtaining bachelor's degree, are underlined. Author proposes different ways on performing and controlling unsupervised work of future economists. Usage of modern Internet technologies of professional preparation and unsupervised work of future economists is described.*

**Key words:** *on-line education, professional preparation, unsupervised work, specialist's competency, future economists, professional competency, technologies in unsupervised work, unsupervised work optimization.*

Українська система освіти переживає складний період реформування та входження до європейської системи професійної підготовки студентів. Для того, що підготувати молодь до роботи в нашій країні як європейській державі, потрібно оптимізувати професійну підготовку студентів: розробити нові навчальні плани, нові навчальні програми співвіднести з навчальними планами та програмами європейського союзу [2].

Нагадаємо, за вимогами освітньої системи Європи, згідно Болонських домовленостей, системи освіти країн, що ратифікували Болонську конвенцію, готують студентів на рівні бакалавра три роки. Рішення про приєднання України до Болонської угоди було схвалено 19 травня 2005 року на конференції міністрів освіти країн Європи.

Кожна країна ввела двоступеневе навчання, так зване додипломне та післядипломне. Першою ланкою двоступеневого навчання є бакалаврський - перший ступінь, згідно якого студент отримує диплом бакалавра. Вона продовжується протягом трьох років і повинно успішно закінчитись, тобто вимагає здачі всіх форм контролю. Тривалість підготовки не може перевищувати чотирьох років. Успішне закінчення надає право кожній молодій людині вступити на другий цикл навчання – магістерський або післядипломний. Підготовка впродовж магістерського циклу передбачає отримання наукового ступеня магістра за умови успішної здачі всіх форм контролю та написання магістерського дослідження. Магістерський цикл триває 1–2 роки. Навчання впродовж 2-го циклу може передбачати отримання ступеня магістра [4].

Проблему формування майбутнього фахівця в будь-якій галузі вивчають представники багатьох наукових дисциплін: соціології, культурології, психології, історії, філософії, професійної педагогіки тощо. Тому розгляд цієї складної проблеми передбачає здійснення теоретичного пошуку на перетині кількох наукових дисциплін. У сучасних умовах інтенсивного соціально-економічного розвитку суспільства винятково

важливого значення набуває підвищення освітнього рівня підготовки висококваліфікованих фахівців для всіх галузей діяльності, збагачення інтелектуального та творчого потенціалу.

Важливою умовою реалізації цього завдання є необхідність озброєння майбутніх економістів, яких готує вища школа, умінням володіти знаннями, які забезпечують вільне професійне спілкування і з вітчизняними, і зарубіжними колегами, які могли б користуватися оригінальною літературою. Це сприятиме ефективності виконання професійних завдань. Особливого суспільного значення набуває підготовка майбутніх економістів, оскільки їх знання є суттєвим чинником високої фахової компетенції майбутніх фахівців різних сфер діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми показав, що теоретичну основу нашого дослідження становлять наукові узагальнення українських та зарубіжних педагогів і психологів Т. В. Андрущенко, І. С. Булах, І. М. Ковчина, В. Л. Лозовецька, С. Д. Максименко, Л. М. Степаненко, Н. В. Стучинська, Н. Г. Ничкало, О. О. Романовський. Підкреслимо, що до останнього часу в українській системі освіти широко використовуються групові форми навчання, тобто вважається, що навчання є доцільним при групі, не менше семи осіб. Займалися обґрунтуванням різних форм навчання, але акцент спрямовували на групову освіту. Це довгий час обумовлювалося реальними можливостями української держави для навчання молоді у загальноосвітніх навчальних закладах та вищій школі.

Мета статті – розглянути співвідношення основних складових навчального процесу професійної підготовки студентів економічних спеціальностей.

Починаючи з дев'яностих років ХХ ст., в Україні з'явилася Internet-мережа, яка завоювала розум та серце кожної молодої людини. Вона надала можливість більш широкого спілкування молоді, зокрема через соціальні мережі, розповсюджуючись і на старші покоління.

На сьогоднішній день в Україні таку форму навчання активно використовують курси іноземних мов, окремі викладачі різних спеціальностей та приватні педагоги.

Україна прийняла новий закон «Про освіту», в якому навчання дітей та молоді максимально наближене до європейського. У Європі на сьогоднішній день у вищій освіті діє кредитно-модульна система, визначена Болонськими домовленостями. Болонські домовленості або Болонський процес – процес структурного реформування національних систем вищої освіти країн Європейської співдружності, які вимагають зміни освітніх програм у вищих навчальних закладах Європи. Виходячи з цього, вищій школі України необхідно удосконалювати навчальні програми та залучати до навчання студентів якомога більше сучасних концепцій. Це відноситься і до on-line навчання.

On-line навчання є одним із дієвих засобів навчання у європейських країнах. Як вказується на сайтах багатьох підприємств, зокрема банківських, on-line навчання дозволяє швидко і якісно навчити персонал та клієнтів користуватися різноманітними послугами.

В українській освіті on-line навчання достатньо нове явище, але саме таку форму підготовки підтримує сучасна молодь. Це економить найголовніше у житті – час.

Опановуючи мережу on-line, стали зрозумілими її переваги, а саме економія часу, того самого фактору у житті людини, який швидко плине і його ніколи не можна повернути.

Отже, користування мережею on-line є очевидним у сучасному суспільстві, обумовлено реальними можливостями застосування її у теорії та практиці професійної педагогічної освіти і заслуговує на увагу учених.

Ми вважаємо, що, застосовуючи саме таку форму роботи зі студентами непедагогічних спеціальностей під час проведення з ними самостійної роботи, підвищиться результативність та ефективність навчання і професійної підготовки загалом.

On-line якісно вплине на всю систему освіти, як загальноосвітню, так і вищу, стане реальністю сучасної української педагогіки.

Зважаючи на те, що кожна молода людина має мобільний телефон і активно користується internet-мережею, впровадження on-line навчання під час вивчення будь-якої дисципліни у вищій школі буде позитивно впливати на особистісний розвиток кожного студента.

Досліджуючи параметри on-line підготовки у сучасній українській педагогіці, зазначимо, що ще недостатньо з'ясовані впливи різноманітних умов на індивідуальну навчальну діяльність студента та підготовку у малокомплектних групах. Також потребують окремого дослідження індивідуальні особливості студентів, їх схильності до того чи іншого виду або форми професійної підготовки, параметри та тенденції розвитку on-line навчання тощо. Не забудемо і про соціальні параметри респондентів, їх розумові здібності.

On-line підготовка має свої дидактичні умови для організації індивідуального та групового навчання, внутрішньо розподілені функціональні обов'язки між студентом та викладачем, власні засоби стимулювання, механізми управління учасників навчального процесу.

Підкреслимо, що у кожній системі професійної підготовки необхідно здійснення контрольної-оціночної діяльності окремо для кожного студента, яке повинно відповідати сучасній європейській системі за стобальною шкалою. Така система добре прижилась в українській вищій освіті та апробувана протягом двох десятиліть (Н. Г. Ничкало, І. М. Ковчина, Л. М. Степаненко та інші).

Модульно-рейтингова система добре відповідає запитам сучасного on-line навчання, оскільки педагог може за самостійну роботу виставляти до

десяти балів, тоді, як під час відповідей студентів на семінарських заняттях не більше п'яти. Саме такий підхід і спонукає студентів якісніше працювати в internet-мережі.

Як ми уже указували, основним завданням модульної системи професійної підготовки студентів вищих навчальних закладів є запровадження Болонською декларацією системи кредитів по кожній дисципліні за модулями навчальної програми, що відповідає ECTS (Європейській кредитно-трансферній системі). Ця система виступає засобом активізації роботи студентів як під час аудиторних, так і поза аудиторних занять, передбачає перехід з однієї навчальної програми на іншу з урахуванням накопичених протягом певного періоду кредитів. Така системи надає можливість враховувати всі надбання студента, зокрема і по самостійній роботі у вищому навчальному закладі України.

На сьогоднішній день у психолого-педагогічній науці сегмент професійного on-line навчання майбутній діяльності засобами самостійної роботи мало досліджуваний.

Розглядуване нами питання оптимізації самостійної роботи студента виникає як під час навчання у бакалавраті, так і у магістратурі. Звичайно, є відмінності.

Ми розглядаємо оптимізацію самостійної роботи студентів під час їхньої підготовки у бакалавраті [1].

Самостійна робота студента вищого навчального закладу є діяльністю у позааудиторні години. Студент повинен, отримавши завдання, скласти реальний план його виконання. Викладач, якщо студент звертається, повинен надати консультації як в on-line режимі, так і усно, виходячи з реального часу та рентабельності самостійної роботи. Це і є оптимізацією.

Наприклад, під час вивчення теми в аудиторії «Освіта у Великій Британії», студент отримує завдання від педагога: знайти в інтернеті дані про вищі навчальні заклади Великої Британії, проаналізувати їх з точки зору наповнення студентами (від більшої кількості студентів, що навчаються, до меншої), проаналізувати кількість факультетів, спеціальностей, виокремити спеціальності, які цікавлять студента, знайти стандарти однієї зі спеціальностей, проаналізувати, виокремити мету, завдання та компетентності.

Це достатньо велика робота для студента третього курсу, але, зважаючи на майбутнє, молодь повинна знати освітні системи країн Європи.

Зважаючи на значущість використання самостійної індивідуальної роботи у практиці підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності непедагогічних спеціальностей, визначено місце індивідуальної роботи як категорії педагогіки в системі організації навчального процесу:

1) індивідуальна робота – це діяльність студентів без безпосереднього керівництва викладача, хоча спрямовується й організовується ним;

2) індивідуальна робота – це специфічний спосіб організації і керування індивідуальною діяльністю студентів у навчальному процесі, яка повинна охоплювати метод навчального чи наукового пізнання;

3) індивідуальна робота – це конкретний вияв розуму;

4) індивідуальна робота – це специфічний вид навчально-пізнавальної діяльності чи поєднання декількох видів;

5) індивідуальна робота – це різноманітні види пізнавальної діяльності студентів, що здійснюються ними на аудиторних заняттях та у позанавчальний час.

Індивідуальна самостійна робота є необхідною складовою професійної підготовки фахівців економічних спеціальностей.

Різновидом самостійної індивідуальної роботи студентів є науково-дослідне завдання, що ґрунтується на принципі індивідуального підходу і є найбільш вагомим практичним аспектом підготовки майбутніх фахівців в умовах магістратури вищого навчального закладу.

Водночас зазначимо і про певні труднощі, які виникають у студентів у процесі самостійного виконання завдань. Це і перевантаженість студентів навчальним матеріалом, недостатня обізнаність із джерелами інформації, наявність неусвідомленості вибору дослідних завдань і відсутність чітких методик їх виконання.

У зв'язку із цим виокремлено такі напрями роботи:

а) надання можливості зацікавленим і схильним до пошукової роботи студентам реалізувати себе через виконання індивідуальних навчально-дослідних завдань;

б) здійснення перегляду, удосконалення та розробки навчально-дослідних завдань;

в) підсилення їх наукового ефекту через представлення виконаних і оформлених студентських робіт на конференціях, конкурсах, звітах, дискусіях.

Водночас зазначимо і про певні труднощі, які виникають у студентів у процесі самостійного виконання завдань. Це і перевантаженість студентів навчальним матеріалом, недостатня обізнаність із джерелами інформації, наявність неусвідомленості вибору дослідних завдань і відсутність чітких методик їх виконання.

Формування активної позиції студента, його мотиваційної готовності до виконання індивідуальних завдань значною мірою залежить від ефективності використання викладачем різних методів навчання. Методи самостійної роботи студентів можуть бути використані в аудиторії на лекціях, семінарських і практичних заняттях. У цьому випадку така робота здійснюється за участю викладача. Коли ж методи застосовуються студентами поза аудиторією (більш активно на старших курсах) – студенти цілком самостійні.

Кожний з розглянутих методів самостійної роботи студентів своєрідний, неоднаковий за трудомісткістю, вимагає різного ступеня

розвитку самостійності, креативності. Саме тому ефективність використання будь-якого методу самостійної роботи значною мірою обумовлений сформованістю професійно-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу.

Ми не будемо зупинятися на знаннях з англійської мови, зрозуміло, що студенти володіють нею, хоча б на побутовому рівні, але можуть скористатися google-програмою. Нам важливий процес її оптимізації з виконання самостійної роботи.

Виходячи з нашого досвіду, студентам вигідніше та й оперативніше скористатися on-line консультацією. Для такої взаємної роботи педагог не завжди готовий тому, що години на таку діяльність викладачеві на сьогодні за навантаженням не виділяються. Педагог працює за покликом, він зацікавлений у високих знаннях студента.

Наш досвід оптимізації самостійної роботи студента у вищому навчальному закладі наступний: під час аудиторної роботи ми визначаємо час, у який студент може зв'язатися з нами, і через 2–3 заняття студенти звикають до свого часу. Умова одна, педагог стабільно виходить на зв'язок у визначений термін, заодно є визначена кількість студентів, яка зацікавлена у додаткових консультаціях викладача.

Найбільш затребувані консультації з даної теми: як правильно сформулювати цілі навчання англійських студентів, скільки потрібно визначити завдань і як вони формулюються.

Найболючіша проблема – знайти стандарти. Проблемні питання: що таке стандарти (освітні), як вони виглядають в електронному вигляді, чим повинні бути наповнені, просять дати якісь орієнтири (документальні).

Друга важлива проблема – компетентності. Компетентності не завжди викладені в інтернеті. Для їх описання потрібна окрема лекція, на яку, як правило не вистачає годин. Але вся вища освіта Європи працює саме за компетентностями та компетенціями. Тому ми намагаємось за робочою програмою присвятити хоча б одну тему саме компетенціям та компетентностям.

Компетентність визначається як інтегрована здатність фахівця, що набута ним у процесі навчання у вищому закладі освіти, у тому числі при самостійному вивченні дисципліни засобами on-line підготовки. Вона складається із сформованих знань, умінь та навичок, які реалізовуватимуться під час професійної діяльності (авт.-Ю.К.).

Компетенції – коло проблем або фахових питань, визначена кількість ланок одного ланцюжка, в яких добре обізнаний майбутній фахівець, сучасний студент, які він набуває шляхом on-line навчання під час самостійної роботи за дисциплінами іноземних мов, у нашому випадку англійської мови для непедагогічних спеціальностей (авт.-Ю.К.). Компетенції складаються у професійну компетентність майбутнього фахівця.

Компетентними мають бути не тільки працівники зі стажем роботи, але й бакалаври, які тільки починають працювати [3].

Основним завданням модульної системи професійної підготовки студентів вищих навчальних закладів є запровадження Болонською декларацією системи кредитів по кожній дисципліні за модулями навчальної програми, що відповідає ECTS (Європейській кредитно-трансферній системі). Ця система виступає засобом активізації роботи студентів як під час аудиторних, так і поза аудиторних занять, передбачає перехід з однієї навчальної програми на іншу з урахуванням накопичених протягом певного періоду кредитів. Така система надає можливість враховувати всі надбання студента, зокрема і по самостійній роботі у вищому навчальному закладі України.

Отже, щоб оптимізувати самостійну роботу студента необхідно: години викладача, зацікавленість студента, on-line мережа та завдання для самостійної роботи студента.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ковчина І. М. Теорія та практика підготовки майбутніх соціальних педагогів до соціально-правової діяльності : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Ковчина Ірина Михайлівна; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. - Київ : [б. в.], 2008. – 42 с. Режим доступу: [http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbuv/cgiirbis\\_64](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64)
2. Ничкало Н. Г. Педагогічні дослідження в Польщі та Україні: особливості, результати і перспективи // Професійна освіта: педагогіка і психологія: пол.-укр, укр-пол. [щорічник] / за ред. Т. Левовицького, І. Більш, І. Зязюна, Н. Ничкало. – Ченстохова ; К., 2005. – [Вип.] 7. – С. 203
3. Степаненко Л. М. Наукові засади професійної підготовки студентів-психологів до взаємодії з маргінальними соціальними групами / Л. М. Степаненко. – С. 128–132 Професійно-етична культура соціального педагога [Електронний ресурс]: Навчально-методичний посібник для студентів та магістрантів вищих навчальних закладів спеціальності «Соціальна педагогіка» / Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя ; укладач: Ж. М. Володченко. – Електрон. текстовые дан. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2012. – 133 с. – Загл. с титул. екрана. – Електрон. версія печ. публикации. – Бібліогр.: с. 100–103.
4. Степаненко Л. М. Особливості підготовки студентів у контексті європейських інтеграційних процесів / Л. М. Степаненко // Наукові записки : [збірник наукових статей] / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова ; укл. Л. Л. Макаренко. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. – Випуск СХХІ (121). – С. 231–235. Режим доступу 09.09.2017: <http://www.enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/11806>.
5. Режим доступу 27.08.2017 о 12.00: <https://uk.wikipedia.org/wiki>.

УДК 373.3

**Олександр Коберник,**  
доктор педагогічних наук, професор,  
завідувач кафедри педагогіки та освітнього менеджменту  
УДПУ імені Павла Тичини

## **ВИХОВАННЯ В УЧНІВ ЖИТТЄВОЇ АКТИВНОСТІ В ПРОЦЕСІ ПОЗАУРОЧНОЇ ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

*У статті розкриваються теоретичні і прикладні аспекти виховання життєвої активності учні у процесі позакласної проектної діяльності. На основі аналізу наукових джерел з теми дослідження, експериментальної роботи доводиться, що виховання життєвої активності, як готовності людини до свідомого вибору місця в житті, здатності максимально розкрити і реалізувати свої потенційні можливості, закладені природою здібності, схильності і талант, формується тим інтенсивніше, чим більший простір для ініціативності, самостійності, самодіяльності, елементів творчості, чим різноманітніші зв'язки і спілкування індивіда.*

**Ключові слова:** життєва активність, виховна технологія, проект, проектна діяльність, позакласна робота, види проектів, методика проектування, учні.

*В статье раскрываются теоретические и прикладные аспекты воспитания жизненной активности учеников у процессе внеклассной проектной деятельности. На основе анализа научных источников по теме исследования, экспериментальной работы доказывається, что воспитание жизненной активности, как готовность человека к сознательному выбору места в жизни, способности максимально раскрыть и реализовать свои потенциальные возможности, заложенные природой способности, склонности и талант, формируется тем интенсивнее, чем больший простор для инициативности, самостоятельности, самодетельности, элементов творчества, чем разнообразнее связи и общения индивида.*

**Ключевые слова:** жизненная активность, воспитательная технология, проект, проектная деятельность, внеклассная работа, виды проектов, методика проектирования, ученики.

*The article reveals the theoretical and applicable aspects of education students' vital activity in the process of extracurricular project activities. On the basis of the analysis of scientific sources from the topic of research, experimental work has proven that the upbringing of vital activity, as the readiness of man to conscious choice of place in life, the ability to maximally reveal and realize their potential capabilities, natural abilities, aptitudes and talent is formed more intense than more space for initiative, autonomy, self-activity, elements of*



*creativity than more diverse connections and communication of the individual. These are the features of the project technology, based not on the mechanisms of external reinforcement (encouragement and punishment), but on reflexive and volitional mechanisms, empathy and positive emotional evaluation, which primarily appeal to the consciousness and creative attitude to students towards social norms and values. Project activity is defined as educational technology, which involves the organization of purposeful, conscious, productive activity of students during extracurricular time with the aim of solving certain personal and social problems in the process of development and implementation of various projects. The types of student projects and the algorithm of their implementation are offered.*

**Key words:** *vital activity, educational technology, project activity, extracurricular activities, types of projects, project methodology, students.*

Виховання життєвої активності учнів забезпечується залученням їх до активної участі в суспільному житті загальноосвітньої школи, села, міста, країни завдяки організації суспільно корисної роботи; створення необхідних психолого-педагогічних умов для забезпечення реалізації їх життєвого потенціалу та формування в них активної громадянської позиції в процесі партнерської взаємодії з соціальним середовищем. А це в свою чергу вимагає використання інноваційних виховних технологій, до яких варто віднести й проектування.

Саме технологізація виховного процесу передбачає послідовні дії педагога та правильно організовані ним дії вихованців, які підпорядковані досягненню спеціально спроектованих виховних завдань, що відповідають психологічним особливостям розвитку особистості. Спроектований так виховний процес гарантує позитивний кінцевий результат. Технологія відрізняється точним управлінням, детальною розробкою програми виховного процесу.

Сьогодні все більше науковців розглядають проектування як технологію, зазначаючи, що проектування – це система параметрів майбутньої спільної діяльності педагога і вихованців, що спрямована на досягнення певної мети.

Визначаючи проектну діяльність як технологію виховання, ми виходимо з того, що саме виховні технології ґрунтуються не на механізмах зовнішнього підкріплення (заохочення й покарання), а на рефлексивно-вольових механізмах, співпереживанні та позитивному емоційному оцінюванні, які апелюють, насамперед, до самосвідомості й творчого ставлення вихованців до суспільних норм і цінностей. Високий суб'єктивний компонент виховних технологій, пріоритет унікальності кожної особистості вимагає відповідального ставлення до технологізації виховного процесу, високого професіоналізму педагога.

Зміст і значення проектної діяльності у вихованні особистості

схарактеризовано у наукових працях А. Данілової, Дж. Дьюї, Дж. Джонсона, У. Кілпатріка, З. Лук'янової, В. Лукова, М. Пелагейченко, В. Сидоренка, С. Ящука та інших науковців.

Теоретичні засади проектної діяльності як виховної технології розкриваються у дослідженнях В. Гузєєва, Н. Матяш, С. Сисоевої, В. Слободченкова, О. Пехоти, Є. Полат, І. Шендрік та ін. Використання проектів у виховній роботі досліджено В. Ассаул, М. Бабкіною, О. Зосименко, С. Ізбаш та інших.

Мета статті полягає в розкритті теорії і методики виховання в учнів життєвої активності засобами проектної діяльності.

Життєва активність, як готовність людини до свідомого вибору місця в житті, здатність максимально розкрити і реалізувати свої потенційні можливості, закладені природою здібності, схильності і таланти, формується тим інтенсивніше, чим більший простір для ініціативності, самостійності, самодіяльності, елементів творчості, чим різноманітніші зв'язки і спілкування індивіда, чим частіше він перебуває в ситуації вибору, прийняття рішень. Саме такі можливості має проектна діяльність.

Основна ідея проектної діяльності визначена Дж. Дьюї, який підкреслював необхідність будувати навчально-виховний процес на основі активної практичної діяльності учнів, що ґрунтується на інтересах, особистому досвіді й самостійному розв'язанні дітьми певних проблем [13, с. 60]. Ідеї Дж. Дьюї щодо проектної діяльності учнів були розвинуті у теорії його послідовником У. Кілпатріком, який зазначав, що «якщо ми уявимо собі ряд вчинків, розміщених на шкалі за ступенями їхнього значення, починаючи від діяльності, яка відбувається під впливом прямого примусу, і до такої, в яку людина вкладає всю свою душу, то, згідно результату спостережень, на вищому щаблі шкали повинен стояти термін «проект», тобто «цільовий акт» [8, с. 43]. На думку вченого, проектна діяльність є ефективним засобом залучення до конкретних корисних справ, дослідницької роботи та вирішення проблем, організації їхньої цілеспрямованої життєдіяльності.

У сучасному розумінні проектна діяльність – конструктивна і продуктивна діяльність особистості, що спрямована на розв'язання життєво значущої проблеми, досягнення кінцевого результату в процесі цілепокладання, планування і здійснення проекту. Проектна діяльність належить до унікальних способів людської практики, пов'язаної із передбаченням майбутнього, створенням його ідеального образу, здійсненням та оцінкою наслідків реалізації задумів. Проектування розглядається як творча, інноваційна діяльність, оскільки завжди спрямована на створення об'єктивно і суб'єктивно нового продукту.

Актуальною в контексті останнього є думка Дж. Джонсона про те, що проектна діяльність набуває особистої значущості, оскільки в процесі її здійснення виявляються вміння враховувати й долати перешкоди для

досягнення цілей проекту, формується стійка підпорядкованість мотивів, за цих умов активна самодіяльність у виховному процесі сприяє творчому й соціальному становленню особистості [6].

Відповідно до проведеного аналізу змісту, завдань та особливостей проектної діяльності до її основних переваг, як інноваційної виховної технології, у порівнянні з традиційними можна віднести: забезпечення залучення учнів до осмислення та реальної перетворювальної діяльності навколишньої дійсності; створення ефективних умов для саморозвитку особистості та формування суб'єкт-суб'єктних відносин; спонукання учнів до вияву життєвої активності та самостійності; зорієнтованість виховного процесу на особистість, її інтереси, погляди, систему цінностей; сприяння побудові взаємостосунків на основі довіри та взаємоповаги; надання можливості розв'язувати проблеми, що є соціально та особистісно значущими; створення умов для самореалізації та самоствердження учнів, ними досвіду колективної творчої діяльності.

У цьому контексті проектна діяльність визначається нами як виховна технологія, що передбачає організацію цілеспрямованої, усвідомленої, продуктивної діяльності учнів у позакласний час з метою розв'язання певних особистих і суспільних проблем у процесі розроблення і реалізації різних проектів.

Як зазначає М. Бабкіна, проектна діяльність – це сукупність навчальних й практичних дій підлітків з метою розв'язання певних суспільних проблем у процесі їхньої активної участі в житті громади. Така діяльність спрямована на формування незалежних суджень, аргументацію власних поглядів, аналіз отриманої інформації, вміння досягати компромісу та консенсусу, прийняття самостійних рішень, оцінювання результатів власної діяльності, здатність робити вибір та займати певну позицію [2, с. 128].

Під час участі в розробці різних проектів учні мають змогу виявити свою життєву позицію, набувають соціального досвіду, вмінь та навичок адаптації до нових суспільних відносин. Актуальною у контексті останнього є думка М. Твердохлеб про те, що виховання життєво активної особистості має відбуватися в реальних, емоційно забарвлених умовах навчально-виховного процесу, де вчителі (батьки) мають змогу викликати в учнів бажання проявляти свою активність (як у навчальній діяльності, так і в суспільно корисних справах у позаурочний час). Діти мають усвідомлювати важливість і необхідність власної життєвої активності, а також уміти поєднувати здобуті у навчально-виховному процесі знання з особистим практичним досвідом, активною участю в трудовій і суспільно корисній діяльності [11, с. 42].

Важливою особливістю проектної діяльності є її орієнтація на співробітництво як з однолітками, так і з дорослими. Вихователь при цьому – співробітник, фасилітатор, порадник, який корегує і спрямовує процес

проектування. «Спілкування з дорослими, на думку Л. Виготського, слугує основним шляхом виявлення особистісної активності дитини, її ставлення до зовнішнього світу завжди є ставленням через іншу людину» [3, с. 115].

На переконання Л. Лук'янової, участь у проектній діяльності дає змогу учневі самовдосконалюватися, а також відкриває можливості вибору особистої ролі в системі відносин колективу, учасників проекту (автор ідей, виконавець, учасник, організатор) або залишає право вибору на індивідуальну роботу, і в цьому випадку виконавець проекту поєднує усі ролі в одній особі [9, с. 17].

Позитивний вплив проектної діяльності на процес виховання життєвої активності учнів нами розглядається у декількох ракурсах. По-перше, проектна діяльність впливає на розвиток аксіологічного потенціалу учнів за рахунок формування загальнолюдських ціннісних орієнтацій (гуманність, справедливість, чесність, доброзичливість та ін.), впливу на формування переконань та світогляду особистості.

По-друге, у процесі проектної діяльності відбувається гносеологічний розвиток учнів оскільки вони пізнають навколишній світ, засвоюють нові соціальні знання, створюються умови для інтелектуального, соціального та духовного розвитку особистості.

По-третє, тільки у проектній діяльності учні, як активні учасники особистісно значущої та суспільно спрямованої діяльності, здобувають індивідуальний досвід морально-етичної поведінки. У процесі активної реалізації проекту вони набувають нових вмінь та навичок щодо розв'язання життєвих проблем, відбувається застосування набутих знань у процесі реальної діяльності в соціальному середовищі.

По-четверте, у процесі проектної діяльності розвиваються комунікативні здібності учнів, удосконалюються практичні навички спілкування та здатність до встановлення соціальних контактів, формуються навички соціальних відносин, уміння працювати у команді, тобто розвивається соціально-комунікативна активність.

По-п'яте, участь у проектах стимулює розвиток творчого уявлення та мислення, створює можливості для вияву творчості кожного школяра. А при цьому забезпечується формування інтелектуальної активності.

Залучення учнів до проектної діяльності має на меті стимулювання інтересу учнів до певних соціальних проблем та розв'язання цих проблем у перетворювальній соціально значимій діяльності.

У контексті сказаного актуальною є думка С. Гончаренко про те, що виховання є дієвим лише тоді, коли дитина залучається до різноманітних видів діяльності й оволодіває суспільним досвідом завдяки ефективному стимулюванню педагогом її активності в цій діяльності [4, с. 98].

Отже, на відміну від традиційних технологій виховання, які спрямовані на передачу готового життєвого досвіду, проектна діяльність учнів надає змогу найбільш повно врахувати інтереси, здібності, потреби та

наміри учнів, впливає на формування системи цінностей та соціальної позиції, створює умови для творчої самореалізації учнів, впливає на виховання життєвої активності вихованців.

Сучасні науковці, які досліджують проблему застосування проектної технології у навчально-виховному процесі, виокремлюють різні види проектів: практичні, дослідницькі, інформаційні, соціальні, екологічні та інші.

У контексті виховання життєвої активності учнів доцільно застосовувати різного роду види проекти. Зокрема Т. Алексеєнко пропонує наступні учнівські соціальні проекти, в яких розробниками і реалізаторами виступають учні різних типів загальноосвітніх закладів і різного віку: проекти, що спрямовані на вивчення історії і культури народу, благодійну допомогу тим, хто її потребує: особам з особливими потребами, дітям-сиротам і дітям, позбавленим батьківського піклування, ветеранам війни і праці, хворим, тим, хто перебуває на військовій службі чи у місцях позбавлення волі тощо [10, с. 372].

Екологічні проекти зорієнтовані на захист довкілля і поліпшення екологічної ситуації. На формування в учнів громадянської свідомості, громадянської позиції та відповідальності можуть бути спрямовані проекти: «Я – громадянин України», «Захисники Вітчизни», «Україна в моєму серці», «Майбутній захисник Вітчизни», «Мій рідний край» та інші.

На усвідомлення обов'язків учня школи, виховання в нього прагнення до розвитку рідної школи, бережливого ставлення до матеріальних цінностей, залучення учнів до самоврядування спрямовані проекти «Моя школа – мій дім», «Подвір'я моєї школи», «Шкільне самоврядування», «Моя квітуха школа».

Тематика проектів, які пов'язані із професійним самовизначенням учнів, має наступні назви: «Моя професія», «Мій вибір», «Самостійний вибір майбутніх професій». У межах цих проектів учні складають презентації майбутньої професії (за вибором), беруть участь у зустрічах із представниками різних професій, спеціалістами центру зайнятості, залучаються до районного заходу «Ярмарок професій» тощо.

Застосування проектної діяльності у вихованні життєвої активності учнів передбачає ряд послідовних, взаємообумовлених етапів:

*Перший етап. Етап попередньої підготовки.*

Мета: орієнтування учнів на соціальні норми, правила, моральні установки з метою усвідомлення ними соціальної проблеми та формування мотивів соціально та особистісно корисної діяльності. На цьому етапі для вчителя як організатора та координатора проекту ставиться завдання: визначити рівень усвідомлення учнями соціальної проблеми, змісту їхньої життєвої позиції щодо її вирішення та рівень мотивації життєвої активності, наявність життєвого досвіду та участі у попередній проектній діяльності.

Реалізація цього етапу здійснюється завдяки проведенню таких видів

роботи:

- Визначення потреби у розробленні проекту.
- Дослідження та уточнення соціальної сутності визначеної проблеми.
- Обґрунтування актуальності соціальної проблеми.
- Генерування ідей щодо можливих шляхів вирішення соціальної проблеми за власної участі учнів у її вирішенні.
- Аналіз власних потенційних можливостей щодо вирішення означеної соціальної проблеми.
- Обґрунтування доцільності проекту.
- Обрання теми проекту та характеристика його змісту.
- Визначення мети, завдань та змісту проекту.
- Прогнозування результатів виховного впливу та ефективності проектної діяльності учнів.
- Формулювання конкретних завдань з удосконалення виховання життєвої активності учнів.

На цьому етапі важливим є стимулювання інтересу учнів на вирішення соціальної проблеми на основі обговорення її актуальності та пробудження у них моральних почуттів. Як зазначає Н. Клімкіна, в основі виховання життєвої активності лежать моральні та громадянські почуття (почуття відповідальності за долю держави та її майбутнє; гуманність у ставленні до хворих, убогих, інвалідів; почуття обов'язку в дотриманні правових і морально-етичних норм в усіх сферах життєдіяльності людини), які є емоційним фоном, на якому визріває і формується активна життєва позиція та відповідальність особистості [90].

На етапі попередньої підготовки учні залучалися до пошуково-дослідницької діяльності з метою дослідження та уточнення соціальної сутності визначеної проблеми, генерування ідей щодо можливих шляхів її вирішення. Вони вчилися встановлювати логічну послідовність вирішення проблеми, розуміти її складність та виявляли творчий підхід до вирішення цієї проблеми. Також учасники обговорення аналізували усі запропоновані варіанти розв'язання проблеми, їх переваги та недоліки. Наприклад, з метою вирішення проблеми допомоги літнім людям та дітям учасників АТО у межах соціального проекту «Милосердя у нашому серці» учні можуть запропонувати велику кількість заходів, що стосуються добродійної діяльності.

*Другий етап. Етап планування проектної діяльності.*

Мета: виховання гуманістичної спрямованості особистості школяра, формування комунікативних та організаторських умінь у процесі розробки плану реалізації проекту. На цьому етапі основними діями учасників проектування було:

- Створення творчих груп з вирішення конкретної соціальної проблеми.
- Збір додаткової інформації.
- Осмислення змісту діяльності кожного і колективу в цілому.
- Визначення способів вирішення соціальної проблеми на основі аналізу пропозицій учнів.
- Генерування ідей щодо змісту спільної колективної та індивідуальної життєдіяльності у вирішенні соціальної проблеми.
- Обговорення попереднього плану реалізації проекту.
- Розподіл обов'язків з урахуванням побажань, здібностей, інтересів, індивідуальних можливостей учнів.
- Окреслення обов'язків та визначення завдань для кожного учасника проекту.
- Складання плану заходів із реалізації визначених заходів.
- Складання графіку реалізації проекту.
- Визначення порядку взаємодії учасників проектування.
- Складання бюджету проекту (за потреби).

На початковому етапі планування проектної діяльності вчитель ознайомлює учасників проекту з алгоритмом його проведення. Зокрема, учні розподіляються на мікрогрупи за інтересами, бажаннями і уподобаннями. Таким чином, створюються творчі колективи (групи). Кожна група напрацьовує певний перелік способів вирішення соціальної проблеми на основі аналізу пропозицій кожного з його учасників та осмислення змісту власної і колективної діяльності. Всі учасники проекту залучалися до обговорення попереднього плану його реалізації. Етап планування проектної діяльності передбачає створення паспорту проектної ідеї, характеристики проекту, в яких визначаються: виконавці; цільова група; проблема, на вирішення якої спрямований проект, та її актуальність; мета проекту; технологія реалізації; орієнтовні затрати; очікувані результати.

Під час розподілу обов'язків враховується індивідуальність кожного з учнів, їхні можливості, міра прояву життєвої активності, мотивація суспільно корисної діяльності, оскільки це впливає на рівень їхньої активності.

*Третій етап. Етап колективної підготовки.*

Мета: виховання відповідального ставлення до діяльності, обов'язків, готовність до соціальної взаємодії, розвиток організаторських та комунікативних умінь.

- Уточнення та конкретизація плану проекту.
- Уточнення графіку заходів.
- Формування групи учнів відповідальних за підготовку заходів.
- Погодження заходів з безпосередніми виконавцями.
- Підготовка учнів до певних заходів (за потреби).

- Перевірка та взаємоперевірка готовності до здійснення проекту.
- Остаточний контроль за підготовкою до проекту.
- Учителі на цьому етапі координують процес підготовки проекту, підтримують та заохочують учнів до спільної діяльності.

*Четвертий етап. Реалізація проекту.*

Мета: сформувати досвід моральної поведінки і спілкування, уміння та навички командної діяльності, творчий підхід до діяльності й самостійність у розв'язанні соціальних проблем.

- Виконання заходів з реалізації проекту.
- Створення доброзичливої атмосфери творчої співпраці.
- Корекція соціально-творчої діяльності учнів.

Етап реалізації проекту ґрунтується на застосуванні у процесі виховання життєвої учнів діяльнісного підходу, який забезпечував широкі можливості щодо використання на практиці здобутих знань, сформованих умінь (уміння аналізувати інформацію, самостійно приймати рішення, нести відповідальність за власний вибір та вчинки, взаємодіяти у соціальному середовищі та інші), що є важливими показниками життєвої активності школяра.

Учні, які залучаються до різних видів суспільно корисної діяльності у межах реалізації проекту мають змогу діяти самостійно, виявляти ініціативу, імпровізувати за потреби. Разом з тим, робота у колективі сприяє вихованню свідомої дисципліни, відповідальності, почуття обов'язку, відчуття індивідуальної значущості власної діяльності для успіху колективної справи.

*П'ятий етап. Заключний етап.*

Мета: сприяти вихованню відповідальності за результати своєї діяльності, здатності до самоаналізу, самоконтролю та самооцінки.

- Аналіз та підведення підсумків проектної діяльності.
- Оцінювання результатів проектної діяльності кожного учня.
- Обґрунтування пропозицій щодо змісту нових проектів.

Важливим на цьому етапі є виявлення уважності до результатів проектування, побажань учнів з боку вчителів, створення доброзичливого мікроклімату, що стимулює відверті висловлювання вихованців під час аналізу (самоаналізу) результатів як власної діяльності, так і діяльності інших учасників проекту.

Таким чином, кожен з означених етапів алгоритму здійснення проектної діяльності в позакласній роботі сприяє:

- адаптації учнів до сучасних соціально-економічних умов життя, до усвідомленої участі в різних сферах соціальної практики;
- розвитку творчих здібностей та активності учнів за рахунок створення соціально-педагогічного виховного середовища;



- формуванню світогляду, критичного та творчого мислення школярів;
- формуванню позитивної мотивації соціальної діяльності учнів, що сприяє інтеграції в сучасному соціальному середовищі;
- встановленню сприятливого емоційного клімату, створенню комфортної атмосфери співпраці, відкритості у процесі соціальної взаємодії;
- формуванню здатності до встановлення соціальних контактів з іншими людьми, адекватного сприймання та розуміння партнерів у діалогічному емоційному контакті;
- розвитку самостійності, що визначається можливістю діяти за власним бажанням, самостійно робити вибір тем та ідей проектів і бути відповідальним за результати своєї діяльності;
- створенню атмосфери зацікавленості учнів в одержання реальних результатів своєї діяльності та відчуття корисності від розробленого та впровадженого проекту;
- налагодженню ефективного зворотного зв'язку «вихователь – вихованець».

У той же час, за рахунок різноманітності видів проектної діяльності кожен учень має змогу виявити життєву активність у різних сферах суспільного життя, набути особистого досвіду соціальної діяльності та поведінки на основі попередньо здобутих знань та вмінь, як-то: вміння визначати форми участі у суспільному житті, вміння співпрацювати з іншими людьми та налагоджувати взаємовідносини, комунікативні та організаторські уміння та ін.

Перспективу подальших розвідок у даному напрямі вбачаємо в розробленні методики залучення учнів до розроблення і здійснення різного роду проектів.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Ассаул В. Метод проектів у виховній роботі // Проектна діяльність у ліцеї: компетентнісний потенціал, теорія і практика: Науково-методичний посібник / За редакцією С. М. Шевцової, І. Г. Єрмакова, О. В. Батечко, В. О. Жадька. – К.: Департамент, 2008. – 520 с.
2. Бабкіна М. І. Формування активної громадянської позиції підлітків у позакласній виховній роботі загальноосвітньої школи [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Майя Іванівна Бабкіна; Ін-т пробл. виховання НАПН України. – Київ. – 2009. – 231 с.
3. Выготский Л. С. Проблема возраста / Выготский Л. С. Собр. соч. В 6-ти т. Т.4. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.
4. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – Київ: Либідь, 1997. – 376 с.

5. Данілова А. П. Соціальний проект як засіб формування та розвитку ініціативності учнівської молоді / А. П. Данілова // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. – 2013. – Вип. 17(1). – С. 237–246.
6. Джонсон Дж. К. Методы проектирования: [пер. с англ.] / Дж. К. Джонсон. – 2-е изд., доп. – М.: Мир, 1986. – 326 с.
7. Енциклопедія освіти / Академ. пед. наук; гол.ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
8. Килпатрик В. Х. Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе / пер. с англ. Е. Н. Янжул. Л., 1925.
9. Лук'янова Л. Технологія організації проектної діяльності / Л. Лук'янова // Імідж сучасного педагога. – 2009. – № 10. – С. 16–21.
10. Соціальна педагогіка: словник-довідник / За заг. ред. Т. Ф. Алексєєнко. – Вінниця: Планер – 2009. – 542 с.
11. Твердохлєб М. Соціальна активність – шлях до вирішення проблеми виховання особистості ХХІ століття / М. Твердохлєб // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – 2007. – № 23. – С. 144–152.
12. Уйсїмбаєва М. Проектна діяльність: теоретичні аспекти / М. Уйсїмбаєва // Витоки педагогічної майстерності: зб. наук. праць / Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. – Полтава, 2014. Випуск 13. – С. 263–258.
13. Dewey J. (1916). *Democracy and Education: An introduction to the philosophy of education*. New York, NY: Macmillan.

УДК 37.012:371.14

*Ганна Коліжук,  
аспірант кафедри педагогіки та управління освітою  
Донецького національного університету*

## **МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ**

*У статті розглянуто системний підхід в управлінні процесом стимулювання розвитку професійної компетентності вчителя початкової школи; розроблено та теоретично обґрунтовано авторську науково-методичну систему стимулювання розвитку професійної компетентності вчителів початкових класів засобами інформаційно-комунікаційних технологій в процесі післядипломної освіти; описано п'ять її компонентів: мотиваційно-цільовий, змістовий, методичний, організаційно-діяльнісний та рефлексивно-результативний. Мета статті полягає в необхідності розкрити та обґрунтувати сутність і компонентну структуру цієї моделі.*

**Ключові слова:** *система, модель, моделювання, професійна компетентність, система післядипломної освіти, інформаційно-комунікаційні технології.*

*В статье рассмотрен системный подход в управлении процессом стимулирования развития профессиональной компетентности учителя начальной школы; разработана и теоретически обоснована авторская научно-методическая система стимулирования развития профессиональной компетентности учителей начальных классов средствами информационно-коммуникационных технологий в процессе последипломного образования; описаны пять ее компонентов: мотивационно-целевой, содержательный, методический, организационно-деятельностный и рефлексивно-результативный. Цель статьи заключается в необходимости раскрыть и обосновать сущность и компонентную структуру этой модели.*

**Ключевые слова:** *система, модель, моделирование, профессиональная компетентность, система последипломного образования, информационно-коммуникационные технологии.*

*In this article it is discussed a system approach in managing of the process of stimulating the development of the professional competence of primary school teachers; it is proposed the system, which is stimulating the development of the professional competence of teachers in the elementary school in the system of postgraduate education by means of information and communication technologies, it is described the motivational-targeted, semantic, methodical, organizational and militant and reflexive-productive components, which are closely linked with each other; it is suggested to use method of modeling in*

*developing of the aforementioned model as the most correct. The goal of the article is to disclose the system model development of professional competence of teachers in primary school by means of information and communication technologies in the process of postgraduate education and to substantiate the essence and component-based structure of this model.*

**Key words:** *system, model, modeling, professional competence, system of postgraduate education, information and communication technologies.*

Вимоги сучасного суспільства до післядипломної педагогічної освіти в умовах змін та оновлення, що відбуваються в освітній системі, зумовлюють необхідність підвищення ефективності стимулювання розвитку професійної компетентності вчителів початкової школи у післядипломний період, зокрема, засобами інформаційно-комунікаційних технологій. Одним із шляхів вирішення цієї проблеми є розробка науково-обґрунтованої системи процесу, що аналізується. Пошук шляхів створення моделі системи стимулювання розвитку професійної компетентності вчителів початкових класів засобами інформаційно-комунікаційних технологій в процесі післядипломної освіти зумовив необхідність застосування системного підходу.

Системний підхід відкриває можливість пояснення взаємовідношення між частиною й цілим, сприяє об'єднанню у загальну систему ключових понять різноманітних – вже відомих та нещодавно отриманих – наукових фактів, встановленню загальної закономірності для різних за суттю класів явищ. Його головна характеристика – це розгляд частини як елемента цілого (частини) у всіх взаємовідношеннях та їх інтеграція в ціле.

Вивченням педагогічних систем займалися: Ю. Бабанський, І. Бех [1], Л. Даниленко [2], Г. Єльнікова, Н. Клокар, Н. Кузьміна, В. Луговий [4], В. Олійник, О. Савченко [5], О. Сухомлинська та ін. Реалізація системного підходу відносно педагогічних систем пов'язана з такими поняттями, як «система», «структура», «елемент» (компонент). Кожен об'єкт має бути розглянутий як система, а кожний елемент (складова) системи може мати своє функціональне призначення у взаємодії з іншими її елементами. Система, як стверджують Т. Шамова, П. Третьяков, Н. Капустін, являє собою не просто сукупність елементів визначеного виду, а сукупність взаємопов'язаних, взаємодіючих між собою елементів, де спосіб їх зв'язку називається структурою [8, с. 219].

Мета статті полягає в необхідності розкрити модель системи розвитку професійної компетентності вчителів початкових класів засобами інформаційно-комунікаційних технологій у системі післядипломної освіти та обґрунтувати сутність і компонентну структуру цієї моделі.

Системний підхід в управлінні процесом стимулювання розвитку професійної компетентності вчителя початкової школи важливий з кількох причин:

- 1) управління професійно-особистісним розвитком вчителя

початкових класів є складною системою, яка може бути описана через системні категорії, компоненти;

2) без системного аналізу неможливо розробити теоретичну модель стимулювання розвитку професійної компетентності педагога;

3) системний аналіз є як способом пізнання системи стимулювання, так й інструментом організації цієї системи як складної системи з розгалуженнями внутрішніх та зовнішніх зв'язків, які заходяться в динамічному розвитку;

4) кожен компонент системи стимулювання розвитку професійної компетентності педагога є певною мінісистемою, яка являє собою сукупність різноманітних процесів розвитку;

5) розгляд вчителя початкової школи з позиції системного підходу дає можливість визначити його як особистість у ролі складної, багатоаспектної, функціональної системи, яка розвивається. Їй притаманні такі ознаки, як: цілісність складових компонентів; інтегративність якостей; цілеспрямованість, що забезпечує рух та розвиток елементів та системи загалом; функціональність, що від якої залежить активність, дієвість; організаційна структурність, що цементує взаємозв'язки між компонентами системи; комунікативність, що сприяє зв'язку з навколишнім середовищем; ієрархічність, що передбачає впорядкованість елементів; результативність, що вміщує в собі наслідок, ефект активності (дієвості).

Вищевикладені положення були взяті нами за основу при моделюванні процесу стимулювання розвитку професійної компетентності вчителя початкової школи засобами інформаційно-комунікаційних технологій у системі післядипломної освіти.

У сучасній педагогічній науці широко розповсюджений метод моделювання, який тісно пов'язаний з системним підходом до об'єкта, що вивчається та використовується для вивчення внутрішніх і зовнішніх зв'язків об'єкта дослідження.

Під поняттям «модель» розуміють уявну або матеріальну систему, яка при відображенні або відтворенні об'єкта дослідження може замінювати його настільки, що її вивчення дає нову інформацію про цей об'єкт [7, с. 336].

Система освіти в Україні зазнає постійних змін, не виключенням є і сфера післядипломної педагогічної освіти. Ці зміни стосуються як змісту, так і структури, мають глибинний, а не поверхневий характер і потребують розв'язання низки проблемних питань, зокрема проблеми підвищення професійної компетентності вчителя, який усвідомлює свою соціальну відповідальність, постійно вдосконалює свою фахову майстерність та активно впроваджує інформаційно-комунікаційні технології у навчально-виховний процес. Саме такий педагог і є запорукою підвищення якості освіти країни.

Якість освіти залежить від багатьох факторів, зокрема: кадрового потенціалу навчального закладу, його матеріально-технічного та навчально-методичного забезпечення, системи управління тощо. Однак, за нашим

концептуальним уявленням, провідним все ж таки є професійний рівень педагогічних кадрів, які в свою чергу впливають на інші фактори, що в кінцевому рахунку визначає рівень якості освіти.

Враховуючи актуальність забезпечення якості післядипломної педагогічної освіти, вважаємо, що модель розвитку професійної компетентності педагога повинна сприяти створенню організаційно-педагогічних умов для ефективного здійснення даного процесу; підвищенню його рівня, забезпеченню якості підвищення кваліфікації педагогічних працівників в умовах системи неперервної освіти.

Нами розроблено та теоретично обґрунтовано авторську науково-методичну систему стимулювання розвитку професійної компетентності вчителів початкових класів засобами інформаційно-комунікаційних технологій в процесі післядипломної освіти, яка передбачає поєднання п'яти компонентів: мотиваційно-цільового, змістового, методичного, організаційно-діяльнісного та рефлексивно-результативного.

Мотиваційно-цільовий компонент включає мету, завдання організаційного та мотиваційного плану. Функціями даного компоненту є висвітлення близьких та далеких цілей та завдань стимулювання розвитку професійної компетентності вчителів початкової школи; сприяння формуванню у педагогів мотивів професійного самовдосконалення у сфері використання інформаційно-комунікаційних технологій на заняттях. Мета – це те, до чого хтось прагне, чого хоче досягти; ціль [7]. Відповідно, метою запропонованої системи є забезпечення розвитку цілісної професійної компетентності вчителя початкової школи засобами інформаційно-комунікаційних технологій. Для досягнення мети, нами сформульовано ряд завдань, які ми розглядаємо як «наперед визначений, запланований для виконання обсяг роботи» [6]:

1. Сприяння оволодінню педагогами як особистісними цінностями знаннями про ІКТ і способами їх використання в освітньому процесі та в цілях професійного саморозвитку.

2. Включення педагогів у процес професійного саморозвитку на основі інформаційно-комунікаційних технологій.

3. Здійснення педагогічного супроводу і моніторингу процесу професійно-педагогічного вдосконалення вчителів початкової школи на інформаційній основі.

Мотиваційний складник системи передбачає забезпечення мотивації професійно-педагогічного саморозвитку на основі знань про нього та інформаційно-комунікаційних технологій як самоцінних та деталізується наступними завданнями:

1. Формування у слухачів особистісного сенсу підвищення рівня цілісної професійної компетентності засобами ІКТ.

2. Сприяння виникненню у слухачів актів цілепокладання у напрямі розвитку цілісної професійної компетентності на основі оволодіння знаннями про ІКТ.

3. Формування установок на:

- а) підвищення інформаційно-комунікаційної грамотності;
- б) використання ІКТ в цілях професійної самоосвіти і самовиховання як засобів професійно-культурного розвитку.

Функція змістового компоненту – бути носієм пов'язаних з ІКТ цінностей змісту професійних компетентностей. Даний компонент відображає сукупність компетентностей на самоцінному рівні, а саме:

1. Готовність до орієнтації в інформаційному просторі з метою пошуку результатів останніх психолого-педагогічних досліджень, значущих для модернізації змісту і технологій навчання та виховання учнів.

2. Здатність до використання ІКТ в цілях проектування і організації навчальних занять.

3. Здатність до презентації результатів власного науково-методичного пошуку на різних семінарах і конференціях.

4. Готовність до розкриття можливостей ІКТ для організації позаурочної діяльності учнів за інтересами.

5. Здатність до активного включення учнів у процес організації тематичних вечорів, виховних годин та інших заходів.

6. Готовність до опертя на ІКТ в цілях оновлення методів, форм і засобів навчально-виховного процесу початкової школи.

7. Здатність реалізовувати можливості пакету програм MS Office, інших педагогічних програмних засобів та Інтернет-ресурсів для створення власних технологій та методик навчання і виховання.

Методичний компонент системи передбачає форми, методи та способи стимулювання професійної компетентності вчителя початкової школи. Основна функція даного компоненту – розкриття можливостей процесуального аспекту системи стимулювання професійної компетентності вчителя початкової школи.

Функціонування презентованої системи передбачає реалізацію таких етапів:

1. Діагностико-пропедевтичний.
2. Інформаційно-пізнавальний.
3. Діяльнісно-творчий.
4. Рефлексивно-корекційний.

Мета I етапу – постановка мети, визначення завдань діяльності, основних термінів та понять. Мета II етапу – усвідомлення мети діяльності та пошук способів її реалізації. Мета III етапу – використання набутих знань в незмінних, чітко визначених ситуаціях. Мета IV етапу – творче використання набутих знань в змінних умовах.

Нами передбачено основні форми реалізації системи:

1. Дистанційне консультування засобами ІКТ (надання он-лайн допомоги з питань використання інформаційно-комунікаційних технологій у системі початкової освіти за допомогою e-mail-листування, Skype-технологій, засобами соціальних мереж, у телефонному режимі тощо).

2. Модернізовані традиційні форми підвищення кваліфікації на мультимедійній основі (використання ноутбуків та мультимедійних проекторів з метою унаочнення навчально-виховного процесу системи післядипломної педагогічної освіти; робота з педагогічним програмним забезпеченням та освітніми он-лайн ресурсами за системою «1 слухач – 1 комп'ютер»; ознайомлення з роботою інтерактивних дошок, їх видами та особливостями та ін.).

3. Контрольно-оцінювальні процедури успішності професійного розвитку вчителів у системі он-лайн (анкетування, діагностування, збір та аналіз результатів за допомогою системи Google Forms).

4. Самостійна робота за напрямками:

а) самопізнання і організація професійної самоосвіти на комп'ютерній основі;

б) підвищення інформаційно-комунікаційної грамотності за програмою Академії неперервної освіти.

Методи стимулювання:

Інтересу до розвитку цілісної професійної компетентності засобами ІКТ:

- використання професійно-діяльнісних ігор на комп'ютерній основі;

- дискусії щодо інновацій в освіті та ролі ІКТ в оновленні змісту і методик навчання і виховання учнів;

- підвищення стимулюючого впливу змісту навчального матеріалу.

2. Процесу самоорганізації розвитку професіоналізму засобами ІКТ:

- накреслення близької і далекої перспективи особистісно-значущих результатів самоорганізації розвитку професіоналізму;

- включення слухачів у процес розробки завдань-самозобов'язань в аспекті підвищення професіоналізму засобами ІКТ;

- презентація кращих програм самоорганізації професійно-педагогічного розвитку засобами ІКТ;

- проведення конкурсів проектів самоорганізаційної роботи слухачів у напрямі професійного розвитку засобами ІКТ.

3.Обов'язку та відповідальності за результати професійного самовдосконалення:

- педагогічні вимоги щодо розвитку власної професійної компетентності;

- вправи на використання ІКТ у навчально-виховній діяльності;

- заохочення (дипломи, грамоти, подяки, пошана з боку педагогічного колективу, моральні стимули та ін.);

- створення професійних ситуацій духовно-морального характеру.

Серед способів професійно-розвивальної діяльності засобами ІКТ ми виділяємо наступні групи:

1) самоосвітньої та самовиховної діяльності.

---



2) процесу використання Інтернет-ресурсів у професійно-розвивальних цілях.

3) педагогічної творчості на основі ІКТ.

4) шляхів підвищення ефективності педагогічної взаємодії засобами ІКТ.

Організаційно-діяльнісний компонент, основна функція якого – забезпечення системності в організації професійно-розвивальної діяльності освітян засобами інформаційно-комунікаційних технологій, передбачає наступні принципи:

1. Принцип цілісної спрямованості оволодіння інформаційно-комунікаційною грамотністю на розвиток професійної компетентності передбачає забезпечення зміни поведінкової позиції педагога з імпульсивного (інтуїтивного) на цілеспрямований (свідомий) рівень процесу оволодіння інформаційно-комунікаційними технологіями.

2. Принцип педагогічного проектування розвитку професійної компетентності вчителя початкової школи засобами ІКТ полягає в якомога повнішому і точному прогнозуванні і передбаченні шляхів використання інформаційно-комунікаційних технологій вчителем початкової школи як засобів стимулювання розвитку їх професійної компетентності.

3. Принцип стійкості об'єктивного зв'язку кількості і якості виробленої педагогічної продукції з інформаційно-комунікаційною грамотністю ґрунтується на законах діалектики та полягає у єдності і взаємозалежності двох філософських категорій. Даний принцип передбачає якісно-кількісну визначеність (міру) інформаційно-комунікаційної грамотності педагога на основі постійного створення та вдосконалення педагогічної продукції.

4. Принцип індивідуально-варіативного характеру стимулювання розвитку професійної компетентності на основі оволодіння ІКТ полягає в урахуванні індивідуального темпу розвитку особистості; рівня знань, умінь та навичок у роботі з інформаційно-комунікаційними технологіями; цілей; інтересів та ін. у процесі розвитку власної професійної компетентності.

5. Принцип зумовленості прогностичності вільного володіння педагогом фахом на рівні творчості, його інформаційно-комунікаційна грамотність. Вільне володіння педагогом різноманітними засобами інформаційно-комунікаційних технологій, творчий підхід до створення навчально-методичних матеріалів за допомогою педагогічного програмного забезпечення та он-лайн ресурсів передбачається після успішного проходження вчителем спецкурсу «Інформаційно-комунікаційні технології в початковій школі».

Рефлексивно-результативний компонент складається відповідно з блоку рефлексії та блоку результату системи. Рефлексивний блок складається з:

1. Рефлексія поточних станів саморозвитку професійної компетентності інформаційно-комунікаційними засобами.

2. Рефлексія рівнів розвитку цілісної професійної компетентності за результатами виконання завдань самозобов'язань.

У науково-методичній системі спрогнозовано результат, яким є підвищення рівня цілісної професійної компетентності вчителя початкових класів.

Ми прогнозуємо, що дієвість презентованої системи стимулювання розвитку професійної компетентності вчителів початкових класів засобами інформаційно-комунікаційних технологій в процесі післядипломної педагогічної освіти забезпечуватиметься її цілісністю та взаємозв'язком усіх її компонентів.

Таким чином, при побудові моделі системи розвитку професійної компетентності вчителів початкової школи засобами інформаційно-комунікаційних технологій у системі післядипломної освіти нами виокремлені та охарактеризовані наступні її компоненти: мотиваційно-цільовий, змістовий, методичний, організаційно-діяльнісний, рефлексивно-результативний, що забезпечують розвиток цілісної професійної компетентності педагога.

З метою забезпечення умов для розвитку професійної компетентності вчителя початкової школи, доцільним є науково-методичний супровід педагога, що розглядається як система заходів міжкурсного періоду з метою професійно-особистісного розвитку педагогів у сфері інформаційно-комунікаційних технологій.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Бех І. Д. Виховання особистості: підручник / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2008. – 848 с.
2. Даниленко Л. І. Наукові засади управління інноваційною діяльністю в системі освіти // Гуманітарний вісник Переяслав-Хмельницького педагогічного інституту ім. Г. Сковороди. – Переяслав-Хмельницький, 2005. – С. 85–91.
3. Курлянд З. Н. Теорія і методика професійної освіти : навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Т. Ю. Осипова, Р. С. Гурінта ін.; за ред. З. Н. Курлянд. – К. : Знання, 2012. – 390 с.
4. Луговий В. І. Інформація як чинник організації людини: теоретико-методологічний аспект / В. І. Луговий // Педагогіка і психологія : Науково-теоретичний та інформаційний журнал Академії педагогічних наук України. – 2011. – № 2. – С. 14–21.
5. Савченко О. Я. Якість початкової освіти: сутність і чинники впливу / О. Я. Савченко // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухолинського. Серія : Педагогічні науки. – 2011. – Вип. 1.33. – С. 9–15.
6. Словник української мови: в 11 томах. – Том 3, 1972. – С. 40.
7. Словник української мови: в 11 томах. – Том 4, 1973. – С. 683.
8. Федірчик Т. Д. Розвиток педагогічного професіоналізму молодого викладача вищої школи (теоретико-методичний аспект) / Т. Д. Федірчик: монографія. – Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, 2015. – 448 с.

УДК 37:101

**Володимир Кузь,**  
доктор педагогічних наук, професор,  
дійсний член НАПН України,  
завідувач кафедри дошкільної освіти  
УДПУ імені Павла Тичини

## **ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ – ФІЛОСОФІЯ ПЕДАГОГІКИ ПАРТНЕРСТВА**

*У запропонованій статті осмислюємо історію розвитку освіти, її філософію, аргументуємо актуальність становлення сучасної Нової української школи та окреслюємо її розвиток. В Концепції Нової української школи особлива увага приділяється дошкільно, початковій школі, що є першим кроком запровадження компетентнісного підходу в навчальний процес. Центральне місце у системі освіти належить середній школі. Метою повної загальної середньої освіти є різнобічний розвиток, виховання і соціалізація особистості, яка усвідомлює себе громадянином України, здатна до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, прагне до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готова до свідомого вибору та самореалізації, трудової діяльності та громадянської активності.*

**Ключові слова:** освіта, філософія освіти, дидактика, класно-урочна система, творчий учитель, школа майбутнього.

*В предложенной статье излагаем историю развития образования, его философские основания, аргументируем актуальность становления современной Новой украинской школы и ее развитие. В концепции Новой украинской школы особое внимание уделено дошкольному воспитанию, начальной школе – первому шагу внедрения компетентного подхода в учебный процесс. Центральное место в системе образования принадлежит средней школе. Целью полного среднего образования является всестороннее развитие, воспитание и социализация личности, которая воспринимает себя гражданином Украины, способным жить в обществе и взаимодействуя с природой, стремиться к самосовершенствованию и учебе на протяжении выбора и самореализации, трудовой деятельности и гражданской активности.*

**Ключевые слова:** образование, философия образования, дидактика, классно-урочная система, творческий учитель, школа будущего.

*The article provides the analysis of the education development and philosophy. The author explains the necessity of the New Ukrainian School formation and development. The New Ukrainian School Concept pays much*

*attention to preschool and primary school education in terms of introducing in them a competence based approach. The main focus of attention is given to secondary education. The purpose of secondary education is the personality all-round education and socialization. It is important that children should possess the feeling of belonging to Ukraine; they should have the ability to live in the world in the civilized harmony with nature; they should aspire for life-long learning and self-development; they should also be ready for making choices, self-actualization, work and social activities.*

**Key words:** *education, philosophy of education, didactics, class and lesson system, creative teacher, school of the future.*

Філософія освіти – це галузь філософського знання, орієнтована на обґрунтування загальної теорії освіти, її співвідношення з ідеями розділів філософії як системи, зокрема філософської антропології, філософії історії, культури, а найперше – філософії освіти або філософії педагогіки, яка розділяє долю філософії. Філософія й освіта завжди були взаємопов'язані, зумовлювали одна одну. Адже першими педагогами були саме філософи, а вже потім почали з'являтися окремі педагогічні вчення, окремі мислителі, які з часом і диференціювалися у педагогічну науку. Тому можна твердо мовити, що саме філософія зможе зробити проєкції освіти ХХІ століття, нових освітніх технологій, визначити тенденції і перспективи розвитку методології педагогіки, результативності наукових досліджень у цій галузі. Проєктивна орієнтація філософії освіти цілком може створити образ нової української школи. «Нова педагогіка вимагає прийняття дитини як унікального явища з неповторністю її особливостей, властивостей, потенцій – як вроджених так і набутих з її сильними і слабкими, суперечливими властивостями. А це, в свою чергу, дає поштовх до вивчення і дослідження періоду дитинства, його філософського осмислення, бо саме в роки дитинства формується Людина – найвища цінність на Землі» [3, с. 38].

Далі нам належить звернути увагу на дидактику, галузь педагогіки, яка досліджує теорію освіти і навчання. Дидактика має допомогти знайти відповідь на найважливіші питання системи освіти, зокрема на такі: для чого, кого і як навчати. Дидактика як наука описує існуючі системи навчання досліджує навчальний процес з метою його удосконалення, розвиває нові ідеї, впливає на педагогічний процес. Отже, це – теоретична і нормативно-прикладна наука, яка вивчає реальний педагогічний процес, установлює певні факти, зв'язки, залежності, закономірності, прогнозує наслідки навчальної діяльності, моделює експеримент. Теоретичні знання – не «мертвий капітал», оскільки вони повертаються до практики у вигляді висновків і рекомендацій, які є підставою для визначення змісту, вибору методів навчання, організації керівництва навчальною діяльністю учнів тощо. Таким чином, як пише О. Я. Савченко, «дидактика як наука має пояснювальну, перетворюючу і нормативно – прикладну функції» [9, с. 7].

У продовж розвитку людства зі зміною суспільних потреб виникали різні системи навчання, одні дидактичні ідеї змінювалися іншими. Все, що витримало випробування часом, тією чи іншою мірою відображає у згорнутому вигляді сучасна дидактика.

Термін «дидактика» грецького походження (дидактикос – той, хто навчає). Ян Амос Коменський (1592–1670), створюючи свою всесвітньо відому працю «Велика дидактика», теж скористався цією назвою (1657), що стало педагогічним кредо автора, і повчальним також для нас.

«Велика дидактика, або та, що містить універсальну теорію вчити всіх усього, або правильний і ретельно обдуманий спосіб створювати по всіх общинах, містах і селах кожної християнської держави такі школи, у яких усе юнацтво обох статей без будь якого, де б це не було, винятку могло б навчатися наук, вдосконалювати свою вдачу, набувати благочестя і таким чином у роки юності навчитись усього, що потрібно для теперішнього і майбутнього життя, коротко, приємно і ґрунтовно, де для всього, що пропонується, основи виникають із самої природи речей, істинність підтверджується паралельними прикладами в галузі механічних мистецтв; порядок розподіляється по роках, місцях, днях і годинах, нарешті, вказує легкий правильний шлях для успішного здійснення цього на практиці» [1, с. 41].

Перебудовні процеси в українському суспільстві, рух за незалежність прискорили процес реформування школи, а отже, зумовили появу нових дидактичних теорій. Зокрема, характерними для розвитку дидактики на початку 90-х років є спрямованість на розвиток особистості дитини і поява у зв'язку з цим різних підходів до визначення змісту та методичного забезпечення початкової школи. З'являються авторські школи, в яких застосовуються нові дидактичні технології на засадах особистісно-орієнтованого навчання.

Основні поняття дидактики: мета освіти, процес навчання, викладання і учіння; зміст, принципи, методи і прийоми навчання; форми організації навчального процесу; структура навчальної діяльності; розвиток особистості, формування загально-навчальних умінь і навичок; діагностика і корекція результатів навчання [9, с. 18].

«Таким чином, сучасна дидактика як галузь педагогіки вивчає проблеми освіти і навчання, головна функція яких – передача соціального досвіду підростаючим поколінням. У різні періоди розвитку людства дидактика як наука прагнула вивчати існуючі системи навчання, вдосконалювала їх або пропонувала нові» [9, с. 18].

Далі академік О. Савченко пише: «Сучасна дидактика є міждисциплінарною наукою, оскільки, тією чи іншою мірою враховує дані різних наук, які допомагають достовірно, всебічно й взаємопов'язано розглядати основні дидактичні категорії» [9, с. 24].

Становлення основних видів філософії освіти збігається з головними

етапами розвитку суспільства та відповідних їм філософських та освітніх систем. Однак лише в епоху Нового часу великий чеський педагог Ян Коменський розробив першу систематизовану теорію педагогіки – «Велику дидактику», що спиралась на розроблену ним філософську основу – пансофію. У радянському Союзі філософія освіти не розроблялась як окрема дисципліна [13, с. 463–464].

Поняття «філософія освіти» вперше з'явилася у другій половині XIX століття та розвинулася у XX століття і продовжує розвиватися у XXI столітті. Українські філософи працюють над виробленням концептуального бачення філософії освіти, яка, перебуваючи у тісній взаємодії з педагогікою, психологією зосереджується на всебічному осмисленні освітніх ідей [8, с. 468].

Первісною проблемою сьогодення стали формування та розвиток здатності мислити інноваційно, творчо, самостійно. Сфера освіти – це сфера формування творчих здібностей людини, це перенесення центру діяльності на людину – її творчість, розум, уяву, волю. «Філософія людиноцентризму найбільш оптимально допомагає виявляти та усвідомлювати ті причини і соціально культурні детермінанти, які сприяють розвитку цих здібностей» [6, с. 503].

Отже, філософія сучасної освіти повинна поєднувати в собі такі ідеї: по-перше, досягнення деякої хоч би мінімальної субстанціональної єдності усіх суб'єктів освіти, особливо у розумінні загальнолюдських і антропокосмічних цінностей. По-друге, необхідність різних, протилежних форм прояву цієї субстанціональної єдності розуміння того, що і будь-які особистісні і різні типи світогляду, культури, освіти відіграють свою унікальну роль у вирішенні найважливіших проблем сучасного людства. По-третє, ідею про те, що боротьба протилежностей повинна вестись на основі такої діалогової взаємодії між ними, яка не тільки не допускає її загострення до антагонізму, а, навпаки, має своєю метою зближення протилежних точок зору, досягнення збільшення знань про субстанціональну єдність обох сторін цього діалогу [7, с. 127].

Ім'я Яна Амоса Коменського зазвичай пов'язують з педагогікою, з його безсмертним твором «Велика дидактика». Як пише Ірина Дмитрівна Чечель, у неї теж Коменський асоціювався з дидактичними ідеями та нововведеннями в освіті, поки «Його Величність Випадок не надав можливість глибше познайомитись з його життям!» [2, с. 5]. Дивує широченний спектр напрямів його діяльності: мислитель – гуманіст і богослов, видатний суспільний діяч і дипломат, філософ, лінгвіст, історик.

А у пам'яті потомків він назавжди залишиться як основоположник нової гуманістичної педагогіки. У ранній юності А. Я. Коменський усвідомив своє життєве покликання – вести, учить і вдосконалювати людей і до глибокої старості не зрадив себе. Він у всьому, навіть в найгіршому мріяв, шукав дорогу до Істини, Всезагального миру, Гармонії і повести по

ній людство. Він заслуговує на всенародну повагу і любов як провідник ідей гуманізму, як помічник в трудну хвилину, коли земля випадає з-під ніг, коли хочеться зробити краще, а тебе не чують і не розуміють [2, с. 5].

Головним сенсом книги Яна Коменського є діти як найвище щастя. Співжиття двох дорослих людей – це ще не сім'я. Її робить дитина, бо саме вона виражає основне природне призначення сім'ї – відтворення і розвиток роду людського [8, с. 16]. Тому особливо важливими є: по-перше – належить виховувати і навчати дітей ще в дошкільному дитинстві; по-друге, запізнюватись з цим аж ніяк не можна, бо саме в цей період закладаються основи особистості, основа майбутніх успіхів дитини. Учителі починають не з нуля, а продовжують батьківський труд, вкладений в дитину до школи.

Про користь дидактики особливо яскраво мовив у своїй видатній праці «Велика дидактика» Я. А. Коменський: правильна постановка дидактики важлива:

1. Для батьків,
2. Для вчителів,
3. Для учнів, щоб можна було довести їх до вершин наук,
4. Для шкіл, які при правильному методі не тільки можна буде зберігати в квітучому стані, але й без краю помножувати,
5. Для держав, бо «Що є основою всієї держави? – Виховання Юнаків» [1, с. 42].

Керівною основою нашої дидактики нехай буде: «Дослідження і відкриття методу, при якому учителі менше б учили, учні ж більше б училися; у школах було б менше шуму, одуру, марної праці, а більше дозвілля, радостей і ґрунтового успіху і в християнській державі було б менше темноти, колотнечі, розбратів, а більше світла, ладу, мира і спокою» [1, с. 42].

У своїй науці Я. Коменський йде слідом за природою, і пропонує постійно вчитися у неї мудрості і гармонії.

Достойний фінал «Великої дидактики» – емоційний заклик присвятити себе вихованню нових поколінь, бо людство розвиває та удосконалює себе через виховання дітей. Це найбільша справа людська і їй не шкода віддати все своє життя, як це зробив Ян Амос Коменський.

Я. Коменський відстоював думку про те, що ми повинні мати школу мудрості, пансофічну школу, тобто майстерню, де до освіти, до мудрості мають залучатись всі люди. Цю ж думку через триста літ захищає другий педагог-гуманіст – В. О. Сухомлинський.

Серед багатьох нововведень Я. Коменський зробив одне відкриття, яке має особливе значення – класно-урочну систему як основний принцип організації навчального процесу. Понад триста літ живе ця система, хоча і зазнає час від часу різкої критики. Щоразу особливо голосно звучать заклики відмінити її у періоди шкільних реформ. Та класно-урочна система знаходить внутрішні резерви не тільки в черговий раз вистояти, але й

оновитись.

Коли люди твердять, що класно-урочна система застаріла, посилаючись на три з добавкою століття, вони не враховують, що урок і клас епохи Коменського і урок та клас сучасної школи або школи майбутнього – це абсолютно різні речі. Так, клас – не тільки форма організації навчального процесу, але й дитяча спільнота, виховний колектив, зона соціальної взаємодії, нагромадження та передачі життєвого досвіду. Традиційний урок сьогодні уступає місце інтегративному міжпредметному уроку творчості, сократівській бесіді, рольовій грі, дискусії, колективному дослідженню компетентності та ін. Але при цьому зберігаються зовнішні його ознаки, зокрема обмеженість у часі, точний обсяг матеріалу, участь в класній роботі всіх її учнів, а також навчальний, розвивальний та виховуючий його характер.

Як твердить О. В. Сухомлинська, наш час потребує аналізу та поєднання ідей наукової та народної педагогіки, внесення національного компонента у навчально-виховний процес [10, с. 5]. Це стосується найперше творчості В. Сухомлинського, де знаходимо конкретні шляхи, методи й засоби залучення дітей до морально-естетичних, світоглядних, естетичних, трудових цінностей та імперативів, що віддзеркалюють народну, національну ідеологію, ґрунтуються на культурно-національній основі» [10, с. 62].

Зішлемось також і на новітню за змістом книгу Кена Робінсона та Луї Ароніка «Школа майбутнього. Революція у вашій школі, що назавжди змінить освіту», яка знадобиться вчителям та батькам і підкаже їм, як розпізнати справжнє покликання своїх дітей: «Співпрацюючи з батьками, вчителі мають нагоду глибше зрозуміти інтереси й характери своїх учнів. Коли школи, сім'ї та місцева спільнота гуртом підтримують навчальний процес, діти регулярніше відвідують заняття, успішно закінчують школу й частіше продовжують навчання у вищому навчальному закладі» [4, с. 197].

Очікується поява Указу про: реформування НАН України відзначення 100-річчя її існування, вшанування пам'яті видатного українського вченого академіка Володимира Вернадського.

Як наголосив Президент України, згідно з новою редакцією закону «Про наукову і науково-технічну діяльність» уряд затвердив рішення про утворення Національної ради України з питань розвитку науки і технологій, яку очолить Прем'єр-міністр. Як висловились Л. Гриневич, «Ця інституція матиме дуже великий вплив на розподіл фінансування науки і визначення стратегічних пріоритетів. Вона об'єднує на одному майданчику провідних науковців і тих, хто ухвалює рішення на найвищому рівні» [12, с. 7].

Доцільним є здійснити декілька кроків до школи майбутнього, зокрема:

- обговорення домашніх завдань з батьками, дідусем, бабусею, що б з'єднало батьків, як важливих помічників учителя у якості приват-асистента педагога;



- школа, найперше початкова, буде успішно працювати в тому випадку, якщо буде отримувати якісний «висхідний матеріал» із попередньої підсистеми народної освіти – дошкільних установ. Тобто йдеться про ідею створення дитячих садків нового типу – перетворення їх у початкову чи перед початкову школу, в якій діти від 3 до 6 літ оволодівали б «науками». Такий перехід з дитсадівської лави на шкільну парту буде для дошкільнят легким і малопомітним;

- єднання поколінь найбільш дієво проявлено себе в рамках сім'ї старого типу, де батьки працювали разом з дітьми, навчали їх своїй професії, передавали «спадково» свій світогляд, свої стереотипи свідомості, поведінки, а також готували їх до майбутньої ролі мати чи тата сімейства. Отже, доцільно використовувало себе в минулому, модифікуючи їх до особливостей сучасності як один з орієнтирів необхідної перебудови і творення школи майбутнього.

Отже, місія Нової школи – допомогти розкрити та розвинути здібності, таланти і можливості кожної дитини на засадах «педагогіки партнерства», в основі якої – спілкування, взаємодія та співпраця між учителем, учнем і батьками, бо, об'єднані спільними цілями та прагненнями, вони є рівноправними учасниками освітнього процесу, відповідальними за результат.

Випускник Нової школи має бути цілісною особистістю, патріотом та новатором, здатним змінювати навколишній світ, конкурувати на ринку праці. Для цього школа має дати дитині такі головні ключові компетентності: критичне мислення, креативність, емоційний інтелект, володіння мовами, математичну грамотність, компетентність у природничих науках, уміння вчитися впродовж життя, соціальні і громадянські компетентності, підприємливість і фінансову грамотність, загальнокультурну грамотність, екологічну грамотність і здорове життя, а також вміння вирішувати складні життєві завдання [11, с. 5].

До останніх днів свого життя В. О. Сухомлинський як і Я. Коменський не припиняли працювати і свято вірили, що до їх порад прислухаються якщо не їх сучасники, то потомки, бо смертною є людина, а її думи – вічні.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Коменский Я. А. Велика дидактика / Вибрані педагогічні твори Т. Т. – К. : Рад. Школа, –1940. – 248 с.
2. Коменский Я. А. Антология гуманной педагогики (Составитель, автор предисловия И. Д. Чечель). – М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1996. – 224 с.
3. Кочубей Т. Д. Філософія дитинства у педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського та сучасна філософія освіти: до постановки проблеми / Вісник наукової лабораторії «В. О. Сухомлинський і школа

- XXI століття» Вип. I. – К.: Товариство «Знання» України. – 1999. – с. 32–39 с.
4. Кен Робінсон і Лу Ароніка. Школа майбутнього. Революція у вашій школі, що назавжди змінить освіту / Переклала з англ. Ганна Лелів. – Львів: Літопис, 2016. – 258 с.
  5. Кремень В. Г., Ільїн В. Креатив філософії освіти в синергії сучасного знання / Філософія освіти. Хрестоматія. – с. 469–473. К.: ун ім. Б. Грінченка, 2014. – с. 469–473 с.
  6. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі В. Г. Кремень – 2-е вид. – К. : Т-во «Знання» України, 2011. – 520 с.
  7. Лутай В. С. Філософія сучасної освіти: Навч. посібник – К.: Центр «Магістр», 1996. – 256 с.
  8. Огнев'юк В. Філософія освіти та її місце в структурі наукових досліджень феномену освіти / Філософія освіти. Хрестоматія. – К.: ун-т ім. Б. Грінченка, 2014, – с. 465–468.
  9. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів педагогічних факультетів. – К. : Абрис, 1997. – 468.
  10. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. – К. : А. П. Н., 2003. – 68 с.
  11. Нова українська школа/Освіта України, 10 квітня 2017 р. – с. 5.
  12. Конкурс розпочався / Освіта України, 24 квітня 2017 р. – с. 7.
  13. Філософія освіти: Хрестоматія: навч. посібник для студентів вищих навч. закладів / Укладачі В. Огнев'юк та О. Кузьменко. – К.: університет ім. Б. Грінченка, 2014. – 508 с.

УДК (477)(09)

**Наталія Левченко,**  
кандидат педагогічних наук,  
викладач кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи  
УДПУ імені Павла Тичини

## **ПІДГОТОВКА КЕРІВНИКІВ ДИТЯЧОГО РУХУ В УКРАЇНІ: ДО ІСТОРІЇ ПИТАННЯ**

*У статті висвітлено особливості підготовки керівників дитячого руху, основні форми підготовки висококваліфікованих кадрів в Україні (20–30-ті роки ХХ століття). Розкрито проблеми керівних кадрів, окреслено пропозиції щодо удосконалення системи підготовки керівних кадрів дитячого руху, які публікувалися в періодичних виданнях у досліджувальний період. Визначено основні нормативні акти, які висвітлювали стан керівних кадрів, їх завдання, проблеми та перспективи і т.д. Виокремлено основні форми підготовки керівних кадрів для дитячого руху в 20–30-ті роки ХХ століття.*

**Ключові слова:** керівні кадри, вожаті, ватажки, дитячих руху, райкурз 'їзди, райгуртки, загони, гуртки, курси, інститут, факультет.

*В статье освещены особенности подготовки руководителей детского движения, основные формы подготовки высококвалифицированных кадров в Украине (20–30-е годы ХХ века). Раскрыты проблемы руководящих кадров, определены предложения по совершенствованию системы подготовки руководящих кадров детского движения, которые публиковались в периодических изданиях в тот период. Определены основные нормативные акты, которые освещали состояние руководящих кадров, их задачи, проблемы, перспективы и т.д. Выделены основные формы подготовки руководящих кадров для детского движения в 20–30-е годы ХХ века.*

**Ключевые слова:** руководящие кадры, вожатые, руководители, детское движения, райкурсъезды, райкружки, отряды, кружки, курсы, институт, факультет.

*The article covers peculiarities of the children's movement leaders training, the main forms of training of highly skilled personnel in Ukraine (20–30th years of the ХХ century). The problems of management personnel were outlined, proposals were elaborated on the improvement of the system of training of the children's movement executive personnel, which were published in periodicals during the research period. The basic normative acts, which highlighted the status of the managerial staff, their tasks, problems, and perspectives, were determined. The basic forms of training of management*

*personnel are distinguished for child's movement in 20-30th of XXth century: department of communistic children movement at the faculty of pedology and pedagogy of N. Krupski Academy of communist education, faculties of communist children movement in Institute of social education, separation of communist children movement in pedagogical colleges, district courses-conventions, clubs(district and municipal), courses(central and county), Jewish detachments, Jewish courses-conventions etc.*

**Key words:** *leading staff, leaders, chiefs, children's movements, district councils, district circles, detachments, circles, courses, institute, faculty.*

На сучасному етапі розвитку держави, є актуальною проблемою підготовки керівних кадрів у різних сферах професійної діяльності. Проаналізувавши ряд наукових джерел, а саме історико-педагогічних, можна відмітити, що у 20-х роках ХХ століття, гостро висвітлювались проблеми підготовки кадрів для дитячого руху, насамперед, піонерської організації, яка займала монопольну позицію (за деякими винятками) в дитячому середовищі як масова організація.

Важливе місце в досліджуваному процесі належало підготовці керівних кадрів. Як свідчить аналіз джерел, у системі керівництва комсомолу комуністичним рухом особливу роль відігравала система підготовки кадрів; озброєних «марксистсько-ленінською теорією», педагогікою та теорією комдитруху. На той час панувала думка, що маючи певний досвід у піонерроботі, вожатий піонерзагону мав все необхідне, щоб керувати піонерорганізацією.

Значну роль в історії розвитку дитячого руху відіграли такі форми підготовки дорослих лідерів, як курси, школи, класи вожатих, а згодом – відділення педагогічних училищ та факультети педагогічних навчальних закладів.

У працях вітчизняних та зарубіжних дослідників висвітлено такі аспекти цієї проблеми: професійна підготовка вчителя до взаємодії з дитячими громадськими об'єднаннями (Л. Алієва, І. Гордін, С. Харченко та ін.); готовність студентів до співпраці з дитячою організацією, формування професійної майстерності вожатого, піонерського працівника (О. Лісовець, В. Лебединський, Р. Литвак, О. Соколова та ін.). Серед інших досліджень відзначаємо праці М. Басова, А. Кирпичника, Н. Коляди, В. Кудинова, Ю. Кудряшова, Р. Охрімчук, І. Руденко, Т. Трухачової та ін. Дослідники пов'язували професійну діяльність організаторів дитячого руху із соціально-педагогічним потенціалом піонерської організації; формуванням позиції вожатого та вчителя як педагога-організатора, які володіють теоретичними та практичними знаннями для роботи з дитячим колективом.

Мета статті – розкрити особливості підготовки керівних кадрів дитячого руху в Україні (20–30-ті роки ХХ століття).

Підготовці керівних та наукових кадрів дитячого руху приділялась

велика увага, про що свідчать постанови з'їздів ВЛКСМ. Зокрема в постанові ІХ з'їзду ВЛКСМ (1926) зазначалося: «З'їзд підкреслює різке відставання теорії від практики піонерруху, недостатнє узагальнення всього досвіду піонерроботи. З'їзд вважає, що стан підготовки наукових кадрів для комдитруху в центрі й на місцях поганий» [7; 8].

Підготовка «висококваліфікованих керівних кадрів комуністичного дитячого руху» розпочалася з 1928 р. в Академії комуністичного виховання ім. Н. Крупської (Москва), на педолого-педагогічному факультеті (відділ комдитруху).

В УСРР гостро стояла потреба у створенні системи закладів підготовки керівних кадрів (насамперед при педагогічних вузах), у яких комсомолец-вожатий міг «опанувати теорію комдитруху». У зв'язку з цим в 1930 р. було утворено два факультети комуністичного дитячого руху: один у м. Харкові, другий – у м. Києві при інститутах соціального виховання. Крім того, на базі середніх шкіл педагогічні технікуми створили 26 відділів комуністичного дитячого руху.

Як свідчить аналіз джерел, організація факультетів зіштовхнулася з багатьма господарчими труднощами й «невизначеністю принципів настанов». Були думки готувати всіх фахівців, пов'язаних з піонеррухом: бібліотекаря, директора технічної й сільськогосподарської станції, журналіста, театрала, екскурсанта, завклуба, лектора, методиста, навіть керівника фізкультури. Ця різноманітність дезорганізувала студентство, серед якого пішли розмови, що «з нас готують вожатих». Безперспективність привела до повного відсіву тих, хто не витримав організаційного періоду [9].

Проте студентський колектив під керівництвом парторганізації «... зміг дати рішучий бій усім нездоровим настроям». Студенти зрозуміли, що вони не тільки виконують комсомольське навантаження, відвідуючи лекції, а й мусять опанувати марксистсько-ленінську теорію [9].

Факультет комуністичного дитячого руху Харківського інституту народної освіти готував висококваліфікованих теоретичноозброєних кадрів комдитруху – кандидатів в аспірантуру Науково-дослідного інституту Комуністичного дитячого руху, лекторів дисциплін комдитруху і педагогіки для педтехнікумів та стаціонарних курсів, методистів-організаторів обласних, районних і заводських Бюро КДР. Щоб виконати це завдання, студентство мусило добре працювати, оскільки за 3 роки комсомолец-піонерпрацівник, який мав низьку підготовку (семилітку), повинен був отримати вищу освіту [9, с. 41].

Виконуючи постанови партії в боротьбі за якість навчання, факультет комуністичного дитячого руху мав певні досягнення. Основним методом викладання був лабораторно-бригадний. Запроваджувався диференційований підхід до оцінки роботи кожного студента. Бригади було скомплектовано за однаковою підготовкою бригадників; це не давало слабшим студентам

«сховатись за спиною» сильніших. У практиці навчання і виховання застосовувався так званий «соціалістичний буксир»: «ІІ курс уперше відбув фахову практику, що стала генеральним іспитом роботи факультету. З цього іспиту факультет вийшов переможцем. Міжрайонні курси обслуговували лектори з дисциплін КДР. Допомогали в роботі піонерських баз велетнів України 20 оргбригад ЦБ КДР, укомплектованих студентами факультету КДР. Характеристикою роботи стало піднесення роботи баз, де працювали бригади...» [9, с. 41].

1 січня 1933 р. факультет комуністичного дитячого руху випустив перший загін нових фахівців ком дитруху – «борців за виховання будівників безкласового соціалістичного суспільства» [9, с. 40–41].

М. Ліхтеров у доповіді на V Всеукраїнській нараді працівників комуністичного дитячого руху зазначав, що «...керівниками комдитруху стають молоді та дорослі учасники самої організації. Хто довше й активніше брав участь у цій організації, той, власне, й становить її актив, а в окремі спеціальній підготовці керівників потреби не було.

У піонерській організації становище цілком інше: найактивніший піонер у той момент, коли він залишав за віком свою організацію, хоч би й переходячи до комсомолу, ще не є настільки політично сформований, щоб бути відповідальним керівником дитячої організації. Такими керівниками могли бути дорослі комсомольці, зі значним стажем, політично грамотні й досвідчені, по можливості, члени партії, які може ніколи й не були піонерами. Тому постала потреба організувати для них певні форми підготовки.

Основними формами підготовки організаторів-керівників дитячого руху теоретично досліджувано періоду називали райкурсз'їзди та райгуртки (для підготовки сільських ватажків загонів і груп жовтенят). Він вважав, що райкурсз'їзди потрібно скликати двічі на рік: на початку осінньо-зимового та на початку весняно-літнього періоду.

На райкурсз'їзди від двох до п'яти днів (залежно від матеріальних умов) збиралися всі «ватажки» загонів і груп жовтенят. Основна мета цих з'їздів – ознайомити піонерських керівників із головними завданнями їхньої праці в наступному півріччі, накреслити перспективи цієї праці.

Райгуртки сільських «ватажків» скликалися систематично кожних 2–3 тижні терміном на один день. Головне завдання райгуртка – робота над здійсненням завдань, поставлених попереднім райкурсз'їздом, а саме: обговорення питань, що виникають у процесі роботи, набуття потрібних знань і навичок, оцінка досвіду праці, нарешті, облік праці [6, с. 5].

Для керівників міських загонів основною формою підготовки були гуртки (які працювали щотижня), окружні наради або окружні курси-з'їзди. На думку М. Ліхтерова, окркурсз'їзд як форма підготовки керівників дитруху мав більше елементів освітнього характеру, ніж окрнарада. Крім райдіторгів, до складу окрнарад та окркурсз'їздів включали ватажків

окремих вибраних загонів.

Зрозуміло, що діяльність усіх цих форм – райкурсз'їздів, райгуртків і міських гуртків та ін. – не можна було обмежити роботою навколо нагальних питань комуністичного дитячого руху. Залежно від рівня педагогічної грамотності слухачів, а також від стажу роботи з піонерами, до програми всіх форм підготовки (насамперед, до програми курсів-з'їздів) було внесено цикл питань такого спрямування: теоретичне обґрунтування комуністичного дитячого руху, історія комдитруху, соціальне виховання і дитячий рух та ін. Програму гуртків було доповнено питаннями методики праці та загальноосвітнього характеру. Основна місія гуртків – координувати самоосвітою «ватажків» шляхом надання рекомендацій та постачання літературою через бібліотеку гуртки, наради [6, с. 6].

При цьому основні форми підготовки керівників могли варіюватися, а саме: по-перше, у великих районах усіх ватажків можна було поділити на групи по 2–3 (а то й більше) або за територіальною ознакою (окремі групи збиралися в різних пунктах району), або за мовною ознакою (відокремивши групи нацменшостей), або за функціональною ознакою (ватажки загонів, ватажки жовтенят) [6, с. 6].

Названі форми підготовки, на думку теоретиків та практиків дитячого руху, мали чимало недоліків: короткотривалість, стислість програм, поверховість підготовки. А тому, звичайно, поряд з ними функціонували досконаліші форми підготовки, – курси (центральні, окружні). Окружні курси було розраховано на ватажків і райоргів; центральні – на райоргів, окрпрацівників, клубних працівників. Крім курсів, у той час для підготовки керівників комуністичного дитячого руху почали використовувати педвузи [6, с. 6].

Річний календар підготовки керівників і роботи методкомів розроблявся з урахуванням таких дат: півріччя осінь – зима – липень – місяць, коли ЦБ та ОДБ закінчують підготовку матеріалів на осінь – зиму; серпень – окрнаради, окркурсз'їзди; від середини серпня до середини вересня – скликання райкурсз'їздів і семінарів; весна – літо лютий; березень; від середини березня до середини квітня. Райгуртки сільських ватажків працювали увесь час між райкурсз'їздами [6, с. 6].

На сторінках журналу «Дитячий рух» публікувалася значна кількість статей, які висвітлювали проблеми підготовки керівних кадрів дитячого руху. Так, дописувач із с. Доробинівка (Полтавщина) Ф. Коба, автор статті «Шість місяців здалися роками» («Дитячий рух», 1923, № 12), 1928 року писав: «...Лише шість місяців минуло, як мене призначено дитпрацівником ЛКСМУ Доробинівського обкому, але ці шість місяців мені здалися роками... Ламаються мої плани налагодження піонерроботи. Мене опановує безнадійність. Я почуваю, що скоро робитиму, тільки «аби робити»...» [2, с. 39]. Ф. Коба відзначав, що керівні органи, хоч і багато говорять про поліпшення становища «ватажка», але певно мало знають про справжній

стан сільського керівника піонерзагону, або ж знають, та нічого не роблять. Найголовніше, на його думку, що «...ватажок втрачає в матеріальному плані. Ватажок загону мусив працювати саме тоді, коли скрізь йшла робота, – він повинен був кидати роботу в установі чи на полі і йти на якихось дві-три години працювати до загону. Коли ватажок працює не в установі, а в господарстві, то тут зовсім було важко... Отож, працюючи в таких умовах, де вже тут дбати про кваліфікацію?» [2, с. 39].

Однією із гострих проблем у період 20–30-тих років ХХ століття була плинність керівників дитячого руху. З цього приводу автор статті «Оплачувати ватажків!» зазначав, що «...він працює на дитроботі головою Райбюро майже три роки і йому довелось спостерігати за роботою ватажків юних піонерів. Найбільшим недоліком було те, коли ватажок взагалі не працював у загоні хоча б з один рік. Ватажки змінювались, як рукавичка. І причиною було не те, що вони не вміють працювати, а те, що не було відповідних умов для роботи. Ватажки не бажали працювати в загоні й не мали зацікавленості до цього. Ватажок був незабезпечений матеріально, а робота серед дітей займала багато часу (збори, рада загону, ланки, екскурсії, газета та ін.).

Пропозиції щодо удосконалення системи підготовки керівних кадрів дитячого руху постійно публікувалися в періодичних виданнях.

У статті «Про керівничі кадри піонерського руху» (журнал «Дитячий рух», 1928 р., №10 [10]) Ц. Радоминська пропонує особливу увагу звертати на підвищення кваліфікації дитпрацівників. Систему підготовки керівників (курси, семінари), яка існувала, забезпечити матеріально та відповідною увагою з боку партійних і комсомольських органів. Потрібно було вжити заходів на місцях, щоб включити до окружного й районного бюджету кошти, необхідні для нормальної роботи курсів.

Потреба у керівних кадрах дитруху постійно виникала, змінювала траєкторію у зв'язку з розвитком самого дитячого руху як соціально-педагогічного явища. Зокрема, у процесі поступового переходу піонерських загонів на базу школи. Відповідно до розділу 4 «Комсомольське керівництво» пп. 11–13 «Положення про піонерські форпости у школах соцвиху на Україні» кожен піонерський форпост мав бути прикріплений до певного комсомольського осередку, який ним керує, і тим самим до всіх загонів, які існують при осередку. Комісія дитруху (диткомісія) і бюро осередку ЛКСМУ затверджували плани роботи форпосту, заслуховували триместрові звіти вожатого про роботу форпосту, обговорювали найважливіші справи, що могли виникнути в процесі роботи. Для постійного керування форпостом осередок ЛКСМ виділяв зі складу диткомісії постійного керівника, який був присутнім на всіх засіданнях президії форпосту, загальних зібраннях його членів, зборах учнів. Керівник брав участь у педнарадах, у гуртках перепідготовки педагогів із метою підвищення кваліфікації. Бюро комдитруху при комітетах ЛКСМ керувало



роботою форпостів через осередки ЛКСМ, а також через періодичне скликання нарад керівників і президій форпостів [1, с. 2–3].

На VI Всеукраїнському з'їзді ЛКСМУ (1925) розглядалося питання керівництва дитячого руху. Ф. Рубинський зазначав, що «...організаційну міць, іделогічну сталість комдитрух набував тільки за умови, коли керували ним партія або комсомол. Чим краще було це керівництво, тим більша була робота з громадсько-культурного та політичного виховання підростаючого покоління. Після V Всеукраїнської конференції комсомол провів велику роботу по підборі та підготовці керівників дитячого руху. Їхній якісний склад значно поліпшився. Проте деякі з комсомольців дивились на роботу дитруху, як на комсомольську роботу другорядного значення, що нічого не дає, ані розуму, ані серцю» [11, с. 6].

Крім цього, автор наголошував на таких важливих питаннях підготовки керівних кадрів, які розглядалися на VI Всеукраїнському з'їзді ЛКСМУ: необхідність усвідомлення керівниками відповідальності та важливості своєї роботи; посилення уваги державних органів до питання добору й підготовки працівників КДР; крім закріплення та поліпшення тих форм, що вже існували (на селі – райнаради та райкурсз'їзди, у місті – райгуртки КДР та вечірні курси, по округах – округові курсз'їзди), вирішення питання про утворення постійних всеукраїнських курсів із змінним складом [11, с. 6–7].

М. Ліхтеров у статті «Комуністичний рух серед дітей нацменшостей на Україні» [199] зазначав, що «...у зв'язку з необхідністю посилити охоплення дітей комуністичним рухом надзвичайно важливою стала справа підготовки комсомольського керівного активу – вожатих та райоргів для підготовки активу для єврейських загонів. Можливою і доцільною була організація на місцях єврейських гуртків вожатих та скликання єврейських курсз'їздів. Складніше було підготувати німецьких та польських працівників, бо їх розпорошеність і незначна кількість в окремих округах не давала можливості організувати окремі курси та гуртки на місцях. Для них округовим бюро доводилось бронювати місця на загальних курсах, курс-з'їздах та по гуртках [4, с. 33–34]. У 1925 р. ЦБ КДР ухвалило організувати центральні курси для підготовки вожатих польських та німецьких загонів [4, с. 33–34].

Як свідчить аналіз джерел, у практиці досліджуваного періоду поряд з недостатньою увагою «верхів» до проблеми існувала й протилежно інша. Так, матеріали Луганського й інших окрбюро свідчать, що з партійним керівництвом у райкомах справи йшли добре, а от допомога низових партійних осередків осередкам комсомолу в справі керівництва дитрухом була недостатня. На одному із пленумів ЦБ КДР гостро стояло питання про підготовку піонер працівників: «Треба зазначити, що різні українські та московські курси не могли підготувати достатньої кількості людей. Тому ЦБ ставило питання про масову підготовку працівників. Відповідальність за

підготовку повинна лягти на парторганізацію. Районний та окружний комітети партії повинні були взяти на себе завдання підготовки працівників дитруху, піднести їхній політичний рівень, тому що партійна організація мала більше засобів для цього» [3, с. 2].

В одному із листів Секретаря ЦК ЛКСМУ до голови ради народних комісарів УСРР (Чубаря), народного комісара фінансів (Рекіса), народного комісара освіти (Затонського) зазначено, що «...не зважаючи на постанову Раднаркомосу УСРР від 5 листопада 1932 р. про поліпшення умов роботи та побуту працівників дитячого комуністичного руху, яка передбачала: 1) взяття на місцевий бюджет оплати голів районних бюро ДКО (в кожному районі); 2) забезпечення оплати в кожній повній семирічці базового вожатого; 3) включення в кошторис відділу народної освіти (НКО, обласних відділів народної освіти та райвідділів народної освіти) асигнування на утримання й оперативну роботу бюро піонерів. Матеріали, що надходили з місць (областей, районів) свідчили про те, що ця постанова не виконувалась. Ось, наприклад, в м. Запоріжжі було 97 платних вожатих, 1933 р. – 32 особи, в Оболонянському районі – було 7 вожатих, а залишилось 4 особи, в м. Дніпропетровську – було 72 вожаті, а у 1933 р. залишилось 25 осіб, в м. Чернігові взагалі скоротили кількість вожатих на 50 % і т.д. Такий стан в цілому був і в інших районах України. Що стосується оплати голів райбюро, то не лише не виконувалося рішення РНК від 5 листопада 1932 р. про оформлення працівників на місцевий бюджет, але навпаки – скорочували і тих, хто попереднього року був переведений на бюджет (у Дніпропетровському районі знято 3 голови райбюро і т.д.)» [13, арк. 27–28].

Як свідчить аналіз архівних джерел, особливо складним був стан із включенням до бюджету відділів Наросвіти, з дотаціями й асигнуванням на піонерроботу. Тому Центральний комітет ЛКСМУ звернувся з таким проханням до Раднаркому, Наркомосвіти та Наркомфіну:

Відповідно до Постанови Бюро ЦК ЛКСМУ «Про керівництво комдитрухом та стан кадрів піонервожатих» (1930) якість керівництва з боку багатьох організацій комсомолу піонеррухом «...значно відставала від нових вимог виховання третього більшовицького покоління, що їх поставила перед комсомолом партія, зокрема відставало методичне керівництво, що набувало особливої ваги у зв'язку зі збільшенням ролі та завдань піонерорганізації в справі комуністичного виховання дітей та у зв'язку з постановою ЦК ВКП (б) про початкову й середню школу [1, с. 2–3].

Бюро ЦК ЛКСМУ відзначало в окремих організаціях невиконання рішень про забезпечення піонерзагонів та баз якісним складом керівників, відсутність систематичного контролю за виконанням рішень IX з'їзду та повсякденної допомоги в роботі піонерорганізації (піонерорганізація України забезпечена вожатими на 50–60 %, основна маса вожатих з комуністичної спілки молоді віком 30–31 рік) [1, с. 2–3].

Виходячи з зазначеного, Бюро ЦК ухвалило:

- схвалити план ЦБ підготовки кадрів на 1932 р., який полягає в організації 7 стаціонарних курсів із перепускною можливістю 2000 осіб, зокрема організацію Всеукраїнського науково-дослідного інституту комдитруху;
- підготовку голів та інструкторів РД КДР включити до загальної мережі підготовки КСМ кадрів;
- враховуючи потребу ознайомити всіх комсомольців з теорією КДР – включити в програми КСМ політмережі на 1932 р. питання КДР, Культпропові ЦК накреслити конкретні заходи з цього приводу і затвердити на секретаріаті;
- відповідальність за своєчасний набір та якісний склад відділів та факультетів КДР, за організацію практики та викладання спеціальних дисциплін покласти на міські й районні комітети, на території яких знаходяться педзаклади;
- констатуючи зовсім незадовільне висвітлення на сторінках «Комсомольця України», «Молодого Більшовика» та місцевої преси питань роботи піонерорганізацій та керівництва піонерробою комсомольськими осередками, комітетів (за останні три місяці «Комуніст України» обмежився лише одним інформаційним повідомленням про контрольний пленум ЦБ КДР), зобов'язати пресу забезпечити систематичне висвітлення досвіду роботи піонерорганізацій та теоретичних і практичних проблем комдитруху;
- доручити ЦБ разом із оргвідділом та Наркомосом розробити заходи, спрямовані на поліпшення працівників культурно-побутових умов піонерпрацівників та перехід на диференційовану оплату штатних піонерпрацівників, враховуючи обсяг, якість підготовки та стаж роботи в галузі КДР;
- доручити ЦБ та відділу кадрів на виконання постанови ЦК ВКП (б) розробити конкретні заходи в справі систематичного планового переведення піонерпрацівників на педагогічну роботу, зокрема перевести в 1932 р. на загальну педагогічну роботу 1000 «старих» піонерпрацівників [1, с. 2–3].

Таким чином, освітнє керівництво постійно актуалізували проблему підготовки керівних кадрів дитячого руху. З-поміж основних форм підготовки керівних кадрів для дитячого руху в 20–30-ті роки ХХ століття виокремимо такі: відділ комдитруху при педолого-педагогічному факультеті Академії комуністичного виховання ім. Н. Крупської (м. Москва, 1928 р.), факультети комуністичного дитячого руху в Інституті соціального виховання (м. Харків, м. Київ, 1930 р.), відділення комуністичного дитячого руху в педтехнікумах, районні курси-з'їзди, гуртки (районні та міські), курси (центральні та окружні), єврейські загони, єврейські курси-з'їзди та ін. Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів даної проблеми, подальшого вивчення та аналізу потребує навчально-методичне та інформаційне забезпечення підготовки організаторів дитячого руху в Україні (20–30-ті роки ХХ століття).

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дитрух – пленуми ЦК ЛКСМ // Дитячий рух. – 1927. – № 1. – С. 2–3.
2. Коба Ф. Шість місяців мені здалися роками / Ф. Коба // Дитячий рух. – 1928. – № 12. – С. 39.
3. Курганів О. Деякі зауваження до керівництва організаціями юних піонерів / О. Курганів // Дитячий рух. – 1927. – № 3. – С. 2.
4. Ліхтарів М. Комуністичний рух серед дітей нацменшостей на Україні / М. Ліхтарів // Дитячий рух. – 1925. – січень. – № 3. – С. 33–34.
5. Ліхтеров М. Випуск керівників КДР серед нацменшостей / М. Ліхтеров // Дитячий рух. – 1926. – № 4. – С. 40.
6. Ліхтеров М. Про систему підготовки керівників КДР / М. Ліхтеров // Дитячий рух. – 1928. – № 1. – С. 4–6.
7. Партия, комсомол и пионерское движение : сборник необходимых вожатому пионеротряда важнейших решений ВКП(б) ВЛКСМ, проф. союзов и ОНО о деском. ком. движения / сост.: А. А. Смирнов. – М. – Л. : Молодая гвардия школа ФЗУ «Мосполиграф», 1930. – 112 с.
8. Партия, комсомол и юные пионеры : материалы IX Всесоюз. курсов по подготовке работников деткомдвижен. СССР / под. ред. Центрального бюро Юных Пионеров при ЦКРЛКСМ ; стенограммы докладов и лекций: Н. Бухарина, Е. Теремякиной, В. Резника и др. – М., 1925. – 56 с.
9. Петров Л. Дамо комдитрухові кадри факультет КДР при Харківським ІНО / Л. Петров // Дитячий рух. – 1932. – № 6 – С. 40–41.
10. Радоминська Ц. Про керівничі кадри піонерського руху / Ц. Радоминська // Дитячий рух. – 1928. – № 10. – С. 3.
11. Рубинський Хв. Питання дитруху на VI Всеукраїнському з'їзді ЛКСМУ / Хв. Рубинський // Дитячий рух. – 1926. – лютий. – № 4, Ч. 4. – С. 6–7.
12. Самотой Ю. Дитрух – пленуми ЦК ЛКСМ / Ю. Самотой // Дитячий рух. – 1927. – № 1. – С. 3–4.
13. Спр. 994. Проекты решений ЦК ЛКСМУ, докладные записки о состоянии детского коммунистического движения и работе пионерских организаций на Украине, 120 арк.

УДК 37.014.621:373.2(438)

**Божена Мажец,**  
кандидат філологічних наук, ад'юнкт кафедри педагогіки,  
Вища школа бізнесу в Домброві Гурнічей

## **ВПЛИВ ШКІЛЬНОЇ РАДИ НА ІНДИВІДУАЛЬНУ КОНЦЕПЦІЮ ДІЯЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ПОЛЬЩІ**

*У статті представлено авторський підхід щодо впливу педагогічної ради на створення та реалізацію індивідуальної концепції роботи дошкільного навчального закладу. Проаналізовано наявні в цій галузі дослідження, а також представлено власні результати. Вони свідчать про суттєвий вплив педагогічної ради на розвиток вихованців дошкільних навчальних закладів, який здійснюється через відповідно розроблену та належно реалізовану концепцію роботи.*

**Ключові слова:** концепція, партнерство, розвиток дитини, емоційно-суспільна сфера, розумова сфера.

*В статье представлен авторский подход к влиянию школьного совета на создание и реализацию индивидуальной концепции работы детского сада. Проанализированы уже известные достижения в этой области и представлены результаты проведённых исследований. Они указывают на существенное влияние школьного совета на развитие дошкольников посредством правильно разработанной и фактически осуществляемой концепцией работы.*

**Ключевые слова:** концепция, партнёрство, развитие ребёнка, эмоционально-социальная и умственная сфера.

*The article presents the author's approach to the impact of teachers' council in creating and implementing kindergarten's individual working concept. The article contains a legal framework for working with children in preschool, including the main articles of the core curriculum of pre-school education. The author has analyzed the selected literature on the teachers' work and their impact on the development of preschoolers. The author also describes the results of previous studies and presents the results of the external evaluation, focusing on individual and group interviews with principals of kindergartens and teachers. The study shows that the implemented concepts take into consideration the objectives of preschool education and support children's development in social-emotional, mental and physical sphere. The kindergarten's individual working concepts take into account their characteristics, whether it is due to the location (rural and urban conditions), security, graduate model and finally the same method of implementation of the curriculum of preschool education. The activity of kindergartens, as a kind of cultural institutions in*

*smaller communities, affects their perception and is a part of the advertisement. The introduction of regional education and the elements which make children identify with the region they live in, are not meaningless. To sum up, the author concludes that the implemented kindergartens' working concepts meet children's developmental needs (activities, competitions), include the specification of work in kindergarten (ensuring a sufficient number of places, adjusting working hours) and meet identified needs of the local environment (counseling for parents, the collection of recyclable materials, providing premises for the needs of the residents).*

**Key words:** *the concept of partnership, child development, the sphere of emotional-social and mental development*

Концепція роботи дошкільного навчального закладу є його «візитною картою». Вона сприяє ефективній діяльності, але насамперед слід детально уявити те, що маємо намір реалізувати. У зв'язку з цим приготування концепції пов'язане з візією майбутнього. Вона є вирішальною у діяльності з метою реалізації конкретних намірів.

Безліч аргументів організаційного та суспільного характеру переконують нас в необхідності такої концепції. Перша група аргументів стосується способу функціонування освітнього закладу, а друга група – усієї дошкільної громади, конкретних осіб та інституцій, з якими співпрацює заклад.

Концепція роботи є єдиним документом, який містить у собі цілісне бачення дошкільного навчального закладу – не лише його внутрішній устрій, але також і стосунки між колективом закладу та оточенням. Саме в оточенні постають нові виклики та завдання, які постають перед персоналом. Їхнє виконання та осмислення впродовж роботи над концепцією допомагає не лише протистояти загрозам, але й використовувати нові можливості.

Педагогічна рада є найважливішим чинним органом дошкільного навчального закладу. Вона ухвалює ключові рішення, пов'язані з функціонуванням цього освітнього закладу, навчальним та виховним процесами, а також опікою над учнями. Компетенції Педагогічної ради визначає закон «Про систему освіти». У статті 41 закону йдеться про конкретні рішення, які ухвалює Рада. До них належать рішення щодо педагогічних інновацій та експериментів у школі, а також внесення поправок до існуючого статуту школи чи затвердження нового статуту.

Педагогічна рада ухвалює рішення, які стосуються планів роботи школи, а саме: навчальних програм, виховних планів та профілактичних програм, програм обов'язкових та додаткових занять, правил щодо діяльності дошкільного навчального закладу, Педагогічної ради та календаря навчального року.

Усі рішення Педагогічної ради ухвалюються більшістю голосів за

присутності хоча б половини її членів.

Концепція визначає напрям подальшого розвитку всіх членів дошкільної спільноти. Її розроблення також належить до компетенції Педагогічної ради. На основі належно опрацьованої концепції роботи створюються інші дошкільні документи: план педагогічного контролю, програми дошкільного виховання, план педагогічної інновації, плани додаткових занять, ознайомчі програми, план співпраці з батьками та середовищем, щомісячні плани роботи тощо.

Розсудлива реалізація концепції роботи викликає відчуття успіху. Це однаково стосується і вихователів, і непедагогічних працівників, і батьків. Виконання запланованих завдань забезпечує позитивне налаштування, що з часом стає додатковою мотивацією для реалізації поточних заходів та в подальшому більш амбітних планів.

Працюючи з дитиною дошкільного віку, потрібно враховувати, як стверджує Б. Гжешкевич, що «її розвиток є специфічним, оскільки визначається індивідуальними спадковими та вродженими особливостями, а також впливом навколишнього середовища. Діти відрізняються одне від одного не лише зовнішністю, а й темпами розвитку. Одні розвиваються повільніше, інші – швидше. Кожна дитина має власний темперамент, ступінь фізичного, емоційного, розумового та соціального розвитку, смаки й таланти. Кожна дитина по-своєму, унікально сприймає стимули, отримувані з навколишнього середовища; кожна дитина має свій унікальний ритм навчання та пізнання навколишньої дійсності» [1, с. 642].

Якщо вихователі загалом між собою погоджуються, що пошук та вирішення проблеми допоможуть поліпшити якість роботи ДНЗ, то розробити концепцію роботи в цілому буде загалом неважко. Із застосуванням творчого підходу до проблем, а також із усвідомленням власного вміння вирішувати ці проблеми, з'являється вагома підстава вірити, що діяльність у цьому напрямі стане в нагоді дітям і задовольнить їхніх батьків. Чим більше вихователі будуть зосереджені на отриманні користі від реалізації процесу на засадах відкритості та співпраці, тим важливішим буде для них це завдання [7, с. 245].

Збір, аналіз та інтерпретація інформації будуть значно ефективнішими, легшими та результативнішими, якщо серед вихователів пануватиме згода стосовно того, що думку про самих себе, про керівництво, про батьків та про дітей слід обов'язково подавати відкрито, чітко та чесно. За таких умов, усі зусилля, спрямовані на поліпшення якості роботи ДНЗ, будуть добре сприйняті та матимуть бажані результати.

М. Мике зазначав: «Якщо вихователі не будуть у змозі вирішувати конфлікти – а сам процес діагностики цілком імовірно може спричинити конфлікти, як мінімум унаслідок виявлення несхвальних оцінок щодо роботи окремих вихователів чи ДНЗ в цілому – то може статися так, що такі оцінки будуть ними замовчуватися, внаслідок цього отримаємо хибне

уявлення про реальний стан справ. З іншого боку, оцінки, що спричиняють конфлікт у рамках педагогічної ради, можуть також бути використані одними вихователями супроти інших як суперництво. Якщо при цьому задіяні сторони не матимуть навичок для вирішення конфлікту, це може спричинити поділ у колективі на «конкурентні фракції» – а це точно не сприятиме підвищенню продуктивності спільної роботи. В екстремальних ситуаціях такі обставини можуть перерости у вишукування слабкостей інших осіб» [4, с. 10].

Якщо вихователь зосереджений виключно на особистому успіху і прагне цього успіху індивідуально, незалежно від інших (не шукаючи чи не знайшовши підтримки), то власні невдачі йому також доводиться переживати на самоті – знову ж таки, без підтримки ззовні.

За таких обставин спільне діагностування (як процес, що ґрунтується на підтримці та співпраці максимально широкого кола зацікавлених сторін) також, на жаль, не матиме очікуваних результатів.

У ситуації, коли кожен вихователь працюватиме самостійно (окремо від інших), результатом – а точніше, результатами – буде низка окремих досліджень, висновків і оцінок, які не можна об'єднати в єдине ціле. Звідси, на думку М. Майк, важливим є, щоб «вихователі підтримували один одного у прагненні як особистого, так і групового успіху, а також спільно намагалися долати наслідки та негативи, пов'язані з невдачами» [4, с. 10]. Вихователі повинні зосереджуватися на проблемах, які постають найчастіше і які безпосередньо пов'язані з функціонуванням дитячого навчального закладу; вирішувати їх спільно – тим самим поліпшуючи якість роботи – і завдяки цьому задовольняти запити якнайбільшої групи людей, що користуються послугами дитячого навчального закладу. Аналізуючи проблеми та причини їхнього виникнення, слід звернути увагу на взаємозалежність цих проблем, хронологію виконання завдань, можливість реалізації очікувань і планування виконання ухвалених рішень через прийняття на озброєння раціональних постулатів.

Завдяки тому факту, що директор і Педагогічна рада задовольняють потреби та очікування дітей і батьків, змінюються відносини вихователь-дитина-батьки. Інше сприйняття дитини викликає потребу реалізації її очікувань. Їхні потреби стають компасом, який визначає напрям діяльності дошкільного навчального закладу та впливають на її якість.

На спосіб опрацювання концепції впливають такі моменти. По-перше, необхідність створення візії майбутнього; по друге, неможливість його точного передбачення. В результаті, осмислюючи концепцію, слід скористатися такими методами планування, які змогли б зробити цей документ і достатньо деталізованим для підтримки реалізації завдань, і достатньо загальним, щоб його можна було змінювати по мірі надходження нових завдань перед дошкільним навчальним закладом.

Дошкільний навчальний заклад також підпорядковується стандартам



оцінювання роботи, які визначають діяльність у сфері функціонування та планування дидактичної і виховної роботи [2, с. 71].

Концепція є загальним планом діяльності [8, с. 921], тобто таким, який не містить деталей, а тільки загальне окреслення напрямів роботи чи розвитку, а також пов'язані з ними цілі та завдання. Це, на перший погляд, просте поняття, але в момент впровадження в життя розпорядження про педагогічний контроль воно почало набувати труднощів інтерпретації, внаслідок цього Міністерство народної освіти видало додаткові пояснення:

«Вимога 2.1 наказує школі<sup>1</sup> мати затверджену концепцію своєї роботи, водночас не нав'язуючи школі, яку саме форму концепції вона повинна прийняти – чи це 5-річна, 3-річна програма чи 1-річна програма розвитку, чи це частина таких шкільних документів як статут, програма виховання тощо – тут вихователі та директор мають право ухвалювати рішення на свій розсуд. Слід також зазначити, що потенційний директор школи, беручи участь у конкурсі на цю посаду, повинен представити концепцію роботи. Якщо в результаті проведеного конкурсу його обрали на посаду, це означає, що запропонована ним концепція отримала підтримку керівних та контролюючих органів, вихователів та батьків. Представлена під час конкурсу на заміщення посади директора концепція, яка була представлена широкому загалу та обговорена, також може стати документом, про який йдеться у вимозі 2.1.» [9].

Мета статті – представити значущість діяльності, яка здійснюється Педагогічною радою з метою опрацювання концепції роботи дошкільного навчального закладу.

Оцінку впровадження цих стандартів у Польщі було здійснено під час зовнішнього оцінювання<sup>2</sup>, проведеного в незалежних державних дитячих навчальних закладах у межах реалізації вимог «Дитячий навчальний заклад реалізує концепцію роботи, спрямовану на розвиток дітей» у частині дослідження «Дитячий навчальний заклад працює відповідно до прийнятої педагогічною радою власної концепції роботи». Форма дослідження – індивідуальні та групові інтерв'ю (опитування); респонденти – вихователі та директори дитячих навчальних закладів.

---

<sup>1</sup> У розпорядження Міністерства народної освіти від 7 жовтня 2009 року щодо педагогічного контролю (Журнал реєстрації законів 2009, № 1686 1324) роботодавець подав правильне визначення слова «школа». § 2, п. 2 визначає, що під словом школа розуміємо державні і недержавні дошкільні навчальні заклади, інші форми дошкільного виховання, школи.

<sup>2</sup> Оцінка – практичне дослідження, проведене у школі чи установі органом, що здійснює педагогічний нагляд. Автор статті обіймав посаду директора Департаменту педагогічного нагляду Ради освіти в м. Катовіце, отримав сертифікат, який дає право на проведення оцінки. Брав участь у розробці інструментів та оціночних досліджень, проведених у дитячих садах, школах і освітніх установах на території шльонського воєводства.

Під час групового опитування вихователів запитали, на що, на їхню думку, в дошкільному навчальному закладі потрібно звертати особливу увагу і що є найбільш важливим у роботі дитячого навчального закладу. Загалом було опитано 809 вихователів. На їхню думку, найважливішим елементом концепції у процесі виховання є безпека і створення оптимальних умов для всебічного розвитку дітей, урахуваючи індивідуальні потреби і можливості кожної дитини. Крім цього, було названо також: створення умов для формування в дітей уміння налагоджувати співпрацю з іншими людьми і бути толерантними; гармонійний розвиток різнобічних умінь дитини; діагностування вмінь дітей, співпраця персоналу та батьків, які є співпартнерами в ініціюванні та формуванні принципу функціонування дитячого навчального закладу, підвищення професійної кваліфікації персоналу і здатність формувати нормальні стосунки і дружню атмосферу на роботі, взаємоповага, довіра, а також просування дитячого навчального закладу на місцевому і загальнонаціональному (загальнопольському) рівнях. Вихователі стверджують, що для них є важливим, щоб ДНЗ позитивно сприймали та щоб діти досягали успіхів і розвивалися. Також зазначили й те, наскільки важливо мати належну базу. На думку респондентів, рух і фізичний розвиток дітей важливі, оскільки здоровий руховий апарат сприяє подальшому розвитку. Респонденти наголошували на необхідності ведення здорового способу життя та належного емоційного розвитку дітей [3].

Наведені відповіді вихователів свідчать про те, що в ДНЗ особливу увагу приділяють впровадженню завдань, визначених основою навчального плану для дошкільної освіти, зокрема: усвідомлення системи цінностей; розвиток уміння суспільної взаємодії; здоров'є дітей і їхній належний фізичний стан. Вагоме значення, на думку вихователів, має також удосконалення вмінь самих працівників. У своїх відповідях респонденти також підкреслили, наскільки важливим є позитивне ставлення до ДНЗ місцевого середовища і налагоджені відношення.

Директорів ДНЗ попросили назвати найбільш важливі постулати концепції, згідно з якими працює їхній дитячий навчальний заклад. В опитуванні взяло участь 789 респондентів. Зокрема, було згадано: всебічний розвиток дитини; безпека; підтримка розвитку дітей з особливими потребами в частині освіти, виховання й опіка; пропаганда здорового способу життя; творча активність дітей; професійне вдосконалення; просування дитячого навчального закладу в середовищі, а також співпраця з батьками, групою вихователів, спеціалістами та місцевим середовищем [3].

Зазначені директорами цілі концепції також впливають з програмної бази. Вони здебільшого збігаються з висловлюваннями вихователів. Проте, постають також й інші елементи, пов'язані з виконуваною функцією. Директори підкреслюють, що значний обсяг концепції присвячений питанням безпеки, підтримки дітей з особливими освітніми потребами,

творча активність дітей, а також співпраця з вихователями та спеціалістами.

Директорів також попросили описати аспекти діяльності, спрямованої на реалізацію концепції роботи ДНЗ, які відповідають потребам дітей у різних сферах розвитку. Відповіді були такими:

А) Емоційно-суспільна сфера:

– авторська програма «Вони серед нас – підтримка функціонування дітей в емоційній, соціальній і розумовій сферах»;

– реалізація програми, яка пропагує ідеї Януша Корчака Ми Друзі Короля Мацюся І»;

– проведення досліджень, у результаті яких було впроваджено заходи, спрямовані на вдосконалення сфери емоційного розвитку дітей, впроваджено програму «Zirru», згідно з якою з дітьми укладається договір та встановлюються правила. Діяльність цього напрямку є дуже важливою, тому її варто продовжувати. Програма впроваджується в життя в групах зі «складними» (в сенсі «фізично гіперактивними») дітьми. Оцінка програми вказала на її актуальність і корисність. Метою програми є навчити дітей розпізнавати почуття і вміти говорити про них.

Б) Фізичний розвиток:

– авторська програма «Бавлюся і розвиваюся – природна потреба в русі»;

– танцювальні гуртки для обдарованих дітей, а також для дітей, для яких це є формою терапії (наприклад, на заняттях танцю беруть участь діти з проблемами в спілкуванні з іншими дітьми або інші проблеми сповільненого розвитку);

– футбольні гуртки,;

– рухливі ігри;

– ранкові зарядки;

– командні ігри;

– модернізацію матеріально-технічної бази подвір'я дитячого навчального закладу спортивним і відпочинковим обладнанням, місцями активної забави в садочку.

В) Розумовий розвиток. Запропоновано заняття для задоволення пізнавальних потреб дитини:

– дидактично-виховні, згідно з програмною базою та з урахуванням індивідуальних можливостей і потреб дітей, їхніх інтересів і здібностей;

– внутрішня авторська програма «Регіони Польщі – багатобарвна Польща – мистецька освіта» і «Безпека – програма з використанням драми»;

– «Малі математики» – математичний гурток;

– комп'ютерний гурток і програма шахів [3].

Підсумовуючи, слід підкреслити, що реалізовані концепції враховують завдання дошкільної освіти та підтримують розвиток дітей в соціально-емоційній, розумовій та фізичній сферах. Це відбувається через реалізацію національних (загальнопольських) та власних програм,

діяльність у формі позакласних заходів і завдяки модернізації матеріально-технічної бази ДНЗ.

Концепції також враховують специфіку роботи ДНЗ. За словами директорів, їхні ДНЗ:

- формують основи знання дітей, етики та ставлення до життя. Випускники ДНЗ стають відкритими, толерантними, люб'язно налаштованими до світу та людей, споряджені знаннями та вміннями згідно з власними здібностями, належним чином підготовлені до навчання в школі, відповідальними за свою поведінку, активними, допитливими та творчими;
- гарантують безпечні умови перебування, організують адаптаційні зустрічі, зустрічі з людьми різних професій (поліцейський, офіцер муніципальної варти, лісник, лікар, медсестра, парамедик);
- надають можливість ознайомлення з найближчою околицею, регіоном, краєм, їх культурою та звичаями;
- створюють умови для щоденного перебування на свіжому повітрі;
- забезпечують належне спорядження матеріально-технічної бази садочка ДНЗ, а також харчування, що відповідає розвитку та потребам дітей дошкільного віку;
- функціонуючи в сільській місцевості, є також «малою культурною установою села», тому в своїй діяльності зважають також на потреби середовища місцевої спільноти в активній співпраці з нею [3].

Вважаємо, що в процесі розробки концепцій роботи ДНЗ враховуються специфіка розташування ДНЗ (умови в сільській чи міській місцевостях), безпека, модель поведінки випускника, а також сам метод впровадження в дію програмної бази. Важливу роль тут відіграє отримання дітьми інформації щодо конкретних тем безпосередньо від фахівців (елементи попередньої професійної орієнтації з використанням ресурсів, присутніх у середовищі). Діяльність ДНЗ як установ культури в невеликих населених пунктах впливає на їхнє сприйняття і є елементом промоції серед населення. Важливим є також впровадження регіональної освіти, а отже елементів, завдяки яким діти ідентифікують себе з місцевістю, у якій вони живуть.

Вони також відповідають виявленим потребам середовища місцевої спільноти. Дитячий навчальний заклад:

- відкритий на потреби батьків та дітей, години роботи від 6.30 до 16.00;
- займається благодійністю;
- проводить збір акумуляторів (батареєнок), шапок, одягу, іграшок, шкільного приладдя, організовує фінал Великого Оркестру Святкової Допомоги (WOŚP);
- здійснює промоційну діяльність у середовищі місцевої спільноти через участь у конкурсах, виставках, масових заходах у містах;

- є організатором Фестивалю Сім'ї, Спортивної Спартакіади, Дня Відкритих Дверей Дитячого Садка;
- дбає про наявність максимальної кількості місць для дітей;
- надає площі для рекламних оголошень компаній на огорожі дитячого навчального закладу, зали для додаткових заходів, зокрема, вивчення іноземних мов, заняття карате;
- дбає про всебічний розвиток дитини;
- надає поради батькам і допомагає їм у роботі з дітьми (вихователь, педагог, логопед) [3].

Звідси випливає, що концепції роботи ДНЗ враховують потреби середовища місцевих спільнот, починаючи з коригування годин роботи згідно з потребами батьків, надання медичної допомоги та освітніх послуг для дітей, участі в благодійних заходах та акціях, і до надання психолого-педагогічної допомоги.

Відповіді директорів підтверджують, що реалізовані ними концепції функціонування ДНЗ відповідають потребам розвитку дітей (додаткові заняття, організація конкурсів локального та місцевого масштабу), враховують специфіку роботи ДНЗ (забезпечення достатньої кількості місць, коригування годин роботи) і відповідають виявленим потребам середовища місцевих спільнот (консультації для батьків, збір вторинної сировини, надання приміщень для потреб жителів).

Важливість концепції роботи дитячого навчального закладу.

У концепції роботи дитячих навчальних закладів особливу увагу приділяють здійсненню цілей, що лежать в основі навчального плану дошкільної освіти, зокрема: побудова системи цінностей; розвиток вміння суспільної взаємодії; здоров'я дітей і їх фізична справність.

На думку вихователів, велике значення має вдосконалення вмінь самих вихователів, а також те, як ДНЗ сприймають у місцевому середовищі і наскільки добре побудовані взаємостосунки.

На думку директорів, велику частину концепції займають питання безпеки, підтримки дітей з особливими освітніми потребами, творча активність дітей, а також співпраця з вихователями та спеціалістами.

Концепції сприяють розвитку дітей в галузі суспільно-емоційного, розумового і фізичного розвитку завдяки реалізації загальнопольських і авторських програм, додатковим заняттям; а також завдяки удосконаленню матеріально-технічної бази ДНЗ.

Концепції враховують специфіку ДНЗ, пов'язаних з місцем розташування (умови сільської чи міської місцевостей), безпекою, способом реалізації програмної бази.

ДНЗ в невеликих населених пунктах відіграють також роль закладів культури, що позитивно позначається на їхньому іміджі і є складовою промоції.

Важливу роль відіграє впровадження регіональної освіти, завдяки

чому діти ідентифікують себе з місцевістю, у якій вони живуть.

Відповіді директорів підтверджують, що реалізовані ними концепції функціонування дитячих садків:

- відповідають потребам розвитку дітей (додаткові заняття, організація конкурсів локального та міського масштабу),
- враховують специфіку роботи ДНЗ (забезпечення достатньої кількості місць, адаптацію/коригування годин роботи),
- відповідають виявленим потребам середовища місцевої спільноти (консультації для батьків, збір вторинної сировини, надання приміщень для потреб жителів).

Із 788 дитячих садків, оцінюваних за вищеподаним набором критеріїв, лише в одному випадку весь набір не був охоплений. Такий результат свідчить про те, що дитячі навчальні заклади в Польщі майже на 100% функціонують згідно з концепцією роботи, котру прийняла та затвердила власна педагогічна рада їхніх дитячих навчальних закладів.

Враховуючи вищевикладене, вважаємо за потрібне зробити акцент на тому, що в подальшому слід приділити особливу увагу аналізу питань, пов'язаних з підвищенням кваліфікації педагогічних працівників, застосуванням новітніх методик роботи з дітьми, зокрема інтерактивних методів. Цим питанням слід приділяти системну увагу, а оскільки вони мало висвітлені в науковій літературі, то й є потреба продовжити їхнє вивчення, розширивши тематику та коло наукових інтересів.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Grzeszkiewicz B. Wychowanie przedszkolne w reformie edukacji / B. Grzeszkiewicz // W służbie dziecku. Społeczna troska o dziecko w XX wieku, t. III / red. ks. J. Wilk SDB. – Lublin: Wydawnictwo KUL, 2003. – S. 635–647.
2. Herman D. Jakość pracy przedszkola i jego rola w intensyfikacji oddziaływań opiekuńczych, wychowawczych, dydaktycznych i korekcyjnych / D. Herman // Nauczyciel i Szkoła. – 2012. – № 2 (52) Wkładka nr 4. – S. 67–74.
3. [http://www.seo2.npseo.pl/seo\\_stats\\_quality](http://www.seo2.npseo.pl/seo_stats_quality) Data dostępu: 29.06.2016 r.
4. Mike M. Jak wspólnie diagnozować sytuację szkoły / M. Mike. – Warszawa: Wydawnictwo CODN, 2001. – 32 s.
5. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z 2012 r., poz. 977 z późn. zm.).
6. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz. U. z 2009 r., nr 168, poz. 1324 z późn. zm.).

УДК 005.336.2:004.72.056.52(045)

*Олена Матвійчук-Юдіна,  
старший викладач, пошукач кафедри комп'ютерних мультимедійних  
технологій Національного авіаційного університету*

## **ІНДУСТРІАЛЬНА МОДЕЛЬ ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ФАХІВЦІВ З КІБЕРБЕЗПЕКИ**

*У статті розглянуто сучасні підходи до формування компетентностей бакалаврів спеціальності «Кібербезпека» в Україні. Проаналізовано розбіжності у тлумаченні понять «фахова» або «спеціальна» компетентності бакалаврів спеціальності «Кібербезпека». У статті визначено основні чинники формування компетентностей бакалаврів спеціальності «Кібербезпека». Розкрито особливості основного підходу формування професійних або фахових компетентностей бакалаврів спеціальності «Кібербезпека» за індустріальною моделлю США.*

**Ключові слова:** *індустріальна модель, компетентності, фахівці кібербезпеки, професійний стандарт.*

*В статье рассмотрены современные подходы к формированию компетенций бакалавров специальности «Кибербезопасность» в Украине. Проанализированы разночтения в толкований понятий «профессиональной» или «специальной» компетентностей бакалавров специальности «Кибербезопасность». В статье определены основные факторы формирования компетентностей бакалавров специальности «Кибербезопасность». Раскрыты особенности основного подхода формирования профессиональных или специальных компетентностей бакалавров специальности «Кибербезопасность» в соответствии индустриальной модели США.*

**Ключевые слова:** *индустриальная модель, компетентности, специалисты кибербезопасности, профессиональный стандарт.*

*In the article considered modern state of the approach to the formation of competence of bachelors of specialty cybersecurity in Ukraine. Shown the problem of differences professional or special competencies of bachelors of specialty «Cyber Security». Determined features of the basic approach of formation professional competences for bachelors of specialty «Cyber Security» according to the industrial model of the USA. As a result of research we can draw the following conclusion that in the existing programs of the leading technical Higher education institutions of Ukraine approaches in the formation of professional competencies unequivocally present directions of knowledge provision in accordance with the educational field of knowledge «Information Technologies». However, these are indicated in the knowledge programs and*

*skills do not emphasize the difference special competencies of specialists in the specialty «Cyber Security» and practically do not differ from the general competences of the specialties «Computer Science» or «Computer Engineering». Defined the list and the classification of the basic professional and specialty competence of a specialist taking into account the world standardization system of the Industrial Model. Included modern requirements to specialists of the IT industry in the specialty «Cyber Security». Determined features of the basic approach of formation professional or specialty for bachelors of specialty «Cyber Security» according to the industrial model of the USA by properties of the information system and with considering international standards and requirements.*

**Key words:** *industrial model, professional competence of cybersecurity specialists, information system, system of standardization, computer graphics.*

Сучасне суспільство країни, а також Міністерство освіти і науки України (МОНУ) обрало напрям на адаптацію системи атестації та/або сертифікації студентів і слухачів спираючись на світовий досвід підготовки фахівців, а саме розділяючи питання освітньої та професійної атестації. Даний розподіл не притаманний вищим навчальним закладам (ВНЗ) України та був введений тільки в 2016 році, що підтверджує Наказ Міністерства освіти і науки України від 09.11.2015 № 1152 «Про визнання таким, що втратив чинність, Наказ Міністерства освіти і науки України від 24 травня 2013 року» № 584. Таким чином, було відмінено «Положення про порядок створення та організацію роботи державної екзаменаційної комісії у вищих навчальних закладах України» [1].

Такий підхід розділив питання розробки інформування, а також впровадження освітніх стандартів на освітні та професійні стандарти галузі.

Зрозуміло, що згідно освітнього стандарту (освітньої програми ВНЗ), виключно навчальний заклад, як і у всьому світі, відповідає за надання знань, які формують у студентів компетентності за майбутнім фахом. Однак, стандарт освітній, а компетентності фахові, спеціальні або професійні.

На базі вище викладеного, можна зробити висновок, що необхідно визначити відмінність значення поняття компетентності фахівця (фахова або спеціальна компетентність), згідно освітньої програми ВНЗ і освітнього стандарту МОНУ, та поняття професійної компетенції за професійним стандартом.

Світовий досвід подвійної освіти (з точки зору взаємодії університет-підприємство галузі) формує, так звану ступеневу форму атестації фахівців: освітня та професійна.

З метою введення системи професійної атестації формується інтеграційна структура громадських об'єднань (університети, великі світові ІТ підприємства, громадські об'єднання) для розробки і впровадження професійних стандартів освіти та професійних компетентностей фахівців галузі.



З викладеного вище, постає актуальне питання якими компетентностями, вміннями, знаннями повинен володіти фахівець з галузі знань Інформаційних технологій (ІТ) з спеціальності Кібербезпека (КБ) у відповідності сучасним світовим стандартам.

Метою статті є аналіз існуючих підходів та розробка моделі формування системи фахових або професійних компетентностей фахівців зі спеціальності «Кібербезпека» з урахуванням міжнародних стандартів та вимог сектору індустрії послуг.

Дослідження питань пов'язаних з підходом до формування компетентностей бакалаврів спеціальності кібербезпека на платформі індустріальної моделі до даного часу провідними науковцями країни офіційно не розглядалося. Основою даного висновку є те що цей підхід є новим не тільки для нашої країни, але й для всієї інформаційної спільноти. Формування стандартів галузі Індустрії та відповідних їм функцій підприємств, організацій, а також компетентностей фахівців галузі інформаційних технологій та їх безпеки, сформувався тільки в період 2009–2016 р. Основними розробниками стандартів індустрії є громадські організації, так званої ініціативи робочої сили та освіти США.

Індустріальна Модель та професійні компетентності фахівців зі спеціальності «Кібербезпека».

Професійні компетентності ґрунтуються на наданих знаннях, формують навички і повинні відповідати професійним вимогам фахівця, щодо забезпечення і можливості надання переліку відповідних послуг інформаційної системи або безпосередньо організації чи установи. З цього приводу, на базі сукупності встановлених послуг для задоволення потреб особистості, суспільства та держави формується так звана – Індустріальна модель галузі [2].

Зазначена модель включає перелік базових, а також перелік обов'язкових професійних компетентностей та перелік установ організацій, центрів для навчання і подальшої професійної атестації (сертифікації).

Індустріальна модель Кібербезпеки, (Cybersecurity Industry Model USA) – це Модель Промисловості, що розроблена для систематизації та впровадження певного переліку компетентностей індустрії послуг, яким потрібно володіти фахівцям, чия професійна діяльність пов'язана з організацією безпеки кіберпростору (Переклад автора) [3].

Впровадження цієї Моделі поширюється на всі кваліфікаційні рівні (включно професійна сертифікація), від рівня – практик або користувач інформаційно-комунікаційними системами та мережами, до вищого рівня – професіонал.

З урахуванням вище зазначеного та враховуючи базові функції інформаційної системи, автор пропонує власне визначення поняття Індустріальної моделі.

Індустріальна модель Кібербезпеки (Cybersecurity Industry Model), – Промислова Модель менеджменту, яка розробляється та впроваджується з

метою представлення необхідного рівня професійних компетентностей фахівців підприємств, організацій та установ різних форм власності, чия діяльність пов'язана з системою обробки, передачі, збереження, захисту та висвітлення даних в кіберпросторі [3].

Метою Індустріальної моделі Кібербезпеки є визначення базових стратегій та політик послуг та процесів освіти сектору індустрії тощо, а також системи освітніх і професійних стандартів галузі інформаційної та\або КБ.

Індустріальна модель – певний перелік дій, функцій, компетентностей та задач фахівців в кіберпросторі (захист від несанкціонованого втручання, використання або модифікації інформаційних ресурсів, порушення режимів експлуатації та сталих бізнес процесів, системи надання послуг, тощо), а саме в інформаційних системах різних класів, інформаційно-комунікаційних системах та мережах загального та спеціального призначення, сховищах баз даних та знань тощо.

Наукові дослідження показали, що «кіберпростір» – це термін, який містить в собі не лише питання ІТ, але і більш широкий пласт Інформаційної Інфраструктури: інформаційне суспільство та його взаємозв'язки, устаткування і програмне забезпечення, системи висвітлення, передавання, обробки і зберігання даних, законодавчу базу та кадрові ресурси тощо.

Підтвердженням досліджень автора, є практично єдине визначення на даний час в законодавчих і нормативно-правових документах держави:

Кібернетична безпека – стан захищеності критичних об'єктів національної інформаційної інфраструктури та окремих її складових, за якого забезпечується їх стале функціонування і розвиток, своєчасне виявлення, запобігання і нейтралізація кібернетичних загроз в інтересах людини, суспільства, держави [4].

Визнанням важливості роботи інтеграційних структур суспільства, тобто громадських об'єднань і організацій (університети, великі світові ІТ підприємства, громадські фонди, тощо) для розробки і впровадження стандартів освіти та формування професійних компетентностей фахівців галузі є існування Громадських об'єднань Національної Ініціативи, а саме груп Робочої Сили та Освіти з КБ США [5]. Представлені об'єднання є розробниками Індустріальної моделі Кібербезпеки 2014 року, (Cybersecurity Industry Model USA – 2014), яка зараз визнана урядом США і світовою промисловістю, як стандарт галузі [6].

Зауважимо, що визначення термінів та їх зміст з галузевої точки зору (Глосарій галузі з Кібербезпеки, Glossaryofcommon Cybersecurityterms) формує у взаємозв'язку, ще одне громадське об'єднання – Громадське об'єднання Національної Ініціативи Кар'єри та Навчання (National Initiative for Cybersecurity Careersand Studies (NICCS)) [7]. Звертаючись до теми досліджень розділу, наведемо визначення поняття компетентності згідно Глосарію галузі з Кібербезпеки (NICCS, USA).

Компетентність – кластер взаємопов'язаних знань, навичок та

здібностей фахівця, що впливає на якісне виконання професійної роботи(ціль, функції та відповідальність), а також взаємопов'язаний з виконанням фахових дій з урахуванням всіх типів стандартів галузі та може бути вдосконалений через процеси навчання, особистого розвитку і професійної досвідченості (переклад автора) [8].

Межа між визначеннями Фахові (спеціальні) за вітчизняними вимогами МОНУ або Професійні компетентності промисловості за світовою системою, достатньо тонка. Згідно Методичних рекомендацій МОНУ, схваленої сектором вищої освіти Науково-методичної Ради Міністерства освіти і науки України від 29.03.2016 №3 «Щодо розроблення стандартів вищої освіти» пропонується визначення понять інтегральна компетентність та, як її складові загальні і фахові (спеціальні) компетентності [9].

Освітній стандарт повинен включати 2 види компетентності – загальні та фахові, формуючи навички сучасного студента.

Детально досліджуючи різні класи компетентностей (5 класів) за Індустріальною моделлю США, можемо визначити Академічну Компетентність фахівця (перелік класичних знань і предметів її формування), або такі, що формують робочі навички, які найбільше вимагають працедавці галузі: спеціальні (специфічні); компетентності промисловості (Технічні та Функціональні Компетентності області індустріального сектору). Такий підхід до формування компетентностей особистості, розроблений громадськими установами, університетами та ведучими організаціями, визнається світовою спільнотою та державними установами, як: стандарт освітньо-професійної діяльності галузі.

На базі викладеного, автор наголошує про розробку нової моделі до формування та класифікації компетентностей фахівців з урахуванням вітчизняних вимог до впровадження освітніх і в майбутньому професійних стандартів сфери ІТ та КБ.

Згідно світового досвіду і вимог сектору індустрії, та враховуючи освітньо-професійні стандарти галузі, а саме стандарт Індустріальної моделі Кібербезпеки, можемо визначити першу складову моделі формування компетентностей фахівця з кібербезпеки для освітніх та професійних стандартів галузі.

Класифікація компетентностей за освітнім стандартом: фундаментальні компетентності; особисті; академічні (замість загальна) [9]; фахові (спеціальні); робочого місця.

Класифікація компетентностей за професійним стандартом галузі включає всі чотири попередні та дві Професійні Компетентності Промисловості (сектор індустрії): професійні компетентності промисловості; технічні компетентності; функціональні компетентності.

Зрозуміло, що згідно рекомендацій МОНУ, не має можливості внести додаткові зміни та сформувані розділи та розширити їх за змістом стандарту Академічними та Компетентностями Робочого місця (присутня наявність

тільки фахових або спеціальних) тощо. Проте наступним кроком МОНУ, згідно світової системи атестації, має бути розробка і впровадження професійних стандартів, змістовною частиною яких, зрозуміло, будуть професійні компетентності.

Автор вважає, що узагальнення та обмеження представлення спеціальних компетентностей в освітньому стандарті безперечно приведе до невідповідності наближення освітніх процесів ВНЗ до потреб ІТ-індустрії. Таким чином, в подальшому професійний стандарт повинен бути більш розширений та деталізований для галузі.

Світовий досвід вказує, що Професійні (фахові, спеціальні) компетентності за освітньою програмою ВНЗ розвинених країн, відрізняються тільки невеликими розбіжностями від Стандарту Індустріальної Моделі, що формують перелік предметів навчання за встановленою пропорцією з базових Доменів освіти Індустріальної Моделі (або певний перелік вільного вибору ВНЗ) згідно напрямів подальшої спрямованості професійної атестації ІТ фахівців.

Наприклад, освітньо-професійні вимоги та переліки Професійних Компетентностей та відповідних їм Доменів освіти (включно предметів) Громадських об'єднань Information Systems Audit and Control Association (ISACA) [10] або Certified Information Systems Security Professional (CISSP) [11].

Стандарт Індустріальна модель повинен включати базові складові: мету і задачі введення індустріальної моделі; базові функції організацій і установ (їх інформаційних систем) та перелік послуг галузі; систему взаємодії між суб'єктами інформаційної і правової діяльності галузі; критерії якості надання послуг; професійні компетенції фахівців галузі з урахуванням забезпечення гарантованої якості надання послуг сектора індустрії; перелік навчальних закладів, центрів, підприємств та громадських організацій, що надають освітні та сертифікаційні послуги за певними освітніми програмами та встановленими системами світової сертифікації різних видів та класів; перелік первинних посад фахівців згідно системи освітньої та/або професійної атестації тощо.

Наведемо приклади таких відомих установ та університетів з світовим визнанням та досвідом. Університети та Центри, які проводять освітню та сертифікаційну діяльність в галузі Кібербезпеки:

Moraine Valley Community College- IT Security Specialist –Associate in Applied Science Degree;

Bellevue University – Cybersecurity Degrees (BS, MS); Computer Information Systems BS Degree; Management of Information Systems MS Degree; Master of Business Administration with a concentration in Cybersecurity of Management Information Systems;

Oklahoma City Community College – Cyber/Information Security A.A.S. and Certificate of Mastery;

Prince George's Community College – Information Security A.A.S.;

Cybercrime Investigation OPT. Criminal Justice, A.A.S.; Information Security Management Certificate; Cybercrime Investigation Certificate; Information Security Certificate.

Дана форма стандартизації індустрії послуг склалася практично в останні два роки та за своїм змістом наявно є не тільки галузевим стандартом послуг, а однозначно, освітнім або освітньо-професійним стандартом галузі за наявністю в змісті розширеного переліку професійних компетенцій і компетентностей, переліку навчальних закладів, їх програм, форм атестацій, а також переліку базових посад у відповідності кваліфікаційному рівню бакалавр та магістр.

Дана система підготовки кадрів має двохступеневу професійну освіту: 1) рівень бакалавр-практик (Systems Security Certified Practitioner, SSCP); 2) рівень магістр-професіонал. (Certified Information Systems Security Professional, CISSP).

Принцип 14-ти доменної структури надання освіти впроваджено і в сучасний стандарт 125 спеціальності з кібербезпеки України та має 12 фахових компетентностей згідно світової та вітчизняної системи стандартизації. Додаток №1.

ISC<sup>2</sup> 14 (2016) Перелік освітніх «Доменів» в галузі «Кібербезпека» за системою сертифікації ISC<sup>2</sup> 14 (2016): політика інформаційної безпеки; організація інформаційної безпеки; кадрові ресурси та їх безпека; управління активами; управління доступом; криптографія; фізична і екологічна безпека; функціонування інформаційної безпеки.; безпека інформаційно-комунікаційних систем; придбання, розробка та обслуговування системи; відносини з постачальниками; управління інцидентами інформаційної безпеки; аспекти інформаційної безпеки та управління безперервністю бізнесу; дотримання внутрішніх вимог, таких як політики, зовнішні вимоги, вимоги законодавчої бази.

Відстежуючи сучасні тенденції розвитку професійної освіти в галузі кібербезпеки, слід констатувати, що з березня 2017 року частина освітніх доменів була об'єднана світовою спільнотою галузі IT та кібербезпеки у нову оптимізовану форму з восьми освітніх доменів.

Освітні «Домени» в галузі Кібербезпеки за вимогами ISC<sup>2</sup> 8 domen (2017): Security and Risk Management (Безпека та Ризик Менеджмент); Asset Security (Безпека управління ресурсами); Security engineering (Інженерія систем безпеки); Communications and Network Security (Безпека інформаційно-комунікаційних систем); Identity and Access Management (Менеджмент систем ідентифікації та доступу); Security Assessment and Testing (Тестування та оцінка ефективності систем безпеки); Security Operations (Безпека процесів); Software Development Security (Безпека розробки (розвитку) програмного забезпечення).

У статті було проведено аналіз існуючих підходів та розроблено модель формування системи фахових або професійних компетентностей фахівців зі спеціальності «Кібербезпека» з урахуванням міжнародних

стандартів та вимог сектору індустрії послуг. На базі вище викладеного можна зробити висновки про наявність розбіжностей у тлумаченні значення поняття «компетентності фахівця», а саме фахова або спеціальна компетентність згідно освітньої програми ВНЗ і освітнього стандарту МОНУ та поняття професійної компетентності за професійним стандартом.

Виконане дослідження не висчерпує всіх аспектів проблеми. Перспективним напрямом подальших досліджень може бути вивчення проблеми формування професійної компетентності відповідно вимог професійного стандарту та оновлення змісту стандарту МОНУ.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Наказ Міністерства освіти і науки України від 09.11.2015 № 1152 Про визнання таким, що втратив чинність, наказу Міністерства освіти і науки України від 24 травня 2013 року №584, [Електронний ресурс] <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z1457-15>
2. Cyber security Competency Model, – 2017, [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.careeronestop.org/competencymodel/competency-models/cybersecurity.aspx>
3. Industry models [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://www.careeronestop.org/CompetencyModel/competency-models/pyramid-home.aspx>
4. Рішення Ради національної безпеки і оборони України від 27 січня 2016 року «Про Стратегію кібербезпеки України», уведеного в дію Указом Президента України від 15 березня 2016 року № 96, [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.president.gov.ua/documents/962016-19836>
5. National Initiative for Cybersecurity Education's (NICE) National Cybersecurity Workforce Framework, [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://www.nist.gov/itl/applied-cybersecurity/nice>
6. Cybersecurity Industry Model USA – 2014, [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://niccs.us-cert.gov/research/draft-national-cybersecurity-workforce-framework-version-20>
7. Glossary of common Cyber security terms [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://niccs.us-cert.gov/glossary>
8. Cyber Competitions [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://niccs.us-cert.gov/formal-education/cyber-competitions>
9. Методичні рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти. Схвалено сектором вищої освіти Науково-методичної Ради Міністерства освіти і науки України протокол від 29.03.2016 №3, [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://sau.kiev.ua/docs/20161220/recomendations.doc>
10. Information Systems Audit and Control Association (ISACA), [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://www.isaca.org/pages/default.aspx>

УДК 371.134:004.032.6:373.25

*Жанна Матюх,  
аспірант Інституту інформаційних технологій  
і засобів навчання НАПН України*

**МЕТОДИКА РОЗВИТКУ ІК-КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИХОВАТЕЛЯ  
В АСПЕКТІ ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ  
У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНІЙ РОБОТІ З ІНКЛЮЗИВНОЮ  
ДОШКІЛЬНОЮ ГРУПОЮ**

*У статті представлено методику розвитку ІК-компетентності вихователя в аспекті використання мультимедійних технологій у навчально-виховній роботі з інклюзивною дошкільною групою. На основі аналізу джерельної бази дослідження визначено зміст поняття ІК-компетентності вихователя й основні компоненти методики: окреслено мету та завдання, зміст, підходи, принципи, методи, форми та засоби підготовки. Охарактеризовано рівні та показники розвитку ІК-компетентності вихователя в аспекті використання мультимедійних технологій у навчально-виховній роботі з інклюзивною дошкільною групою.*

**Ключові слова:** *методика, ІК-компетентність вихователя, інформаційно-комунікаційні технології, мультимедійні технології, інклюзивна освіта, дошкільний навчальний заклад, інклюзивна дошкільна група, діти з особливостями психофізичного розвитку, заклад педагогічної освіти, підвищення кваліфікації.*

*В статтє представлена методика розвитку ІК-компетентности вихователя в аспекте использования мультимедийных технологий в учебно-воспитательной работе с инклюзивной дошкольной группой. На основе анализа научных источников определено содержание понятия ИК-компетентности вихователя и основные компоненты методики: обозначены цели и задачи, содержание, подходы, принципы, методы, формы и средства подготовки. Охарактеризованы уровни и показатели развития ИК-компетентности вихователя в аспекте использования мультимедийных технологий в учебно-воспитательной работе с инклюзивной дошкольной группой.*

**Ключевые слова:** *методика, ІК-компетентність вихователя, інформаційно-комунікаційні технології, мультимедійні технології, інклюзивне образование, дошкільне навчальне заведення, інклюзивна дошкільна група, діти з особливостями психофізичного розвитку, педагогічне навчальне заведення, підвищення кваліфікації.*

*The urgency of the problem of implementing multimedia technologies (MT) in inclusive pre-school education is determined by the priority tasks of education,*

*which is to ensure the sustainable development of each child, his/her mental and creative abilities. For the successful implementation of MT, it is important to develop the digital competence of the preschool educator, his/her knowledge, skills, attitudes, values, motives of using new technologies and constant self-development in this aspect. In the article, the technique of preschool educators' digital competence development in the aspect of using MT in the educational work with the inclusive preschool group is presented. The concept of preschool educator's digital competence and the main components of the technique are determined (the purpose and tasks, content, approaches, principles, methods, forms and tools of training) are defined. The levels and indicators of named competence development are described.*

**Key words:** *methodology, preschool educator's digital competence, information and communication technologies, multimedia technologies, inclusive education, pre-school educational institution, inclusive preschool group, children with disability, pedagogical educational institution, professional training.*

Актуальність проблеми впровадження мультимедійних технологій (МТ) у галузь інклюзивної дошкільної освіти зумовлена пріоритетним завданням освіти, що полягає в забезпеченні сталого розвитку дитини, її розумових здібностей, здатності до творчого й самостійного мислення. Інтерактивність, можливість відображення великих обсягів інформації у стислому доступному форматі, позитивний вплив на активізацію пізнавальних процесів, розвитку мислення, уваги, уяви, пам'яті, мовлення та ін., інтеграція різних видів мультимедійних даних та вплив на різні органи чуття – ці та інші характеристики зумовлюють доцільність використання мультимедійних технологій в навчанні, вихованні й розвитку дошкільнят, зокрема в умовах інклюзивної освіти.

Для успішного впровадження МТ у навчально-виховний процес в інклюзивній групі дошкільного навчального закладу (ДНЗ) важливим є розвиток інформаційно-комунікаційної компетентності (ІК-компетентності) вихователя, його знань, умінь, навичок, ставлень, ціннісних установок, мотивів щодо впровадження нових технологій та постійного саморозвитку в даному аспекті. Формування високого рівня ІК-компетентності вихователя ДНЗ, його переконань у доцільності використання переваг МТ для підтримки навчально-виховного процесу в інклюзивній групі вважаємо одним із важливих завдань сучасних закладів педагогічної освіти.

Можливості використання МТ у дошкільній освіті, медіасоціалізуючий вплив комп'ютерних технологій на підростаюче покоління розкрито в роботах Л. О. Зімнухової, В. В. Коваленко, С. Радиш, С. І. Семчук, Л. Шинкарецької, Ж. В. Яценко та ін. Проблеми формування й розвитку ІК-компетентності суб'єктів освітнього процесу досліджено в працях таких учених як М. А. Антонченко, В. І. Байденко, В. Беспалов,



Н. Х. Насиров, О. В. Овчарук, Дж. Равен, О. М. Спирін, Ю. Г. Татур, А. В. Хуторський, І. М. Чемерис, Е. Шорт та ін. Проблеми формування і розвитку ІК-компетентності педагогів дошкільної освіти вивчалися В. Горленко, О. Петровою, Л. Погореловою, С. Семчук та ін. Можливості використання засобів ІКТ в роботі з дітьми з особливостями психофізичного розвитку розкрито в дослідженнях В. Б. Веселова, Н. В. Вострокнутова, В. П. Демкіна, В. В. Засенка, Л. В. Коваль, Т. К. Королевської, К. О. Косової, Н. В. Курбатової, Б. С. Мороз, Ю. Г. Носенко та ін.

Однак, проблема розвитку ІК-компетентності вихователя ДНЗ в аспекті використання МТ у навчально-виховній роботі з інклюзивною дошкільною групою не була розкрита в роботах вітчизняних учених.

Мета статті – обґрунтувати методику розвитку ІК-компетентності вихователя ДНЗ в аспекті використання мультимедійних технологій у навчально-виховній роботі з інклюзивною групою.

Зміст поняття «методика» знаходить тлумачення в роботах багатьох вчених, педагогів [1; 2; 5; 11 та ін.]. Вивчення науково-педагогічних джерел дозволило виявити певну схожість поглядів на це поняття, розуміння його у вузькому сенсі як сукупності методів, а у широкому – як комплексу завдань, змісту, методів і прийомів навчання, конкретних підходів, принципів, форм і засобів, із застосуванням яких відбувається глибше пізнання педагогічних проблем та їх вирішення. Завдяки методиці розробляються алгоритми науково-дослідницької або навчально-виховної діяльності в певних умовах, між певними педагогічними суб'єктами.

На основі аналізу джерельної бази дослідження [3; 4, с. 9; 8, с. 46; 9; 10; 12 та ін.] визначаємо ІК-компетентність вихователя ДНЗ в аспекті використання МТ в роботі з інклюзивною групою як здатність використовувати ці технології як засіб підтримки навчально-виховної діяльності в інклюзивній групі за напрямками: покращення сприймання дітьми навчальних відомостей; залучення в навчально-виховний процес кожної дитини; урізноманітнення способів демонстрації навчальних досягнень; розвиток психічних процесів.

Метою авторської методики є досягнення вихователем високого рівня ІК-компетентності, тобто здатності використовувати МТ як засіб підтримки навчально-виховної діяльності в інклюзивній групі.

Досягнення мети передбачає виконання низки завдань: 1) сформувати у вихователів ДНЗ теоретичні знання щодо сутності, характеристик, переваг і недоліків, можливостей і способів використання різних видів МТ в навчально-виховній роботі з інклюзивною дошкільною групою; 2) сформувати здатність комбінувати й використовувати різні види МТ для ефективного вирішення навчально-виховних завдань при роботі з інклюзивною групою, добирати їх відповідно до поставленої навчально-виховної мети; 3) розвинути позитивне ставлення до МТ; здатність до самооцінювання власного рівня опанування МТ; ціннісні установки на

поглиблення власних знань, умінь, навичок з використання МТ в роботі з інклюзивною групою; переконаність у тому, що використання цих технологій позитивно вплине на якість навчально-виховного процесу.

Авторська методика ґрунтується на наступних підходах:

– андрагогічному – полягає у стимулюванні, спрямуванні вихователів, як дорослих особистостей, до вдосконалення в процесі професійної (курсової) підготовки та самопідготовки; критичного оцінювання власних знань, умінь та навичок щодо використання МТ у навчально-виховній роботі з інклюзивною групою. У рамках підходу процес підготовки фахівців передбачає врахування їх потреб у самостійності, суб'єкт-суб'єктній співпраці, опорі на попередній професійний і життєвий досвід, практичній зорієнтованості та зв'язку з реальними професійними задачами;

– компетентнісному – передбачає спрямованість процесу підготовки вихователя на формування й розвиток його компетентності в аспекті використання МТ у навчально-виховній роботі з інклюзивною групою. У рамках цього підходу процес підготовки направлений на набуття кожним вихователем, незалежно від вхідного (початкового) рівня його компетентності, відповідних знань, умінь, навичок використання МТ для ефективного вирішення педагогічних завдань, ціннісних ставлень, мотивів, здатності до рефлексії та неперервного саморозвитку, самоосвіти впродовж життя;

– особистісно-орієнтованому – передбачає врахування індивідуальних особливостей кожного вихователя в процесі їх підготовки, а саме: початкового рівня володіння ІКТ, стажу роботи, специфіки професійної діяльності, особистісних рис (віку, темпераменту, ціннісних установок та ін.) тощо. Процес підготовки, зокрема реалізація авторської методики, має враховувати професійні потреби кожного учасника;

– акмеологічному – спрямований на постійну корекцію і вдосконалення педагогічної діяльності вихователя, виявлення й реалізацію умов для розвитку власних навичок ефективного використання МТ в навчально-виховній роботі з інклюзивною групою, досягнення «акме» (тобто, найвищої точки, вершини) в цьому аспекті. Даний підхід передбачає втілення вмінь ставити цілі, приймати правильні рішення відповідно до професійних ситуацій і задач та знаходити оптимальні шляхи їх вирішення;

– синергетичному – сприяє формуванню у вихователів певного синергетичного світобачення, що дозволяє вийти за межі суто професійних знань та усвідомити важливість їх міжпредметності. Так, використовуючи МТ в навчально-виховній роботі з інклюзивною групою необхідно оперувати досягненнями педагогіки, дефектології, психології, інформатики та ін. Синергетика слугує основою для розвитку більш цілісного, відкритого, гуманітарного сприйняття світу загалом та особистості (власної й інших) зокрема.

Для успішної реалізації окреслених підходів та впровадження авторської методики загалом необхідна реалізація таких принципів:

– принцип зв'язку з професійною діяльністю – полягає у зв'язку теорії використання МТ в навчально-виховній роботі з інклюзивною групою з реальною практичною діяльністю вихователя; необхідності розвитку актуальних вмінь і навичок, що дозволять покращити його професійну діяльність;

– принцип добровільності – полягає в тому, що процес підготовки вихователя має спиратися на його внутрішнє бажання покращити свій рівень ІК-компетентності в аспекті використання МТ в навчально-виховній роботі з інклюзивною групою, його внутрішніх мотивах і ціннісних установках на власний розвиток у даному аспекті;

– принцип наочності – зумовлений особливостями сприйняття людини, які полягають в тому, що більшість даних вона сприймає саме через зоровий аналізатор. Відтак, процес підготовки вихователів має супроводжуватися візуальним супроводом (презентаціями), демонстрацією можливостей використання МТ на конкретних прикладах та ін.;

– принцип раціонального поєднання групових та індивідуальних форм роботи базується на необхідності врахування в навчальному процесі індивідуальних особливостей слухачів (досвіду, вільного часу, вмотивованості тощо), поваги до їх особистості, спільного підходу до навчальної діяльності (спільного розуміння цілей, завдань, шляхів їх досягнення). Індивідуальні особливості повинні враховуватися з огляду на колективний характер навчання шляхом залучення активних методів і форм діяльності, гнучких способів навчальної взаємодії (аудиторних і поза-аудиторних, очних і дистанційних, індивідуальних і групових тощо);

– принцип систематичності та послідовності – полягає у послідовному, обумовленому логікою наукового знання, освітніми завданнями, індивідуальними особливостями слухачів розгортанні навчальних відомостей; поступовому переходу від менш складних завдань (репродуктивний рівень) до більш складних (творчо-пошуковий рівень); при цьому кожний етап навчання є органічним продовженням попереднього і передумовою для наступних етапів;

– принцип активності та самостійності – полягає у необхідності опори процесу підготовки дорослих (вихователів) на їх самостійну діяльність; в усвідомленні того, що знання, вміння й навички стають надбанням особистості лише як результат активних дій, реалізації власної траєкторії розвитку. У свою чергу ступінь активності і самостійності залежить від внутрішніх мотивів і ціннісних установок;

– принцип єдності традицій і новаторства – передбачає, що процес підготовки вихователя має спиратися на поєднання і використання традиційних та інноваційних методів і форм навчання; формування їх потреби у професійному саморозвитку в аспекті вивчення переваг нових

технологій (зокрема, МТ), їх впровадження в роботу з дітьми з урахуванням досягнень класичної педагогічної науки.

Для реалізації навчальних цілей в рамках авторської методики, розвитку ІК-компетентності вихователів ДНЗ доцільно застосовувати форми й методи з урахуванням особливостей підготовки дорослих:

- лекції (очні та дистанційні), семінари, вебінари, тренінги, майстер-класи, демонстрації використання МТ на конкретних прикладах;
- самостійну та групову навчальну роботу, проектну діяльність, виконання практичних завдань;
- консультації (очні та дистанційні – в режимі як синхронного (чат, відео-чат, мобільна телефонія), та і асинхронного спілкування (електронне листування));
- діагностичні заходи для моніторингу якості засвоєння знань, умінь і навичок слухачів, корегування навчального процесу: опитування, тестування, практичні завдання, спостереження.

Особливості навчання дорослих, такі як потреба в самостійності, співпраці, паритетних суб'єкт-суб'єктних відносинах, опора на внутрішні мотиви та ін. зумовлюють необхідність широкого використання інтерактивних, активних форм і методів навчальної взаємодії (дискусія, мозковий штурм, моделювання професійних ситуацій, ділові ігри і т.ін.), їх органічного педагогічно виваженого добору й комбінування.

Засоби навчання наряду з формами й методами є невід'ємною частиною методики. Для реалізації авторської методики рекомендуємо використовувати наступні:

- засоби для демонстрації, що забезпечують унаочнення навчального матеріалу, його візуалізацію та краще сприйняття: мультимедійний комплекс (мультимедійна дошка, проектор, звукові динаміки та ПК);
- комп'ютерно-орієнтовані засоби для індивідуальної роботи (стаціонарний або переносний ПК та/або планшетний ПК), що дозволяють розвивати практичні навички слухачів з використання різних мультимедійних ресурсів;
- прикладне та системне програмне забезпечення, інстальоване на засобах для індивідуальної роботи слухачів (ПК та/або планшетах), що дозволяє безперешкодно відтворювати текстові, графічні, аудіо-, відео-файли у різних форматах;
- мережне підключення – важливо забезпечити якісний доступ до мережі Інтернет усім слухачам для вільного доступу до мультимедійних ресурсів;
- банк мультимедійних ресурсів – важливий елемент методики, авторська розробка, що акумулює цілу низку безкоштовних мультимедійних ресурсів у вільному доступі, розподілених відповідно до

ліній розвитку дітей, визначених Державним стандартом дошкільної освіти [6; 7; 13];

– навчально-методичні матеріали – авторський навчально-методичний посібник, дидактичні матеріали для проведення навчальних занять, презентації тощо.

Навчання за авторською методикою передбачає підвищення рівня ІК-компетентності вихователів ДНЗ в аспекті використання МТ в навчально-виховній роботі з інклюзивною групою. Про рівень сформованості цієї компетентності (високий, середній (достатній) або низький) свідчать рівні сформованості кожного з її компонентів: ціннісно-мотиваційного, когнітивного, операційно-діяльнісного та рефлексивного. Узагальнені відомості щодо характеристик усіх компонентів за рівнями їх розвитку представлено в таблиці 1.

Для діагностики рівня сформованості ІК-компетентності вихователів ДНЗ в аспекті використання МТ в роботі з інклюзивною групою рекомендуємо застосовувати такі методи: 1) педагогічне тестування – для визначення рівня сформованості когнітивного компонента; 2) анкетування, спостереження, бесіди, контрольні практичні завдання – для визначення рівня сформованості операційно-діяльнісного компонента; 3) психологічне тестування, анкетування – для визначення рівня сформованості ціннісно-мотиваційного та рефлексивного компонентів.

Таблиця 1

**Характеристика рівнів розвитку компонентів ІК-компетентності вихователя ДНЗ в аспекті використання мультимедійних технологій в роботі з інклюзивною групою**

<b>ІК-компетентність вихователя ДНЗ в аспекті використання МТ в роботі з інклюзивною групою</b>			
<b>Назва компонента</b>	<b>Високий рівень</b>	<b>Середній (достатній) рівень</b>	<b>Низький рівень</b>
<b>Ціннісно-мотиваційний</b>	Вихователь усвідомлює переваги використання МТ для підвищення якості навчально-виховного процесу в інклюзивній групі; демонструє позитивне ставлення до впровадження МТ в професійну діяльність; виражає мотивацію до використання МТ у роботі з інклюзивною групою.	Вихователь усвідомлює, що використання МТ може в деякій мірі позитивно вплинути на якість навчально-виховного процесу в інклюзивній групі; демонструє зацікавленість до використання МТ у роботі з інклюзивною групою.	Вихователь не усвідомлює (або заперечує) переваги використання МТ для підвищення якості навчально-виховного процесу в інклюзивній групі; демонструє слабку зацікавленість або відсутність інтересу до використання МТ у роботі з інклюзивною групою.

Когнітивний	Вихователь знає сутність, характеристики, переваги й недоліки, можливості та способи використання різних видів МТ в роботі з інклюзивною дошкільною групою.	Вихователь знає деякі характеристики, переваги й недоліки, можливості та способи використання окремих видів МТ в роботі з інклюзивною дошкільною групою.	Вихователь мало обізнаний або необізнаний взагалі щодо сутності, характеристик, переваг і недоліків, можливостей і способів використання різних видів МТ в роботі з інклюзивною дошкільною групою.
Операційно-діяльнісний	Вихователь здатний комбінувати й використовувати різні види МТ для ефективного вирішення навчально-виховних завдань при роботі з інклюзивною групою.	Вихователь здатний використовувати деякі види МТ для вирішення окремих навчально-виховних завдань при роботі з інклюзивною дошкільною групою.	Вихователь нездатний використовувати МТ для ефективного вирішення навчально-виховних завдань у роботі з інклюзивною дошкільною групою.
Рефлексивний	Вихователь здатний та вмотивований до самооцінювання власного рівня опанування МТ; виражає готовність до поглиблення власних знань, умінь і навичок використання МТ в роботі з інклюзивною групою; виражає готовність поширювати власний досвід використання МТ серед колег.	Вихователь здатний до самооцінювання власного рівня опанування МТ; демонструє певну зацікавленість у поглибленні власних знань, умінь і навичок використання МТ в роботі з інклюзивною групою; готовий до обговорення проблем використання МТ з колегами.	У вихователя відсутня мотивація та здатність до самооцінювання власного рівня опанування МТ; демонструє слабку зацікавленість або відсутність інтересу до покращення рівня власної ІК-компетентності в аспекті використання МТ; відсутня готовність обговорювати проблеми використання МТ з колегами.

Реалізація авторської методики спрямована на досягнення результату, а саме: підвищення рівня ІК-компетентності вихователя ДНЗ в аспекті використання МТ в навчально-виховній роботі з інклюзивною групою.

Таким чином, навички використання ІКТ є невід’ємним складником професійної компетентності педагогічного працівника, зокрема вихователя ДНЗ. Формування високого рівня ІК-компетентності педагога, його мотиваційних установок, переконань у доцільності використання МТ для підтримки навчально-виховного процесу в інклюзивній групі вважаємо одним із важливих завдань сучасних закладів педагогічної освіти – педагогічних коледжів і університетів, інститутів післядипломної педагогічної освіти. Запровадження авторської методики дозволить

розвинути у вихователів знання, уміння, навички, ставлення, ціннісні орієнтації, мотивацію до використання МТ як засобу підтримки роботи з інклюзивною групою за напрямками: покращення сприймання дітьми навчальних відомостей; залучення в навчально-виховний процес кожної дитини; урізноманітнення способів демонстрації навчальних досягнень; розвиток психічних процесів.

Подальші дослідження доцільно спрямувати на експериментальне підтвердження ефективності авторської методики, розроблення рекомендацій з її запровадження.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гончаренко С. У. Методика як наука / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 2000. – 156 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. – К. : Либідь, 1997. – 205 с.
3. Дегтярьова Г. Формування ІКТ-компетентності вчителів-філологів у системі неперервної освіти [Електронний ресурс] / Г. А. Дегтярьова. – Режим доступу: <http://tme.umo.edu.ua/docs/5/11degsue.pdf>
4. Краевский В. В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах / Краевский В. В., Хуторской А. В. // Педагогика. – 2003. – № 2. – С. 3–10.
5. Кузьмінський А. І. Педагогіка: підручник / А. І. Кузьмінський, В. Л. Омеляненко / [3-тє вид., перероб. і доп.]. – К. : Знання-Прес, 2008. – 447 с.
6. Матюх Ж. В. Деякі аспекти використання мультимедійних технологій в інклюзивній групі дошкільного навчального закладу / Матюх Ж. В. // Зб. матеріалів IV Всеукраїнської науково-практичної конференції молодих учених «Наукова молодь-2016» / за заг. ред. проф. Спіріна О. М. – К. : ІТЗН НАПН України, 2016. – Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/707095/>
7. Матюх Ж. В. Модель використання мультимедійних технологій вихователем дошкільного навчального закладу у навчально-виховній роботі з інклюзивною групою / Матюх Ж. В. // Матеріали Звітної наукової конференції Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України. – К. : ІТЗН НАПН України, 2017. – Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/707368/1>
8. Основи стандартизації інформаційно-комунікаційних компетентностей в системі освіти України: метод. рекомендації / [В. Ю. Биков, О. В. Білоус, Ю. М. Богачков та ін.]; за заг. Ред. В. Ю. Бикова, О. М. Спіріна, О. В. Овчарук. – К. : Атіка, 2010. – 88 с.
9. Семчук С. Формування інформаційно-комунікативної компетентності майбутніх вихователів дошкільної освіти [Електронний ресурс] / Семчук С. // Проблеми підготовки сучасного вчителя : зб. наук. праць

- Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [ред. кол. : Побірченко Н. С. (гол. ред.) та ін.]. – Умань : ПП Жовтий О. О., 2013. – № 8 (Ч. 2). – Режим доступу: [http://library.udpu.org.ua/library\\_files/probl\\_sych\\_vchutela/2014/8\\_2/29.pdf](http://library.udpu.org.ua/library_files/probl_sych_vchutela/2014/8_2/29.pdf)
10. Спірін О. М. Інформаційно-комунікаційні та інформатичні компетентності як компоненти системи професійно-спеціалізованих компетентностей вчителя інформатики [Електронний ресурс] / О. М. Спірін // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2009. – № 5 (13). – Режим доступу: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/viewFile/183/169>
  11. Степанишин Б. І. Викладання української літератури в школі : Метод. посіб. для вчителя / Степанишин Б. І. – К. : РВЦ «Проза», 1995. – 265 с.
  12. Тихонова Т. В. Особливості організації навчання спецкурсу «Інформаційно-комунікаційні технології професійної діяльності вчителя» в умовах післядипломної освіти / Т. В. Тихонова // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія : Педагогічні науки. – 2012. – Вип. 1.38 (1). – С. 85–89.
  13. Nosenko, Yu., Matyukh, Zh.: The Implementation of Multimedia Technology in Ukrainian Inclusive Pre-school Education. In: 13th Int. Conf. ICTERI, pp. 459-466. CEUR Workshop Proceedings, Kyiv (2017), <http://ceur-ws.org/Vol-1844/10000459.pdf>



УДК 378(477):316.4.063.3(4)

*Раїса Мойсеєнко,  
кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри педагогіки та освіти  
Маріупольського державного університету*

## **ОСОБЛИВОСТІ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ У СИСТЕМІ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ**

*У статті порушується проблема особливостей особистісно орієнтованого підходу навчання у системі університетської освіти. На основі аналізу наукової літератури визначені підходи до особистісно орієнтованого навчання. Зосереджена увага на деяких ключових особливостях особистісно орієнтованого навчання: суб'єкт-суб'єктна взаємодія учасників навчального процесу; принцип педагогічної взаємодії, співпраці та співтворчості в початковому процесі. Наведено приклади організації навчальної співпраці та співтворчості студентів у процесі підготовки майбутнього фахівця.*

**Ключові слова:** *особистісно орієнтоване навчання; система університетської освіти; взаємодія; суб'єкт-суб'єктна взаємодія; принцип педагогічної взаємодії, співпраці та співтворчості в початковому процесі; вихідні положення принципу педагогічної взаємодії, співпраці та співтворчості.*

*В статье поднимается проблема особенностей личностно ориентированного подхода обучения в системе университетского образования. На основе анализа научной литературы определены подходы к личностно ориентированному обучению. Сосредоточено внимание на некоторых ключевых особенностях личностно ориентированного обучения: субъект-субъектное взаимодействие участников учебного процесса; принцип педагогического взаимодействия, сотрудничества и сотворчества в учебном процессе. Приведены примеры организации учебного сотрудничества и сотворчества студентов в процессе подготовки будущего специалиста.*

**Ключевые слова:** *личностно ориентированное обучение; система университетского образования; взаимодействие; субъект-субъектное взаимодействие; принцип педагогического взаимодействия, сотрудничества и сотворчества в учебном процессе; исходные положения принципа педагогического взаимодействия, сотрудничества и сотворчества.*

*The article raises the problem of peculiarities of personally oriented approach of teaching in the system of university education. On the basis of the analysis of scientific literature, approaches to personally oriented education have*

*been defined. Attention is focused on some key features of personally oriented education: subject-subject interaction of participants in the studying process; the principle of pedagogical interaction, cooperation and co-creation in the educational process. It gives the examples of organization of educational cooperation and co-creation of students in the process of preparing future specialists, various forms and methods, namely: discussions, solutions to problematic issues, collective creative work, work in micro-groups and game activities. The main signs of pedagogical interaction on the subject-subject level are determined: personal orientation of the interlocutor, equality of psychological positions of the interlocutors, nonstandard methods of communication.*

**Key words:** *personally oriented education; system of university education; interaction; subject-subject interaction; the principle of pedagogical interaction, cooperation and co-creation in the educational process; initial issues of the principle of pedagogical interaction, cooperation and co-creation.*

Підвищення якості педагогічної освіти, забезпечення її мобільності, конкурентоспроможності на ринку праці вимагають подальшого удосконалення організації навчального процесу у вищих навчальних закладах на засадах гуманності, особистісно орієнтованої педагогіки, розвитку і саморозвитку студентів. Перед вищою школою постало завдання підготовки високоосвічених фахівців, здатних до самовдосконалення і самореалізації, готових здобувати і застосовувати на практиці знання, приймати креативні і нестандартні рішення. Розв'язання цього складного завдання здійснюється через пошук ефективних підходів до навчання, змісту, форм, методів, моделей, технологій навчання, що забезпечують широкі можливості для всебічного, гармонійного розвитку і самореалізації особистості. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває проблема визначення умов ефективного і повноцінного функціонування особистісно орієнтованого підходу в навчанні студентів вищих навчальних закладів як цілісного процесу становлення їхньої індивідуальності, розумових здібностей, життєвого самовизначення.

Проблема особистісно орієнтованого навчання розглядається науковцями з різних точок зору. Так, П. Гальперин, В. Зинченко, В. Крутецький, Н. Тализіна та ін. досліджували особистісні та функціонально-когнітивні компоненти освіти. Особливості розвитку особистісних функцій того, хто навчається відображено у наукових працях Б. Ананьєва, Л. Виготського, С. Рубінштейна та ін. Над проблемами теоретико-методологічного обґрунтування особистісно орієнтованого навчання та його впровадженням у навчальний процес працювали вчені: І. Бех, Н. Бібік, П. Гальперин, В. Краєвський, Л. Занков, М. Данилов, М. Лернер, О. Овчарук, В. Оніщук, В. Сериков, І. Якіманська та ін.

У галузі психології і педагогіки трудової та професійної підготовки важливі передумови становлення особистісно орієнтованого підходу

розроблялись у дослідженнях А. Алексюка, Г. Балла, І. Зязюна, В. Козакова, Г. Костюка, С. Максименка, Н. Ничкало та ін.

Аналіз наукових праць доводить, що даний підхід є провідним підходом і впливає на всі компоненти системи освіти, а також на весь навчально-виховний процес у цілому в рамках гуманістичної освітньої парадигми; він передбачає особливий освітній процес, пов'язаний з постановкою чітких цілей і певним змістом, націлених на розвиток особистості у процесі навчання.

Мета статті – на основі аналізу наукової літератури надати точки зору до визначення понять: особистісно орієнтований підхід; суб'єкт-суб'єктна взаємодія; принцип педагогічної взаємодії, співпраці та співтворчості в начальному процесі. Визначити особливості застосування особистісно орієнтованого підходу у системі університетської освіти.

Сучасні процеси розвитку системи вищої освіти України пов'язані з інтеграцією країни в європейський та світовий освітній простір, що вимагають нових пріоритетів у навчанні та вихованні студентської молоді. Законодавчі документи, які формують сучасну державну політику в галузі освіти, а саме: Закон України «Про вищу освіту» [4], Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») [3], Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки [11] та ін. засвідчують, що підготовка кваліфікованих спеціалістів – одне з головних завдань, яке постає перед вищою школою, та водночас акцентують увагу на формуванні соціально затребуваної особистості з широким світоглядом і високим рівнем культури, здатної до самопізнання, самовизначення, самореалізації та встановлення гармонійних стосунків з людьми. Віддаючи перевагу напрямку розвитку особистості майбутнього спеціаліста, реалізації власного потенціалу кожного студента у вищих навчальних закладах впроваджуються принципи гуманізації, індивідуалізації, демократизації системи освіти.

Так, О. Павленко зазначає: «Особистісно орієнтований підхід до організації методичної підготовки зумовлений тим, що в умовах глобальних перетворень в економічній, соціальній, правовій та інших сферах світового суспільства намітився різкий поворот від технократичної до людиноцентричної системи вищої освіти, побудованої на гуманістичних принципах, пов'язаних з навчанням, вихованням і розвитком цілісної особистості. В основі такої системи освіти – орієнтація на особистість студента, здатного після закінчення вищого навчального закладу самостійно, творчо освоювати й перебудовувати нові способи в методичній сфері діяльності. Що гармонічнішим буде загальнокультурний, соціально-моральний, професійний розвиток особистості, то більш вільною та творчою стане особистість» [13, с. 86].

Оскільки проблема особистісно орієнтованого підходу в освіті, у підготовці майбутніх фахівців багатоаспектна, то в науковій літературі

немає однозначного трактування його сутності. Так, Г. Пазекова [14] та Н. Пак [15] підкреслюють: основна ідея особистісно орієнтованого підходу полягає в тому, що в центрі навчання має перебувати студент, а не викладач; пріоритетною є навчальна діяльність, а не викладання; основним змістом організації навчального процесу є розвиток особистості майбутнього спеціаліста. Гуманізація – ключовий елемент, який утверджує полісуб'єктну сутність усього освітнього процесу.

За твердженням В. Серікова [17] особистісно орієнтований підхід передбачає таку систему відносин в освіті, яка детермінована соціальними умовами; особистість сама виступає визначальною стороною цих відносин, надаючи їм риси вибірковості, системності, цілісності, саморозвитку, чого не можна було домогтись у традиційних авторитарних педагогічних системах.

Як вважає С. Подмазін: «Метою особистісно-орієнтованої освіти є не формування і навіть не виховання, а перебування, підтримка, розвиток людини в людині, розвиток у ній механізмів самореалізації, саморозвитку, адаптації, саморегуляції, самозахисту, самовиховання та інших, необхідних для становлення самобутнього особистісного образу й діалогічного, безпечного способу взаємодії з людьми, природою, культурою, цивілізацією» [16, с. 142].

Особливою є точка зору Л. Кондрашової [6], якої ми дотримуємось у своїх наукових розвідках. Вчена зазнає, що особистісно орієнтований підхід у взаємодії викладача й студентів стимулює різноманітні прояви культури, професійної інформації та навчальних ролей, коли цінності, дії, вчинки інших людей можуть стати «значенням для мене». Під час такої взаємодії виникають особистісно-сміслові відносини, що забезпечують рух від діяльнісної свідомості та індивідуальної свідомості до професійної поведінки особистості.

Як свідчить аналіз наукової літератури, однією з особливостей особистісного орієнтованого підходу вчені визначають пріоритет суб'єкт-суб'єктної, рівноправної, гуманної взаємодії викладача й студентів у начальному процесі, спрямованій на розвиток творчого потенціалу студентів. Розуміння студента як цілісної особистості передбачає його розвиток, який, передусім, спрямовується на сучасну систему методів організації навчально-виховного процесу.

Під взаємодією у психології зазвичай розуміється не тільки вплив людей одне на одного, але й безпосередня організація їхніх спільних дій, що дає групі можливість реалізувати спільну для її членів діяльність. Так, В. Степанський [18], В. Чумачов [19] стверджують: якщо до категорії «спілкування» належить акт суб'єкт-суб'єктної взаємодії, то категорія «діяльність» має суб'єкт-об'єктну зумовленість, і в такому разі взаємодія виступає обміном діяльністю, ніби пронизує спільну діяльність, відіграючи організуючу роль.

Аналіз наукових підходів до категорії «взаємодія» свідчить, що категорії «взаємодія», «діяльність», «спільна діяльність» перебувають у нерозривному взаємному зв'язку. Відмітною особливістю спільної діяльності є продуктивна взаємодія, а вона, своєю чергою, проявляється в суб'єкт-суб'єктній взаємодії.

У своїх дослідженнях М. Каган [5], зосереджуючи увагу на суб'єкт-суб'єктній взаємодії, вказував, що така взаємодія характеризується зв'язком двох або більше рівноправних, рівноактивних, рівновільних, рівноунікальних суб'єктів, які розкривають свою неповторність у змісті й способі взаємодії.

Слушною є думка науковців Г. Андреевої [1], В. М'ясищева [10], які розглядають суб'єкт-суб'єктну взаємодію як комунікацію, що включає обмін інформацією (спілкування у вузькому значенні), взаємодію як обмін діями (взаємодію у вузькому розумінні) і сприйняття людиною одна одною.

Отже, сучасна психологічна наукова думка визначає взаємодію як спільну роботу педагогів та тих, кого вони навчають, яка засновується на взаєморозумінні, співпраці, в результаті чого здійснюється процес їхнього особистісного зростання. Феномен поняття «взаємодія» розкривається як багатомірне, багатогранне, багатоаспектне та пов'язується з такими термінами: «діяльність», «спілкування», «взаємини».

Взаємодія між викладачем вищого навчального закладу й студентами (майбутніми фахівцями) є особливим типом відносин, де присутні взаємне спілкування і спільна діяльність, тобто взаємовідносини (взаємне спілкування) та взаємодія – взаємодоповнювані явища, які виступають причиною і наслідком цілісного процесу діяльності. Між ними існують певні зв'язки: спілкування є й атрибутом спільної діяльності, і самостійною цінністю.

Суб'єкт-суб'єктна взаємодія викладачів і студентів у педагогічному процесі представляє собою інтегративну структуру, яка ґрунтується на основі сумісної діяльності суб'єктів цього процесу, де кожна зі сторін виконує свої функції: викладач допомагає студентам на шляху їхнього професійного становлення та розвитку, спрямовує майбутніх фахівців до вироблення у них особистісної професійної позиції, сприяє визначенню індивідуального стилю навчальної взаємодії; студенти, в свою чергу, засвоюють та інтеріоризують знання, уміння й навички.

Нам імпонує підхід О. Павленко до суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу у системі університетської освіти. Авторка зазначає: «Далеко не завжди навчальний процес у системі університетської освіти можна назвати взаємодією. Таким він стає лише тоді, коли протікає на особистісно-значущому рівні, перетворюється в процес міжособистісних відносин, коли і викладач, і студенти виступають як активні рівноправні суб'єкти навчального процесу, стираються протилежності між їхніми внутрішніми позиціями» [13, с. 171–172].

При такому підході створюються сприятливі умови для розгортання суб'єкт-суб'єктної взаємодії в системі відносин «викладач – студент», «викладач – група», «студент – студент», «студент – група», «група – група» й таке ін. Отже, суб'єктно-суб'єктна взаємодія в навчальному процесі в системі університетської освіти стає траєкторією потенційного саморозвитку студента як суб'єкта педагогічної взаємодії, простором набуття і творчого використання ним досвіду діяльності, трансформації і збагачення його особистості тощо. За такого підходу й викладач утворює себе як суб'єкт, якого характеризує творчий підхід до професійної діяльності, організації процесу навчання в системі університетської освіти.

Значимим для нашого дослідження є твердження про те, що «переведення в навчальному процесі студента з позиції об'єкта в позицію активного суб'єкта навчальної діяльності реалізує потребу і здатність його бути особистістю, характеризується ставленням до нього як до суб'єкта власного розвитку. Суб'єкт-суб'єктні відносини в процесі методичної підготовки завершуються орієнтацією на розвиток і саморозвиток студентів, створенням умов для самореалізації особистості. У результаті особистісної взаємодії в системі «викладач – студент» у майбутнього фахівця розвивається потреба в самовдосконаленні, оскільки саме викладач допомагає студенту порівняти «Я-реальне» і «Я-ідеальне» та дати йому педагогічну підтримку в розвитку на основі співпраці з ним» [13, с. 172].

Таким чином, можемо зазначити, що однією з особливостей застосування особистісно орієнтованого підходу у системі університетської освіти є суб'єкт-суб'єктна взаємодія учасників навчального процесу.

Поняття «взаємодія» містить у собі єдність педагогічних впливів і власну активність студентів, що проявляється в певних уявленнях або опосередкованому впливі на викладача та самого себе (самовиховання). Взаємна активність викладача й студентів у педагогічній науці визначається поняттями «педагогічна взаємодія», «педагогічна співпраця», «педагогічне партнерство», «педагогічна співтворчість». Своєю чергою, з урахуванням сучасних вимог до освітнього процесу педагогічна взаємодія, співпраця та співтворчість викладача і студентів мають будуватися на основі суб'єкт-суб'єктних відносин.

Так, Л. Кондрашова [6], О. Лінник [8], Т. Осіпова [12] та ін. вважають, що основними принципами суб'єкт-суб'єктної педагогічної парадигми є співпраця, співтворчість викладача й студентів, забезпечення самореалізації педагогів і студентів як партнерів у творчому процесі.

Л. Кондрашова наголошує: «Побудова вузівського процесу на основі дидактичної взаємодії, співпраці, співтворчості, у системі відносин «викладач – студенти», дає змогу формувати в майбутніх спеціалістів уміння контактувати з людьми, розуміти внутрішню психологічну позицію особистості, будувати та корегувати взаємовідносини в діяльності, керувати

власним психічним та емоційним станом, настроєм інших учасників навчальної роботи» [6, с. 100].

Неабияке значення для нашого подальшого дослідження має підхід О. Павленко, яка у своєму дослідженні визначає принцип педагогічної взаємодії, співпраці та співтворчості в начальному процесі: «Принцип педагогічної взаємодії, співпраці та співтворчості ми трактуємо як такий, який будується на основі суб'єктності всіх учасників навчального процесу, як провідну ідею організації навчальної діяльності, що передбачає обмін інформацією, пізнання особистості, творчі дії та побудову взаємовідносин за допомогою комунікативних засобів при однаковій спрямованості дій викладача і студентів» [13, с. 153]. Автор, також, на основі аналізу наукових джерел визначила вихідні положення, на яких будується принцип педагогічної взаємодії, співпраці та співтворчості та розкрила сутність кожного вихідного положення. До вихідних положень вчена відносить: «1) гуманістичну спрямованість спільної діяльності викладача й студентів, у центрі цієї діяльності перебуває особистість студента як головна загальнолюдська цінність; 2) паритетність усіх суб'єктів навчального процесу; 3) навчання без примусу; 4) вільний вибір змісту, видів завдань, способів і видів діяльності для досягнення поставленої мети, прийняття на себе відповідальності; 5) постановку викладачем важкої цілі перед студентами; 6) спільну творчу діяльність викладача і студентів; 7) забезпечення психологічного комфорту на заняттях; 8) оволодіння навичками самоаналізу» [13, с. 149–152].

Щоб ефективно здійснювати педагогічну взаємодію, співпрацю та співтворчість, викладач повинен дотримуватися певних умов. Л. Кондрашова виокремлює такі умови: «довірливість у спілкуванні зі студентом; діалогічність, уміння вислуховувати студента; взаєморозуміння, без якого не можуть відбуватися взаємодія та співпраця; реальний психологічний контакт, який будується на основі ділових та особистісних зв'язків, здатність відмовитися від «дидакта» й перейти до співпраці та співтворчості в навчальній роботі» [7, с. 48].

Для організації взаємодії, співпраці, співтворчості викладача й студентів, обов'язково слід задіяти практичні заняття, які передбачають використання навчального діалогу, та ширше – полілогу. Без діалогічності неможлива взаємодія, оскільки будь-яка спільна діяльність потребує вміння домовитися, вступити в діалог, а також характеризується активністю та високим спільним ефективним рівнем контактності. Такий тип взаємодії властивий рівноправним партнерам по спілкуванню, що довіряють один одному й позитивно ставляться один до одного (Мойсеєнко Р. М.) [9, с. 51]. Отже, діалог і полілог у педагогічній взаємодії є необхідними не тільки для обміну інформацією, але й для оцінки та розуміння одне одного в навчальному процесі. Діалог і творча атмосфера неможливі без

співтворчості [13]. Згідно з думкою О. Галицьких [2], у співпраці та співтворчості викладачів і студентів перетворюючу функцію виконують суб'єкт-суб'єктні, діалогічні відносини.

Для активізації позиції й організації навчальної співпраці та співтворчості студентів у процесі підготовки майбутнього фахівця в системі університетської освіти ми використовуємо різноманітні прийоми, способи і методи (дискусії, обговорення, вирішення проблемних питань, колективно-групову роботу, колективну творчу роботу, роботу в мікрогрупах, роботу в змінних групах, ігрову діяльність). Співпраця викладача та майбутніх фахівців присутня в колективній спільній діяльності (під час полілогу, мозкової атаки, колективного складання інтелектуальної карти (опорної схеми) тощо). Але викладачу вищого навчального закладу було б помилково зводити співпрацю до виключно групової роботи. Треба обов'язково враховувати те, що групова робота – ще не ознака співпраці. Інколи викладачі ділять студентів на групи для розв'язання репродуктивних завдань – це не є співпраця, тому що такий вид поділу не додає оптимізації навчальному процесу й не активізує пізнавальну діяльність студентів [13, с. 156].

Таким чином можемо констатувати, що головними ознаками педагогічної взаємодії на суб'єкт-суб'єктному рівні є особистісна орієнтація співрозмовників (здатність бачити й розуміти співрозмовника), рівноправність психологічних позицій співрозмовників (не допускається домінування викладача в спілкуванні, викладач має визнавати право студента на власну думку, погляди), нестандартні прийоми спілкування.

Повноцінне функціонування особистісно орієнтованої підходу навчання можливе лише у разі врахування викладачем вищого навчального закладу цілої низки особливостей даного підходу. Ми зупинилися лише на окремих із них, враховуючи межі статті. У центрі особистісно орієнтованого підходу утвердження особистості студента як вищої загальнолюдської цінності, що можливо за умови пробудження в особистості потреб до самореалізації й самовдосконаленні. Особистісно орієнтований підхід, незважаючи на його трудомісткість, має великі потенційні можливості. Застосування цього підходу в процесі підготовки майбутнього фахівця в системі університетської освіти сприяє професійному становленню студентів, розвитку та саморозвитку особистості, виходячи з суб'єктного досвіду студента, спонукає до самоаналізу, самовдосконалення, самореалізації особистості й таке ін.

Надалі плануємо розробити систему нестандартних завдань з дисципліни «Методика викладання у вищій школі» й скласти збірники індивідуальних завдань, які містять професійно зорієнтовані задачі; розробити технологію застосування таких індивідуальних задач на практичних заняттях з дисципліни «Методика викладання у вищій школі».



### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андреева Г. М. Общение как взаимодействие / Г. М. Андреева // Психология влияния. – Санкт-Петербург: Питер, 2001. – С. 99–111.
2. Галицких Е. О. Интегративный подход как теоретическая основа профессионально-личностного становления будущего педагога в университете: монография / Е. О. Галицких. – Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2001. – 264 с.
3. Державна Національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття): затверджена Постановою Кабінету Міністрів України від 29 трав. 1996 р. – № 576 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://expert-ua.info/document/archivebp/law3dwjcu/index.htm>.
4. Закон України «Про вищу освіту» // Відомості Верховної Ради (ВВР). – 2014. – № 37–38.
5. Каган М. С. Человеческая деятельность. Опыт системного анализа / М. С. Каган. – Москва : Политиздат, 1974. – 328 с.
6. Кондрашова Л. В. Основы дидактики высшей школы / Л. В. Кондрашова. – Херсон : ХНТУ, 2011. – 326 с.
7. Кондрашова Л. В. Процесс обучения в высшей школе : учебн. пособ. / Л. В. Кондрашова. – Кривой Рог : Изд-во «И. В. И.», 2000. – 170 с.
8. Линник Е. О. Сущностная характеристика понятия «субъект-субъектное взаимодействие»: психолого-педагогический аспект / Е. О. Линник // Инновационные образовательные технологии. – 2013. – № 4(36). – С. 48–54.
9. Мойсеєнко Р. М. Використання професійних ситуацій на заняттях у вищій школі / Р. М. Мойсеєнко // Проблема імітаційно-ігрового підходу до організації навчального процесу у вищій школі: зб. наук. матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції, 27–28 вересня / ред. Л. В. Кондрашова. – Кривий Ріг, 2001. – С. 49–52.
10. Мясищев В. Н. Психология отношений / В. Н. Мясищев; под ред. А. А. Бодалева. – Москва : Институт практической психологии, 1995. – 356 с.
11. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [zakon.rada.gov.ua/go/344/2013](http://zakon.rada.gov.ua/go/344/2013).
12. Осипова Т. Ю. Проективна модель формування професійної орієнтованої особистості майбутнього вчителя у студентському колективі / Т. Ю. Осипова // Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики : зб. наук. праць / ред. кол.: Н. В. Гузій (відп. ред.), В. І. Бондар, А. Й. Капська, О. Г. Мороз та ін. – Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2002. – Вип. 8. – С. 38–43.
13. Павленко О. О. Теоретико-методологічні засади формування методичної культури викладача економіки в системі університетської освіти дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Павленко Олена Олексіївна. – Черкаси, 2016. – 551 с.

14. Пазекова Г. Е. Профессионализм педагога в реализации личностно-ориентированного подхода: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Пазекова Галина Евгеньевна. – Ульяновск, 2001. – 167 с.
15. Пак Л. Г. Субъектно-развивающая социализация студента вуза: теоретико-методологические основания: монография / Л. Г. Пак. – Москва: Спутник, 2010. – 178 с.
16. Подмазин С. И. Личностно-ориентированное образование : Социально-философское исследование. / С. И. Подмазин. – Запорожье : Просвіта, 2000. – 250 с.
17. Сериков В. В. Личностный подход в образовании: концепции и технологии : монография / В. В. Сериков. – Волгоград: Перемена, 1994. – 152 с.
18. Степанский В. И. Свойство субъектности как предпосылка личностной формы общения / В. И. Степанский // Вопросы психологии. – 1991. – № 5. – С. 98–103.
19. Чумачев В. К. О категории «социальное взаимодействие» / В. К. Чумачев // Вестник Московского университета. – 1976. – № 2. – С. 15–24.

УДК 004.77:376

**Юлія Носенко,**

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,  
провідний науковий співробітник  
відділу хмаро орієнтованих систем інформатизації освіти  
Інституту інформаційних технологій і засобів навчання  
НАПН України

## **ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ВИКОРИСТАННЯ ХМАРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ІНКЛЮЗИВНІЙ ОСВІТІ**

*У статті представлено аналіз зарубіжного досвіду використання хмарних технологій в інклюзивній освіті, організації навчання дітей з особливими потребами. Приклади таких країн як Великобританія (Північна Ірландія, Шотландія), Канада, Малайзія, США показує, що характеристики хмарних обчислень дозволяють акумулювати, зберігати, обмінюватися та спільно працювати з різноманітними дидактичними матеріалами у прийнятному форматі, що дозволяє дітям з особливими потребами долати бар'єри на шляху до навчання, демонструвати освітні досягнення в можливий їм спосіб, бути успішними.*

**Ключові слова:** хмарні технології, інклюзивна освіта, інклюзивне навчання, освітнє середовище, відкритість, доступність, діти з особливими освітніми потребами, зарубіжний досвід.

*В статье представлен анализ зарубежного опыта использования облачных технологий в инклюзивном образовании, организации обучения детей с особыми потребностями. Примеры таких стран как Великобритания (Северная Ирландия, Шотландия), Канада, Малайзия, США показывает, что характеристики облачных вычислений позволяют аккумулировать, хранить, обмениваться и совместно работать с различными дидактическими материалами в приемлемом формате, позволяет детям с особыми потребностями преодолевать барьеры на пути к обучению, демонстрировать образовательные достижения в удобный им способ, быть успешными.*

**Ключевые слова:** облачные технологии, инклюзивное образование, инклюзивное обучение, образовательная среда, открытость, доступность, дети с особыми образовательными потребностями, зарубежный опыт.

*Wide implementation and use of ICT promotes updating of educational models, development of education on the principles of openness, accessibility, personal orientation, social justice and equal opportunities for all population categories, including children with special needs. In order to create a truly open educational environment, it is necessary to involve technologies that would allow remote operation with all necessary data. The article presents an analysis of*

*foreign experience of using cloud technologies in inclusive education, organization of education of children with special needs. Examples of such countries as Great Britain (Northern Ireland, Scotland), Canada, Malaysia, USA show that the characteristics of cloud technologies allow to accumulate, store, share and work with various didactic materials in an acceptable format, allows children with special needs to overcome barriers to education, demonstrate learning results in a convenient way, be successful.*

**Key words:** *cloud technologies, inclusive education, inclusive learning, educational environment, openness, accessibility, children with special needs, foreign experience.*

Широке запровадження та використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) сприяє оновленню моделей навчання, розвитку освіти на засадах відкритості, безперервності, доступності, особистісного спрямування, соціальної справедливості та рівних можливостей для всіх категорій населення, в т.ч. осіб з особливими потребами.

Для утворення дійсно відкритого освітнього середовища необхідні технології, що дозволили б віддалено оперувати (зберігати, надавати доступ, використовувати, редагувати, обмінюватися і т.ін.) всіма необхідними даними: науковими здобутками, дидактичними, методичними напрацюваннями тощо. Ці та інші можливості надає впровадження хмарних технологій. Характеристики хмарних технологій, серед яких – універсальний доступ до мережі, самообслуговування за потребою, гнучкість, вимірюваність наданих послуг та ін., значно урізноманітнюють можливості користувачів, дозволяючи отримувати більш доступні послуги. Ступінь доступності збільшується за рахунок того, що ці технології можуть підтримуватися різними за класом пристроями – від персональних комп'ютерів до смартфонів. Це узгоджується з головними принципами відкритої освіти (за В. Ю. Биковим [1]): свободи вибору, незалежності в часі, екстериторіальності, гуманізації, інтернаціоналізації, економічності, мобільності, рівності в доступі та ін.

Впровадження хмарних технологій у процес навчання дітей з особливими освітніми потребами дає можливість подолати низку дидактичних бар'єрів, отримати доступ до різноманітних навчальних матеріалів у доступному, прийнятному форматі, що знаходить відображення в досвіді зарубіжних країн.

Зарубіжний досвід використання ІКТ в освіті знаходить відображення в дослідженнях вітчизняних науковців: Гриценчук О. О., Іванюк І. В., Капустян І. І., Кіяновської Н. М., Кравчини О. Є., Лещенко М. П., Локшиної О.І., Малицької І.Д., Овчарук О.В., Сороко Н.В. та ін. Різні аспекти використання ІКТ в роботі з дітьми з особливостями психофізичного розвитку представлено в роботах учених: Веселова В. Б., Вострокнута Н. В., Демкіна В. П., Засенка В. В., Коваль Л. В.,

Королевської Т. К., Косової К. О., Курбатової Н. В., Мороз Б. С., Овсянник В. П., Сінгілевич Т. В. та ін.

Проте, проблема вивчення зарубіжного досвіду використання новітніх технологій в інклюзивній освіті, зокрема хмарних обчислень, що є актуальним та перспективним напрямом розвитку освітньо-інформаційного простору України, не була достатньо розкрита у вітчизняних дослідженнях.

Мета статті – проаналізувати зарубіжний досвід використання хмарних технологій в інклюзивній освіті.

За даними Європейської комісії (European Commission, 1999), близько 10% населення європейських країн має різні види функціональних обмежень. З них 84 млн. – діти й підлітки, з яких 22%, або кожний п'ятий, має відхилення в розвитку й потребує спеціальної підтримки [12]. Серед розмаїття інклюзивних стратегій, ІКТ, зокрема хмаро орієнтовані, виявляються найбільш оптимальним засобом, що сприяє індивідуалізації навчання, дає можливість отримати доступ до різноманітних дидактичних матеріалів у доступному, прийнятному для них форматі [2].

Для сприяння особистісному розвитку кожної дитини, освітні ініціативи в рамках інклюзивного підходу з використанням ІКТ повинні бути спрямовані на задоволення індивідуальних потреб, розкриття здібностей кожного вихованця, його повноцінне включення в освітнє й суспільне середовище, що узгоджується з загальноєвропейськими тенденціями. Так, у межах європейського форуму «Освіта і підготовка 2020» (Education&Training 2020), спрямованого на обмін найкращими освітніми практиками й ідеями, визначено основні стратегічні цілі, які необхідно досягти європейським країнам до 2020 року: створення умов для навчання впродовж життя й навчальної мобільності; сприяння творчій та інноваційній діяльності, співпраці на всіх рівнях освіти; покращення якості й ефективності освіти і професійної підготовки; сприяння рівності й соціальному виміру [15].

Розвинені зарубіжні країни демонструють самобутній досвід упровадження новітніх технологій в освітню практику на всіх рівнях, у т.ч. в галузі інклюзивної освіти. Хоча підходи до реалізації освіти дітей з особливими потребами в кожній країні мають специфічні особливості, усі вони розглядають ІКТ в якості основного інструменту реалізації інклюзивних стратегій [3; 4].

Великобританія (Північна Ірландія). У країні впровадження новітніх технологій в освіту здобуло широку прихильність і підтримку уряду. Яскравим прикладом цього є започаткування у 2012 р. програми «Освітня мережа Північної Ірландії» (Education Network Northern Ireland) за державним фінансуванням. У рамках програми у школи країни запроваджено сучасне обладнання для підтримки широкосмугового доступу до мережі Інтернет, цілу низку електронних освітніх ресурсів, а також середовище «Освітня хмара» (Education Cloud environment), що містить учнівський портал «Моя школа» ('My-School'), адаптований до різних

вікових категорій дітей, та навчальну платформу. Тільки у перші п'ять років в хмару інвестовано £170 млн.

Ідея створення хмари полягає в розвитку динамічного, перспективного гнучкого сервісу, що забезпечив би надійний якісний доступ до широкого пулу освітніх ресурсів. Це сприяло б підтримці взаємодії (колаборації) між навчальними закладами, залученню персональних мобільних гаджетів (смартфонів, планшетів і т.ін.) у навчальний процес, розвитку актуальних навичок в учнів, незалежно від їх місця знаходження та функціональних особливостей [11].

Як зазначає Дж. О'Доуд (John O'Dowd), Міністр освіти Північної Ірландії [18], це дасть вчителям та учням доступ до кращих навчальних ресурсів з усього світу. Доступ до «цифрового класу», уроків та ресурсів можна буде отримати цілодобово з будь-якого пристрою, підключеного до мережі Інтернет, що дозволить вчителям, учням та батькам працювати в реальному партнерстві для підтримки навчання.

Великобританія (Шотландія). У країні на державному рівні запроваджено програму «Curriculum for Excellence», що забезпечує підтримку інклюзивного навчання дітей і підлітків від народження до 18 років. Розроблено і впроваджено гнучкі навчальні плани для різних вікових категорій: від 0 до 5 років; від 3 до 5 років; від 5 до 14 років і т.д. Дана програма реалізується на засадах дидактичних принципів: активності, проблемності навчання; підтримки холістичного підходу (для цілеспрямованого всебічного розвитку особистості); наступності у навчанні; навчання через гру.

Найбільш знаковою розробкою в контексті інклюзивного навчання вважаємо Glow (запроваджується з 2009 р.) [16] – перший у світі Інтранет національного рівня, створений з освітньою метою, що консолідує різноманітні освітні ресурси для дітей, учнів і педагогів. Це свого роду цифрове середовище для підтримки навчання, доступне на всій території Шотландії. Розробка фінансується за рахунок державного бюджету.

Усім користувачам Glow, зокрема педагогам і вихованцям, безкоштовно присвоюється індивідуальний обліковий запис (акаунт), що забезпечує доступ до будь-яких сервісів і ресурсів, які можна використовувати в освітньому контексті. Адміністрування може здійснюватися як на рівні навчального закладу, так і на рівні місцевого органу управління. Система Glow підтримує доступ до цілої низки інструментів для безпечної надійної взаємодії: хмарного офісного пакету Microsoft Office 365, чату (Glow Chat), служби миттєвих повідомлень (Glow Messenger), електронної пошти (Glow Mail), сховища документів (Document Stores), а також:

- Glow Meet – сервіс для проведення веб-конференцій на основі Adobe Connect;
- Glow Blogs – сервіс на основі WordPress blogs для створення блогів – потужного і гнучкого інструменту для колаборативного навчання;

– Glow Forums – сервіс для ведення форумів, асинхронної навчальної взаємодії в середовищі, орієнтованого на користувача (user-friendly environment);

– Glow Wikis – онлайн простір на основі Wikispaces, що дозволяє створювати «вікі» для ефективної групової взаємодії;

– Glow Learn – інтегроване віртуальне навчальне середовище, що дозволяє створювати навчальні курси й обмінюватися ресурсами між освітянами Шотландії;

– Glow Groups – під-сайти, що можуть створюватись освітянами в кожному навчальному закладі для різних цілей (наприклад, група окремого класу, школи, предметної групи, групи викладачів певних дисциплін тощо). На національному рівні створено групи до кожного навчального плану (curricular) для заохочення співпраці по всій країні.

У Glow створено професійний навчальний хаб для підтримки суб'єктів інклюзивної освіти, що дозволяє проводити дискусії, обмінюватися матеріалами і досвідом у цій сфері, демонструвати практичні здобутки та ін. Використання Glow сприяє забезпеченню гнучкості й доступності освітнього процесу, відкриває широкі можливості для навчальної комунікації та співпраці у безпечному хмаро орієнтованому середовищі в будь-якому місці, в будь-який час, з використанням будь-яких пристроїв, підключених до мережі Інтернет.

Канада. У Канаді започатковано стратегічний проект загальнодержавного значення «Цифрова Канада 150» (Digital Canada 150) [8; 9], що триває до 2017 р. включно (до 150-річчя Канади) і має привести до «процвітаючої цифрової Канади» ('thriving, digital Canada'). Головна мета проекту: ефективна цифрова політика, забезпечення громадян швидкісним надійним доступом до мережі Інтернет та новітніх ІТ у всіх сферах діяльності – економіці, соціальній сфері, бізнес-секторі, гуманітарній сфері, освіті та ін. Забезпечення безпечності, низької вартості та доступності цифрових сервісів для всіх категорій громадян є особливою прерогативою державної політики Канади.

У межах проекту на рівні всієї держави мають бути досягнуті наступні цілі:

1. Підключення усіх канадців (не менше ніж 98%), у т.ч. мешканців віддалених регіонів і сільської місцевості, до всесвітньої мережі, гнучка цінова політика;

2. Захист від шкідливого контенту, кібербулінгу та вірусних програм. Тільки упродовж 2011–2012 рр. на 600% збільшилась кількість сайтів, що містять шкідливе програмне забезпечення. Лише в 2012 р. 32% комп'ютерів у всьому світі були заражені шкідливими програмами і кожного року ця кількість зростає. Для вирішення проблеми в країні запроваджено відповідну нормативно-правову базу, що постійно вдосконалюється: Канадський закон про анти-спам; Акт про електронні документи та захист персональних даних; Канадська стратегія кібер-безпеки; Акт про

обов'язкову відповідальність за дитячу порнографію в Інтернеті та ін.

3. Економічні можливості – усі канадські компанії будуть використовувати цифрові технології для підвищення продуктивності, розвитку і покращення діяльності, розширення сфер впливу у межах країни та закордоном. Вже надано понад \$200 млн. на підтримку малого та середнього бізнесу у впровадженні цифрових технологій; \$300 млн. – компаніям у сфері ІТ; \$50 млн. – на підтримку шкільних програм, надання учням/студентам доступу до цифрових ресурсів, формування «навичок майбутнього»; \$11 млрд. – на науку і технології, дослідження в контексті цифрової економіки. Засновано канадську цифрову медіа-мережу для підключення й об'єднання підприємств, науково-дослідних інститутів, компаній та уряду – для виходу Канади у світові лідери в сфері цифрових медіа;

4. Цифровий уряд – використання урядом цифрових технологій для взаємодії з громадянами для спрощення і прискорення доступу до послуг та інформації в мережі Інтернет. В основі – концепція відкритих даних («Open data»), що передбачає вільний доступ до урядових даних в зручному для використання форматі, розширення суспільного діалогу, стимулювати громадян до співпраці з урядом, бізнес-сектором, академічним сектором та ін. Передбачається: а) розвиток «відкритої науки» (Open Science) – сприяння відкритому доступу до публікацій і наукових даних, одержаних у результаті виконання досліджень за рахунок держбюджету; б) веб-представництво уряду шляхом підтримки веб-ресурсу (Canada.ca) для доступу громадян до всієї урядової інформації і послуг, у т.ч. мультиплатформного доступу з мобільних та інших девайсів; в) реалізація ініціативи відкритого уряду (Open Government initiative) – для відкритості урядових рішень, можливості участі громадян в їх прийнятті та ін.

5. Канадський контент – запровадження у відкритому доступі цифрових ресурсів для підтримки канадської автентичності: відео-ресурсів з історичної тематики, віртуальних музеїв та багато ін.

Станом на 2017 рік більшість завдань, поставлених у рамках проекту, вже реалізовано, решта – в процесі виконання. Успішність проекту зумовила необхідність його продовження (оновлена назва – «Цифрова Канада 150, версія 2.0» (Digital Canada 150 2.0). У найближчих стратегічних планах Канади – розгортання хмарної мережі (Canada Cloud Network), однією з переваг якої стане можливість консолідувати всі дані, всю інформацію в межах країни, без використання серверів інших держав.

Канадські дослідники [19] наголошують на зростанні попиту на «інклюзивно» спроектовані сервіси, що доступні для всіх. Для більш ефективної реалізації цього, на думку канадців, доцільно створити єдиний спільний домен, що акумулював би інклюзивно орієнтовані ресурси різних розробників. Саме хмарні обчислення є тим засобом, що дозволить консолідувати ці ресурси та зробить їх доступними, незалежно від місця розташування користувача, та сприятиме реалізації персоніфікованого



підходу. Окрім сприяння доступності, такий підхід дозволить створити загальну платформу для постійного оновлення ресурсів і їх покращення.

Малайзія. У Малайзії особи з особливими потребами можуть у повній мірі реалізувати своє право на освіту в межах сектору формальної освіти відповідно до Малайзійського Акту про осіб з особливими потребами 2008 року (Malaysian People With Disability Act). Реалізація прав дітей з особливими потребами знаходиться в межах компетенції трьох відомств: Міністерства охорони здоров'я (Ministry of Health), Міністерства у справах жінок, сім'ї та соціального розвитку (Ministry of Women, Family and Community Development) та Міністерства освіти (Ministry of Education). Сфера компетенцій розподіляється залежно від виду функціональних обмежень. Наприклад, до юрисдикції Міністерства освіти належать питання, пов'язані з синдромом Дауна, легкими формами аутизму, синдромом дефіциту уваги і гіперактивності, вадами зору й слуху та ін. Міністерські програми спеціальної освіти спрямовані на забезпечення фізичного, емоційного, духовного й інтелектуального розвитку кожного учня. Головна мета – надати їм можливість у повній мірі розкрити свій освітній, професійний і життєвий потенціал.

Інклюзивна освіта в Малайзії реалізується в рамках програми інтеграції (Special Education Integration Programme), відповідно до якої учні з особливими потребами групуються в окремому класі. У випадку, якщо учень досягає освітніх результатів на рівні середніх показників (навіть нижнього щабля середніх показників), він може бути переведений до звичайного класу і продовжити своє навчання разом зі «здоровими» однолітками. Якщо ж його результати погіршаться, він буде знову переведений до спеціального класу [13].

Малайзійські дослідники вбачають перспективу розвитку ІКТ-підтримки інклюзивного навчання в запровадженні доповненої реальності, зокрема за рахунок використання хмарних технологій. Доповнена реальність (Augmented Reality) – це різновид віртуальної реальності, на відміну від якої вона не занурює користувача у віртуальне синтетичне середовище, а «поєднує» віртуальні об'єкти з реальним світом. Іншими словами, доповнена реальність не заміщує дійсність, а доповнює її. В загальному сенсі ця технологія реалізується через нашарування на об'єкти реального світу віртуальних зображень – голограм. Переваги очевидні: потужна активізація уваги й мотивації учнів/студентів; значне покращення розуміння навчального матеріалу та його запам'ятовування; вирішення проблем нестачі обладнання й ресурсів для проведення навчальних експериментів, можливість їх реалізації у безпечному середовищі; скасування часових і просторових меж – можна візуалізувати будь-які об'єкти минулого й сучасності.

Як правило, додатки доповненої реальності є великими за обсягами, що часто унеможлиблює їх використання на персональних комп'ютерних і мобільних пристроях, які мають обмежені ресурси пам'яті. Цю проблему

можна вирішити шляхом впровадження хмарних технологій, що надають можливості віддаленого опосередкованого зберігання й опрацювання, надійного збереження і захисту даних, ефективного обміну контентом між освітянами та розробниками.

Головним напрямом поширення хмарних технологій в Малайзії є урядові ініціативи з упровадження ширококутового доступу до мережі Інтернет. У країні реалізуються дві стратегії: 1) «High Speed Broadband» – спрямована на забезпечення високоякісним доступом до всесвітньої мережі високоекономічного сектору (індустріальних парків, торгового осередку і т.д.); 2) «Broadband to General Population» – спрямована на забезпечення мережним доступом домогосподарства і соціальні структури у сільських та міських регіонах. Станом на 2015 р. якісне покриття охопило понад 75% країни, і робота в даному напрямі продовжується [13].

США. У США закон зобов'язує державні школи надавати спеціальні освітні послуги дітям з особливими потребами [17]. Однак, деякі школи в окремих регіонах не мають достатньо розвиненої інфраструктури й оснащення для того, щоб у повній мірі задовольнити потреби цієї категорії учнів, особливо в ситуації стійкого зростання їх кількості. За даними звіту Мережі моніторингу аутизму та відхилень розвитку (The Autism and Developmental Disabilities Monitoring (ADDM) Network), в одного з 88 дітей у віці від трьох до 17 років діагностовано аутизм [14].

Причини такої значної кількості, з одного боку, в покращенні засобів медичної діагностики, а з іншого – в збільшенні кількості випадків народжуваності дітей з відхиленнями. У США частка учнів шкільного віку, які мають відхилення розвитку, збільшилася з 8,3% у 1977 р. до 13,4% у 2008 р. [6], що, у свою чергу, збільшило тиск на державні школи та місцеві бюджети.

Поширеною практикою стало залучення приватних осередків до освітнього сектору. «Освітні послуги Америки» (Educational Services of America (ESA) – це приватна компанія, що є лідером на національному ринку США з упровадження альтернативних навчальних програм для дітей з особливими потребами. Наразі вона співпрацює з понад 240 державними школами в 22 штатах і задовольняє особливі освітні потреби більше 12000 учнів кожного року.

Для надання індивідуалізованих послуг дітям з особливими потребами, а також дітям, що потрапили в несприятливі соціальні обставини, в структурі ESA функціонують два стратегічні підрозділи: «Омбудсмен освітніх послуг» (Ombudsman Educational Services), який співпрацює з державними місцевими школами для забезпечення альтернативної освіти тих дітей, які в силу соціальних обставин опинилися під загрозою покинути навчання (учні, які змушені працювати, мають відповідні медичні показання, доглядають за дитиною, мають проблеми соціалізації та спілкування тощо), та «Центр шкіл і програм» (Spectrum Center Schools and Programs), який взаємодіє з державними школами для

забезпечення індивідуалізованими сервісами учнів з особливими освітніми та поведінковими потребами, зокрема, з аутизмом, емоційними розладами, затримкою в розвитку [10].

Уже впродовж багатьох років ESA використовує рішення приватної хмари Citrix для перетворення навчальних сесій в інтегровану частину життя тих, хто в силу різних життєвих і медичних обставин не може скористатися освітніми послугами в традиційний спосіб. Розгортання хмари по всій мережі закладів ESA вимагало значних витрат (понад 1 млн дол.). Однак, за підрахунками фахівців, розгортання хмари виявилось більш рентабельним, ніж перехід до тонких клієнтів, які вимагали б закупівлю нових ПК, програмного забезпечення, залучення технічного персоналу тощо [7].

Витрати на обслуговування хмарних сервісів частково лягають на державні школи, які одержують асигнування зі спеціального держфонду для навчання дітей з особливими потребами [5]. Для учнів користування сервісами є безкоштовним.

Першим сервісом, з якого ESA розпочала використання хмари, став Citrix XenDesktop – комплексне рішення для віртуалізації, що на одній уніфікованій платформі забезпечує надійний віддалений доступ до ряду застосунків з будь-яких пристроїв – персональних комп'ютерів, планшетів, смартфонів, тонких клієнтів тощо. Citrix XenDesktop дозволяє створювати віртуальні робочі/навчальні місця з повноцінною підтримкою 3D графіки, завдяки чому користувачі можуть віддалено використовувати різні візуальні застосунки, в тому числі ОС Windows, віртуальні робочі столи, Microsoft Office та ін.

З хмарними рішеннями Citrix NetScaler, Repeater та Branch Repeater учні залучаються до роботи з графічно насиченим мультимедійним контентом, що враховує їх індивідуальні особливі потреби. Citrix дозволяє ESA розгортати її додатки поряд з іншими веб-орієнтованими додатками в одному середовищі, в результаті чого досягається максимальна гнучкість у виборі програм, доступних учням.

Хмарні рішення Citrix дозволяють учням з особливими потребами ефективно включитися в навчальний процес у зручний для них спосіб, мати доступ до якісних освітніх ресурсів, вчасно й успішно проходити стандартизоване тестування, взаємодіяти з учителями й однолітками.

Як стверджує Президент ESA: «Партнерство з Citrix і співпраця з педагогами, керівництвом шкіл дозволило трансформувати способи, якими ми взаємодіємо з учнями, у результаті чого ми можемо робити це швидко й ефективно. Незалежно від того, де вони знаходяться, у який час та з яким пристроєм працюють, вони можуть легко отримати доступ до освітніх ресурсів у прийнятний спосіб, значно покращуючи навчальну успішність і збагачуючи своє життя» [10].

Отже, сучасна ідеологія інформаційного суспільства (суспільства знань) потребує включення кожного суб'єкта в процеси навчання, пізнання,

творчого розвитку. Це вимагає пошуку альтернативних шляхів отримання освіти тими, хто в силу соціальних, медичних чи інших причин не може досягти цього традиційними методами. Для забезпечення ефективного освітнього впливу на дітей з особливими освітніми потребами необхідне розроблення особистісно орієнтованих навчальних програм, проектування індивідуальних освітніх траєкторій. Властивості нових технологій дозволяють дітям з особливими потребами брати активну участь у навчальному процесі попри функціональні обмеження. Завдяки використанню хмарних рішень, ці діти отримують доступ до різноманітних дидактичних матеріалів у прийнятному форматі, що дозволяє їм долати бар'єри на шляху до навчання, демонструвати освітні досягнення в можливий їм спосіб, бути успішними.

Подальші дослідження доцільно спрямувати на розроблення методик використання ІКТ, зокрема хмарних технологій, в навчанні дітей з різними видами нозологій.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти: Монографія / Биков В. Ю. – К. : Атіка, 2008. – 684 с.
2. Запорожченко Ю.Г. Використання засобів ІКТ для підвищення якості інклюзивної освіти / Запорожченко Ю.Г. // Інформаційні технології в освіті: Зб. наук. праць. – Херсон: ХДУ, 2013. – № 15. – С. 138–145.
3. Носенко Ю. Г. Деякі аспекти зарубіжного досвіду використання хмарних технологій у навчанні дітей з особливими потребами [Електронний ресурс] / Носенко Ю.Г. // Матеріали Звітної наукової конференції Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України, – Київ : ІТЗН НАПН України, березень, 2015. – С. 126–129. – Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/165919/>
4. Носенко Ю. Г. Зарубіжний досвід використання інформаційно-комунікаційних технологій в інклюзивній дошкільній освіті / Носенко Ю. Г., Матюх Ж. В. // Нова педагогічна думка : наук.-метод. журнал. – № 4 (84). – 2015. – С. 95–102.
5. American Recovery and Reinvestment Act [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.gpo.gov/fdsys/pkg/BILLS-111hr1enr/pdf/BILLS-111hr1enr.pdf>
6. Annual Report to Congress on the Implementation of the Individuals with Disabilities Education Act, selected years, 1992 through 2007 [Electronic resource]. – Access mode: [http://nces.ed.gov/programs/digest/d09/tables/dt09\\_052.asp](http://nces.ed.gov/programs/digest/d09/tables/dt09_052.asp)
7. Cloud Helps At-Risk, Special Needs Students [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.govtech.com/education/Cloud-Helps-At-Risk-Special-Needs-Students.html>

8. Digital Canada 150 [Electronic resource]. – Access mode: [https://www.ic.gc.ca/eic/site/028.nsf/vwapj/DC150-EN.pdf/\\$FILE/DC150-EN.pdf](https://www.ic.gc.ca/eic/site/028.nsf/vwapj/DC150-EN.pdf/$FILE/DC150-EN.pdf)
9. Digital Canada 150 2.0. [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.ic.gc.ca/eic/site/028.nsf/eng/Home>
10. Educational Services of America Wins International Innovation Award from Citrix [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.prnewswire.com/news-releases/educational-services-of-america-wins-international-innovation-award-from-citrix-151024215.html>
11. Information and Communication Technology (ICT) for Inclusion: United Kingdom (Northern Ireland) [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/UK-Northern-Ireland.pdf>
12. Information and Communication Technology (ICT) in Special Needs Education (SNE) [Electronic resource]. – Denmark : European Agency for Development in Special Needs Education, 2001. – 39 p. – Access mode: [https://www.european-agency.org/sites/default/files/information-and-communication-technology-ict-in-special-needs-education-sne\\_ict\\_sne\\_en.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/information-and-communication-technology-ict-in-special-needs-education-sne_ict_sne_en.pdf)
13. Kamarulzaman A. Potential for Providing Augmented Reality Elements in Special Education via Cloud Computing / Kamarulzaman Ab Aziza, Nor Azlina Ab Aziz, Anuar Mohd Yusof, Avijit Paul // Procedia Engineering. – Vol. 41. – 2012. – P. 333-339. – Access mode: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877705812025672/pdf?md5=58a5f3b666e966db1d35682b119d1bb1&pid=1-s2.0-S1877705812025672-main.pdf>
14. Prevalence of Autism Spectrum Disorders, 14 Sites, United States, 2008 [Electronic resource]. – Access mode: [http://www.cdc.gov/mmwr/preview/mmwrhtml/ss6103a1.htm?s\\_cid=ss6103a1\\_e](http://www.cdc.gov/mmwr/preview/mmwrhtml/ss6103a1.htm?s_cid=ss6103a1_e)
15. Strategic framework – Education & Training 2020 [Electronic resource]. – Access mode: [http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework\\_en](http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework_en)
16. The force is with Glow as virtual help links up schools [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.scotsman.com/lifestyle/the-force-is-with-glow-as-virtual-help-links-up-schools-1-828684>
17. The Individuals with Disabilities Education Act [Electronic resource]. – Access mode: <http://idea.ed.gov/>
18. The new Education Network for Northern Ireland's Schools [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.c2kni.org.uk/news/nENniLeader.html>
19. Treviranus J. Leveraging Inclusion and Diversity as Canada's Digital Advantage [Electronic resource] / Jutta Treviranus, Kevin Stolarick, Mark Denstedt, Catherine Fichten and Jennison Ascunson. – Access mode: <https://idrc.ocad.ca/index.php/resources/idrc-online/49-articles-and-papers/453-leveraging-inclusion#Helpfu2ITechTrends>

УДК 78.01

**Ольга Ночовка,**  
старший викладач кафедри музики і хореографії;  
**Олена Карпенко,**  
кандидат філософських наук, старший викладач  
кафедри музики і хореографії;  
**Марина Хмельова,**  
студентка ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний  
університет»

### **ЧАСОПРОСТОРОВА ПРИРОДА МУЗИКИ У СВІТЛІ МУЗИЧНОЇ ГЕРМЕНЕВТИКИ (НА ПРИКЛАДІ МУЗИЧНО-ТЕОРЕТИЧНИХ СИСТЕМ Б. АСАФ'ЄВА, Г. НЕЙГАУЗА, Ю. ХОЛОПОВА)**

*У статті досліджено взаємозв'язок між розумінням сутності часопросторової природи музики та музичною герменевтикою. Виявлено домінування духовної компоненти в музично-теоретичних системах Б. Асаф'єва, Г. Нейгауза, Ю. Холопова, що вказує на синтез елементів музичного мистецтва з категоріями філософського мислення. Зосереджено увагу на поліверсальній темпоральності музики, осягнення якої виступає необхідним чинником виконавської майстерності.*

**Ключові слова:** часопросторова природа музики, філософія музики, музична герменевтика, музичне мислення, темпоральність, становлення, інтонація, сонористика.

*В статье исследована взаимосвязь между пониманием сущности временно-пространственной природы музыки и музыкальной герменевтикой. Выявлено доминирование духовной составляющей в музыкально-теоретических системах Б. Асафьева, Г. Нейгауза, Ю. Холопова, что указывает на синтез элементов музыкального искусства и категорий философского мышления. Сконцентрировано внимание на поливерсальной темпоральности музыки, осознание которой является необходимым фактором исполнительского мастерства.*

**Ключевые слова:** пространственно-временная природа музыки, философия музыки, музыкальная герменевтика, музыкальное мышление, темпоральность, становление, интонация, сонористика.

*The article investigates the relationship between of temporal and spatial nature of music and musical hermeneutics. The dominance of the spiritual component in the musical-theoretical systems developed by B. Asafiev, G. Neihaus, Yu. Kholopov was revealed, which points at the synthesis of elements of musical art and categories of philosophical thinking. The reserch focused the multi-dimensional temporality of music, which calls for awareness as a necessary*

*factor in performing arts. The origins of music were conceived by ancient philosophers as the rhythm and harmony of the universe, a perfect, self-regulating system, full of ideal spiritual substance, which seeks sound embodiment. By engaging with spiritual space of the first music, the musicians bring music to the world of human existence, which includes an information code, a message of music, a mystery that is grasped by man intuitively, and touching the inner world of man, lights the divine spark that directs man to the Absolute.*

**Key words:** *space-time nature of music, philosophy of music, musical hermeneutics, musical thinking, temporality, formation, intonation, sonorism.*

Сьогодення потребує концептуального оновлення мистецької освіти й залучення до музичної герменевтики міждисциплінарних досліджень, що поєднують підходи філософії музики, культурології та музикознавства. Професійна підготовка фахівців мистецького профілю, рівень виконавської майстерності нерозривно пов'язані з усвідомленням сутності музики як філософської категорії. Розуміння глибинних витоків музичної стихії, притаманної їй темпоральності й граничної абстрактності дають змогу виконавцю наблизитися до істинного чистого простору музичного буття, що являє себе завдяки композиторському натхненню в музичному творі.

Часопростір постає точкою перетину філософського та музичного мислення, де перехрещуються референції філософів щодо музики як до «мистецтва часу» та концептуальні композиторські побудови. Феномен часопросторової природи музики знаходить відображення в працях Ф. Брентано, А. Бергсона, Е. Гуссерля, Е. Касірера, Е. Курта, Ф. де Сюсюра, Б. Яворського, Б. Асаф'єва, Г. Нейгауза, М. Бахтіна, О. Лосева, Ю. Холопова, Ф. Лаку-Лабарта, Ж. Дельоза. Безпосередньо музичному часопростору присвячені роботи музикознавців М. Аркадьєва, Т. Цареградської, С. Савенко, В. Ценової, Г. Коломієць.

Музична герменевтика являє собою вчення про розуміння, тлумачення й інтерпретацію сенсу музичного твору. На цих питаннях зацентрував увагу ще на початку ХХ століття Г. Кречмар, котрий намагався пояснити ціле на основі одиничного й спрямував свої дослідження на розробку методу знаходження афектів, почуттів, ідей, які закладені композиторами у музичних елементах і творові в цілому. Осмислення й подальшу реалізацію ідей Г. Кречмара здійснив А. Шерінг, котрий наголошував на наявності духовної субстанції у музичному творові та можливості достовірної єдиної інтерпретації останнього. Питання музичної герменевтики постають у наукових доробках Ф. Шлейермахера, Х.-Г. Гадамера, У. Еко, П. Рікера, Н. Корихалово і, М. Тараканова.

У просторі вітчизняної наукової думки філософсько-музична проблематика висвітлюється в дослідженнях А. Комісаренка, О. Козаренка, Г. Аляєва, В. Огорокова, Ю. Шабанової, В. Лімонченко, І. Крицької, О. Гоменюк, О. Гомілко, що вирізняються як суто філософським, так і

філософсько-мистецьким та педагогічним спрямуванням.

Звернення до музично-теоретичної та педагогічної спадщини Б. Асаф'єва, Г. Нейгауза, Ю. Холопова у висвітленні поставленої проблематики цілком виправдане, бо саме у розмислах відомих музикознавців ми знаходимо шукану кореляцію між виконавською інтерпретацією та феноменом музики як таким. Актуалізація міркувань про часопросторовий вимір музики у тісному зв'язку з музичною герменевтикою є своєчасною та затребуваною на теренах сьогодення мистецької освіти.

Мета статті: обґрунтувати безпосередній зв'язок між основним завданням музичної герменевтики – розкриттям художнього образу і розумінням часопросторової природи музики виконавцем на прикладі музично-теоретичних систем Б. Асаф'єва, Г. Нейгауза, Ю. Холопова.

У контексті даного дослідження важливими видаються розвідки видатного вченого-музикознавця Бориса Асаф'єва, котрий виявляв становлення музичних форм у вигляді руху музичного матеріалу, «звукову субстанцію» в науковому контексті епохи, музичний твір як соціально-культурний феномен. Ми вбачаємо певні точки перетину між ідеями О. Лосева щодо музики як ейдосу, становлення й життя числа та розмислами Б. Асаф'єва про інтонацію як «осмислене звучання» та процесуальність розгортання музичної форми. Пошуки онтологічного і гносеологічного підґрунтя музичного буття спрямовують обох дослідників до діалектики Г. Гегеля та феноменології Е. Гуссерля. Натомість ідеї Б. Асаф'єва формувалися також під впливом соціолінгвістичних інтенцій французьких інтелектуалів Ф. де Сосюра й А. Мейє, концептуальних знахідок щодо взаємозв'язку між звуковими елементами музики Е. Касірера, досліджень про психічну енергію і рух Е. Курта та теорії ладового ритму Б. Яворського.

У своїй визначальній праці «Музична форма як процес» Б. Асаф'єв окреслює коло основоположних понять і питань власної теорії – це «інтонація», «звукова субстанція», «виявлення», «процес», «семантика». Музикознавець переймається розмислами щодо сутнісного вияву музики, специфіки її виникнення й існування і висловлює думку про те, що музика виходить за межі власне мистецтва і є чимось значно глибшим і значущим.

Для Б. Асаф'єва сутністю музики є інтонація – усвідомлене звучання, якому передують духовне осяяння, сповнена енергії звукова субстанція, що знаходить своє втілення у матерії, розгортаючись у часі. Музикознавець розглядає звук і духовний порух як суцільну й неподільну єдність, а інтонування виступає «образно-інтонаційною формою мислення» [2, с. 336].

Вивчаючи доробки Е. Касірера, в яких рефреном звучить теза Платона: «Думка збуджує усе, що підпадає під чуттєве сприйняття разом зі своєю протилежністю» [Цит. за 1, с. 263], Б. Асаф'єв розробляє подане положення у музичному контексті. Звертаючи увагу на можливість позাপонятійного мислення, витоки якого знаходяться у чуттєвому



сприйнятті, перед вченим-мислителем постає питання про участь мислення у музичному становленні. Чуттєве сприйняття, накопичуючись, перетворюється на слуховий досвід, яким керується музикант під час створення, слухання та сприйняття музики. Почуття спонукає до мисленнєвого осягнення в той час, коли виникає співставлення та оціночне судження про предмет, тобто аналізуються відношення між різними музичними структурами. Інтонуючи твір, ми потрапляємо до зовсім іншого часопросторового виміру, до певної цілісної закінченої музичної системи, що базується на співвідношенні між різними її складовими: «У цьому своєрідному світі усе є плинним, усе знаходиться у русі і навіть миттєвості тиші (призупинення звучання або паузи) не в змозі вивести нас із цього стану у зовнішній світ... Перебуваючи у владі музичного становлення, ми відчуваємо власну присутність у зовсім іншій сфері, ніж звичний, видимий та чуттєво сприйнятий світ, і, головне, у нас виникає уявлення іншого часу, іншого простору» [Цит. за 6, с. 245–246].

Б. Асаф'єв наголошує на системі відносин у музичному творі, розуміючи під відношенням момент порушення рівноваги, з якого й народжується становлення. Отже, постійне відновлення відношень між елементами музичної тканини утворюють безперервне розгортання у часі. Акцентуючи увагу на часопросторовій природі музики, виходячи із онтологічного дуалізму музичного твору, музикознавець створює власну концепцію музичної форми, в якій остання виступає одночасно і як процес, і як викристалізована цілісність.

У статті «Процес оформлення звукової субстанції» Б. Асаф'євим висувається ідея континуальності, безперервності звукової матерії, її темпоральне розгортання та існування водночас з оформленням у цьому становленні, в процесі артикулювання власних структур. Нейтралізуючи арифметичний підхід, музикознавець робить акцент на музичній події, як живій, стихійній, що у власному рухові і здобуває оформлення у вигляді внутрішньої організації та здійснюється у гармонійному поєднанні інтуїції та інтелекту. Б. Асаф'єв стверджує, що «наука музичної композиції повинна стати на шлях вивчення законів музичного руху, бо лише у триванні й протяжності (у часі) звучання осягається музика у своїй першооснові (слухове сприйняття)» [Цит. за 1, с. 269]. Музикознавець наголошує на «летучій» природі музики, котру можна зафіксувати лише у свідомості, осягаючи потік звучання.

Наразі ми простежуємо суттєвий вплив феноменології Е. Гуссерля на формування у Б. Асаф'єва понять «становлення» та «виявлення» музики у розумінні виведення на поверхню того, що існує у прихованій сутності. Е. Гуссерль наголошує на смисловому зв'язку свідомості і світу, що виявляється у потоці феноменів. З'явлення предмету не означає з'явлення його сенсу та значення, останні переживаються свідомістю за посередництвом сприйняття, пам'яті й фантазії. Безпосередньо ж

переживання у самому собі є потоком становлення, безперервної зміною ретенцій і протенцій, те, що існує в теперішньому моменті. Згадаємо, що витoki гуссерлівської «свідомості-часу» сягають досліджень темпорального усвідомлення часу Ф. Brentano, в основі яких знаходиться мелодія та її складові – тони [3].

Розуміючи музику як безперервну течію, звукову субстанцію у суцільній плинності та єдності цілого, Б. Асаф'єв підіймає проблему руху, що наповнює подіями процес становлення музики. Цей процес він охоплює з двох боків – творчого й перцептивного: яким чином він здійснюється і як сприймається слухом. Мовити про рух у музиці – це значить наповнювати це слово метафоричним сенсом, адже особливістю музичного становлення є з'явлення звукових послідовностей і швидкість їх змін. Проте певною процесуальністю сповнений навіть окремий звук, а послідовність звуків усвідомлюється як рух, як процес: «...жоден момент інтонування, по суті, не оцінюється як самодостатній, а завжди лише як стадія переходу у наступний» [2, с. 26–27]. Форма ж виступає результатом організації й співвідношення звукових послідовностей і є наслідком процесу. Так у Б. Асаф'єва виникає поняття «оформлення», тобто форма осмислюється як функція часу. Під час процесу освоєння музикою часу, вона починає заповнювати й простір, а тому одночасно перебуває у двох онтологічних вимірах – часовому і просторовому.

Б. Асаф'єв виводить основний закон музичного становлення, що базується на принципах тотожності й контрасту і робить важливий крок на шляху розуміння природи музики. Ідеї видатного музикознавця суголосні знахідкам Ф. де Сосюра, котрий теж апелює до наявності відношень у мові й дихотомії тотожність–відмінність як рушійної сили лінгвістичного механізму, а також дослідженням чистого абсолютного буття музики О. Лосєвим, що свідчить про наявність єдиної інтуїтивно-інтелектуальної потенції, котра знайшла виявлення паралельно в різних сферах людського мисленнєвого буття.

Зазначимо, що дослідження Б. Асаф'єва, поряд із акцентом на соціально-детермінованому існуванні музики, вирізняються увагою й до метафізичної сутності музики, особливо це характерно для ранніх робіт музикознавця. Філософське осягнення музики як цілого, розуміння музики як становлення та процесу, під час якого відбувається оформлення і кристалізація – таке усвідомлення музики Б. Асаф'євим близьке розмислам О. Лосєва щодо буття чистої абсолютної музики.

Питаннями ритму, звуку, побудови художнього образу, виконавської майстерності у музично-філософському зрізі займався блискучий піаніст, талановитий музичний педагог Генріх Нейгауз. Продовжуючи і розвиваючи романтичну традицію європейського «великого піанізму» у ХХ столітті, виконуючи й інтерпретуючи сучасні йому твори, які рідко хто включав до свого репертуару, Г. Нейгауз виховав цілу плеяду самобутніх піаністів

різноманітних манер і стилів виконання.

У межах нашого дослідження цікавим видається метод художнього пізнання музичного твору, який застосовував видатний педагог-практик, що базується на розширенні горизонтів мислення виконавця, спрямованості не на вузько музично-теоретичному аспекті, а на філософському осягненні музики, здатності охоплювати загальнокультурні цінності в єдиному смислового контексті і відтворювати ці знання у виконавчій творчості. Ідея превалювання музичного, духовного, абсолютного, тобто самої музики над технічним знайшла відображення у його роботі «Про мистецтво фортепіанної гри», яка насичена музично-філософськими паралелями, ґрунтовними викладками стосовно побудови та розкриття художнього образу, практичними рекомендаціями щодо відтворення виконавцем задуму композитора.

Вже передмова до книги красномовно свідчить про первинність духовної доміанти у світоглядних позиціях автора, так Г. Нейгауз постулює наступне положення: «Перш ніж починати вчитися грати на будь-якому інструменті, учень – чи то дитина, підліток або дорослий – повинен вже духовно володіти якоюсь музикою; так би мовити, пильнувати її у своєму розумі, плекати у своїй душі і чути своїм слухом» [112, с. 11]. Мисленнева й почуттєва сповненість музикою передують безпосередній грі на музичному інструменті, вона шукає виходу і втілення, виявляючи талант виконавця. Г. Нейгауз запевняє: «Хто до глибини своєї душі вражений музикою і працює, як пойнятий, на своєму інструменті, той, хто пристрасно закоханий у музику, в інструмент, той оволодіє віртуозною технікою, той зуміє передати художній образ твору, і він буде виконавцем» [8, с. 34].

Основним завданням музичної герменевтики Г. Нейгауз вважає розкриття художнього образу, а це видається можливим за умови повного узгодження нескінченних виконавських засобів із змістом твору, його архітектонікою, композицією, тобто з тим реальним організованим звуковим матеріалом, котрий виконавець повинен сприйняти й обробити. Виконавська інтерпретація твору, на думку видатного педагога, починається з дослідження філософської складової музики, розкодування послання автора, розпізнавання виразних засобів музики, і тільки потому починається кропітка робота над твором – відпрацювання технічних моментів. Проникнення духом композитора, розуміння його стилю, виявлення художнього образу, відчуття цілого – це ті сходинки, які ведуть до розуміння самої музики і торяють шлях до її виконання. Г. Нейгауз радить виконавцям збагачувати свій слуховий досвід, прослуховуючи якісні твори у професійному виконанні.

Варта уваги позиція педагога щодо ролі мисленневої активності виконавця, його здатності цілісно охоплювати твір і водночас вміння аналізувати окремі моменти. На думку Г. Нейгауза: «Талант – це є

пристрасть плюс інтелект» [8, с. 30], він простежує тісний зв'язок між інтелектуальністю виконавця та його виконавською майстерністю. Інтелект «просвічує» крізь подачу музичного твору. Педагог вирізняє виконавців, яким притаманне «довге мислення» (горизонтальне) і «коротке» (вертикальне); перші здатні охопити твір в цілому, особливо велику форму, другі, на жаль, обмежені у репертуарному діапазоні, доступними для них є лише малі форми [8, с. 49]. Прикладом носія творчого генію, виконавця з широким кругозором, феноменальним мисленням є постать учня Г. Нейгауза Святослава Ріхтера, про унікальні здібності якого натхненно мовить вчитель: «Ясно відчувається, що увесь твір – навіть гігантських розмірів – розкривається перед ним, як величезний пейзаж, котрий охоплюється зором увесь в цілому і в усіх деталях з висоти орлиного лету, з надзвичайної висоти і з неймовірною ясністю» [8, с. 49].

Г. Нейгауз наголошує на існуванні великої проблеми для виконавця, яка знаходиться у просторі Часу-Ритму. Слід зазначити, що часо-ритмічні відношення у музиці так і зостаються мало досліджуваними і мало розкритими як у музикознавчій, так і у філософській площині, а саме поняття ритму до сих пір не має точного і єдиного визначення. Торкаючись питання ритму, Г. Нейгауз з притаманною йому уважною влучністю зауважує, що «одиницею виміру ритму музики виступають не такти, фрази, періоди, частини, а увесь твір в цілому, де музичний твір і його ритм майже тотожні» [8, с. 50]. Митець мислить музику як звуковий процес, який протікає у часі, а не мить або застиглий стан і робить висновок, що вирішальними і визначальними першоосновами музики виступають звук і час. Співзвучними даному твердженню є філософські інтуїції О. Лосева, який розуміє музику як «становлення» і музичні розвідки Б. Асаф'єва, який розглядає «музичну форму як процес». Усвідомлення, зазначеної Г. Нейгаузом, цілісної реакції слухача на усю часову організацію музичного твору, а не тільки на її окремі частини відсилає нас до розробки проблеми взаємодії часопросторового континууму з мисленнєвим процесом Ф. Brentano.

Ритм Г. Нейгауз порівнює з пульсом живого організму, диханням, морськими хвилями, коливанням житнього поля, вважає його необхідною для мистецтва періодизацією необмеженого часу. Щоб усвідомити ритм музичного твору, розібратися у його нюансах, Г. Нейгауз рекомендує учням диригувати твір, координуючи мелодійну лінію внутрішнім слухом, що допомагає відчути реальний плин часу, а також звертатися до практик системи К. Станіславського, які є корисними не лише для акторів, а стануть на пригоді й музикантам. Даний синкретичний підхід до музичного мистецтва яскраво ілюструє улюблений вислів педагога «Усе єдине», а домінуючу роль ритму у музиці демонструє його наступна інтенція, що біблія музиканта починається словами: спочатку був ритм.

Інтерес Г. Нейгауза викликає також і друга з першооснов музики – безпосередньо звук, якість і довершеність якого вкрай необхідна для

створення істинного художнього образу. До звуку великий піаніст ставиться проникливо, тамуючи подих, про що свідчить наступне припущення: «Звук повинен бути закутаним у тишу, звук повинен покоїтися у тиші, як дорогоцінне каміння в оксамитовій шкатулці» [8, с. 76]. Народжуючись із тиші, як із небуття, звук проростає у просторово-часовий континуум, на думку Г. Нейгауза, у провіттку між «ще не звук» і «вже не звук», вміщуючи принаймі сто градацій, про які мовлять і такі видатні піаністи як А. Рубінштейн і К. Черні. Суголосся з лосівським розумінням числа у музиці, як живої істоти, більш того, як особистості, ми знаходимо й у Г. Нейгауза стосовно динамічних відтінків: «Неможна плутати Марію Павлівну (mp) з Марією Федорівною (mf), Петра (p) з Петром Петровичем (pp), Федора (f) з Федором Федоровичем (ff)» [8, 53] та синкопи: «Синкопа, громадянка Синкопа, є певною особою, де б вона не з'явилась, з певним виразом, певним характером і значенням» [8, с. 53].

Розглядаючи звук як засіб, а не мету, талановитий педагог вибудовує послідовність опрацювання твору: перше – художній образ ( зміст, вираз того «про що йде мова»); друге – звук у часі – матеріалізація «образу» і третє – техніка в цілому як сукупність засобів, які необхідні для розв'язання художнього завдання. Щонайкращим стилем виконання він вважає такий, що несе істину і правду, осяяний «проникаючими променями інтуїції, натхнення, виконання ”сучасне”, живе і в той же час насичене невдаваною ерудицією, виконання, яке дихає любов'ю до автора, що спонукає до багатства та розмаїття технічних прийомів» [8, с. 191]. Ідеальним для Г. Нейгауза є виконавець, який поєднує у собі здатність мислити та емоційну чутливість.

Акцентуючи увагу на музичному пізнанні світу, митець вважає, що кожний композитор – це мислитель, тільки його філософська мова таїться в музичних творах, а не в словах: «Я шкодував, що Бетховен не “перемолов” свою музику на філософію, тому що я вважаю, що ця філософія була б краща за кантівську й гегелівську, більш глибока, правдивіше й людяна» [8, с. 14]. Вражаючою є здатність геніїв, зокрема В. А. Моцарта, створювати музику спочатку мисленнево, коли він чує всю симфонію від початку до кінця в одну мить внутрішнім слухом, а вже потім перекладати її на нотний текст.

Для Г. Нейгауза музика являє собою закінчену річ, ясне висловлювання, вона наділена іманентним сенсом і тому її необхідно сприймати і розуміти безпосередньо, без будь-яких додаткових словесних або художніх тлумачень і пояснень. «Музика такий же продукт людського мислення, як і все, що створене людиною, тут працюють ті ж самі закони. Як і в інших галузях духовного життя, діалектика мистецтва, значить і музики, є продовженням і розвитком діалектики природи» [8, с. 59].

Серед робіт, присвячених феномену музики кінця ХХ століття варта уваги теоретична система музикознавця Ю. Холопова, котрий продовжує поступ філософських інтенцій О. Лосева та Б. Асаф'єва, стверджуючи

метафізичну субстанціональність музики. Музикознавець не мислить вивчення теорії музики без філософії музики: усе розмаїття й повнота музичного буття може бути осмислена й розкрита лише крізь призму філософської рефлексії. Ю. Холопов зосереджує свою увагу на формах осягнення музичного буття і впевнений, що вони відкривають шлях до «генетичного музичного коду», заданого нам Абсолютом. Вважаючи музику особливим світом мистецтва, «втіленою в звукові образи красою» [9, с. 38], музикознавець наголошує, що найвищим змістом музики є «причастя» до чистої духовності, до того, що неможливо віднайти у реальному світові.

Наголосимо, що Ю. Холопов вирізняє два роди музики – ужиткову, яка відображає сам життєвий процес і автономну, або абсолютну, предметом якої виступає автономно-духовне першоначало. Фокусуючи увагу на автономній музиці як здобутку європейського мислення Нового часу, музикознавець підкреслює її домінантні ознаки-форманти: існування у вигляді чистого мистецтва, музики для слухання, музики як духовного переживання [9].

Ю. Холопов поділяє погляди О. Лосєва щодо феномену художньої форми в автономній або абсолютній музиці та його ідею про глибинну сутність музики як вияву «число – час – рух». Згідно О. Лосєву ідеальне число, що знаходиться у надрах музики, втілюється у часовому розгортанні музичної форми під час якого оречевлюється число, відбувається рух (за законами діалектики – число переходить у час, час – у рух).

Констатуючи внутрішню динамічну темпоральність музики, Ю. Холопов вказує на нерухому структуру, що таїться в глибинах музичного логосу. Однак, щоб здійснитися у музичному логосі, їй необхідно зануритися у чуттєвий, плинний, неподільний потік естетичного, прекрасного й піднесеного. Музичний логос мислиться музикознавцем як сплав музики-сутності і музики-мистецтва, він являє себе у вигляді смислової субстанції, що сповнена гармонії та істини. Усі ступені розвитку музики-мистецтва схоплюють генезу у згущеній формі і розгортають її у певній епосі і світовідчутті людини. Поряд з рухом і розвитком світорозуміння і світосприйняття людини модифікується й музика-мистецтво, вміщуючи у собі незмінне сутнісне ядро.

Якщо Г. Нейгауз дотримується думки, що спочатку був ритм, то Ю. Холопов до першооснов додає ще й лад, оскільки саме музичний лад втілює внутрішню гармонію між людиною і світом. Витоки музики-мистецтва сягають простору прамузики, що мислилася античними філософами як ритм та гармонія Всесвіту, досконала, самовпорядкована система, сповнена ідеями духовна субстанція, що прагне звукового виявлення і втілення. Залучаючись до духовного простору прамузики, творці приносять у світ людського буття музику-мистецтво, яка містить у собі інформаційний код, послання прамузики, таїну, що схоплюється

людиною інтуїтивно і, торкаючись внутрішнього світу людини, запалює ту божественну іскру, котра спрямовує людину до Абсолюту.

На відміну від Б. Асаф'єва, який первинною вважає «звукову субстанцію», від якої походить музична форма у поєднанні з духовним началом, Ю. Холопов наголошує на тому, що саме у звуковому матеріалі міститься гармонійне духовне начало, воно являє собою постійне й незмінне, тобто носить трансцендентний характер. Еволюціонуючи, музичний процес постійно розвивається, музична мова ускладнюється, музикознавець пов'язує це з наростанням складності і диференційованості власне духовних актів. Аналізуючи сучасний стан музично-еволюційного процесу, Ю. Холопов констатує домінуючі позиції часопросторового звучання, в основі якого лежить сонористика, так званий «третій музичний вимір». Музикознавець вважає цілком закономірним подібний поступ музичного мислення: мелодія – гармонія – сонористика, адже ХХ століття характеризується своєю калейдоскопічністю проявів у різних сферах інтелектуальної думки. Нова музично-естетична парадигма, що виникає, як вибух, у когось викликає негативне ставлення і нерозуміння, однак, на думку Ю. Холопова, носії геніального здатні раніше почути духовні вібрації і відтворити їх у звуковій площині, тим самим виявивши дух епохи і її власний звук. Звернення до нового звуку, усвідомлення матерії звуку як сонористики, яка містить у собі глибинне звучання, тембральне забарвлення, широку динамічну палітру, багатопараметровість, музикознавець пов'язує з пульсуючою звуковою вібрацією, із звуковою об'єктивацією духовного начала [10].

Еволюційний поступ музики мислиться Ю. Холоповим як рух за висхідною з прогресивною формантою і сталим сутнісним ядром. Музикознавець впевнений, що людина здатна до інтуїтивного розкриття музичного логосу, створюючи музику-мистецтво. Здійснюючи новації у музичному просторі, творці сягають метафізичної сутності музики і являють світові свої відкриття, у поле тяжіння яких потрапляє слухач і сповнюється краси, гармонії та істинності.

Ми вбачаємо, що піддаючи аналізу музичну матерію, Ю. Холопов стверджує первинність духовного начала по відношенню до звукового матеріалу й визначає сутність музики як виявлення духовного в звуковій матерії. Спираючись на ідеї О. Лосєва про абсолютний сутнісний вияв музики, розглядаючи музичне буття у вигляді сплаву музики-сутності і музики-мистецтва, Ю. Холопов розуміє історію музики як процес втілення єдиного коду музики, що заданий музиці-мистецтву Творцем.

Відстеження становлення часопросторових концептів та інтуїцій в ХХ столітті свідчить про наявність єдиного мисленнєвого поступу в науці, музиці, філософії та стверджує вагомість розуміння сутнісної основи музики в музичній герменевтиці. Розробка даної проблематики актуалізує сповнену філософського змісту музичну аналітику, що сприяє розвитку якісно нової виконавської інтерпретації.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Арановский М. Г. Музыка. Мышление. Жизнь. Статьи, интервью, воспоминания / М. Г. Арановский; [ред., сост. Н. А. Рыжкова]. – М.: Государственный институт искусствознания, 2012. – 440 с., ил.
2. Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс / Б. В. Асафьев. – Л.: Музыка, 1971. – 378 с.
3. Брентано Ф. Избранные работы / Франц Брентано; [пер. с нем. В. Анашвили]. – М.: Дом интеллектуальной книги, Русское феноменологическое общество, 1996. – 176 с. Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс / Б. В. Асафьев. – Л.: Музыка, 1971. – 378 с.
4. Козаренко О. Філософія музики як необхідна складова сучасної мистецької освіти / О. Козаренко // Вісник Львівського ун-ту, Серія: Мист-во. – 2012, Вип. 11. – С. 3–7.
5. Коломієць Г. Г. Про концепцію цінності музики як субстанції і музики як способу ціннісної взаємодії людини зі світом / Г. Г. Коломієць // Часопис Національної музичної академії України ім. П. І. Чайковського. – Київ, 2009. – № 1(2). – С. 104–114.
6. Коломиец Г. Г. Ценность музыки: философский аспект / Галина Григорьевна Коломиец. – [3 изд.] – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. – 532 с.
7. Лосев А. Ф. Философия. Мифология. Культура / Алексей Федорович Лосев. – М.: Политиздат, 1991. – 525 с. - (Мыслители XX века).
8. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога / Генрих Густавович Нейгауз; [5-е изд.]. – М.: Музыка, 1988. – 240 с., портр., пл., нот.
9. Холопов Ю. Н. Введение в музыкальную форму / Ю. Н. Холопов; [ред. Т. С. Кюрегян, В. С. Ценова]. – М.: Московская государственная консерватория им. П. И. Чайковского, 2006. – 432 с., нот.
10. Холопов Ю. Н. Новые парадигмы музыкальной эстетики XX века. [Электронный ресурс] / Ю. Н. Холопов. – Режим доступа: <http://www.kholopov.ru/prdgm.html>



**Наукове видання**

**ЗБІРНИК  
НАУКОВИХ ПРАЦЬ  
УМАНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО  
ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ  
ІМЕНІ ПАВЛА ТИЧИНИ**

**Випуск 2**

**Частина 1**

Підписано до друку 01.11.2017 р. Формат 60x84/16.

Папір офсетний. Ум. друк. арк. 17,2

Тираж 100 прим. Замовлення № 2715

Видавничо-поліграфічний центр «Візаві»

20300, м. Умань, вул. Тищика, 18/19

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи

ДК № 2521 від 08.06.2006.

тел. (04744) 4-64-88, 4-67-77, (067) 104-64-88

vizavi-print.jimdo.com

e-mail: vizavi008@gmail.com