

# Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах



2018 р., № 60, Т. 1

## Збірник наукових праць

виходить шість разів на рік

### Головний редактор:

Сущенко А. – доктор педагогічних наук, професор

### Заступник головного редактора:

Сущенко Л. – доктор педагогічних наук, доцент

### Редакційна колегія:

Бесараб А. – доктор наук із соціальних комунікацій, доцент;

Дяченко М. – доктор педагогічних наук, доцент;

Захаріна Є. – доктор педагогічних наук, доцент;

Іваницький О. – доктор педагогічних наук, професор;

Кравченко В. – доктор педагогічних наук, доцент;

Мазін В. – доктор педагогічних наук, доцент;

Сущенко Т. – доктор педагогічних наук, професор.

### Іноземні члени редакційної колегії:

Олександр Скалій – доктор філософії (Республіка Польща);

Цісюань Вей – доктор філософії (Китайська Народна Республіка).

Технічний редактор: Н. Ковальчук

Дизайнер обкладинки: А. Юдашкіна

Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / [редкол.: А.В. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя : КПУ, 2018. Вип. 60. 224 с. Т. 1.

### Сайт видання:

[www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua](http://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua)

### Засновник:

Класичний приватний університет  
Свідоцтво Міністерства юстиції України  
про державну реєстрацію  
друкованого засобу масової інформації  
Серія КВ № 15844-4316Р від 16.10.2009 р.

### Видавець:

Класичний приватний університет  
Свідоцтво Державного комітету  
інформаційної політики, телебачення  
та радіомовлення України  
про внесення суб'єкта видавничої справи  
до Державного реєстру видавців, виготівників  
і розповсюджувачів видавничої продукції  
Серія ДК № 3321 від 25.11.2008 р.

**Входить до Переліку фахових видань,  
в яких можуть публікуватися результати  
дисертаційних робіт на здобуття наукових  
ступенів доктора і кандидата наук з педагогічних  
наук, на підставі Наказу МОН України  
від 29.12.2014 № 1528 (Додаток 11).**

Видання рекомендовано до друку  
та поширення через мережу Internet  
Вченою радою  
Класичного приватного університету  
(протокол № 2 від 31.10.2018 р.)

Усі права захищені.  
Повний або частковий передрук і переклади дозволено  
лише за згодою автора і редакції.  
При передрукуванні посилання на збірник наукових праць  
«Педагогіка формування творчої особистості  
у вищій і загальноосвітній школах»  
обов'язкове.

Редакція не обов'язково поділяє думку автора  
і не відповідає за фактичні помилки,  
яких він припустився.

Адреса редакції:  
Класичний приватний університет  
69002, м. Запоріжжя, вул. Жуковського, 70б.  
Телефони/факс: +38 098 24 61 364.

Здано до набору 22.10.2018.  
Підписано до друку 05.11.2018.  
Формат 60×84/8. Цифровий друк. Тираж 150 пр.

## ЗМІСТ

### ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

<i>У. В. Авраменко</i> ІСТОРИЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ .....	6
<i>О. І. Башкір</i> РОЛЬ ПЕДАГОГІКИ В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ.....	12
<i>М. І. Воровка</i> ІСТОРИОГРАФІЯ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ РОЗВИТКУ ГЕНДЕРНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТСТВА.....	17
<i>Н. Г. Денисенко, Т. І. Суворова</i> ЕВОЛЮЦІЯ ПОНЯТТЯ «МОБІЛЬНІСТЬ» УПРОДОВЖ ХІХ – ПОЧ. ХХ СТ. ....	23
<i>Т. М. Калініченко</i> ТРАНСФОРМАЦІЯ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ В УМОВАХ БІЛЬШОВИЦЬКОГО ПЕРЕВОРОТУ (1919–1920 РР.).....	29
<i>О. В. Кравчук</i> ІНСТИТУТИ УДОСКОНАЛЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ УЧИТЕЛІВ В ІСТОРІЇ РОЗВИТКУ НОВАТОРСЬКОГО РУХУ В УКРАЇНІ У ХХ СТ.....	35
<i>Т. В. Окольніча</i> ФОРМИ ГРОМАДСЬКОГО СПІЛКУВАННЯ СХІДНОСЛОВ'ЯНСЬКОЇ МОЛОДІ ХІХ – ПЕРШОЇ ЧВЕРТІ ХХ СТОЛІТТЯ.....	41
<i>І. М. Рябуха</i> ДІЯЛЬНІСТЬ ГЕНЕРАЛ-ГУБЕРНАТОРІВ ЗІ СТВОРЕННЯ ОСВІТНЬО-КУЛЬТУРНОГО ПРОСТОРУ ПІВДНЯ УКРАЇНИ (ПЕРША ПОЛОВИНА ХІХ СТОЛІТТЯ).....	45
<i>Л. М. Терлецька</i> ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ СЛУХАЧІВ ПЕДАГОГІЧНИХ УЧИЛИЩ УКРАЇНИ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ.....	52

### ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

<i>Л. В. Алексєєнко-Лемовська</i> РЕФЛЕКСИВНИЙ КОМПОНЕНТ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	57
<i>О. Б. Варава</i> ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ НОВОЇ ГЕНЕРАЦІЇ МЕДИЧНИХ СЕСТЕР В УКРАЇНІ.....	62
<i>Л. М. Височан</i> ТВОРИ ВАСИЛЯ СУХОМЛИНСЬКОГО ЯК ЗАСІБ ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	66

<i>Т. Я. Грановська</i> ОСОБЛИВОСТІ ПРЕДМЕТІВ ЦИКЛУ ТОЧНИХ ТА ПРИРОДНИЧИХ НАУК ЯК ФАКТОРІВ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ САМОСТІЙНОСТІ В УЧНІВ .....	<b>72</b>
<i>Н. Є. Дмитренко</i> ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ВИНИКНЕННЯ АВТОНОМНОГО НАВЧАННЯ.....	<b>76</b>
<i>Л. Є. Єрьоміна, Г. С. Мільчевська</i> ТЬЮТОР ЯК ТРАНСФОРМАЦІЯ ТРАДИЦІЙНИХ РОЛЕЙ ПЕДАГОГА.....	<b>81</b>
<i>В. Я. Желясков</i> ОБҐРУНТУВАННЯ НАУКОВИХ ПІДХОДІВ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СУДНОВОДІЇВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ.....	<b>86</b>
<i>Ю. Є. Зубцова</i> ГЕНЕЗИС СУТНОСТІ ТА ЗМІСТУ ПОНЯТТЯ «ВИХОВАННЯ» В ІСТОРИЧНІЙ РЕТРОСПЕКТИВІ ТА В УМОВАХ СТАНОВЛЕННЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ.....	<b>91</b>
<i>А. В. Іванова</i> ХАРАКТЕРИСТИКА ЗМІСТУ І ОСОБЛИВОСТЕЙ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ІНЖЕНЕРА-ПЕДАГОГА ТРАНСПОРТНОГО ПРОФІЛЮ.....	<b>96</b>
<i>І. П. Краснощок</i> ІНДИВІДУАЛЬНА ОСВІТНЯ ТРАЄКТОРІЯ СТУДЕНТА: ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ОРГАНІЗАЦІЇ.....	<b>101</b>
<i>О. А. Кузнецова</i> ВИКОРИСТАННЯ ПРАКСЕОЛОГІЧНИХ ІДЕЙ МУЗИЧНОГО ПРОСВІТНИЦТВА НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ РОЗВИТКУ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ.....	<b>108</b>
<i>М. О. Кузьміна</i> ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИПУСКНИКА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	<b>113</b>
<i>С. Д. Лавінда</i> КЕЙС-МЕТОД ЯК МЕТОД ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ БУДІВНИЦТВА ТА ЦИВІЛЬНОЇ ІНЖЕНЕРІЇ.....	<b>117</b>
<i>Ю. Л. Масленнікова</i> ПРОБЛЕМИ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВИКЛАДАЧА ХОРОВОГО ДИРИГУВАННЯ .....	<b>121</b>
<i>Т. В. Мацапура</i> ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ МАРКЕТИНГОВОГО ПОЗИЦІОНУВАННЯ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ ЗІ СПЕЦІАЛЬНИМИ ТА ІНКЛЮЗИВНИМИ ГРУПАМИ ТА КЛАСАМИ НА РИНКУ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ.....	<b>125</b>

<i>Г. М. Мороз</i> ФОРМУВАННЯ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФАРМАЦЕВТИЧНОЇ ГАЛУЗІ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ – ПЕРЕДУМОВА УСПІХУ НА СВІТОВОМУ РИНКУ ПРАЦІ.....	131
<i>М. О. Науменко, К. А. Панасюк</i> РОЛЬ ДИРИГЕНТА У ФОРМУВАННІ ЦІЛІСНОГО СПРИЙНЯТТЯ МУЗИКИ.....	135
<i>Н. М. Павлюк, Т. В. Смокович</i> ПРОБЛЕМА ІСТОРИЧНОЇ ТА ЖАНРОВОЇ ЛОКАЛІЗАЦІЇ ТЕКСТОВО-МУЗИЧНИХ ФОРМ.....	139
<i>Н. В. Педоренко</i> ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕДИЧНИХ СЕСТЕР.....	143
<i>А. М. Сенік</i> ВИХОВАННЯ ДЕРЖАВНИЦЬКОГО ІДЕАЛУ В УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ ЗАСОБАМИ ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	148
<i>С. В. Смірнов</i> ФОРМАЛЬНИЙ МЕНТОРИНГ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ЗАПАСУ.....	152
<i>Н. В. Тарасенко</i> ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ ПІДЛІТКІВ ЗАСОБАМИ СОЦІАЛЬНОЇ ВУЛИЧНОЇ РОБОТИ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА.....	156
<i>А. В. Турчинов, О. В. Пилипець, О. А. Гаркавий</i> ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ Й УДОСКОНАЛЕННЯ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ГВАРДІЇ УКРАЇНИ НА ОСНОВІ ВИКОРИСТАННЯ ФІЗИЧНИХ ВПРАВ ФУНКЦІОНАЛЬНОГО БАГАТОБОРСТВА (КРОСФІТ).....	160
<i>Л. І. Фурсік, Л. В. Мельник</i> ПОНЯТТЯ «ХУДОЖНЯ ІНТЕРПРЕТАЦІЯ».....	165
<i>А. Д. Черевко, Р. О. Солошенко, Л. С. Індиченко, Є. В. Коваленко</i> МОНІТОРИНГ ДЕРЖАВНИХ РЕФОРМ ЩОДО ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖЕННЯ НАЦІЇ.....	170
<i>Х. А. Шапаренко</i> ОСОБИСТІСНЕ САМОВДОСКОНАЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ДО РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	174
<i>Л. С. Штихалюк, М. М. Лазука</i> ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СВІТОГЛЯД ТА ПЕДАГОГІЧНА ДІЙСНІСТЬ ВИКЛАДАЧА.....	178

## ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

<i>Т. М. Бабко, Є. О. Гревцева</i> РОЛЬ МЕРЕЖЕВОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ФОРМУВАННІ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ СУЧАСНОГО ЗАКЛАДУ ОСВІТИ.....	183
--	-----

---

<i>Н. М. Богомолова</i> ФОРМУВАННЯ РИС ГРОМАДЯНСЬКОСТІ У СТАРШОКЛАСНИКІВ В УМОВАХ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО РЕГІОНУ У ВИМІРІ НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ.....	<b>189</b>
<i>О. М. Власенко</i> МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ КОНЦЕПТУАЛЬНОЇ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ГРОМАДЯНСЬКИХ ЦІННОСТЕЙ ШКОЛЯРІВ У СТАРШІЙ ШКОЛІ.....	<b>196</b>
<i>Н. В. Гоголь</i> ПРОБЛЕМА РЕАЛІЗАЦІЇ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ У ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ ДЛЯ 7-8-Х КЛАСІВ.....	<b>200</b>
<i>О. М. Дорошенко</i> ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ДО ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ.....	<b>207</b>
<i>О. М. Кондратюк, О. Є. Геращенко</i> ПРОЕКТНА РОБОТА МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЯК ЗАСІБ НАВЧАННЯ РОЗВ'ЯЗУВАННЯ СЮЖЕТНИХ ЗАДАЧ.....	<b>211</b>
<i>О. А. Тельна, М. В. Прокопова</i> УПРОВАДЖЕННЯ КОНЦЕПЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В РОБОТУ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ.....	<b>216</b>
<i>В. В. Шинкаренко</i> КРАЄЗНАВСТВО ЯК ДІЄВИЙ ЗАСІБ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ.....	<b>220</b>

## ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37-056.2/.3(477)(091)

У. В. Авраменко

аспірант кафедри соціальної педагогіки  
Запорізького національного університету

### ІСТОРИЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

У статті визначено ключові етапи становлення інклюзивної освіти, проведено паралелі між умовами формування інклюзивної системи освіти за кордоном та на вітчизняному просторі. Означено переваги інклюзивного підходу для української системи освіти та трансформації наявного закордонного досвіду задля втілення його в українській системі освіти. Доведено потребу переосмислення та трансформації наявного закордонного досвіду.

Зазначено шлях формування ставлення до осіб з інвалідністю та ряд підходів до періодизації становлення інклюзії: в хронологічних рамках та «від моделі до моделі», включаючи «медичну модель інвалідності», «модель нормалізації», «соціальну модель інвалідності». Соціальна модель інвалідності розглядає непідготовленість суспільства та оточуючого середовища як основну проблему входження в неї осіб з особливими потребами, а вирішення цього протиріччя вбачається в політичному втручанні та регулюванні. Така модель несе позитивні зміни для дітей з особливими потребами, їх батьків, учнів з нормальним розвитком, а також педагогів та інших фахівців, залучених в навчально-виховний та реабілітаційний процеси. Наголошується на тому, що, незважаючи на ряд переваг сегрегованого навчання, воно не зможе порівнятись за ефективністю соціалізації з інклюзивним. На основі оглядів розвитку інклюзивної освіти в Україні та в світі автором виділено шість етапів становлення інклюзивної освіти. Зроблено аналіз понять: «мейнстрімінг», «інклюзія», «сегрегація», «десегрегація шкіл», «розширення доступу до освіти», «інтеграція», «псевдоінтеграція». Поставлено акцент на розмаїтті форм освіти інтегруючого типу та позитивному досвіді їх застосування в країнах США та Європи. Наголошено, що для успішного впровадження інклюзивної освіти на всеукраїнському рівні необхідно, щоб відбулися відповідні підготовчі етапи: історичні (від відчуження осіб з інвалідністю до прийняття та підтримки) та юридичні (розроблено первинний пакет законодавчих актів, діють державні та приватні програми, владні структури оголосили перспективи розвитку). Впровадження інклюзивної освіти потребує поступової цілеспрямованої роботи, з урахуванням викликів та перешкод.

**Ключові слова:** інклюзивна освіта, десегрегація, інтеграція, діти з особливими потребами, корекція, сегрегація, діти з інвалідністю.

**Постановка проблеми.** Поява в українському освітньому просторі такого поняття, як інклюзивний клас, має специфічні передумови, пов'язані з особливостями розвитку вітчизняної системи загальної освіти та світовими тенденціями переходу до інклюзивного навчання. Цей процес складний, багатоступеневий та має велику кількість аспектів, як-от: економічний; правовий; соціальний; культурний; психологічний; методичний; соціально-педагогічний тощо.

Розвинені країни та країни, що розвиваються, мають корисний досвід, щодо впровадження інклюзивної освіти на своїх територіях. Проте, орієнтуючись на північноамериканську модель інклюзії як зразок чітко окреслених компонентів системи, науковці, практики, громадськість все більше усвідомлюють, що якою б досконалою не здавалася ця модель, її не можна реалізувати в Україні у чистому вигляді з огляду на соціальні, культурологічні, економічні, історичні, ментальні та інші відмінності, що

існують між Україною та країнами західної демократії [5] Оскільки буквальний перенос моделі на інший культурний пласт або не можливий в принципі, або не буде працювати так само, як там, де він був вибудований. Отже, неможливо просто скопіювати систему організації інклюзивної освіти іншої країни: необхідно вивчати та систематизувати закордонний досвід, щоб з актуальних елементів побудувати унікальну високоефективну модель на українському соціокультурному «підґрунті».

#### Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Питання впровадження та реалізації інклюзивної освіти досліджували такі закордонні та вітчизняні науковці, як І. Аверіна, С. Болт, В. Бондар, Т. Бондар, М. Денг, Т. Дмитрієва, Н. Єленський, Дж. Йсселдике, Р. Кірк, Г. Ліндсай, І. Лошакова, Н. Малофєєв, Е. Мартинова, Д. Мітчелл, Н. Назарова, Л. Савчук, Дж. Салвіа, М. Семаго, Н. Семаго, М. Шеремет, Л. Шипіцина, Н. Шматко, А. Юсупов.

Значну увагу історичним умовам формування інклюзивної освіти приділяли А. Колупаєва, А. Конопльова, О. Кузьміна, Л. Левченко, Н. Малофєєв, Ф. Ратнер, О. Ярска-Смірнова.

**Мета статті** – проаналізувати шлях становлення інклюзивної освіти в Україні, її сучасне місце у вітчизняній системі загальної освіти та вплив на процес соціально-педагогічної роботи з сім'єю.

**Виклад основного матеріалу** дослідження. В античний період ставлення до осіб з особливими потребами, а особливо дітей з вадами, було винятково дискримінуючим. Громадянське право визначало інвалідів неповноцінними та недієздатними, а провідна більшість в суспільстві мала стійкі упередження до людей з відхиленнями. Римське право закріпило юридичний статус повної безправності людей з обмеженнями [3].

Єдиним винятком поважного ставлення та прояву піклування до осіб з фізичними вадами у Стародавніх Греції та Римі була позиція до інвалідів, що одержали свої каліцтва на війні.

Поява та розвиток християнства, з його закликами до милосердя, стає першою сходинкою на шляху гуманізації ставлення до осіб з інвалідністю. Проте християнство, на жаль, не зумовило винятково позитивні зміни у житті осіб з інвалідністю. Умови їх життя залишались вкрай важкими, а релігійні канони породили нові забобони та упередження: так особи з розладами аутичного спектру або синдромом Туретта або шизофренією вважалися одержимими дияволом, через що їх піддавали жорстоким ритуалам екзорцизму [12]. У період з V по XII сторіччя спільні дії монархів та релігійних діячів впроваджують перший досвід піклування про знедолених та убогих на різних територіях, включаючи Київську Русь.

Новою хвилею гонитв та тортур для осіб з вадами стало написання 1494 «Молоту Відьом» [16], що призвело до фізичного винищення таких осіб.

Гуманне ставлення до осіб з вадами після такого «відкидання назад» розвивалося повільно і непевно, що зрозуміло в контексті важких умов життя та поглядів Середньовіччя.

Активний розвиток гуманістичних тенденцій у ставленні до осіб з особливими потребами розпочався в Епоху Відродження, що стає підґрунтям для побудови медичної моделі інвалідності, яка пануватиме в світі з кінця XIX до 60-тих років XX ст. [1].

Незважаючи на значні позитивні зрушення, навіть на початку XX ст. залишався високий рівень негуманного ставлення до осіб з порушеннями, особливо сприяли цьому ідеї евгеніки, що вимагали фізичного знищення або стерилізації осіб з вадами [1].

Медична модель інвалідності, що панувала в цю епоху, найчастіше використовувала практику ізолювання закладів лікування та навчання осіб

з інвалідністю. Такі заклади породжують сегрегацію людей з особливими потребами від суспільства. Сегрегація (від лат. segregatio відокремлення) – поділ людей в суспільстві на категорії за ознакою відмінності соціальних статусів, що вимагає обмеження сфери життєдіяльності, за якого контакти між групами заборонені частково або повністю. Такий поділ закріплюється в нормах соціальних, стереотипах поведінкових, громадських інститутах [4].

З одного боку, сегреговані навчально-реабілітаційні заклади мають багато сильних сторін, таких як концентрація на конкретних схожих діагнозах, підбір відповідних методик та залучення конкретних спеціалістів (особливо актуально за необхідності залучати сурдопедагогів або тифлопедагогів); більш тісний взаємозв'язок між спеціалістом і клієнтом [2]. Н. Бауер зазначає, що така система фінансово доцільніша, ніж інтегровані та інклюзивні класи. Цим пояснюється їх розповсюдженість у світі і понині, але на протилежній шальці терезів є і серйозні недоліки, наприклад:

- центральним питанням освітнього процесу стає вада, а не особистість;
- в сегрегованому закладі дитина опиняється вилученою з природного дитячого середовища;
- в даній освітній системі спеціалістам складно спиратись на сильні сторони дитини, пріоритетом є виправлення недоліків [6].

Крім того, Шеріл Діксон [6] наголошує, що сегреговане навчання позбавляє дітей з типовим розвитком можливості взаємодіяти з дітьми з особливими потребами, через що вони гірше усвідомлюють суспільне розмаїття та втрачають можливість переймати сильні сторони дітей з обмеженими можливостями здоров'я.

Неефективність медичної моделі була усвідомлена менше ніж за 70 років. Розвиток медицини показав, що хоча деякі розлади мають незворотній характер, особи, що мають ці вади, здатні адаптуватися та за певної підтримки здатні до життя в соціумі. Так, з 60-х до середини 80-х рр. Західноєвропейські країни та США вводять політику деінституціалізації та переходять до моделі нормалізації (яку також називають теорією «соціальної співвіднесеності», головним компонентом якої є інтеграція. Інтеграція (від лат. integer цілий) – включення в суспільство осіб з особливими потребами як його повноправних членів, які активно беруть участь в усіх сферах життєдіяльності, опановують економіку, культуру, освіту і науку на рівних і разом з іншими членами суспільства в умовах, які компенсують їх вади та обмеження можливостей.

На думку А.А. Колупаєвої, інтеграція в системі освіти має надавати можливість учням з обмеженими можливостями здоров'я отримувати освітні послуги в звичайних класах загальноосвітньої

школи та в рамках навчання допомагати опанувати програму масової або відповідної спеціальної школи-інтернату. Колективна освітня інтеграція може бути реалізована у форматі спеціальних класів (груп) [10].

Поряд з інтеграцією варто розглянути поняття «псевдо інтеграція». Це специфічний період, який виникав в багатьох країнах одразу після того, як вони визнавали право дітей з особливими потребами на освіту. По суті, це були перші спроби спільного навчання дітей з важкими відхиленнями та дітей з типовим розвитком. Здебільшого ці експерименти завершувались невдало через те, що вчителі масових шкіл не володіють специфічними способами та прийомами навчання дітей з нетиповим розвитком.

Основна ідея моделі нормалізації полягає в тому, що особа з вадами розвитку повинна асимілюватися в суспільстві, прийняти норми культурного середовища, в якому живе, а суспільство має забезпечити такій особі умови життя, що наближені до загальноприйнятих стандартів. У період впровадження нормалізаційної моделі в історії освітньої політики Європи та США свій розвиток отримали такі підходи, як десегрегація шкіл, розширення доступу до освіти (widening participation), інтеграція та мейнстрімінг (mainstreaming).

Десегрегація шкіл в США тісно пов'язана з демократичним рухом за права афроамериканців та подальшим розвитком ідей расової інтеграції на потреби осіб з інвалідністю. Інтеграція школярів з особливими потребами відбувалася на різних рівнях та прийняла специфічні форми. На економічно-політичному рівні виділяють розширення доступу до освіти (widening participation) – політика розширення освітніх можливостей для осіб з особливими потребами, етнічних меншин та осіб з неблагополучних суспільних прошарків, що реалізується шляхом юридичних домовленостей та фінансового стимулювання навчальних закладів, що беруть участь у відповідних проектах. Дана політика і понині застосовується у Великобританії та інших країнах Європи задля розширення доступу до вищої освіти.

На практичному рівні десегрегація шкіл в Північній Америці пройшла етап, який одержав назву мейнстрімінг (від англ. mainstreaming – загальний потік). Він характеризувався розширенням соціальних контактів між дітьми-інвалідами та їх однолітками, здебільшого в позакласній діяльності: спільні масові заходи, літні табори, клуби за інтересами тощо. Такі стосунки характеризувалися нетривалістю та обмеженістю, а навчальний компонент реалізовувався у спеціалізованих відокремлених класах [10].

О. Ярська-Смірнова зазначає, що мейнстрімінг насамперед мав на меті розширення соціальних контактів, а не здобуття повноцінної освіти [17].

Ключовою формою освіти у період нормалізації стає освітня інтеграція, яка спрямована на безпосереднє включення всіх дітей в освітній процес з урахуванням їх особистісних фізичних та психічних особливостей [11].

Т. Бут, Дж. Джонсон, В. Міллс, В. Мюллер та інші зауважують, що перехід до моделі нормалізації був необхідним етапом, в ході якого відбулись бажані зміни у свідомості суспільства щодо ставлення до осіб з інвалідністю, проте дана модель має суттєві недоліки, такі як недостатнє урахування індивідуальних особливостей окремих осіб та тісна прив'язка до поняття «норми», яке є досить відносним поняттям [10].

В середині 80-х років ХХ ст. в розвинених країнах починають застосовувати соціальну модель інвалідності, яку іменують залученням або інклюзією. Дана модель використовується там і понині, а також була обрана як доцільна більшістю країн, що розвиваються, включаючи Україну. Вона розглядає невідповідність суспільства та оточуючого середовища як основну проблему входження в неї осіб з особливими потребами, а вирішення цього протиріччя вбачається в політичному втручанні та регулюванні. Дана модель несе позитивні зміни для дітей з особливими потребами, їх батьків, учнів з нормальним розвитком, а також педагогів та інших фахівців, залучених в навчально-виховний та реабілітаційний процеси.

Вітчизняні тенденції розвитку інклюзивної освіти тісно пов'язані зі світовими реаліями, тож українське суспільство проходило такі ж етапи гуманізації ставлення до осіб з особливими потребами, відбувалося це в таких хронологічних рамках [8; 10; 14].

З 966 р. по 1715 р. формувалися передумови виникнення спеціальної освіти. Рівень гуманного ставлення до осіб з вадами дуже низький.

З 1715 р. по 1806 р. продовжують формуватися передумови виникнення спеціальної освіти. Держава та суспільство усвідомлюють, що про осіб з відхиленнями розвитку необхідно не лише піклуватися, а й навчати частину з них. Ключовою точкою можна вважати відкриття в Російській державі перших спеціальних шкіл для глухих та сліпих (1806–1807 рр.).

З 1806 р. по 1927 р. розгортається мережа спеціальних навчальних закладів, оформлюються паралельні системи спеціальної освіти, держава та соціум усвідомлюють, що дітей з вадами слуху та зору, а також розумово відсталих, навчати не просто *можливо*, а навіть *доцільно* [10].

З 1927 р. по 1991 р. Система спеціальної освіти розвивається та удосконалюється. Суспільство приймає ідею, що необхідно навчати всіх дітей, навіть з важкими відхиленнями в розвитку.

З 1991 р. по теперішній час відбувається перехід від сегрегованого до інклюзивного навчання.



Освітня система України трансформується в інклюзивну.

Спираючись на історичні огляди розвитку інклюзивної освіти в Україні та світі [9; 10], ми виділили такі етапи становлення інклюзивної освіти:

1. відчуження, ексклюзія;
2. соціально-економічні передумови усвідомлення необхідності зміни у ставленні до осіб з особливими потребами;
3. зрушення в юридичному полі;
4. реалізація задекларованих прав шляхом інтеграції;
5. пошук оптимальних шляхів реалізації у специфічних умовах окремих держав – перехід до псевдоінклюзивного навчання;
6. удосконалення системи, усунення недоліків та організація справжньої інклюзії.

Окремі дослідники виказують насторожене або навіть негативне ставлення до ідей інклюзивної освіти. Так, американський дослідник Н. Бауер стверджує: «Ідея включення дітей та молоді зі значними порушеннями в звичайні класи просто дурна, це цілковито нелогічний шлях думати про покращення якості освіти як для звичайних дітей в класі, так і для учнів з особливими потребами» [19]. Він виказує побоювання, що інклюзивне навчання сприятиме втраті здобутків спеціальної освіти, які накопичувались протягом 45-ти років. Важливо наголосити, що, на наш погляд, таке ставлення з'являється через недостатнє розуміння концепції інклюзії або тоді, коли за інклюзивне навчання видають псевдо інтеграцію. Звичайно, інклюзивне навчання має ряд серйозних викликів.

Низкою закордонних досліджень [15; 18] доведено, що створення інклюзивних класів як інноваційного підходу в організації навчання здатне підвищити результативність процесу соціалізації як для дітей з особливими потребами, так і для дітей без специфічних нозологій, до того ж академічна успішність школярів з нормальним розвитком здебільшого не зазнає шкоди.

Українські вчені В. Бондар, В. Синьов та В. Тищенко [5] запропонували модель диференційованих класів, яка вирішує багато організаційних питань, особливо чітко в ній розглянуті ролі педагогічних кадрів та їх кваліфікаційні рівні.

Інклюзивний клас – це група дітей молодшої, середньої чи старшої школи, де протягом навчального року одержують освіту діти з типовим розвитком та невеликий відсоток дітей з особливими потребами. Головними відмінностями інклюзивного класу від звичайного є те, що програма навчання не є спільною для всіх дітей, а в організації освітнього процесу, окрім вчителя, активну участь приймають асистент вчителя та соціальний педагог. Провідна роль соціального педагога на сучасному етапі становлення інклюзії – це формування толерантного ставлення до

дітей різних категорій як серед учнівського колективу, так і серед їх сімей.

Розглянемо досвід деяких країн щодо організації інклюзивних класів та виділимо найцінніші рішення, які можуть бути реалізовані на вітчизняному просторі.

На відміну від інтеграції, інклюзія передбачає особистісно орієнтований підхід і хоча толерантне суспільство закликає бачити передусім дитину, а не її інвалідність, не можна нехтувати корекційними потребами, адже особливості, спровоковані нозологією, також є частиною індивідуальності.

Наприклад, діти з вадами слуху, що використовують слухові апарати, не можуть розуміти вчителя, якщо в класі надто шумно, з метою вирішення цієї проблеми в 2013 році в Германії було відкрито незвичайну гімназію *Berufliches Gymnasium Klasse 8 bis 13 Schwerpunkt*, яка включає осіб з нормальним розвитком до груп з вадами слуху [7]. На нашу думку, організація зворотної інклюзії в Україні для певних категорій дітей має високий потенціал та об'єктивні можливості для реалізації.

Великобританія є цінним джерелом досвіду інклюзивних практик. У звітах освітніх організацій [20] та педагогічних дослідженнях [21] знаходимо приклади використання сучасних технологій задля подолання гандикапу (нерівних можливостей/умов), створеного відхиленням, та полегшення процесу включення в групову динаміку класу. Деякі методики та технології є універсальними та культурно незалежними, наприклад, гуртки з робототехніки "*Lego Mindstorms*", що допомагають дітям з труднощами у навчанні, викликаними дислексією, синдромом гіперактивності з дефіцитом уваги, емоційними або поведінковими проблемами. Н.А. Лівенцева [13], посилаючись на англійських педагогів Бонд Р. та Кастагнера Е., визначає, що учні з особливими потребами в загальноосвітніх класах мають одержувати різноманітні способи підтримки, включаючи супровід дітей з особливими потребами учнями цієї школи. Це стратегії *CWPT* (*Class-Wide Peer Tutoring* – тьюторство над класом) та *кросс-вікове тьюторство*. Перший тип передбачає підтримку однокласника, а в другому типі роль тьютора віддають старшому за віком учню.

Ми маємо дані, що в деяких українських школах, де батьки відстояли право своїх дітей на інклюзивне навчання, ще до початку реалізації державних програм та спеціальної підготовки вчителів до інклюзивних процесів, вид допомоги, зовнішньо схожий на *CWPT*, виникав стихійно. Проте без усвідомленого чіткого керівництва від педагога, замість двосторонньої користі це могло стати і негативним чинником соціалізації. Отже, використання цієї технології має будуватися на принципах усвідомленості та добровільності, а також ретельно керуватися педагогами.

**Висновки.** Зважаючи на вищезначене, доходимо висновку, що переймання закордонного досвіду викликає складнощі на різних рівнях, проте вдумливий аналіз та адаптація запропонованих рішень до сучасних українських реалій стає цінним теоретико-методичним ресурсом, без якого неможливе створення ефективної системи інклюзивної освіти в країні.

Зважаючи на історичні умови формування інклюзивної культури та специфіку сучасного ставлення до осіб з інвалідністю в Україні, доходимо висновку, що соціально-педагогічна робота з сім'ями учнів інклюзивних класів є перспективним напрямом діяльності соціальних педагогів.

#### Список використаної літератури:

1. Байда Л.Ю., Красюкова-Еннс О.В., Буров С.Ю., Азін В.О., Грибальський Я.В., Найда Ю.М. Інвалідність та суспільство: навчально-методичний посібник. К.: «Київський університет», 2012. 216 с.
2. Бауер Н. Політика інклюзії: незгодна точка зору. Annual Conference of the New York Association of Teacher Educators. Нью Йорк, 1994 г. 31 с.
3. Боголепов Н.П. Учебник истории римского права. Под редакцией и с предисловием В.А. Томсинова. М.: Зерцало, 2013. 568 с.
4. Большая психологическая энциклопедия. URL: <http://psychology.academic.ru/>
5. Бондар В., Синьов В., Тищенко В. Чи приживеться північноамериканська модель інклюзії в Україні? Рідна школа. 2012. № 8–9. С. 20–27. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/rsh\\_2012\\_8-9\\_7](http://nbuv.gov.ua/UJRN/rsh_2012_8-9_7)
6. Діксон Ш. Інклюзія, а не сегрегація, – ось що потрібно учневі з особливими потребами. Journal of Educational Thought (Журнал освітньої думки). Vol 39. No. 1. 2005. с. 33–53.
7. Інклюзія наоборот: переклад статті з журналу «Spektrum Hören» № 1/2014 на сайті Групи компаній «Исток-Аудио» URL: [https://www.istok-audio.com/info/articles/inklyuzivnoe\\_obrazovanie/Inkljuzija-no-naoborot/](https://www.istok-audio.com/info/articles/inklyuzivnoe_obrazovanie/Inkljuzija-no-naoborot/)
8. Канадсько-український проект «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні 2011». URL: <https://www.education-inclusive.com>
9. Колупаєва А., Таранченко О., Білозерська І. та ін. Основи інклюзивної освіти: навч.-метод. посіб. К.: А.С.К., 2012. 308 с.
10. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. К.: «Саміт-Книга», 2009. 272 с.
11. Курмышева Л. Инклюзивное образование: зарубежный опыт. Сибирский педагогический журнал. 2012. №9. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/inklyuzivnoe-obrazovanie-zarubezhnyuy-opyt>
12. Митио К. Будущее разума: научно-популярная книга. URL: <https://readli.net/budushhee-razuma/>
13. Проблемы практической реализации инклюзивного образования в США и странах Европы Н.А. Ливенцева. URL: <http://psychlib.ru/mgppu/periodica/SZP012012/Lpp-020.html>
14. Проект «Крок за кроком» URL: <http://www.ussf.kiev.ua>
15. Ряписова А.Г., Чепель Т.Л. Исследование эффективности образовательного процесса в условиях инклюзивной практики. Сибирский педагогический журнал. № 2. 2013. С. 226–232.
16. Шпренгер Я., Инсистерис Г. Молот ведьм: пер с лат. Н. Цветкова. СПб.: Амфора. 2005. 524 с.
17. Ярская-Смирнова Е.Р., Лошакова И.И. Инклюзивное образование детей-инвалидов. СОЦИС № 5. 2003. С. 100–106.
18. Artiles A., Kozleski E.B., Dorn S., & Christensen C. Learning in inclusive education research: Re-mediating theory and methods with a transformative agenda. Review of Research in Education, 30, 2006. p. 65–108. URL: <https://doi.org/10.3102/0091732X030001065>
19. Bauer, N. 1994. The politics of inclusion: A dissenting perspective. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 378 718). URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED378718.pdf>
20. Centre for Studies on Inclusive Education URL: <http://www.csie.org.uk/resources/free.shtml>
21. Sheehy, Kieron and Ferguson, Rebecca (2008). Educational inclusion and new technologies. In: Scott, Thomas B. and Livingston, James I. eds. Leading-Edge Educational Technology. New York: Nova Science Publishers, pp. 159–176.

**Avramenko U. The history of inclusive education in Ukraine**

*We determine the key steps of inclusive formation, the establishment parallel between inclusive formation aboard and motherland. The advantages of inclusive way of ukrainian education are identified. We proved the advantages of inclusive ways for ukrainian education system and the transformation of modern aboard education experience for adopting it in our education system. The need to rethink is also proved.*

*We determine the formation of our attitude to invalid persons and the numbers for approaches to format the inclusive periodization: in chorological ways and "from model to model" with "medical disabled model", "normalization model" and "social disabled model". The social model of disability considers the lack of preparedness of society and the environment as the main problem of the inclusion of people with special needs, and the solution to this contradiction is seen in political interference and regulation. This model has positive changes for children with special needs, their parents, students with normal development, as well as teachers and other professionals involved in educational and rehabilitation processes.*

*Despite of the number of advantages of segregation education models these cannot compare the impact with inclusive education models. There are determine the six ways of inclusive formation on author's analysis. We analyzed the terms: "mainstreaming", "inclusive", "segregation", "desegregation of schools", "enlarged access education policy", "the integration", "pseudo-integration". We focused on the variety of integration education types and on the positive experience of theirs use in The USA and Europe. For successful input of inclusive education in Ukraine there have to be such prepared stages: historical (from the desperation to acceptance and support of disabled people) and law (the primary stack of regulatory is developed, the government and private programs work, government agencies published the prospects for further development). The input of inclusive education requests the purposeful-based work, including challenges and barriers.*

**Key words:** *inclusive education, desegregation, integration, children with special needs, correction, segregation, children with disabilities.*

**О. І. Башкір**кандидат педагогічних наук, доцент,  
професор кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи  
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

## РОЛЬ ПЕДАГОГІКИ В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

*Складні й суперечливі процеси реформування освіти України в контексті інтеграції в європейський освітній простір вимагають зміни парадигми в науково-практичній підготовці вчителів, розробці теоретичних засад педагогічної науки. Законами України «Про освіту» (2017), «Про загальну середню освіту» (2017), Концептуальними засадами реформування середньої освіти «Нова українська школа» (2016) проголошено доцільність підготовки компетентного, вмотивованого до змін учителя як носія гуманістичної філософії національних і загальнолюдських цінностей – коуча, фасилітатора, тьютора, модератора в індивідуальній освітній траєкторії дитини. Все це зумовлює розвиток педагогічної науки й активне її вивчення в закладах вищої педагогічної освіти.*

*У результаті аналізу історико-педагогічної літератури виявлено особливості становлення педагогічної науки впродовж XIX – початку XXI сторіччя, вплив її розвитку на рівень професійної підготовки студентів закладів вищої педагогічної освіти. Доведено, що вивчення педагогіки майбутніми вчителями сприяє ефективності їхньої фахової готовності. У ході дослідження з'ясовано, що вивчення й аналіз досвіду впровадження педагогічної науки в практику підготовки майбутніх учителів, її практичне спрямування на формування ключових компетентностей сучасного вчителя сприяють ефективному впровадженню Концепції Нової української школи в практику національного шкільництва.*

**Ключові слова:** педагогіка, наука, підготовка, учитель, заклад вищої педагогічної освіти, Нова українська школа.

**Постановка проблеми.** Успіх Нової української школи (НУШ) залежить від учителя, котрий вирішує дуже багато питань щодо якості викладання, обсягу домашніх завдань, комунікації з дітьми й адміністрацією школи, може вести за собою, любить свій предмет і якісно його викладає. Відповідно до Концепції Нової української школи творчому та відповідальному вчителю, який постійно працює над собою, буде надано академічну свободу. Учитель зможе готувати власні авторські навчальні програми, власноруч обирати підручники, методи, стратегії, способи й засоби навчання, активно виражати власну фахову думку.

Оновлені вимоги до педагога сприяють перегляду змісту його підготовки, де педагогіці потрібно відводити особливе місце. У контексті вивчення педагогічних дисциплін варто зосереджувати увагу на особистісно-зорієнтованому і компетентнісному підходах до управління освітнім процесом, методиках та технологіях групової динаміки тощо. Перед закладами педагогічної освіти постають завдання підготовки вчителя, котрий виконує нові ролі – коуча, фасилітатора, тьютора, модератора – в індивідуальній освітній траєкторії дитини.

Ефективність становлення вчителя НУШ залежить не лише від впровадження в практику його підготовки нових освітніх технологій, оновлених програм з педагогіки та методики, оволодіння студентами закладів вищої педагогічної освіти (ЗВПО) необхідними ключовими компетентно-

стями, запозичення кращих надбань світової педагогічної практики, але й від аналізу національного досвіду підготовки майбутніх учителів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Установлення значення й місця педагогіки в системі професійної підготовки майбутніх учителів дослідники займалися на різних етапах розвитку педагогічної освіти. У XIX – на початку XX ст. на вивченні педагогіки як провідної дисципліни в підготовці вчителів наголошували С. Ананьїн, А. Валицький, С. Гогоцький, М. Лавровський, М. Ланге, С. Миропольський, О. Музиченко, М. Пирогов, К. Ушинський та інші. Вагоме місце педагогіка посідала в навчальних планах ЗВПО XX ст. завдяки практичним розробкам і роздумам М. Григор'єва, М. Даденкова, В. Зизи, А. Зільберштейна, С. Литвинова, С. Чавдарова й інших. Початок XXI ст. ознаменувався для України низкою реформ в освіті, у тому числі й педагогічній, які призвели до інтеграційних процесів у педагогічній науці. Питання значення педагогіки в підготовці майбутніх учителів постало наразі особливо гостро через впровадження Закону «Про освіту» від 5 вересня 2017 р. та Концепції Нової української школи.

**Метою цієї роботи** є встановлення ролі педагогіки в системі підготовки студентів закладів вищої педагогічної освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Завданням ЗВПО є оволодіння майбутніми вчителями такими ключовими компетентностями:

- спеціальна компетентність у галузі дисципліни, що викладається;
- методична компетентність у галузі способів формування знань, умінь і навичок;
- психолого-педагогічна компетентність у сфері навчання;
- диференційовано-психологічна компетентність у галузі мотивів, здібностей, спрямованості школярів;
- рефлексія педагогічної діяльності або суто психологічна компетентність;
- компетентність у сфері особистісно-зорієнтованої технології навчання;
- компетентність у сфері інформаційних технологій;
- загальнокультурна й валеологічна компетентність.

Серед зазначених компетентностей принаймні п'ять безпосередньо формуються під час вивчення педагогічних дисциплін. Несправедливо поза увагою залишається дидактична компетентність, яка забезпечує організацію взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу, упровадження освітніх технологій, у тому числі активних й інтерактивних, управління освітнім процесом, а також ціннісно-зорієнтована компетентність, яка сприяє організації наскрізного процесу виховання на основі його орієнтації на загальнолюдські цінності, зокрема, морально-етичні (гідність, чесність, справедливість, турбота, повага до життя, повага до себе та інших людей), соціально-політичні (свобода, демократія, культурне різноманіття, повага до рідної мови і культури, патріотизм, шанобливе ставлення до довкілля, повага до закону, солідарність, відповідальність), а також на основі національної ідентичності.

З метою формування компетентного вчителя Нової української школи перед педагогікою постали завдання формування в студентів системи знань про педагогічну діяльність, цілісність процесів виховання й навчання, особистісно-орієнтований і компетентнісний підходи до управління освітнім процесом, *умінь* конструювати й проводити навчально-виховні заходи, аналізувати й оцінювати досягнення сучасної педагогічної науки, досвід педагогічної діяльності, обирати ефективні підручники, методи, стратегії, способи й засоби навчання, практично впроваджувати технології критичного, креативного мислення, особистісно-зорієнтованого, активного й інтерактивного навчання, *навичок* ретроспективного аналізу історико-педагогічних явищ і фактів, пізнавальної й творчої активності, здібностей до професійної рефлексії та самовдосконалення.

Формування цих завдань пройшло довгий і тернистий шлях наукових розвідок відомих педагогів, які апробовані на теренах освітнього середовища України впродовж сторіч. Неоднозначним було

ставлення наукової громадськості до педагогіки, її практичного дослідження та теоретичного узагальнення, до вчених у галузі педагогіки. В історії освіти відомі періоди, коли на державному рівні вивчення педагогіки зводилося до непотрібного. Однак навіть у такі часи завдяки зусиллям окремих дослідників педагогіка розвивалася, встановлювалися її закономірності, висувалися вимоги до вчителів, розроблялася методика їхньої підготовки тощо.

Друга половина XIX – поч. XX ст. є кульмінаційним періодом розвитку педагогічної думки [1]. Постало питання про знання, якими повинен володіти педагог. Крім наукових відомостей, необхідних учителю для повідомлення своїм учням, виокремилися спеціальні знання про процеси виховання й навчання, знання, що допомагають учителям успішно впливати на вихованців. Тоді ж починають розроблятися вимоги до теоретичної підготовки вчителя. Так, у роздумах О. Духновича («Про що учитель мусить мати знання?», «Чи мусить наставник мати чистий і непорочний звичай?», «Який характер повинен мати учитель?», «Коли навчання буде зрозумілим?», «Коли навчання буде чуттєвим?», «Про шкільний порядок» тощо) спостерігаються перші підвалини української педагогіки. Науковець, з одного боку, підкреслював наявність у майбутніх учителів природних талантів до професії, а з іншого, – наголошував, що майстерність педагога залежить і від його науково-педагогічної підготовки. Теорія К.Д. Ушинського містить учення про педагогіку як науку, мету та принципи виховання, особливості педагогічної діяльності, закономірності розвитку дітей у процесі виховання, теорію виховання особистості, дидактику, учення про школу. Софія Русова у своїх працях «Нова школа», «Дошкільне виховання» тощо наголошувала, що педагогіка має національний характер, повинна спиратися на національний світогляд, національну філософію й національну педагогіку.

Розвиток педагогічної науки сприяв підвищенню рівня професійної підготовки майбутніх учителів. Відкриття педагогічних товариств при університетах, кафедр педагогіки в Німеччині сприяло тому, що педагогіка як навчальний курс була відновлена й у програмах вищої педагогічної освіти України на початку XX ст.

Особливо сприятливі умови для розвитку та реалізації нових педагогічних ідей утворилися в першій третині минулого сторіччя. В окремих «дидактичних керівництвах» спостерігається прагнення визначити методологічні поняття дидактики: завдання, загальний зміст, зв'язок з іншими галузями педагогічних знань, вивчення основних законів і закономірностей процесу навчання, сутність таких дидактичних категорій, як «правила» (принципи дидактичної діяльності), «форми» та

«методи» навчання, створення понятійного апарату, з'ясування характеру взаємозв'язку між окремими категоріями. Обов'язковим складником дидактичних керівництв були питання «теорії навчального плану», устрою школи, шкільна дисципліна тощо [2].

До предметів педагогічного циклу у закладах вищої педагогічної освіти 20-х років ХХ сторіччя (інститутах народної освіти (ІНО)) були віднесені педологія, педагогіка, вчення про поведінку, педагогічні системи, дидактика, школознавство тощо. Також вводились нові курси й дисципліни «Соціальне виховання», «Організація народної освіти», «Історія педагогічних течій», «Новітня теорія педагогіки» або «Сучасні педагогічні течії», «Педагогіка особистості й колективу» тощо.

Викладання педагогіки в ІНО здійснювалося за розробленими окремо програмами з дидактики, педагогіки й історії педагогіки, для вивчення рекомендувалися такі навчальні посібники, як «Що таке педагогіка й чому вона навчає» (О. Музиченко, 1912), «Історія педагогіки загальної й російської» (В. Родніков), «Конспект лекцій з педагогіки (загальна дидактика), читаних на літніх земських учительських курсах у Херсоні» (М. Даденков, 1914), «Історія педагогічних систем» (П. Соколов), «Сучасні педагогічні течії в Західній Європі й Америці» (О. Музиченко, 1919) тощо.

Пошуки нового змісту загальнопедагогічної підготовки характеризувалися спробами розробити систему педагогіки, дати їй психологічне та філософське обґрунтування. Позитивним явищем було також прагнення встановити тісний зв'язок педагогіки з психологією дитячого віку. До програми з педагогіки включено глибокі історичні екскурси й дано оцінку різним педагогічним течіям. Особливий вплив на зміст програми здійснили соціальна й експериментальна педагогіка [5, с. 210; 11].

У навчальних планах педагогічних інститутів, організованих в 1933 р., відбулося зменшення навчальних предметів з педагогіки, виділено окремі курси педагогіки й історії педагогіки, а в структурі підготовки вчителя передбачалось поєднання теоретичного навчання й педагогічної практики в школі. У 1934 р. було видано перший систематичний підручник з педагогіки М. Пістрака.

У цей час відбулися реорганізації не лише педагогічної освіти, але й курсу педагогіки, викладання якої здійснювалося хаотично без указівок Наркомосу. Навчально-методичне забезпечення практично було відсутнім: написанням нових робіт з педагогіки ніхто не займався, старі не перевидувалися. Найрозповсюдженими були курси й хрестоматії Мединського, Пінкевича й Свадковського. Контролю за викладанням педагогіки в ЗВПО ніхто не здійснював і, як наслідок, педагогічна освіта не забезпечувала школу педагогічними кадрами

з належним рівнем володіння педагогічною майстерністю. Це сприяло активним науковим пошукам з педагогіки у передвоєнний час. Зокрема, питання розвитку педагогічної науки були розглянуті Українською науковою республіканською конференцією з педагогіки й психології (1940) та Всесоюзною конференцією з педагогічних наук (1941). Зазначимо, що в Україні в 1940 р. вперше побачив світ навчальний посібник «Педагогіка» за ред. С. Чавдарова, виданий рідною мовою.

Упродовж 1950–1960-их років зміст педагогічних дисциплін вирізнявся стабільністю (педагогіка, історія педагогіки, педагогічна практика). Проте впродовж наступних трьох десятиліть він характеризувався певною динамікою: 1970–1975-і роки – вступ до педагогіки, педагогіка школи, історія педагогіки, педагогічна практика; 1975–1985-і роки – вступ до вчительської спеціальності, педагогіка, історія педагогіки, спеціальні курси та семінари, педагогічна практика; 1985–1991-й роки – вступ до спеціальності, педагогіка, методика виховної роботи, історія педагогіки, спеціальні курси та семінари, педагогічна практика; 1992–1999-й роки – педагогіка, методика виховної роботи, історія педагогіки, спеціальні курси та семінари (основи педагогічної майстерності, етнопедагогіка, соціальна педагогіка, технології навчально-виховного процесу тощо), педагогічна практика [6].

Аналізуючи педагогіку радянського періоду, С. Литвинов переконував, що вона науково визначила суть і мету виховання, теоретично й практично розв'язала проблему їхньої єдності, піднесла на вищий щабель ідею виховального навчання, виробила основи й зміст освіти, виходячи з наукових даних різних галузей науки й вікових особливостей дітей. Вона визначила роль і зміст трудового виховання, конкретизувала зміст політехнічного навчання та шляхи його реалізації. Педагогіка приділяла велику увагу розробці проблем дидактики, здійснила переворот у питаннях структури уроку, методів навчання, дидактичних принципів, зокрема принципу наочності, вирішила проблему морального виховання молодого покоління, визначила роль учителя як центральної фігури навчально-виховного процесу [8, с. 19].

Розвиткові педагогіки ХХ ст. сприяв високий рівень соціального статусу вчителя. Розмірковуючи над престижністю вчительської праці, К. Самойлик підтверджує її високий рівень у ХХ ст., адже вчителями бажали бути тисячі молодих людей як чоловічої, так і жіночої статі, у країні були десятки, сотні тисяч учительських династій [9, с. 6]. Це все створило сприятливі умови для підготовки освітянських кадрів, яка передбачала передусім вивчення повного спектру психолого-педагогічних дисциплін.

У 90-ті роки ХХ ст. суспільство висунуло вимоги до оновлення професійної підготовки майбутнього вчителя, який глибоко знає свій предмет, володіє різноманітними методичними засобами, має ґрунтовну психолого-педагогічну підготовку, ерудований, з високим рівнем культури, вихованості, прагне до творчості, розуміє дітей, має на них вплив тощо [7 с. 6–8].

У ході аналізу науково-практичних конференцій 1990-х років («Формування професіоналізму майбутніх педагогів в умовах педагогічного вузу» (Кривий Ріг, 1992), «Психолого-педагогічна підготовка учителя в педагогічних вузах» (Харків, 1994) тощо) виявлено роль предметів і курсів педагогічного циклу, основ педагогічної техніки й майстерності в процесі професійної підготовки майбутніх педагогів. У дослідженнях учасників конференцій акцентовано увагу на тому, що знання педагогіки повинне сприяти формуванню педагогічної творчості в студентів закладів вищої педагогічної освіти.

Успіхові професійної діяльності вчителя сприятимуть, на думку учасників конференцій, такі вміння: навчати дітей учитися (С. Борисюк), професійна відповідальність (Л. Бешевець), організація різноманітних видів діяльності та спілкування дітей (В. Лозова), спрямованість (Т. Іванова), організація співробітництва та співтворчості (М. Вієвська), формування наукових понять в учнів (Т. Коростіянець), педагогічна культура (Н. Шекера, В. Гриньова, В. Бойко), експериментальна майстерність (В. Тищук), комп'ютерна грамотність (Ю. Рева), усвідомлення себе в контексті загальної культури (Н. Тарасевич), концептуальне педагогічне мислення (П. Москаленко), конструктивні вміння (добирати, трансформувати інформацію, проектувати пізнавальну та практичну діяльність учнів і способи своєї діяльності) (О. Безпалько), технологічне планування навчального процесу (підвищувати інформативність, інтенсивність і результативність шкільного навчання) (Н. Стяглик), професійне самовдосконалення (Р. Скульський).

З огляду на мету роботи варта уваги Всеукраїнська нарада-семинар завідувачів психолого-педагогічних кафедр ЗВПО від 16 червня 2006 р. з проблем підвищення ролі педагогічної та психологічної науки в підготовці фахівців, де накреслено стратегії розвитку педагогічної освіти. На пленарному й секційному засіданнях, які відбулися в Національному педагогічному університеті імені Михайла Драгоманова, обговорено широке коло питань щодо вдосконалення змісту психолого-педагогічної підготовки педагогічних працівників відповідно до вимог Болонського процесу та в контексті модернізації шкільної освіти, упровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу, методичного забезпечення педагогічних дисциплін, організації педагогічної практики тощо.

Методом інтерв'ювання зі спогадів завідувача кафедри загальної педагогіки і ПВШ ХНПУ імені Г. С. Сковороди доктора педагогічних наук, професора С. Золотухіної встановлено, що на нараді порушувалися питання, пов'язані зі з'ясуванням місця й ролі педагогічної науки в процесі підготовки майбутніх учителів (Л. Вовк, Л. Кондрашова, М. Євтух), розробкою відповідних посібників і підручників (М. Левківський, П. Щербань), відповідністю навчальних програм ЗВПО Болонському процесу (С. Золотухіна, Г. Шевченко, В. Бондар), організацією самостійної роботи студентів (С. Мельничук, І. Шапошнікова), внесенням змін у педагогічну практику (О. Ледеяєва, С. Мельничук І. Малафєєв), доцільністю розробки типових програм з педагогіки (М. Сметанський, О. Пєхота), питаннями мотивації до педагогічної професії (В. Бондар, І. Шапошнікова), державного стандарту в усіх закладах вищої педагогічної освіти (І. Малафєєв).

Учасниця наради, віце-президент Академії педагогічних наук, академік О. Савченко підкреслила, що процеси підвищення якості освіти в школах і ЗВПО не можуть бути ізольованими один від одного. Найпершим щаблем у реформуванні педагогічної освіти є впорядкування фундаментальної теоретико-термінологічної підготовки студента педагогічного закладу, котрий повинен володіти діагностичними вміннями, знаннями психологічних особливостей мікроперіодів вікового розвитку школяра.

Розмірковуючи над становищем вищої педагогічної освіти України початку ХХІ сторіччя, її значенням для розвитку майбутнього покоління, культурного фону держави, М. Гетьманець наголошує на її катастрофі як наслідку відмови нашої вищої педагогічної освіти від базового педагогічного курсу [4, с. 123]. О. Вишневський, аналізуючи питання сучасної педагогіки, підкреслює, що мета вітчизняної педагогіки полягає насамперед у тому, щоб сприяти становленню «цілком іншої людини», здатної вести природовідповідне життя, допомогти їй переорієнтуватися на європейсько-демократичні цінності, досягнути відчуття власної національної й особистої гідності та повноцінності [3, с. 30].

А. Сбруєва перекоонує, що «найбільш значимим для нас сьогодні є творче поєднання позитивного вітчизняного досвіду педагогічної освіти, яка має прекрасні традиції, і кращих європейських тенденцій розвитку. Головне – не робити механічних запозичень окремих фрагментів чужих освітніх новацій, які зруйнують нашу систему й не утворять нічого нового, що мало б цілісний характер, що відповідало б як нашим реаліям, так і новим європейським вимогам» [10].

**Висновки і пропозиції.** Отже, курс педагогіки в закладах вищої педагогічної освіти є базисним у під-

готовці педагогічних працівників будь-яких спеціальностей і профілів. Прикро визнавати, але педагогіка в педагогічних закладах сьогодні надто заформалізована й затеоретизована, що зумовлює її відрив від стратегії розвитку національної системи освіти. Перед науковцями постало надзвичайно важливе завдання активізувати науково-педагогічні пошуки, спрямувати науково-теоретичний і практичний курс педагогіки на розвиток Нової української школи та підвищення рівня професійної підготовки майбутніх учителів. Доступ до нових архівних й інших джерел, можливість вільно інтерпретувати минулі та сучасні події, експериментально впроваджувати в освітню практику України зразки ефективного навчання цьому лише сприяють.

#### Список використаної літератури:

1. Башкір О.І. Місце педагогіки в системі педагогічної освіти України в історичному дискурсі XIX – початку XX ст. Освітологічний дискурс. 2017. № 3–4 (18–19). С. 43–56. URL: <http://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/453>.
2. Вихрущ В.О. Розвиток теоретико-концептуальних основ вітчизняної дидактики (друга половина XIX – початок XX століття): автореф... доктора пед. наук: 13.00.01. Київ. 2001. 38 с.
3. Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки. Посібник для студентів вищих навчальних закладів. Видання друге, доопрацьоване і доповнене. Дрогобич: Коло, 2016. 608 с.
4. Гетманець М.Ф. История как педагогика: Публицистика, история, педагогика, письма. Харьков: Майдан, 2016. 186 с.
5. Дем'яненко Н.М. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в Україні (XIX – перша третина XX ст.): Монографія. Київ, 1998. 328 с.
6. Дубасенюк О.А., Семенюк Т.В., Антонова О.Є. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності: Монографія. Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. 193с.
7. Дубровська Л.О., Дубровський В.Л. До питання до теоретичної основи формування педагогічного професіоналізму студентів педвузу. Формування професіоналізму майбутніх педагогів в умовах педагогічного вузу: Тези доповідей та повідомлень науково-практичної міжвузівської конференції. Частина I: Теоретичні основи формування професіоналізму студентів педвузу / Під загальною ред. Л.В. Кондрашової. Кривий Ріг: КДПІ, 1992. 144 с.
8. Литвинов С.А. Поліпшувати підготовку педагогічних кадрів з вищою освітою для загальноосвітньої школи. Вища педагогічна освіта. 1965. Вип.1. С. 17–24.
9. Самойлик К. Підняття престижності вчительської праці – питання державної ваги. Освіта України. 2006. № 73 (29 вересня).
10. Сбруєва А.А. Тенденції розвитку європейського простору педагогічної освіти в умовах побудови суспільства знань. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. 2008. Вип. 37. С. 38–42.
11. Bashkir O.I., Vakulenko T.S. Pedagogisation trend in Ukrainian education in the first third of the XX century. Modern education: philosophy, innovation, experience. Lodz (Poland). 2016. № 3(7). P. 8–14.

#### **Bashkir O. The role of pedagogy in the system of training future teachers of the New Ukrainian school**

*Complex and controversial processes of reforming education in Ukraine in the context of integration into the European Education Area require changing the paradigm of scientific and practical teacher training, developing theoretical grounds of the pedagogical science. The Laws of Ukraine «On Education» (2017), «On General Secondary Education» (2017), Conceptual principles of secondary school reform «The New Ukrainian school» (2016) proclaim reasonability of training a competent, change-motivated teacher as a bearer of humanistic philosophy of national and universal values, coach, facilitator, tutor, moderator in child's individual educational trajectory, which cause the development of pedagogical science and its active studying in pedagogical institutions of higher education.*

*The peculiarities of the development of the pedagogical science during XIX – at the beginning of XXI centuries, its influence on the level of professional training of students in pedagogical institutions of higher education have been established on the grounds of the analysis of the historical and pedagogical literature. It has been proved that the efficiency of training future teachers depends on the level pedagogical science development, its practicality. In the course of the research it has been found out that studying and analysis of the experience of pedagogical science application in the practice of training future teachers, its practical orientation to forming the key competencies of the modern teacher contribute to effective implementation of the New Ukrainian school Conception in the practice of the national secondary education.*

**Key words:** pedagogy, science, training, teacher, pedagogical institution of higher education, New Ukrainian school.



УДК 378.015.311:[172.4:305]:930.2

**М. І. Воровка**

кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри педагогіки і педагогічної майстерності  
Мелітопольського державного педагогічного університету  
імені Богдана Хмельницького

## ІСТОРИОГРАФІЯ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ РОЗВИТКУ ГЕНДЕРНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТСТВА

*У статті проаналізовано підходи до визначення поняття «історіографічні джерела»; розглянуто історіографію історико-педагогічного дослідження та класифікацію історико-педагогічних історіографічних джерел.*

*Мета статті полягала у визначенні місця історіографічних джерел у джерельній базі історико-педагогічного дослідження та розгляді історіографії теорії та практики розвитку гендерної культури студентства.*

*В основній частині запропоновано розподіл історіографії дослідження теорії і практики розвитку гендерної культури студентів вищих навчальних закладів України у 60-х роках ХХ – на початку ХХІ століття за проблемно-тематичним критерієм, а саме:*

*– історіографія вищої освіти України (монографії радянського та пострадянського періоду; історико-педагогічні дослідження розвитку вищої школи у визначених хронологічних межах);*

*– історико-педагогічна історіографія проблем, дотичних до формування гендерної культури, а саме: статевого, соціостатевого, статеево-рольового, гендерного виховання та освіти, підготовки до сімейного життя, виховання жіночої та чоловічої молоді тощо;*

*– історичні дослідження: історіографічні праці гендерної спрямованості – розвідки радянського періоду з питань участі жінок в економічному, суспільно-політичному, культурному житті та з проблем освіти жінок, що здійснювалися у хронологічних межах дослідження, охоплювали здебільшого довоєнні часи та розкривали суспільно-політичну діяльність жіноцтва в контексті прийнятої ідеологічної настанови щодо вирішеності жіночого питання у СРСР; праці, присвячені історії повсякденності, – предметом вивчення в межах цього напрямку стали повсякденні практики людей (умови життя, праці, побуту, дозвілля, навчання, соціалізації тощо) того або іншого регіону або країни в певний історичний проміжок часу;*

*– історіографічні дослідження гендерної проблематики в соціально-гуманітарних науках.*

*З'ясовано, що вивчення та аналіз історіографічної бази є підґрунтям для визначення стану проблеми, що досліджується, а отже, конкретизації предмету та завдань дослідження та його наукової новизни.*

**Ключові слова:** історіографічні джерела, історіографія історико-педагогічного дослідження, класифікація історико-педагогічних історіографічних джерел, історіографія теорії та практики розвитку гендерної культури, студентство.

### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Історіографія – наука, що вивчає розвиток і нагромадження знань з історії суспільства, а також історичні джерела. Це сукупність історичних творів, що стосуються певного періоду або якої-небудь проблеми; історична бібліографія [4, с. 51]. Як спеціальна історична дисципліна, вивчає історію розвитку історичних знань, історичної думки, історичної науки [2, с. 97].

Як галузь наукових знань педагогічна історіографія – це системний аналіз та узагальнення великого масиву літератури, опублікованої з певної галузі наукового знання з метою висвітлення процесу розвитку науки та відповідних методів дослідження у визначених хронологічних межах (Н. Гупан). Вона вивчає процес розвитку історико-педагогічної науки та його закономірності (Д. Молоков); суспільно детерміновані процеси

розвитку педагогічної науки і нагромадження нею наукових знань (І. Стражнікова).

Історіографічні джерела, які складають окрему групу джерел вивчення історії, – це пам'ятки минулого, які надають дослідникові «інформацію щодо характерних рис та особливостей розвитку історичних знань і історичної науки, тобто щодо безпосереднього предмету історіографічних досліджень. Таким чином, як вважає О. Вовк, до категорії історіографічних джерел можна віднести різноманітні історичні джерела, що містять інформацію про життя та творчість відомих істориків, виникнення та розвиток історичної науки, типові для кожної епохи риси мислення» [2, с. 90]. «Історіографічні джерела, – зазначає Я. Калакура, – відбивають специфічні історіографічні факти, тобто ті, що містять відомості з історії історичної науки, про важливі події і явища в її розвитку, про осіб та

осередки, які збагатили історичні знання. Завдяки історіографічним джерелам створюється можливість відтворити особливості суспільної свідомості, конкретно-історичні умови, в яких жив і творив історик, з'ясувати вплив самої історичної науки на життя і розвиток суспільства» [3, с. 19]. Отже, до історіографічних джерел відносять не лише наукові історичні праці, а й матеріали, які дозволяють дізнатися про суспільну атмосферу – настрої, цінності, ідеї, ідеали, ідеологічні настанови тощо, які характеризують стан соціуму та науки на певному етапі їх історичного розвитку. Тому чітко розділити історіографічну та джерельну базу неможливо – одні й ті ж матеріали можуть бути джерельними та історіографічними.

Ураховуючи особливості історико-педагогічної науки, Л. Голубнича пропонує вважати джерелом педагогічної історіографії «специфічні педагогічно-історіографічні факти, які несуть історико-педагогічну інформацію про важливі для розвитку педагогічної думки та педагогічної науки події і явища, про видатних педагогів та їх особистий внесок у поширення й еволюцію педагогічного знання. Завдяки педагогічно-історіографічним джерелам виникає можливість відтворити особливості історико-педагогічних процесів, явищ, педагогічної свідомості, конкретно-історичні умови, які впливали на світогляд, а внаслідок цього – й на педагогічні концепції провідних педагогів минулого, з'ясувати дію та роль самої педагогічної науки в житті та розвитку суспільства» [1, с. 42].

**Мета** – визначити місце історіографічних джерел в джерельній базі історико-педагогічного дослідження та розглянути історіографію теорії та практики розвитку гендерної культури студентства.

**Виклад основного матеріалу.** Ми поділяємо історіографію дослідження теорії і практики розвитку гендерної культури студентів вищих навчальних закладів України у 60-х роках ХХ – на початку ХХІ століття за проблемно-тематичним критерієм.

#### 1. Історіографія вищої освіти України:

– до цієї групи відносяться такі узагальнюючі праці, як монографії В.І. Пітова «Высшая школа Украинской ССР в период перестройки» (1962), Т.М. Шашла «Керівна роль Комуністичної партії в розвитку радянської школи на Україні» (1963), М.С. Гриценка «Нариси з історії школи в Українській РСР (1917–1965)» (1966), О.С. Власенка «Некоторые вопросы воспитания советского студенчества на современном этапе» (1971), В.Ю. Маланчука «Вища школа УРСР. Здобутки і перспективи (1966–1970)» (1971), М.М. Руткевича та Ф.Р. Филиппова «Высшая школа как фактор изменения социальной структуры развитого социалистического общества» (1978), монографія авторського колективу на чолі з О.О. Якубою «Воспитательный процесс в выс-

шей школе: его эффективность» (1988). Ці та багато інших досліджень являють для нас фактологічну значущість, адже започаткували системне вивчення історії становлення вітчизняної вищої школи. Задачі вищої школи, що розглядалася як «кузня кадрів», визначалися відповідно до партійних та державних документів та зорієнтовувалися на потреби «комуністичного будівництва». Відповідно до цих завдань розглядався зміст, форми та засоби діяльності вишів у розв'язанні завдань науково-технічного прогресу, комуністичного виховання студентів тощо.

Серед історіографічних досліджень пострадянських часів слід виділити монографії В.К. Майбороди (1992) «Вища педагогічна освіта в Україні: Історія, досвід, уроки (1917–1985 рр.)», І.Л. Лікарчука (1999) «Професійно-технічна освіта України: історичний шлях і перспективи», дисертаційні дослідження Сопівника Р.В. (2004) «Зростання ролі студентів у навчально-виховному процесі вищих навчальних закладів України: історичний аспект (90-ті рр. ХХ – початок ХХІ ст.)», Н.М. Сафонові (2005) «Реформування системи вищої освіти в Україні (90-ті рр. ХХ – початок ХХІ ст.): історичний аспект», Т.О. Куцаєвої (2007) «Розвиток вищої освіти в УРСР (1965–1985 рр.)», які розглядають загальні тенденції, передумови та чинники розвитку системи вищої освіти в Україні, нормативно-правові аспекти діяльності вищої школи, динаміку становища студентства як об'єкту навчально-виховного процесу та громадського життя вищих навчальних закладів тощо;

– історико-педагогічні дослідження розвитку вищої школи у визначених хронологічних межах. Так, у дисертаційному дослідженні І.П. Яцук (2011) процес становлення і розвитку теорії і практики виховання студентів у вищих педагогічних закладах України (1920–1991 рр.) розглядається як об'єктивна закономірність, зумовлена динамікою політичних, ідеологічних, соціологічних і культурних чинників. Процес виховання на кожному з етапів розкривався у взаємовпливі та єдності державної освітньої політики, громадсько-педагогічного дискурсу, стану системи освіти й виховання та педагогічної науки.

Значний інтерес у контексті розглядуваної проблеми являють дослідження, присвячені окремим аспектам педагогіки вищої освіти, в яких побічно висвітлені певні аспекти дослідження: розвідки Є. Євтушенка, Ю. Кузьменко, Л. Марченко, В. Петриківа, С. Сечкі, Н. Слюсаренко, К. Трибулькевич тощо. Так, Є. Євтушенко вивчав особливості розвитку нормативно-правових, змістових, структурних, організаційних засад, кадрового, науково-методичного та матеріального забезпечення фізичного виховання і спортивної підготовки студентів вищої школи України у 1944–1991 роках. У монографії К. Трибулькевич

«Розвиток студентського самоврядування у вищих навчальних закладах України (1917–2010 рр.)» (2016) розглянуто еволюцію мети та завдань, принципів та змісту, організаційних форм та методів діяльності студентського самоврядування у вищих навчальних закладах України у 1917–2010 роках. С. Сечка дослідила зміст та форми соціалізації молоді в студентських громадських організаціях та об'єднаннях у 60–80-ті роки тощо. Цей саме період охоплює дослідження Л. Марченко, в якому на матеріалах партійних організацій проаналізований досвід трудового виховання студентства. В історіографічні праці Н. Слюсаренко досліджувалися проблеми трудового виховання молоді, в роботі Ю. Кузьменко – історико-педагогічні аспекти освіти фахівців з трудової підготовки тощо.

2. Історико-педагогічна історіографія проблем, дотичних до формування гендерної культури, а саме: статевого, соціостатевого, статево-рольового, гендерного виховання та освіти, підготовки до сімейного життя, виховання жіночої та чоловічої молоді тощо. Слід підкреслити, що на сьогодні спеціальних системних досліджень, присвячених педагогічній ретроспективі формування гендерної культури студентства другої половини ХХ – початку ХХІ століття, не існує.

Серед робіт цієї групи слід назвати роботи Л. Штильової, яка аналізувала проблеми впровадження теорії гендерних відносин у професійну підготовку, Л. Каменської, яка зверталася до витоків методології гендерного підходу в педагогіці. Значний внесок у вивчення історії гендерної педагогіки в Україні зробив В.П. Кравець, що дослідив еволюцію змісту, форм та методів гендерної та сексуальної соціалізації дітей і молоді від первісних часів до сьогодення. Визначаючи соціальні передумови гендерного виховання та підготовки до сімейного життя в пострадянській Україні, дослідник підкреслює, що гендер у педагогіці має значну смислову варіативність, зумовлену специфічними особливостями теоретичного ракурсу, що відображає дискусійність і багатоплановість гендерних досліджень та зумовлює неоднозначність рішень.

Витоки та джерела розвитку гендерного підходу в педагогіці аналізує Н. Приходькіна. Відокремлюючи як етапи цього розвитку традиційну, критичну, феміністську та гендерну педагогіку, розглядає особливості його впровадження у вітчизняну освітню теорію та практику. Дослідниця пов'язує необхідність впровадження гендерного підходу у вітчизняну освіту з потребами її інтеграції в європейській простір. Акцентує, що гендерний підхід, на відміну від традиційного, надає студентам можливості розвивати індивідуальні здібності й інтереси незалежно від належності до конкретної статі, протистояти негативним проявам ген-

дерних стереотипів та сприяти розвитку гендерної чутливості та здатності реагувати на порушення гендерних принципів. Історію впровадження гендерних підходів у систему післядипломної педагогічної освіти України наприкінці ХХ – початку ХХІ століття досліджувала І. Кизима. Вчена визначає гендерні підходи в системі післядипломної педагогічної освіти як просвітницьку діяльність у напрямі спростування наявних статево-гендерних стереотипів, розвитку критичного ставлення до світу та зростання гендерної компетентності педагогів.

Еволюцію філософських підходів щодо інтерпретації суб'єкта освіти від феміністської критики традиційної освіти до виникнення «гендерної педагогіки» у вищих навчальних закладах західних країн, а також специфіку становлення вітчизняної гендерної політики та гендерних підходів в освітньому просторі досліджує О. Плахотнік. Змістовний аналіз жіночих і гендерних досліджень на рівні дослідницького і освітнього проєктів протягом десятиріччя на зламі ХХ–ХХІ ст. наведений у дослідженні Л. Смоляр, в якому визначені їх передумови та провідні тенденції їх розвитку. Автор відзначає, що специфіка вітчизняної ситуації гендерних досліджень зумовлена домінуванням патріархатної свідомості, новизною цієї галузі для пострадянського наукового знання та потребою концептуального та практичного самовизначення в конкретних умовах. Пригортають увагу дослідження В. Гайденко та І. Предборської, що досліджували ретроспективу гендерних досліджень у західній та вітчизняній соціальній та філософській думці та її вплив на освітню практику. Стислий історіографічний нарис проблем формування гендерної культури студентства містять дисертаційні дослідження С. Яшник, П. Терзі. Питання історії гендерної педагогіки знайшли відбиття в роботах В. Вдовюка, О. Ільченко, О. Цокур, І. Цимбал, С. Рикова та інших.

Фундаментальне дослідження історії гендерного підходу у вітчизняній освіті та шкільництві ХХ століття належить О. Петренко. Гендерний підхід, на думку вченої, часто маючи прихований характер, був іманентно присутнім на всіх етапах розвитку шкільної освіти, виявляючись у змісті навчання та організації навчально-виховного процесу. Виходячи із цього, авторка запропонувала періодизацію гендерних підходів до освіти і виховання в їх взаємозв'язку та наступності. Гендерний підхід до освіти й виховання на сучасному етапі розуміється авторкою як одна зі складових частин особистісно орієнтованого підходу, що враховує гендерні особливості учня/учениці й допускає на підставі цього визначення змісту, форм, методів навчання, створення сприятливого (гендерно комфортного) освітньо-виховного середовища, що сприяє розвитку особистості відповідно до її потенціалу.

У масштабному дисертаційному дослідженні Т.О. Дороніної визначено історико-культурологічні основи гендерної теорії, розглянуто ретроспективу питань статі у вітчизняній педагогіці, досліджено передумови виникнення гендерного підходу в сучасній освітній теорії і шкільній практиці, виокремлено етапи його становлення. Суттєвим є висновок про те, що декларований в Україні принцип рівного доступу до освіти розуміється лише як відсутність відвертої заборони дівчатам здобувати якісну освіту. Вітчизняне освітнє законодавство відтворює формальну модель гендерної рівності, лише підтверджуючи рівний доступ до навчання, тоді як освітні стандарти і програми демонструють протекціоністську модель, пояснюючи необхідність різного навчання турботою про майбутнє дівчат. Однак для встановлення гендерної рівності в освіті необхідною є реалізація субстантивної моделі – створення рівних можливостей для навчання і хлопців, і дівчат. Невраховання проблем гендерної нерівності в номенклатурно-правових документах, їхнє замовчування чи неповне висвітлення є виявом фактичної дискримінації, оскільки порушує гендерну рівність у плані результативності освіти.

У передмові до підручника з гендерної психології та педагогіки (2000) під редакцією О. Ключко визначені періоди розвитку гендерної освіти в російській школі, кожний з яких схарактеризований відповідно до зміни ставлення наукової та педагогічної громадськості до нового напрямку досліджень, розуміння його ключових положень та методологічних орієнтирів; виділено чотири етапи розвитку гендерних досліджень та гендерної освіти в Росії.

Еволюцію гендерної освіти у вищій школі пострадянських країн розглянула С. Гришак (2018), яка виявила два підходи до розуміння гендерної освіти: 1) у вузькому сенсі – це навчальні програми з гендерної проблематики, що викладаються для студентів соціогуманітарних спеціальностей; 2) у широкому розумінні – це освіта, спрямована на формування гендерної рівності та подолання усталених гендерних стереотипів. Проаналізовано підходи науковців до класифікації періодів розвитку гендерної освіти на пострадянському просторі.

### 3. Історичні дослідження:

– історіографічні праці гендерної спрямованості – розвідки радянського періоду з питань участі жінок в економічному, суспільно-політичному, культурному житті та з проблем освіти жінок, що здійснювалися у хронологічних межах дослідження, охоплювали здебільшого довоєнні часи та розкривали суспільно-політичну діяльність жіноцтва в контексті прийнятої ідеологічної настанови щодо вирішеності жіночого питання в СРСР. Так, досліджувалися питання діяльності жінвідді-

лів щодо боротьби з неписьменністю жінок-робітниць у 1921–1925 рр. (Курченко Т.), діяльності компартії України з підвищення культурно-технічного рівня жінок у 1926–1929 рр. (Мацина З.), підвищення кваліфікації жінок та підвищення їх суспільно-політичної активності в роки другої п'ятирічки (Онїпченко В.), розвиток трудової та суспільної активності жінок у 1933–1937 рр. (Романько Е.), участь українського жіноцтва в революційній боротьбі та залучення робітниць і селянок до радянського будівництва на Україні (Ж. Тимченко) тощо. Варто вказати праці Т. Пікалової (1984, 1985), в яких висвітлювалася діяльність комуністичної партії із залучення жінок до «культурної революції» та вищої освіти в період соціалістичного будівництва.

У пострадянські часи суттєво розширилися можливості для історичних розвідок гендерної проблематики, збільшилися хронологічні межі та змінилися методологічні підходи. Однією з перших розвідок історії жіноцтва стала монографія Л. Смоляр (1998), в якій подані результати дослідження жіночого руху Наддніпрянської України II пол. XIX – поч. XX століття: визначені його течії, періоди розвитку, розкривається зміст та форми роботи, участь у культурно-освітньому процесі. Продовженням обраної дослідницею проблеми стала монографія «Жіночі студії в Україні: Жінка в історії та сьогодні» (1999), хронологічні межі якої сягають періоду трансформацій кінця XX століття. У розвідці проаналізоване становище українського жіноцтва, його вплив на культурне, соціальне та політичне життя країни в різні історичні періоди. У монографії зібрано біографії жінок, діяльність яких суттєво вплинула на суспільно-політичний та культурний розвиток України.

Набувала актуальності проблема участі жінок у розбудові громадянського суспільства в Україні (А. Стахневич). І. Стадник, А. Лисенко, Є. Таран розглядали діяльність жіночих наукових організацій у 90-ті роки XX – поч. XXI ст., як і М. Богачевська-Хом'як, К. Воробець, Г. Даудова, І. Жеребкіна, О. Здравомислова, І. Кон, Н. Нартова, Н. Пушкарьова, А. Роткірх, О. Стяжкіна, А. Темкіна тощо.

У дослідженнях О. Стяжкіної (2003, 2010) знайшли відображення механізми формування повсякденних практик та гендерних ролей жінок та чоловіків в умовах радянської системи, участь жінок у культурному житті країни, а також зміст та протиріччя формування українського канону маскуліності. Дослідження О. Здравомислової (2003), Н. Нартової (2008), А. Роткірх (2002), А. Темкіної (2003) присвячені державному конструюванню гендеру, розвитку і трансформації гендерного порядку та пов'язаних із ним контрактів у радянському та пострадянському суспільстві. У працях І. Кона (1997, 2009, 2010) розглядаються історичні аспекти маскуліності і так далі;

– праці, присвячені історії повсякденності. Предметом вивчення в межах цього напрямку стали повсякденні практики людей (умови життя, праці, побуту, дозвілля, навчання, соціалізації тощо) того або іншого регіону або країни в певний історичний проміжок часу. Подібні дослідження дозволяють виявити чинники, що зумовлюють формування норм, звичаїв, традицій, уподобань населення, в тому числі у сфері гендерних відносин. Так, у дослідженнях із радянської повсякденності О. Стяжкіна розкрила, як відбувалося делегування функцій організації повсякдення жінкам у такий спосіб, що традиційні практики поєднувались з практиками радянської квазіемансипації.

У контексті нашого дослідження інтерес представляють праці, в яких знаходиться відображення життя студентства та викладацької спільноти вищої школи України: праці Н. Хоменко, М. Ломоносова, О. Лук'яненка, С. Іванова. Щоденні умови життя та навчання студентства знайшли відображення в монографії Г. Боднар «Щоденне життя міста очима переселенців із сіл (50-80-ті роки ХХ ст.): монографія» (2010);

4) історіографічні дослідження гендерної проблематики в соціально-гуманітарних науках, авторами яких є І. Бежан-Волк, О. Вороніна, Н. Гапон, І. Головащенко, Т. Гурко, Л. Завадська, І. Кон, І. Кльоцина, Н. Пушкарьова, Г. Сілласте, З. Хоткіна, Н.Д. Чухим, Н. Шевченко та інші. Однією з перших історіографію розвитку жіночих досліджень у вітчизняній науці здійснила А. Посадська (1989, 1986). Вона зацентрувала, що достатня кількість розвідок із проблем репродуктивного поведіння жінок, сполучення зайнятості і материнства та умов праці тощо, які були здійснені в радянські часи, не мають гендерного спрямування (не є «women's studies»), оскільки дотримуються біодетерміністського підходу в поясненні різниці чоловіків та жінок у суспільстві, функціоналістської парадигми, властивій класичній науці. Дослідниця визначила специфічні соціальні умови розвитку «жіночих досліджень», а також визначила їх проблематику в пострадянській країні, яка мала офіційну лінію на емансипацію жінок протягом 70 років.

В історіографічному начерку соціології статі Т. Гурко (1998) визначила відмінності передумов становлення гендерних досліджень у вітчизняній науці від таких у західній. Зазначила існування в радянські часи двох галузей, таких як соціальні проблеми жінок та соціологія статі, які розглядалися в тому числі в межах історичного матеріалізму, демографії, економіки, наукового комунізму. На той час соціологія статі, яку дослідниця вважає складовою частиною міждисциплінарних гендерних досліджень, розвивалася на перетині соціології, етнології та практично забороненої сексології. Гендерним

дослідженням у вітчизняній науці передували пошуки ХІХ – початку ХХ ст., присвячені соціальним аспектам статі, дискусії 20-х років навколо жіночого питання, сплеск досліджень соціальних та сімейних ролей жінок у 60-80 роки.

Унікальне видання – довідник «Гендерные исследования в России и СНГ» (2000). Він містить не лише імена, адресну інформацію, а й дані щодо тематики досліджень і навчальних курсів науково-педагогічних та наукових працівників із 60 міст пострадянських країн. Редактором довідника була З. Хоткіна, авторству якої належить огляд десятирічної історії гендерних досліджень у Росії (2000). У статті вчена розглянула передумови становлення нового напрямку досліджень та їх задачі в різні періоди існування. Було відзначено, що їх становлення відбувалося в умовах суттєвого скорочення кількості вчених та водночас в умовах звільнення науки від багатьох догматичних та ідеологічних обмежень. Процес гуманізації та демократизації науки призвів до бурхливого розвитку нових наукових дисциплін: політології, культурології, соціальної антропології, гендерних досліджень тощо.

У розвідці Н. Шевченко (2001) підкреслено, що своєрідний «жіночий бум», який пережила Західна Європа і Америка в 60–80-х роках ХХ ст., коли виникла дискусія про сутність соціальних ролей чоловіків і жінок, їх вклад у цивілізацію та місце в сучасному суспільстві, наприкінці 80-х років охопив і країни Східної Європи, включаючи Україну. Гендерний підхід як багатогранне бачення історичного процесу, що передбачає діалог статей у плані реконструкції історичного розвитку з урахуванням форм їх взаємодії і взаємодоповнення, зацікавив і вітчизняних дослідників, унаслідок чого активізувалися жіночі студії. Утвердження гендерного виміру історії в Україні характеризуються рядом труднощів: відсутністю широкого кола фахівців, обізнаних із гендерною методологією, нерозвинутістю категорій і понять гендерних досліджень, відсутністю компаративного аналізу феномена жінки в західній та східній цивілізаціях.

У статтях О. Ключко (2007, 2008) визначені трансформації та специфічні особливості методології «вітчизняного варіанту гендерних досліджень». Вчена розглянула три етапи розвитку гендерних досліджень у вітчизняній науці: пряме калькування зарубіжного досвіду (1980–1996 рр.), адаптація західних теорій до вітчизняного контексту (1997–2001 рр.) та критична рефлексія (з 2001 р.). Г. Сілласте (2016) розглянула зародження, формування та інституціоналізацію у вітчизняному науковому просторі гендерної соціології як спеціальної соціологічної теорії та виділила етапи розвитку цього наукового напрямку: 1989–1992 роки, постсоветський та трансформа-

ційний. І. Кльоцина аналізувала історію розвитку гендерних досліджень у психології, О. Вороніна вивчала соціокультурні детермінанти розвитку гендерної теорії в Росії та на Заході; І.С. Кон досліджував еволюцію та генезу гендерної проблематики у вітчизняному освітньому та науковому просторі, значну увагу приділяв розвитку досліджень маскулінності.

**Висновок.** Отже, історіографія є окремим предметним полем історії педагогіки, має власні дослідницькі завдання та методичний інструментарій. Вивчення та аналіз історіографічної бази стає підґрунтям для визначення стану проблеми, що досліджується, а отже, конкретизації предмету та завдань дослідження та його наукової новизни.

#### Список використаної літератури:

1. Голубнича Л.О. Джерела педагогічної історіографії. Теорія та методика навчання та виховання. 2012. Вип. 32. С. 33–46.
2. Історіографічний словник: навч. посіб. для студентів історичних факультетів університетів / С.І. Посохов, С.М. Куделю, Ю.Л. Зайцева та ін.; За ред. С.І. Посохова. Х.: Східно-регіональний центр гуманітарно-освітніх ініціатив, 2004. 320 с.
3. Калакура Я.С. Українська історіографія: Курс лекцій. К.: Генеза, 2004. 496 с.
4. Словник української мови: в 11 т. / редкол.: І. К. Білодід (голова) та інші; Акад. наук Укр. РСР, Ін-т мовознавства ім. О.О. Потебні. К.: Наук. думка, Т. 4: І-М. 1973. 840 с.

#### **Vorovka M. Historiography of theory and practice of development of student gender culture**

*The introduction analyzes the approaches to the definition of the concept of "historiographic sources"; historiography of historical and pedagogical research and classification of historical and pedagogical historiographic sources are considered.*

*The purpose of the article is to determine the historiographic sources in the source base of historical and pedagogical research and consideration of the historiography of theory and practice of the development of student gender culture.*

*The main part deals with the distribution of historiography of theory and practice of the development of gender culture of students of higher educational institutions of Ukraine in 1960's of the XX c. and early XXI c. according to the problematic and thematic criterion is considered, namely:*

*1) historiography of higher education of Ukraine (monographs of the Soviet and post-Soviet period; historical and pedagogical researches of the development of higher education within the analyzed chronological frameworks;*

*2) historical and pedagogical historiography of problems related to the formation of gender culture, namely: sexual, sociopolitical, gender upbringing and education, preparation for family life, female and male youth upbringing, etc.;*

*3) historical research: historiographic works of gender orientation – research works of the Soviet period on women's participation in the economic, social, political, cultural and educational issues within the analyzed chronological framework. The research works covered mainly prewar times and revealed social and political activity of women in the context of the adopted ideological thought about the resolution of the female issue in the USSR; the works devoted to the history of everyday life are considered to be the subject of study in this field became the everyday practices of people (living conditions, work, life, leisure, education, socialization, etc.) of this or that region or country in a certain historical period of time;*

*4) historiographic researches of gender issues in social sciences and humanities.*

*It is proved that the study and analysis of the historiographic base is the basis for determining the state of the problem under consideration, and hence the specification of the subject and the tasks of the research and its scientific novelty.*

**Key words:** *historiographic sources, historiography of historical and pedagogical research, classification of historical and pedagogical historiographic sources, historiography of theory and practice of development of gender culture, students.*

УДК 378.096.796.011:796.071.4(045)

**Н. Г. Денисенко**кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри здоров'я людини та фізичної реабілітації  
Академії рекреаційних технологій і права**Т. І. Суворова**кандидат наук із фізичного виховання та спорту,  
доцент кафедри фізичного виховання  
Луцького педагогічного коледжу

## ЕВОЛЮЦІЯ ПОНЯТТЯ «МОБІЛЬНІСТЬ» УПРОДОВЖ ХІХ – ПОЧ. ХХ СТ.

*Інтерес науковців до проблеми мобільності як однієї з характеристик процесів нинішнього функціонування людини в сучасному світі, соціальних груп, спільнот, особистісного розвитку та людства в цілому в останні роки стрімко зріс. Свідченням є роботи філософів, соціологів, економістів, психологів, педагогів, представників інших наук.*

*Тому особливість поданих матеріалів полягає в тому, що авторами розглянуто еволюцію поняття «мобільність» в історико-практичному ракурсі. Вказано, що проблема професійної мобільності майбутніх учителів фізичної культури є новим явищем у національній педагогічній науці. Феномен формування мобільної особистості у фізичному вихованні спонукає авторів до проведення наукової паралелі історичних витоків мобільності упродовж ХІХ– поч. ХХ ст.*

*Акцентовано увагу на недостатньо повних дослідженнях проблеми формування педагогічної мобільності. Тому метою статті обрано аналіз формування професійної мобільності вчителів та визначення чинників, які сприяють цьому процесу.*

*Розкрито структуру й історичні особливості дефініцій: «мобільність», «особистісна мобільність», «педагогічна мобільність», «просторова мобільність», «мобільна активність», «інтелектуальна мобільність». Охарактеризовано педагогічні явища і терміни, що лежали в основі цих понять, проаналізовано еволюцію зміни змісту вищезгаданих термінів та наукові погляди учених щодо задекларованої проблематики.*

*Представлено авторське бачення розподілу видів професійної мобільності за різними ознаками, обґрунтовано та запропоновано поняття «мобільність педагога» як визначальна вимога до особистості сучасного вчителя фізичної культури.*

*Компаративний аналіз трактувань понять «мобільність» засвідчив, що їх сутність розглядається в контексті компетентності з прив'язкою до поняття «кар'єрний розвиток людини упродовж її життя» та «особистісна мобільна активність педагога» і може розглядатися з позиції інтелектуальної мобільності.*

*Авторами статті з'ясовано, що під поняттям «педагогічна мобільність» розуміють готовність вчителя фізичної культури швидко реагувати на зміну професійних завдань та вміння приймати відповідні рішення.*

*Доведено, що проблема формування професійної мобільності є важливою якістю сучасного вчителя фізичної культури. Забезпечувати її формування під час навчання в закладах вищої освіти необхідно, оскільки це готує майбутніх учителів до змін, які виникають у нашій державі у зв'язку з нестабільністю розвитку економіки, від чого залежать усі сфери життя. Тому подальші дослідження будуть спрямовані на визначення і апробацію педагогічних і психологічних умов забезпечення ефективності формування професійної мобільності майбутніх учителів фізичної культури в умовах закладів вищої фізкультурної освіти.*

**Ключові слова:** мобільність, особистісна мобільність, педагогічна мобільність, просторова мобільність, мобільна активність, інтелектуальна та академічна мобільність, майбутній вчитель фізичної культури.

**Постановка проблеми.** Стратегічні питання процесів перетворення системи вищої фізкультурної освіти супроводжується низкою об'єктивних суперечностей, які виникають між: недостатніми можливостями сучасної системи вищої професійної освіти та об'єктивною потребою НУШ (національної школи) у формуванні професійно

мобільного вчителя фізичної культури; сучасними кваліфікаційними вимогами до випускників навчальних закладів фізкультурного спрямування на ринку праці та організацією професійної підготовки таких фахівців згідно з вимогами сьогодення; об'єктивною потребою суспільства у висококваліфікованих мобільних фахівцях нової генерації для

здійснення якісної оздоровчої роботи та недостатньою розробкою питань підготовки майбутніх учителів фізичної культури в умовах вищих навчальних закладів з урахуванням індивідуальних можливостей студентів, їх інтересів і запитів щодо майбутньої професійної діяльності; необхідністю готовності майбутніх учителів фізичної культури до проявів особистісної мобільності в професійній діяльності та недостатнім рівнем знань, сформованих практичних умінь і навичок такої роботи.

Вважаємо, що ставка може бути зроблена на професійну мобільність, тому як головне завдання сучасної освіти в Україні полягає в інтенсивному впровадженні інноваційно-мобільних технологій навчання як найважливішого інструмента, за допомогою якого нова освітня парадигма може бути впроваджена до життя.

Зв'язок роботи з науковими програмами. Дослідницька робота буде виконуватися в рамках науково-дослідної теми «Теоретико-методичні засади професійної підготовки фахівців в умовах інформатизації освіти», зареєстрованою Українським інститутом науково-технічної і економічної інформації (державний реєстраційний номер 0115U002901).

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Державна політика формування професійної мобільності в майбутніх учителів фізичної культури в освітньому середовищі вищих навчальних закладів, кадрів із фізичного виховання та спорту, зокрема майбутніх учителів фізичної культури, базується на засадах Конституції України (1996), Законів України «Про освіту» (1991), «Про вищу освіту» (2014), «Про фізичну культуру і спорт» (1993), Державної національної програми «Освіта» («Україна XXI століття») (1992), Національної доктрини розвитку освіти (2002), Національної доктрини розвитку фізичної культури і спорту (2004); нормативно-правових документах, що регулюють розвиток сфери фізичного виховання, спорту й охорони здоров'я в Україні: Концепції Загальнодержавної цільової соціальної програми розвитку фізичної культури і спорту на 2012–2016 роки (2011), Концепції Загальнодержавної програми «Здоров'я 2020: український вимір» на 2012–2020 роки» (2011).

У контексті глобальних змін, як вважає У.В. Науменко, сучасні дослідники виокремлюють наступні міжнародні тенденції розвитку сучасної вищої освіти: інтернаціоналізація освіти (міжнародна академічна мобільність, світові стандарти, програми); зростання конкуренції на світовому ринку освітніх послуг; створення міжнародної системи ліцензування, акредитації, сертифікації; зміна функцій держави в галузі освіти (деєтатизація, дерегуляція, децентралізація освіти); швидке зростання чисельності студентів за умов розширення їхньої вікової структури та ін. [4, с. 3].

Важливим документом для інтернаціоналізації вищої освіти України є Постанова КМУ «Про затвердження Положення про порядок реалізації права на академічну мобільність» (2015 р.), у якій визначено шляхи організації академічної мобільності між навчальними закладами України та інших країн, форми академічної мобільності [7].

Обраний нами напрям дослідження зумовлений недостатністю наукових розвідок із зазначеної проблематики в суто педагогічному аспекті, зокрема у фізичному вихованні. Однобічний розгляд проблеми (переважно в економічному або соціальному плані), відсутність міждисциплінарного системного підходу до цього комплексного явища набуває в наш час все більшої актуальності щодо підготовки нової плеяди майбутніх учителів фізичної культури.

Отже, розставляючи акценти подібним чином та переносючи їх на реалії фізичного виховання, можна стверджувати про різну імплікацію природи поняття «мобільність». Для того, щоб з'ясувати зміст цих понять (наприклад, таких, як «особистісна мобільність», «просторова мобільність», «мобільна активність» і «інтелектуальна мобільність»), розглянемо розвідки вчених різних наук і різних історичних епох.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Зауважуємо, що теоретичний аналіз наукової літератури засвідчив, що в сучасний період обґрунтовано і розроблено низку методологічних підходів до системи формування професійної мобільності майбутніх учителів фізичної культури, серед яких особливого значення набули такі: історіографічний, андрагогічний, професіографічний, ресурсний, компетентнісний, особистісний, діяльнісний, задачний, конструктивний, дуальний тощо.

Особливий інтерес у нас викликали дослідження, пов'язані з формуванням професійної мобільності в освітній галузі та співвідношенням педагогічних видів мобільності. Методологічно доцільним вважаємо розглянути історичну еволюцію зазначеної проблематики, застосувавши історіографічний підхід, що передбачає фактичний аналіз означеного поняття.

**Мета статті** – на основі аналізу історіографічного підходу з'ясувати еволюцію поняття «мобільність» та довести ефективність формування професійної мобільності в майбутніх учителів фізичної культури.

**Виклад основного матеріалу.** Уперше поняття соціальної мобільності вводиться у II томі роботи Олександра фон Гумбольдта (Friedrich Wilhelm Heinrich Alexander von Humboldt) «Космос» (1847 р.) як одна з трьох характеристик «римського національного духу»: «соціальна мобільність, публічність та підтримка індивідуальності – головні опори вільних інститутів, що сприяють інтелектуальному розвитку» [13, с. 16].



Пізніше терміни «просторова мобільність» та «особистісна мобільність» (mobility) розглядаються у праці видатного філософа і соціолога минулого Георга Зиммеля (Georg Simmel) (1858–1918). У статті «Соціологія простору» (1903 р.), вченим були представлені начерки цілого проекту визначення соціології простору (просторової мобільності) не тільки в теоретичному, але і в прикладному аспекті, щоправда, змістовно це поняття вживалося як «рух». Такий стан речей дозволив Г. Зиммелю успішно обґрунтувати низку соціопросторових шаблонів мобільності, яку він трактував як «солідарність особистості з часткою простору», «інтенсифікацію нервової стимуляції, викликану різкою та неперервною зміною зовнішніх та внутрішніх стимулів».

Хоча праця Г. Зиммеля й не була реалізована на момент її написання і не отримала належної оцінки й підтримки в суспільстві означеного історичного періоду, але можна констатувати, що дослідником уперше визначено й схарактеризовано поняття «просторова мобільність». Також автором уведено в науковий обіг невідоме раніше поняття «солідарність особистості із часткою простору».

Як відомо з історії, поняття «мобільність особистості» та вміння її орієнтуватися у просторі також заякорене і в сорокінській традиції (1889–1968 рр.), в руслі якої постали найрізноманітніші тлумачення цього концепту. Питирима Сорокіна вважають першим соціологом, який порушив проблему мобільності, запропонувавши концепцію «соціально-особистісної мобільності», на що спираються фактично всі теперішні дослідники. У контексті цього вчення за допомогою вищезгаданого поняття окреслено «перехід індивіда або соціального об'єкта з однієї соціальної позиції в соціальному просторі в іншу». Із цього приводу П. Сорокін висвітлює феномен «соціальний простір» як соціальну структуру суспільства, яка має два основних класи координат: горизонтальний і вертикальний. Власне, у книзі «Соціальна мобільність» він і описує ці явища [10, с. 59–63].

Зовсім по-іншому міркували в 1920-ті роки представники впливової Чикагської (США) школи. Американські вчені в числі небагатьох у повній мірі усвідомлювали значення новаторських робіт просторової мобільності Георга Зиммеля та Питирима Сорокіна. Вченими школи було введено в науковий обіг маловідомі архівні документи і рукописні матеріали дослідників «мобільності». Їх цікавили окремі факти й теоретичні положення, які дозволили повніше розкрити зміст поняття «просторова мобільність». Водночас їх приваблювала не філософія Георга Зиммеля, а реальні обставини реального життя сучасних людей. Дослідження показало, що особливий інтерес у школі надавався вивченню поняття «середовище», де здійснюється переміщення особистості. Кілька

десятиліть теоретична думка не зверталася до проблематики простору, а ті, хто займався ним, не вкладали помітного внеску в теорію мобільності.

У статті не вдаватимемося до глибокого аналізу відомих праць Георга Зиммеля та Питирима Сорокіна, а спробуємо увиразнити інші теорії тлумачення сучасної просторової і особистісної мобільності. Перш за все, наголосимо, що згодом розширилась оптика досліджуваного явища. Зокрема, період 60-х–70-х років ХХ ст. – час активізації інтересу вчених до поняття «мобільність людей». Зокрема, згідно з web-ресурсом Google Books Ngram Viewer словосполучення «особистісна мобільність» стало найбільш популярним наприкінці 70-х років ХХ ст., коли людство в особі найбільш розвинених держав переживало зростаючий вплив науково-технічного прогресу з виникненням мобільних технологій.

Слушно також не оминати увагою сучасну концепцію мобільності Л.О. Шишкіної. У публікації «Про необхідність формування професійної мобільності майбутніх учителів філологічних спеціальностей в процесі фахової підготовки» (2013) вчена тлумачить поняття «особистісна мобільність вчителя» як «готовність й спроможність особистості до швидкої зміни виробничих завдань, робочих місць і навіть спеціальності в межах однієї професії або однієї галузі, здатність швидко освоювати нові спеціальності...» [12, с. 177].

Цей термін попадає і у фокус дослідження Д.Б. Свириденко, який запропонував таке його визначення: «Одна з ключових характеристик нинішнього суспільства, що потребує глибинного розуміння, в якому виявляються її продуктивні зв'язки з ідеями постмодерну та глобалізації» [8, с. 184]. Йдеться про так звану інтерпретацію особистісної мобільності в якості модного концепту, навіть міфу, що обґрунтовує безперервність, текучість, відсутність кордонів і уміння адаптуватися у просторі [8, с. 14].

Під час аналізу дефініції «особистісна мобільність» слід зосереджуватися на життєвій ситуації майбутнього вчителя фізичної культури в поєднанні й взаємодії основних компонентів його професійної діяльності, які О.П. Сергєєнкова розглядає як «зовнішні обставини, психічні особливості, здібності, засоби й форми взаємодії всіх складових частин. Саме відображенням життєвої ситуації у процесі професійного становлення особистості методичною одиницею дослідження стають її поведінка, ставлення, вчинки, мотиви, цінності тощо».

Незважаючи на таке різноманіття оцінок досліджуваного явища, спробуємо виділити основні риси та співвідношення, що вчені об'єднують у розумінні означеного терміну. У понятійний апарат педагогіки категорія «особистісна і просторова мобільність» увійшла порівняно недавно і поки що певною мірою не співвідноситься з фізичним

вихованням, із системою педагогічних, зокрема дидактичних, понять, узагальнений зміст яких подано в таблиці 1.

Слушно акцентувати також на наукових поглядах вчених, які виділяють поняття «особистісна мобільність» у поєднанні з «рухливістю» та «мобільною активністю» як синонімами щодо понять «мобільний, динамічний, жвавий, моторний, діяльний, енергійний». Вважаємо цілком доречно розкривати природу означеного поняття.

В «Енциклопедії для фахівців соціальної сфери» за загальною редакцією І.Д. Звереві (2012) ми виявили ознаки категорії «мобільна активність», яка зумовлює такі характеристики особистості: 1) «мобільність (гнучкість поведінки, що проявляється в здатності людини вчасно змінювати стратегію або спосіб дій у відповідності з умовами)»; 2) використання соціального позитивного досвіду інших суб'єктів, що дає можливість посилити інтенсивність перетворюючої діяльності; 3) «різноманіття сфер і способів діяльності...»; 4) «творчий потенціал, як підґрунтя для генерації нових мобільних способів удосконалення...».

Також нами з'ясовано, що мобільна активність або академічна мобільність людини цінується в Європі і має системний характер, організований на рівні державної політики, тоді як в Україні фіксується невисока активність держави в цьому напрямку. Як стверджує У. Науменко, академічна мобільність студентів в Україні знаходиться на етапі становлення, виникає чимало проблемних моментів, з якими стикаються студенти: проблеми соціокультурної адаптації, недостатні знання іноземної мови, невідповідність навчальних робочих програм України і країн-учасниць Болонського процесу тощо [4, с. 14]. На думку О.Б. Лисак, тільки 10% українських студентів, які навчаються за кордоном, фінансуються за рахунок держави, решта – за кошт батьків, зарубіжних благодійних фондів, спонсорів, грантів [3, с. 6].

Академічна мобільність педагогічних працівників також не є високою. Як стверджує В. Олійник, характерною особливістю професорсько-викладацького персоналу в Україні є «низький рівень професійної мобільності, як внутрішньої, так і зовнішньої. Свідченням тому є недостатній розвиток такої

Таблиця 1

## Узагальнені ознаки понять «особистісна мобільність», «просторова мобільність»

Види мобільності	Автор	Сутнісні характеристики
Особистісна мобільність	[Л.О. Шишкіна], [12]	особистісна мобільність – це «готовність й спроможність особистості до швидкої зміни виробничих завдань»
Особистісна мобільність	[Д.Б. Свириденко], [8]	особистісна мобільність – це «ключова характеристика нинішнього суспільства, в якому виявляються особистісні продуктивні зв'язки з ідеями постмодерну та глобалізації»
Особистісна мобільність	[В.В. Синявський, О.П. Сергєєнкова], [9]	особистісна мобільність – це «психологічна гнучкість, здатність працювати в команді, творчо мислити та підвищувати рівень професіоналізму, набуваючи нові знання та вміння тощо»
Особистісна мобільність	[О.П. Сергєєнкова], [назва з екрану]	особистісна мобільність – це «становлення конкурентоспроможного фахівця сьогодні, безпосередньо пов'язане з його здатністю до створення самоконцепції з визначеними критеріями становлення професійної свідомості та самосвідомості, з гармонізацією змісту суб'єктивної взаємодії із середовищем, з усвідомленим вибором шляху особистісного та професійного саморозвитку»
Особистісна мобільність	[В.А. Триндюк], [назва з екрану]	особистісна мобільність – це «процес розвитку індивіду, в результаті якого відбувається перехід від одного якісного стану до іншого, вищого»
Особистісна мобільність	[А.О. Артюшенко], [назва з екрану]	особистісна мобільність – це «готовність до вчасного й адекватного прийняття рішення про дію в конкретній ситуації»
Особистісна мобільність	[А.О. Артюшенко], [назва з екрану]	особистісна мобільність – це «готовність до актуалізації й використання необхідних знань, умінь та власного досвіду в різних видах навчально-фізкультурної діяльності»
Особистісна мобільність	[Л.Л. Сушенцева], [11]	особистісна мобільність – це «здатність бути успішним професіоналом у своїй професійній галузі, а також виходити за її межі, опанувати ті сфери діяльності, які є перспективними»
Особистісна мобільність	[філософський словник ], [5]	особистісна мобільність – це «активність, швидкість, самостійність і відповідальність у прийнятті рішень; націленість на успіх і постійне самовдосконалення; вміння аналізувати ситуацію і прогнозувати її розвиток»
Просторова мобільність	[Г. Зиммель], [назва з екрану]	просторова мобільність – це «солідарність особистості з часткою простору»
Просторова мобільність	[Г. Зиммель], [назва з екрану]	просторова мобільність – це «інтенсифікація нервової стимуляції особистості, викликаній різкою та неперервною зміною зовнішніх та внутрішніх стимулів»
Просторова мобільність	[П. Сорокін], [10]	просторова мобільність – це «перехід індивіда або соціального об'єкта з однієї соціальної позиції в соціальному просторі в іншу»
Просторова мобільність	[П.Сорокін], [10]	просторова мобільність – це «соціальна структура суспільства, яка має два основних класи координат – горизонтальний і вертикальний»

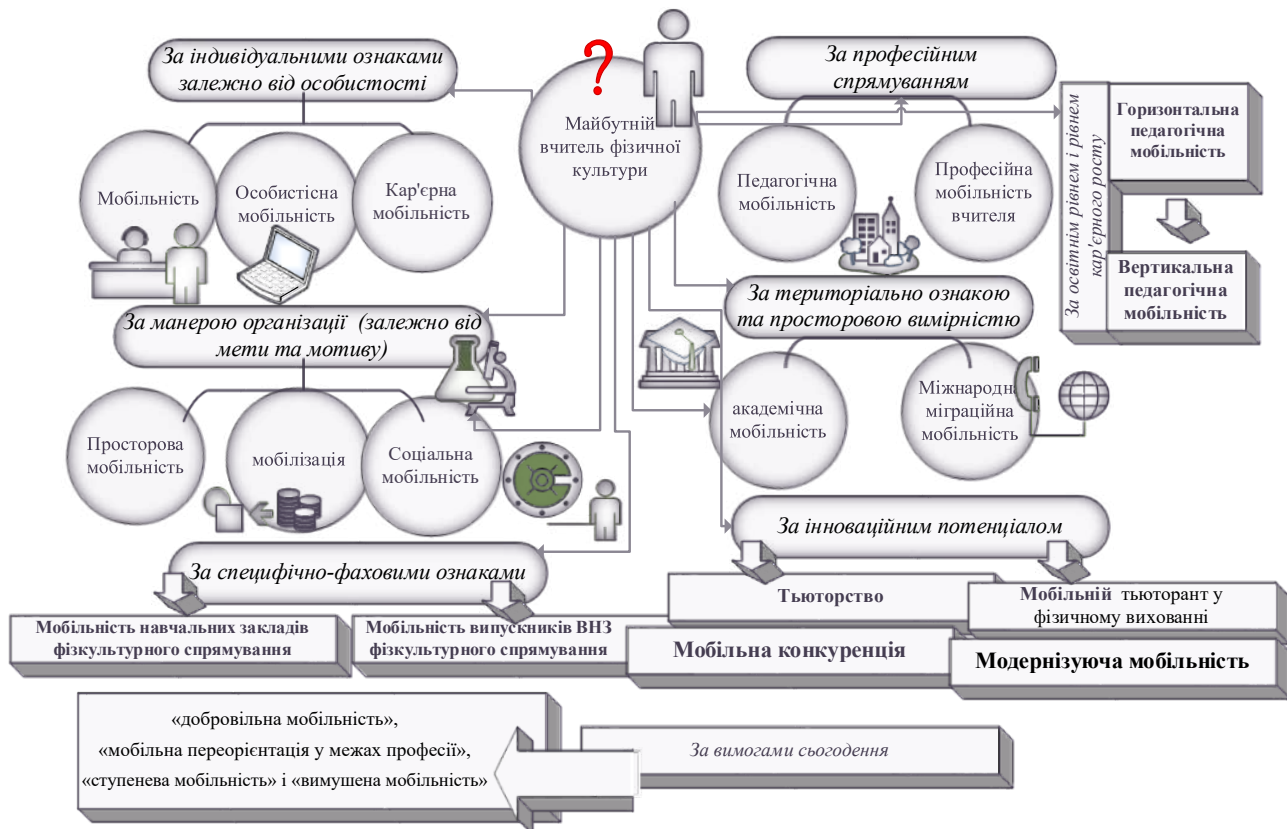


Рис. 1. Розподіл видів професійної мобільності за різними ознаками

форми, як міжнародні обміни викладачів, а також низька їх віртуальна мобільність, тобто участь у відео- і заочних конференціях, та ін.» [6, с. 91].

Стосовно фізичного виховання Україна також все ще слабо адаптована до сучасних європейських вимог. Ряд нормативних перешкод на шляху інтернаціоналізації вищої фізкультурної освіти усунуто прийняттям в 2014 р. Закону України «Про вищу освіту» [1] та в 2015 р. Постанови КМУ «Про затвердження Положення про порядок реалізації права на академічну мобільність» [7]. Водночас під час аналізу довідково-наукової літератури створюється можливо хибне враження про те, що у фізичному вихованні немає чітких границь визначення сутності поняття «мобільність вчителя фізичної культури». І це лише підтверджує наше припущення про те, що в межах своєї терміноозначки поняття «професійна мобільність у фізичному вихованні» набуває спеціального значення, щоб виразити певне професійне переконання в ході наукового пізнання фахової дійсності вчителя означеного фаху.

Отже, аналіз літературних і наукових джерел та власне бачення задекларованої проблеми дали можливість видалити види педагогічної мобільності, зокрема у фізичному вихованні за індивідуальними ознаками, професійним спрямуванням, за територіальною та просторовою вимірністю, за манерою орієнтації в суміжних галузях знань та за інноваційним потенціалом. (рис.1).

**Висновки і пропозиції.** Компаративний аналіз трактувань понять «мобільність» засвідчив, що їх сутність розглядається в контексті компетентності з прив'язкою до понять «кар'єрний розвиток людини упродовж її життя», «особистісна мобільна активність», і може розглядатися з позиції інтелектуальної мобільності. Ми поділяємо наукові позиції проаналізованих досліджень і вважаємо, що інтелектуальна мобільність проявляється в інших її видах, які за сутністю своєю є відображенням різних сфер діяльності людини, і визначаємо її як інтегровану особистісну якість, що системно поєднує інтелектуальні здібності та особистісні якості, які забезпечують готовність фахівця швидко віднаходити, сприймати, обробляти й застосовувати інформацію, обирати оптимальні способи виконання завдань та швидко змінювати види і форми інтелектуальної діяльності без зниження ефективності останньої.

#### Список використаної літератури:

1. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 р., № 1556-VII. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
2. Змеев С.И. Становление андрагогики. (Развитие теории и технологии обучения взрослых): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. М., 2000. 279 с.
3. Лисак О.Б. Педагогічні умови формування європейської мобільності майбутніх фахівців еконо-

- мічного профілю: дис... канд. пед. наук: 13.00.04. Переяслав-Хмельницький, 2015. 296 с.
4. Науменко У.В. Модернізація системи вищої гуманітарної освіти України в контексті європейських інтеграційних процесів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки». Київ, 2014. 22 с.
  5. Новітній філософський словник, 2004 / Сост. А.А. Грицанов. Мн.: Изд. В.М. Скакун, 2004. 896 с.
  6. Олійник В.В. Професійне удосконалення науково-педагогічних працівників: проблеми та шляхи вирішення // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти: зб. наук. праць / ред. Л.Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ, О.Г. РОМАНОВСЬКИЙ. Харків: НТУ «ХПІ», 2010. Вип. 27 (31): V Кримські педагогічні читання «Педагогіка вищої школи 21-го століття та формування національної гуманітарно-технічної еліти»: в 3 ч. Ч. 1. С. 88–97.
  7. Постанова КМУ №579 від 12.08.2015 р. «Про затвердження Положення про порядок реалізації права на академічну мобільність». URL: <http://www.kmu.gov.ua/control/uk/cardnpd?docid=248409199>.
  8. Свириденко Д.Б. Академічна мобільність в дискурсі глобалізації вищої освіти. Філософські обрії. 2013. Вип. 29. С. 183–190.
  9. Синявський В.В. Психологічний словник / За ред. Н.А. Побірченко. 336 с.
  10. Сорокин П.А. Человек. Цивилизация. Общество. Москва: Издательство политической литературы, 1992. 576 с.
  11. Сушенцева Л.Л. Формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах: теорія і практика: монографія / Інститут професійно-технічної освіти НАПН України. Кривий Ріг: Видавничий дім, 2011. 439 с.
  12. Шишкіна Л.О. Про необхідність формування професійної мобільності майбутніх учителів філологічних спеціальностей в процесі фахової підготовки. Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія. 2013. Вип. 38(1). С. 177–187. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/pspo\\_2013\\_38\(1\)\\_31](http://nbuv.gov.ua/UJRN/pspo_2013_38(1)_31).
  13. Humboldt A. von. Cosmos: A Sketch of a Physical Description of the Universe / Alexander von Humboldt. Vol. II. London: Henry G. Bohn, 1849. 422 p.

#### **Denysenko N., Suvorova T. Evolution of the concept “mobility” during XIX – in the early XX century**

*The interest of scientists to the problem of mobility as one of the characteristics of the processes of the current man functioning in the modern world, social groups, communities, personal development and humanity, in general, in recent years, has grown rapidly. The evidence is the philosophers', sociologists', economists', psychologists', educators', representatives' and others works.*

*So, the main feature of the presented materials is that the authors have considered the evolution of the concept of “mobility” through the historical and practical perspective. The fact that the problem of professional mobility of future teachers of Physical Education is a new phenomenon in the national pedagogical science is proved in the article. The phenomenon of mobile personality formation in physical education encouraged the authors to create a scientific parallel of historical sources of mobility during the 19th – beginning of the 20th century.*

*The emphasis is on insufficiently completed research of the problem of pedagogical mobility formation. Therefore, the purpose of the article is to analyze the formation of teachers' professional mobility and to identify the factors that contribute to this process.*

*The structure and historical features of the definitions are revealed: mobility, personal mobility, pedagogical mobility, dimensional mobility, mobile activity, and intellectual mobility. The pedagogical facts and terms that lie in the basis of these concepts are characterized, also the evolution of the changes in the contents of the above-mentioned terms and the scientific opinions about declared issues is analyzed.*

*The author's vision of the distribution of professional mobility types based on various characteristics, is presented, and the concept of “teacher's mobility” as a defining requirement on the personality of a modern Physical Education teacher is substantiated and proposed.*

*A comparative analysis of the “mobility” concepts interpretations has shown that their essence is considered in the context of competence with an attachment to the concept of “career development of a person during all life” and “personal mobility activity of a teacher” and can be considered from the point of intellectual mobility.*

*The authors of the article found out that the concept of “pedagogical mobility” is considered as the readiness of the PE teacher to respond quickly to the change of professional tasks and the ability to make appropriate decisions.*

*It is proved that the problem of professional mobility formation is an important quality of a modern teacher of Physical Education. It is necessary to ensure its formation during studying at higher educational institutions because it prepares future teachers for the changes that appears in our country in relation to the instability of economic development, which all spheres of life are dependent on. Therefore, further research will be aimed at identifying and approbation of pedagogical and psychological conditions for ensuring the effectiveness of the professional mobility formation of the of future PE teachers in terms of higher PE institutions.*

**Key words:** *mobility, personal mobility, pedagogical mobility, dimensional mobility, mobile activity, intellectual and academic mobility, future teacher of Physical Education.*

**Т. М. Калініченко**аспірант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи  
Харківського національного педагогічного університету  
імені Г. С. Сковороди**ТРАНСФОРМАЦІЯ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ  
В УМОВАХ БІЛЬШОВИЦЬКОГО ПЕРЕВОРОТУ (1919–1920 РР.)**

*Для більш ефективного реформування системи вищої освіти України вельми актуальним є пошук дієвих шляхів, методів, форм її організації. Цінним для вирішення зазначеної проблеми є вивчення історичного досвіду розбудови національної вищої освіти у період становлення радянської влади, враховуючи його позитивні і негативні сторони. У статті на основі аналізу науково-історичної літератури, нормативних документів та архівних матеріалів проаналізовано і подано цілісну картину стану і перетворень у системі вищої освіти в умовах більшовицького перевороту (1919–1920 рр.), зокрема скасування плати за навчання; анулювання «прав та привілеїв, які надавалися власникам дипломів після закінчення навчальних закладів» (право на почесне громадянство, на класний чин, переваги при вступі у цивільну чи військову службу тощо) та чинних наукових ступенів та вчених звань; запровадження посади «викладача» (професора) і асистента (замість лаборанта); створення «особливого органу у складі комісарів вищих шкіл і представників від викладачів»; ліквідація державних (випускних) іспитів; організація підготовчих до вищої школи курсів. Акцентовано увагу на тому, що здійснювані перетворення супроводжувалися численними викривленнями, які негативно позначалися на розбудові нової системи вищої освіти і функціонуванні чинних вищих шкіл, як-от: посилення ідеологічної складової у змісті освіти; руйнація організаційно-управлінської структури; скорочення фінансування, що породжувало порушення природного перебігу організації освітнього процесу (у вигляді скорочених семестрів) й зумовлювало низький рівень теоретичної підготовки студентів; занепад наукової роботи; зuboжіння професорсько-викладацького складу тощо.*

**Ключові слова:** вища освіта, вища школа, більшовицький переворот, Наркомос, студенти, викладачі, перетворення, Україна.

**Постановка проблеми.** Актуальність дослідження полягає у тому, що надзвичайно велике значення для творення сучасної моделі української освітньої системи й сучасної освітньої політики має засвоєння історичного досвіду розвитку освіти на теренах українських земель упродовж усього історичного процесу й особливо початку ХХ ст. Щоб сучасна освітня модель відбулася як найбільш досконала й доцільна для нинішнього періоду розвитку українського суспільства, необхідно вивчати попередню систему освіти, її позитивні і негативні сторони. Відомо, що до революційних перетворень 1917 р. система вищої освіти на теренах українських земель Російської імперії носила багатоукладний характер, що відбивав складність і суперечливість економічного, соціального й духовного життя суспільства кінця ХІХ – початку ХХ століть. Початок ХХ ст. ознаменувався реформуванням вищої школи в Україні, втіленням у життя освітніх нововведень, створенням низки університетів по всій її території.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Над вивченням процесів становлення національної системи освіти, зокрема вищої, у революційну добу працювали такі науковці, як Н. Агафонова, А. Боровик, В. Богуславська, П. Губа, О. Зубалій, Л. Кравчук, М. Кукурудзяк, Е. Кучменко, В. Ляхоцький, В. Майборода, Е. Мельник, О. Машевський,

Т. Осташко, І. Передерій, А. Пижик, Г. Рудий, Д. Розовик, Н. Ротар, Б. Ступарик, Л. Шевченко та ін. Названі автори підготували праці, в яких висвітлено освітні процеси у контексті національно-освітнього руху, українського культурного відродження 1917–1920 рр., підготовки педагогічних кадрів тощо. Вони заклали основу для подальшого поглибленого вивчення проблеми.

Стан вищої освіти України кінця ХІХ – початку ХХ ст. презентовано у сучасній історіографії такими науковцями, як М. Богуславський, Ю. Борисов, В. Даниленко, О. Завальнюк, Р. Пиріг та ін.

Утім обрана проблема у визначеній постановці не знайшла належного висвітлення в історико-педагогічній літературі.

**Мета статті** – на основі аналізу науково-історичної літератури простежити основні перетворення у системі вищої освіти в умовах більшовицького перевороту упродовж 1919–1920 рр.

**Виклад основного матеріалу.** Розвиток української освіти у роки національно-демократичної революції (1917–1920) – невіддільна частина вітчизняного державотворення, складова національного культурного відродження в один із найбільш визначальних і суперечливих періодів історії України ХХ ст. Першою розпочала шлях політичних змін Українська Центральна Рада, яка проводила досить активну націотворчу полі-

тику. Наступна політична сила, що перебували при владі, діяла на чолі з гетьманом Павлом Скоропадським. Прихід до влади Директорії знаменував посилення національних пріоритетів в освітній політиці. Проте, зазначимо, що паралельно з усіма вищезазначеними політичними силами на Україні діяла й радянська влада, яка також намагалася реформувати наявну концепцію вищої освіти.

Слід зазначити, що вивід іноземних окупаційних військ з України, обумовлений листопадовою революцією у Німеччині, сприяв відновленню Радянської влади в окремих регіонах України. Ці події, у свою чергу, поставили на порядок денний керівництва української партії більшовиків завдання створення нового уряду (оскільки попередній – Народний Секретаріат – перестав існувати з квітня 1918 року). Такий орган отримав назву Тимчасовий робітничо-селянський уряд України (до його складу увійшов і відділ народної освіти), який було сформовано 28 листопада 1918 року [1, с. 155]. Проте вже у січні 1919 року Тимчасовий робітничо-селянський уряд був реорганізований у Раду Народних Комісарів Української Соціалістичної Радянської Республіки (РНК УСРР), а колишні завідувачі відділів стали народними комісарами (народним комісаром освіти, як і раніше, був призначений В.П. Затонський). Остаточне формування народного комісаріату освіти завершилося дещо пізніше, і однією з його структурних одиниць став відділ вищої школи [12, с. 53].

Проведене дослідження свідчить, що свою діяльність, спрямовану на розробку альтернативної радянської концепції розвитку освіти, новостворений уряд (РНК УСРР) розпочав з декрету «Про передачу всіх навчальних закладів у відання відділу освіти», згідно з яким усі навчальні заклади, у тому числі і вищі, як державні, так і громадські та приватні, підпорядковувалися цьому органу. Дещо пізніше було затверджене і пов'язане з цим декретом розпорядження про їх перехід на державне утримання [7].

Спочатку комісаріатом освіти було встановлено, що «функції і юридичні права» керівництва вищих навчальних закладів залишаються незмінними, але тільки «до особливого розпорядження». Так, уже у березні місяці, з огляду «на вороже ставлення значної частини професорсько-викладацького складу до радянської влади», цей же орган видав постанову «Про організацію управління вищими навчальними закладами». Відповідно до неї, надалі всі ВНЗ повинні були здійснювати роботу у трьох напрямках: науковому, науково-навчальному і освітньому під керівництвом відповідних рад, а господарчі справи передавалися у відання господарського комітету, до якого належали представники трьох вищезазначених рад.

Але головним у цій постанові було запровадження посади комісара, який по суті справи повинен був виконувати функції ректора і проректора, оскільки йому доручалося розв'язувати «всі питання, що стосуються організації навчального закладу», а саме: право розробляти інструкції, стежити за виконанням розпоряджень і наказів наркомосвіти, затверджувати річні звіти про наукову, науково-навчальну та освітню діяльність, проекти кошторису тощо [5, с. 368].

Слід зазначити, що березень 1919 року виявився особливо «плідним» у плані законодавчої діяльності у галузі вищої школи, і, на наш погляд, зразком для низки документів стали їх аналоги, ухвалені раніше у Російській імперії. Так, орієнтуючись на декрет «Про вступ до вищих навчальних закладів РСФРР» від 2 серпня 1918 року, яким скасовувалися всі обмеження для вступу у ВНЗ, а навчання у них визнавалося безкоштовним, Раднарком УСРР майже одночасно затвердив два документи: «Про вступ у вищі школи» та «Про плату за навчання у школах усіх типів». В останньому скасовувалася «плата за навчання у школах усіх типів», у тому числі і у вищих. Документом «Про вступ у вищі школи» проголошувалося, що «двері вищої школи відчинені для всіх бажаючих <...>, які досягли 18 років, <...> без різниці статі», та заборонялося вимагати від абітурієнтів будь-які дипломи або посвідчення, «крім посвідчення особи й віку» (утім, надалі ці розмиті положення були конкретизовані і скореговані спеціальною інструкцією, згідно з якою право вступу надавалося вже з 17-ти років, і насамперед «дітям трудящих, <...> комсомольцям, комуністам», а для зарахування на навчання вимагалася скласти колоквиум у присутності «викладацького персоналу і представників революційного студентства старших курсів») [13, с. 24–25].

Дещо пізніше, з метою подолання саботажу певної частини вчених старої вищої школи, Раднарком України затвердив декрет, яким скасовувалися всі чинні раніше вчені ступені та звання; натомість встановлювалося, що «всі особи, які самостійно ведуть викладання у вищих навчальних закладах, носять загальну назву викладачів» (професорів), а лаборантам, «присвоюється загальна назва асистентів». Для переобрання викладачів і асистентів та для заміщення вакантних кафедр у кожному місті (де існували ВНЗ) мав бути створений «особливий орган у складі всієї ради комісарів вищих шкіл і представників від викладачів у кількості не менше 2 від загального числа комісарів» [11, с. 50].

Крім того, Раднарком УСРР у березні 1919 року анулював наявні раніше «права та привілеї, які надавалися власникам дипломів про закінчення навчальних закладів» (право на почесне громадянство, на класний чин, переваги при вступі у

цивільну чи військову службу тощо). Водночас Народний комісаріат освіти, орієнтуючись на урядовий декрет про відокремлення церкви від держави і школи від церкви, скасував викладання у ВНЗ богослов'я і церковного права, одночасно оголосивши необов'язковим вивчення курсів з історії римського та адміністративно-поліцейського права. Також даний документ скасовував балову систему оцінювання знань та запроваджував замість неї словесну – «зараховано». Іншою безрезневою постановою комісаріату освіти у вищих навчальних закладах були ліквідовані державні (випускні) іспити, а «для одержання посвідчення про закінчення навчального закладу» вимагалось лише «скласти всі предмети за тим чи іншим планом, затвердженим факультетом» [6, с. 305].

У середині 1919 року під натиском денікінських військ, які послідовно оволоділи Таврією, Донбасом та Придніпров'ям, вдруге впала Радянська влада на Україні. Керівництво Добровольчої армії формально не забороняло українську школу, однак оголосило її приватною справою і відмовило їй у фінансуванні, одночасно взявши на утримання російськомовні навчальні заклади, у тому числі і вищі, про що свідчать, наприклад, тогочасні документи про діяльність Київського та Харківського університетів. Так, після захоплення білогвардійцями Харкова, яке відбулося 24 червня, Харківський університет (як і технологічний, ветеринарний, сільськогосподарський інститути) був підпорядкований управлінню освіти Добровольчої армії, яке почало відновлювати старі порядки. Зокрема, розпочали роботу комісії з прийому державних (випускних) іспитів, скасовані раніше Народним комісаріатом освіти УСРР, поновлені правила вступу до університету, ухвалені Тимчасовим урядом у липні 1917 року, оголошено про початок фінансування цього навчального закладу, але його розмір виявився наполовину меншим від кошторису, визначеного правлінням університету [14, с. 291–292].

Наприкінці 1919 року стратегічна ініціатива перейшла від Добровольчої армії до більшовиків, які у листопаді оволоділи Черніговом, у грудні – Києвом і Харковом, а до середини лютого 1920 року, як зазначалося раніше, витіснили денікінців з більшої частини Лівобережжя та Правобережжя. Отже, радянська влада втретє повернулася до України.

Безпосереднє керівництво життєдіяльністю підконтрольних територій було доручене тимчасовому органу – Всеукраїнському Революційному Комітету, створеному 11 грудня з метою «присутувати існуючі органи центральної Радянської влади УСРР (Президію Центрального Виконавчого Комітету та Раднарком України) до нинішньої воєнної революційної обстановки», в якому розв'язання питань, пов'язаних з освітою, було

покладене на Г.Ф. Гринька. Проте вже у середині лютого 1920 року Всеукраїнським був ліквідований, а його функції перейшли до реорганізованої Ради Народних Комісарів (у складі якої був і комісаріат освіти, очолюваний Г.Ф. Гриньком) [3, с. 64].

Саме Г.Ф. Гринько став творцем першого проекту нової радянської системи освіти в Україні, який попередньо (у березні 1920 року) був розглянутий на Першій Всеукраїнській нараді завідувачів губернських відділів народної освіти, а остаточно ухвалений наприкінці літа того ж року. Сама схема, за цим проектом, передбачала:

1) дошкільне виховання дітей віком від 4-х до 8-ми років у дитячих садках, комунах тощо (безпритульних – у дитячих будинках);

2) трудову семирічну школу, яка поділялася на два концентри: 1-й чотирирічний – від 8-ми до 12-ти років і 2-й трирічний – від 12-ти до 15-ти років;

3) професійну освіту: а) навчальні заклади для підготовки кваліфікованих робітників (двох або трирічні з однорічним після того практичним стажем); б) технікум – з трирічним курсом – для підготовки інструкторів (одночасно вони могли слугувати і підготовкою школою до інституту); в) інститут – з чотирирічним курсом – для підготовки висококваліфікованих спеціалістів-практиків; г) установи Академії наук – для підготовки (на протязі двох років) вчених спеціалістів найвищої кваліфікації.

При цьому для керівництва «всією професійно-технічною і науково-спеціальною освітою в УСРР» у складі Народного комісаріату освіти у серпні 1920-го року на базі наявних до того відділів вищих навчальних закладів та професійної освіти був створений Головний комітет професійно-технічної та спеціально-наукової освіти (Укрголовпрофос) [15, с. 66–67].

Проведене дослідження свідчить, що зазначений проект радянської системи освіти в Україні не передбачав існування університетів. З одного боку, це обумовлювалося переконанням керівництва Наркомосвіти в їх «архаїчності», «схластичності», «нездатності до перебудови», невідповідності цих вищих навчальних закладів проголошеному курсу на професіоналізацію освіти внаслідок схильності до суто теоретичної підготовки вихованців. З іншого, за словами одного з освітніх діячів того часу Я.П. Ряппо, який очолював Головопрофос України, університети ліквідовувалися з метою усунення «цитаделей ворожої буржуазно-кадетської професури, щоб не повторювати досвід РРФСР 1918–1920 рр., коли вона гальмувала і саботувала реформу» вищої освіти [14, с. 304–305].

Однак, судячи з документів того часу, чіткого уявлення про кінцеву мету докорінного реформування університетської мережі у комісаріаті освіти не існувало. Так, у «Тимчасовій інструкції ...» від 24 лютого 1920 року губернським відділам народ-

ної освіти наказувалося: «Факультети юридичний та історико-філологічний ліквідуйте <...> Роботу на фізико-математичному <...>, зважаючи на тяжкий економічний стан, тимчасово скоротіть». Стосовно медичних факультетів була висунута пропозиція «до 1 червня поставити до праці... всі лікарські школи». Отримавши таку вказівку, відділи народної освіти тих губерній, де існували університети, приступили до її реалізації [14, с. 293].

Аналогічна ситуація склалася і з Вищими жіночими курсами університетського типу. Наприклад, фізико-математичний факультет та економічно-комерційне відділення юридичного факультету Київських вищих жіночих курсів у той час були злиті з Київським університетом (незабаром також розформованим), а сам юридичний факультет цих курсів разом з історико-філологічним було закрито [2, с. 215].

Отже, зазначена червнева «Інструкція... про державну систему вищих шкіл УСРР» не тільки остаточно визначила шляхи реорганізації університетів (і Вищих жіночих курсів університетського типу), у ній також конкретизувалися шляхи (хоч і у доволі стислому вигляді) реформування спеціальних вищих навчальних закладів та перебування навчально-методичної роботи у них. Для прискореного випуску спеціалістів Наркомос пропонував «прискорити випуски, але не шляхом скорочення курсу (студійованих дисциплін), а інтенсифікацією праці, запровадженням, де можливо, триместрової системи, <...> зведенням до мінімуму вакацій <...>, а також поліпшення методів викладання». Окрім цього, ставилась вимога «організувати підготовчі до вищої школи курси». Ця інструкція, на думку окремих дослідників, у 1920-му році «виконувала... роль тимчасового статуту вишів» [4, с. 51].

Однак, на наш погляд, роль статуту (принаймні для технічних навчальних закладів) відігравав інший документ, а саме затверджені того ж року «Основні положення реформи вищої технічної школи», які не тільки детальніше регламентували життєдіяльність цих установ, але й за структурою нагадували колишні статuti університетів й інститутів.

Так, у першому розділі («Загальні положення») визначалися, зокрема, тривалість курсу (3 роки), кваліфікація випускників (інженери-практики) та роль новостворюваних підрозділів – інститутів наукових розвідок. У другому розділі («Підготовка та вступ до ВТШ») зазначалися ті навчальні заклади, які надавали право вступу до вищих технічних шкіл (робітничі факультети, школи 2-го ступеню або відповідні їм підготовчі курси) та вимоги щодо обов'язкової організації ознайомлювальних циклів лекцій для абітурієнтів і оглядових для першокурсників. Четвертий і п'ятий розділ («Розподіл занять» і «Становище студен-

тів та контроль над заняттями») регламентували восьмигодинний навчальний день, триместрову систему навчання («два зимових і один літній триместри», відокремлені один від одного двотижневими канікулами), проголошували обов'язковість відвідування занять та регулярну «перевірку набутих знань... в ухвалені факультетом і кафедрами речинці» (терміни), а також порядок здобуття «титулу інженера з вищою освітою»; відрядження на підприємство по завершенні трирічного курсу навчання, підготовка під час роботи на ньому «самостійної інженерної праці» (проекту) та успішний її захист у своєму вищому навчальному закладі. В останньому шостому розділі дещо детальніше розкривалось призначення вищезгаданих інститутів наукових розвідок, які повинні були «при змозі» засновуватися при технічних ВНЗ «для наукового розроблення технічних питань» і підготовки наукових кадрів вищої кваліфікації на створених при них курсах.

Право працювати в інститутах наукових розвідок надавалося викладачам вищого навчального закладу, а також стороннім особам, «що мають необхідні знання». Слухачами курсів, згідно з «осібними ухвалами факультетів», мали бути випускники вищих технічних шкіл, схильні до наукової творчості. Навчання на курсах було розраховане на 2–4 роки і завершувалося наданням «титулу вченого-інженера» (однак будь-якої згадки про випускні іспити або захист дипломної роботи чи якогось технічного проекту у документі не було) [8, с. 51].

Показово, що Наркомос України, певним чином копіюючи досвід Російської федерації у галузі освіти, одночасно проводив курс на втілення у життя власного, самостійного шляху її розбудови. Про це, зокрема, свідчить спільна постанова народних комісарів освіти від 7 травня 1920 року, в якій зазначалося: «1) всі зносини у питаннях інформації, керівництва справами освіти і постачання між Наркомосвіти РСФРР та окремими губерніями України проводяться виключно через Наркомосвіти УСРР; 2) всі декрети і розпорядження Наркомосвіти РСФРР можуть набувати чинності у межах України лише після їх оголошення чи підтвердження Наркомосвіти УСРР [10, с. 17].

Проведене дослідження свідчить, що третій прихід Радянської влади на Україну не привів до помітної інтенсифікації життєдіяльності вищих навчальних закладів. Так, більшовики, витіснивши денікінців з Харкова ще у середині грудня 1919 року, відновили заняття у місцевому університеті на фізико-математичному факультеті лише наприкінці квітня – на початку травня 1920 року, і пояснювалося це не тільки визрілим наприкінці лютого рішенням про реорганізацію університетів, а і відсутністю фінансування для задоволення



нагальних потреб цього навчального закладу (насамперед, для придбання палива). Аналогічні труднощі спостерігалися і в інших вищих навчальних закладах, зокрема у Катеринославському гірничому інституті, в якому, за спогадами сучасників, «в особливо важких умовах проходив 1920-й рік», коли «через відсутність коштів... інститутські приміщення не опалювалися, внаслідок чого навчальні заняття у них припинялися» [14, с. 293].

За даними дослідників, «після короткочасного панування польських панів та петлюрівців... прийшли у стан занепаду» і вищі навчальні заклади Києва, в яких «лекції не читалися, бо не вистачало професорів, мало було й студентів...», та й ті не відвідували занять». Нестача професорсько-викладацького складу, з одного боку, була обумовлена еміграцією тієї частини з них, котра не прийняла нову владу, а з другого – експериментальним пошуком інших шляхів залучення до викладання підготовлених осіб. Наприклад, Я.П. Ряппо, характеризуючи ситуацію, що склалася, зазначав: призначений професору пайок не міг забезпечити існування його родини, тому кожний дбав про добування будь-яких засобів для того, щоб як-небудь протриматися, включаючи не тільки пошуки нової роботи, але навіть продаж на базарі власного одягу, взуття, книжок тощо. Враховуючи таку ситуацію та намагаючись знайти вихід з неї, Раднарком України «з метою збереження наукових сил...», необхідних для соціалістичного будівництва», своїм декретом від 31 серпня 1920 року постановив: «надати підсилене постачання вечнім-фахівцям наукових галузей..., звільнивши їх від всякого роду повинностей» (трудової тощо), а також «створити для них... життєві умови, які б забезпечували... мінімальні зручності» [9, с. 59].

**Висновки і пропозиції.** Таким чином, розглянувши стан вищої освіти у період більшовицьких перетворень 1919–1920 років, можемо зробити такі висновки. Попри єдину концепцію більшовиків щодо політичного розвитку України під керівництвом рад, на 1920 р. в УСРР чітко визначилися власні, альтернативні російським, шляхи реформування вищої освіти, які були сформульовані у документах Наркомосу і виступах його керівників.

Нова модель системи вищої освіти в УСРР передбачала, по-перше, максимальне наближення її до потреб економіки; по-друге, скасування принципу суто загальноосвітньої підготовки й запровадження принципу спеціальної (професійної) спрямованості освіти; по-третє, поєднання спеціальної (професійної) і загальної освіти. З огляду на це, всі вищі навчальні заклади, у тому числі і громадські та приватні, були підпорядковані відділу освіти Раднаркому України і переведені на державне утримання, а їх управління доручене спеціально призначеним комісарам. Одночасно скасовувалися будь-які вимоги до охочих вступати

у ВНЗ (включаючи і вимоги стосовно рівня освіти), запроваджувалося безкоштовне навчання, змінювалася система оцінювання студентів, заборонялося викладання церковного права і богослов'я. Крім того, урядовими декретами були анульовані вчені ступені і звання, а також права і привілеї випускників вищих навчальних закладів.

Здійснювані перетворення супроводжувалися великою кількістю викривлень, які негативно позначалися на розбудові нової системи вищої освіти й функціонуванні чинних вищих шкіл, як-от: посилення ідеологічної складової у змісті освіти, руйнація організаційно-управлінської структури, скорочення фінансування, що породжувало порушення природного перебігу організації освітнього процесу (у вигляді скорочених семестрів) й зумовлювало низький рівень теоретичної підготовки студентів, занепад наукової роботи, зубожіння професорсько-викладацького складу тощо.

#### Список використаної літератури:

1. Березівська Л.Д. Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті. Київ: Фенікс, 2008. 406 с.
2. Дем'яненко Н.М. Загальнопедагогічна підготовка на Київських вищих жіночих курсах (1878-1920 рр.). Педагогіка і психологія. 1997. № 4. С. 211–216.
3. З постанови Президії Всеукраїнського Центрального Виховного Комітету про завершення роботи та припинення діяльності Всеукраїнського Революційного Комітету і створення Ради Народних Комісарів УСРР. Київ: Вид-во Академії наук УРСР, 1957. С. 64–65.
4. Інструкція до оголошення законодавчим шляхом положень про державну систему Вищих шкіл УСРР. Збірник декретів, постанов, наказів та розпоряджень по народному комісаріату освіти УСРР. Вип.1-й. 1920. С. 51–53.
5. Об организации управления высшими учебными заведениями. Собрание узаконенный и распоряжений Рабоче-Крестьянского Правительства Украины. 1919. 2-е изд. № 1–38. С. 365–368.
6. Об отмене государственных экзаменов и испытательных комиссий. Собрание узаконенный и распоряжений Рабоче-Крестьянского Правительства Украины. 1919. 2-е изд. № 1–38. С. 305–306.
7. Оп. 1, дело 19. Постановление о передаче всех учебных заведений в ведении отдела просвещения. 1919. 1 л.
8. Основні положення реформи вищої Технічної школи. Вісник народного комісаріату освіти УСРР. 1920. Ч. 2–5. С. 50–51.
9. Пітов В.І. Вища школа Української РСР. Ч. 1 (1917-1945 рр.). Київ: Вид-во Київського ун-ту, 1967. С. 395.

10. Постанова народних комісарів освіти РСФРР і УСРР. Збірник декретів, постанов, наказів та розпоряджень по Народному комісаріату освіти УСРР. Вип. 1-й. 1920. С. 16–17.
  11. Про деякі зміни в складі устрою державних учбових і вищих учбових закладів УСРР. Культурне будівництво в Українській РСР: у 2-х т. Київ: Госполітвидав УРСР, 1959. Т. 1. С. 50–51.
  12. Про народний комісаріат освіти. Культурне будівництво в Українській РСР: у 2-х т. Київ: Госполітвидав УРСР, 1959. Т. 1. С. 52–53.
  13. Синецкий А.Я. Формирование профессорско-преподавательских кадров высшей школы. Вестник высшей школы. 1947. № 11. С. 24–25.
  14. Харківський національний університет ім. В.Н. Каразіна за 200 років / В.С. Бакіров та ін. Х.: Фоліо, 2004. 750 с.
  15. Ящук І.П. Виховний процес у вищих педагогічних навчальних закладах України: знахідки і проблеми (20-ті – 80-ті рр. ХХ ст.). Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2010. 416 с.
- 

**Kalinichenko T. Transformation of the system of higher education in Ukraine in the conditions of the Bolshevik coup (1919–1920)**

*For a more effective reform of the system of higher education of Ukraine, the search for effective ways, methods, forms of its organization is very relevant. The study of the historical experience of construction of national higher education in the period of the formation of Soviet power, taking into account its positive and negative sides is valuable for solving this problem. The article analyzes and gives an integral picture of the state and transformations in the system of higher education in the conditions of the Bolshevik Coup (1919-1920) on the basis of analysis of scientific and historical literature, normative documents and archival materials. In particular, the cancellation of tuition fees; the abolition of «the rights and privileges granted to holders of diplomas after graduation from educational institutions» (right to honorary citizenship, class rank, benefits of joining civil or military service, etc.) and current scientific and academic degrees; introduction of the post of «teacher» (professor) and assistant (instead of laboratory assistant); creation of a «special body consisting of higher school commissars and representatives from teachers»; liquidation of state (final) exams; organization of preparatory courses for higher school. The emphasis has been made on the fact that carried out transformations were accompanied by numerous distortions that negatively affected the development of a new system of higher education and the functioning of the existing higher schools, such as: strengthening of the ideological component in the content of education; destruction of organizational and managerial structure; reduction of financing that generated a violation of the natural course of the organization of the educational process (in the form of reduced semesters) and led to a low level of theoretical training of students; decline of scientific work; impoverishment of professors and teachers staff, etc.*

**Key words:** higher education, higher school, Bolshevik coup, National Commissariat of Education, students, teachers, transformation, Ukraine.

**О. В. Кравчук**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри фахових методик  
та інноваційних технологій у початковій школі  
Уманського державного педагогічного університету  
імені Павла Тичини

## ІНСТИТУТИ УДОСКОНАЛЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ УЧИТЕЛІВ В ІСТОРІЇ РОЗВИТКУ НОВАТОРСЬКОГО РУХУ В УКРАЇНІ У ХХ СТ.

*Важливим складником педагогічного новаторського руху є система роботи, спрямована на популяризацію, пропагування та впровадження передового педагогічного досвіду. Активно цією діяльністю займалися протягом ХХ ст. Інститути удосконалення кваліфікації учителів. У статті описано історію появи названих установ та проаналізовано специфіку організації і форми роботи із вивчення та впровадження передового досвіду в освітню практику українських шкіл.*

*Встановлено, що Інститути удосконалення кваліфікації учителів використовували різні форми роботи, спрямованої на поширення, вивчення і узагальнення передового педагогічного досвіду. З-поміж них організація виїздів методистів інституту разом з інспекторами обласних відділів освіти у школи, де проводили семінари-практикуми, читали лекції про наукові досягнення і передовий педагогічний досвід. Інститути організували проведення семінарів, конференцій, нарад педагогічних консультацій з питань навчальної роботи, організували виставок, присвячені обміну кращим педагогічним досвідом.*

*Робота над вивченням, узагальненням і впровадженням у практику передового педагогічного досвіду як одного із провідних напрямів діяльності інститутів удосконалення кваліфікації учителів знаходить відображення у річних звітах цих установ.*

*Успішною пропагандою передового педагогічного досвіду стало створення у 1979 році Центральної картотеки передового досвіду України. У картотеці були зосереджені матеріали про вивчений та узагальнений педагогічний досвід, використання у практичній та науковій діяльності. До картотеки включали матеріали про передовий досвід шкіл, дошкільних і позашкільних закладів, відділів народної освіти, який перед тим узагальнили методичні кабінети, науково-дослідні інститути педагогіки і психології. Матеріали картотеки містили опис досвіду, відомості про автора досвіду, пропозиції щодо використання досвіду. Матеріали, внесені до картотеки, затверджували на раді обласних інститутів удосконалення або колеги обласного відділу народної освіти.*

**Ключові слова:** новаторський рух, інститути удосконалення кваліфікації учителів, передовий педагогічний досвід, форми популяризації передового досвіду, картотека передового педагогічного досвіду.

**Постановка проблеми.** Для успішного розв'язання проблем, пов'язаних із впровадженням інновацій у практику сучасної школи, необхідно враховувати ретродосвід, критично і творчо переосмислювати надбання минулого. Найбільш продуктивно вивченням, узагальненням та поширенням передового педагогічного досвіду протягом тривалого часу займалися Інститути удосконалення кваліфікації учителів. Аналіз цього напрямку їхньої діяльності сприятиме оптимальному вибору форм вивчення та впровадження інновацій на сучасному етапі розвитку освіти.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Діяльність Інститутів удосконалення кваліфікації учителів була предметом вивчення багатьох науковців. Дослідники висвітлювали історію появи цих установ у системі освіти (Н.М. Кот, Л.З. Ольховик), описували специфіку функціонування цих закладів у структурі неперервної освіти (І. Зязюн, Н. Ничкало), розвиток післядипломної освіти вчителів початкових класів простежує у дисертації

та статтях В. Примакова; формування готовності учителів у післядипломній освіті до різних видів діяльності вивчали І.В. Воскова, Л.А. Гончаренко, Б.А. Дьяченко, І.Я. Жорова). Однак неповною мірою висвітлено діяльність інститутів удосконалення учителів, спрямовану на впровадження передового досвіду, що було важливим складником педагогічного новаторського руху що зумовлює актуальність цього дослідження.

**Мета статті** – узагальнити діяльність Інститутів удосконалення кваліфікації учителів, спрямовану на вивчення і впровадження передового педагогічного досвіду протягом ХХ ст.

**Виклад основного матеріалу.** Вивчення, узагальнення та поширення передового досвіду є важливим чинником розгортання новаторського руху. З-поміж інших установ системи освіти, цією діяльністю найбільш продуктивно займалися інститути підвищення кваліфікації учителів (найменування цих закладів зазнавало частих змін). За даними дослідників, заснування

інститутів підвищення кваліфікації учителів було значним досягненням радянської системи освіти. Дослідник Г. Білянін зазначає, що 5 лютого 1939 р. відповідно до постанови «Про організацію в системі Наркомату освіти інститутів удосконалення вчителів» № 86 «...для організації системної роботи з учителями у галузі удосконалення педагогічних наук за фахом й оволодіння марксистсько-ленінською наукою» у Києві та Харкові без відриву від виробництва було створено Інститути удосконалення вчителів. На народний комісаріат освіти до 1 березня 1939 покладалося завдання розробити та опрацювати положення про інститути удосконалення вчителів, врахувавши досвід роботи подібних інституцій РРФСР [1, с. 48].

У сорокових роках ХХ століття відповідно до постанови РНК УРСР від 17 березня 1939 року № 956 «Про реорганізацію обласних методичних кабінетів в інститути» та наказу Народного комісаріату освіти УРСР від 9 лютого 1940 року № 512 «Про організацію обласних інститутів удосконалення вчителів» в обласних центрах України стали засновувати обласні інститути удосконалення кваліфікації учителів. Одним із завдань, які ставились перед цими установами було «...удосконалення кваліфікації кадрів народної освіти... вивчення досвіду навчально-виховної роботи кращих учителів, узагальнення та поширення його серед широких учительських мас ...» [14, с. 44].

Відомості про появу кожного з нині діючих інститутів удосконалення кваліфікації учителів (вони змінили назву на інститути післядипломної педагогічної освіти) усіх областей України можемо знайти на офіційних сайтах установ, що є їхніми спадкоємцями.

Завдання інститутів передусім полягало у тому, щоб надавати допомогу районним педкабінетам і методоб'єднанням учителів в організації методичної роботи, проте вагомим складником роботи ставало вивчення, розповсюдження серед учителів найкращого педагогічного досвіду [16]. Викладаючи історію Полтавського інституту удосконалення, науковці зазначають, що у післявоєнні роки значну роботу з поширення передового досвіду здійснював завідувач кабінету історії та географії К.І. Кушнірчук, який відвідував уроки, аналізував їх, узагальнював передовий досвід і поширював його різноманітними способами: читав лекції, проводив семінари, організовував педагогічні виставки, а також популяризував у районній та всесоюзній пресі [7, с. 66–67].

У 1939 році починає діяльність Кіровоградський обласний інститут удосконалення вчителів. Наприкінці 40-х років інститут і його кабінети вже мали широкий актив, одним із напрямків діяльності якого стало узагальнення і поширення передового педагогічного досвіду. Поширенню досвіду сприяла організація бригадних виїздів методистів інституту

разом з інспекторами обласних відділів освіти для проведення семінарів, читання лекцій про наукові досягнення і передовий педагогічний досвід [8].

Дослідники історії функціонування Чернігівського інституту наводять відомості із газети «Більшовик» від 21 березня 1940 року, в якій подано інформацію про те, що у 1940 році на обласній нараді завідувачів райвно виступив директор новоствореного Чернігівського обласного інституту удосконалення вчителів В. Мілянський і окреслив завдання інституту, з-поміж яких вказав на проведення заходів, присвячених обміну кращим педагогічним досвідом [11, с. 7]. Узагальнюючи підсумки роботи Чернігівського інституту удосконалення учителів станом на 1946 р., завідувач архіву ЧОІППО імені К.Д. Ушинського Л. Ольховик зазначила, що головна діяльність інституту була спрямована на збирання, вивчення, узагальнення та розповсюдження серед вчителів кращого педагогічного досвіду. Інститут збирав кращі напрацювання, досвід роботи райвно, інспекторів, вчителів, завпедів. Вивчав роботу заслужених вчителів УРСР, які працювали у Чернігівській області [11, с. 4-26].

Завдання з поширення передового педагогічного досвіду ставив перед обласними інститутами комісаріат освіти. 4 листопада 1940 року у Києві відбулося засідання колегії Народного комісаріату освіти УРСР під головуванням комісара С.М. Бухало, присвячене роботі обласних інститутів удосконалення учителів. На засіданні розглядали питання про заходи, спрямовані на поширення передового педагогічного досвіду і зазначили, що за 1940 рік інститути підготували збірки, монографії та методичні розробки з досвіду роботи передових учителів і шкіл. Колегія рекомендувала покращити роботу інститутів удосконалення із районними педагогічними кабінетами. Колегія також ухвалила, щоб керівництво роботою обласних інститутів удосконалення учителів здійснював Український науково-дослідний інститут педагогіки [18, с. 4].

У повоєнні роки інститути продовжували цю діяльність. І.Я. Жорова наводить дані про те, що працівники інституту відвідували школи й акумулювали кращий педагогічний досвід (плани і щоденники викладачів, доповіді та описи їх досвіду, конспекти окремих уроків, зошити та матеріали про роботу учнів) і поширювали серед педагогічної громади, методисти складали інструктивні листи та методичні розробки, з якими виступали перед учителями області. Нестача коштів не давала можливості доводити ці зразки до кожної школи, тому їх розповсюдження обмежувалося лише ознайомленням з ними безпосередньо в інституті, на нарадах і семінарах [2, с. 242].

Роботу інститутів із вивчення і поширення передового педагогічного досвіду висвітлю-

вали у періодиці. У 1952 році перший очільник Львівського інституту удосконалення учителів П.А. Котко повідомляв освітянській громадськості України про те, що одне з основних завдань їхньої установи є масова методична робота і поширення передового педагогічного досвіду. Інститут удосконалення використовував різноманітні форми поширення передового педагогічного досвіду, знайомив із методикою і формами його вивчення, узагальнення і поширення, організував практикуми, під час яких директори і завучі знайомилися з кращими зразками діяльності класних керівників, постановкою методичної роботи у школі. Колектив інституту приділяв особливу увагу проведенню серпневих і січневих нарад учителів, на яких з найбільшою ефективністю було популяризовано передовий педагогічний досвід [9, с. 22, 26, 27].

У 1962 на особливій ролі інститутів удосконалення учителів у поширенні передового педагогічного досвіду було акцентовано у передовій статті березневого випуску центрального республіканського педагогічного журналу «Радянська школа». У ній зазначено, що інститути удосконалення кваліфікації учителів повинні відкривати дорогу всьому цінному й передовому, сміливо впроваджувати його у практику. Узагальнення й поширення передового педагогічного досвіду кваліфікувалося найважливішою запорукою успішного здійснення завдань, поставлених перед школою XXII з'їздом партії [12, с. 7].

Робота над вивченням, узагальненням і впровадженням у практику передового педагогічного досвіду як одного із провідних напрямів діяльності інститутів удосконалення кваліфікації учителів знаходить відображення у річних звітах цих установ. З названих документів можемо встановити напрями, за якими відбувалися новаторські пошуки українських педагогів. Інститути звітують про те, що вивчення, узагальнення і впровадження у практику роботи шкіл і відділів народної освіти передового педагогічного досвіду здійснювалося відповідно до проблем, поставлених інститутами. Наприклад, у звіті Київського міського інституту удосконалення кваліфікації учителів за 1966-67 навчальний рік зазначено, що роботою з вивчення і впровадження досвіду були охоплені всі типи шкіл, позашкільні і дошкільні дитячі установи, відділи народної освіти, райпедкабінети, вчителі, вихователі, класні керівники, директори і завучі шкіл, бібліотекари та старші піонервожаті. Кабінет педагогіки вивчав «Розвиток самостійності та ініціативності учнів через організацію позакласної і позашкільної роботи» (досвід роботи школи № 110), «Виховання учнів на революційних, бойових і трудових традиціях радянського народу» (досвід роботи школи № 4), «Комуністичне виховання учнів» (досвід роботи школи № 82); «Організація і здійснення контролю і керівництва

навчально-виховною роботою» (досвід роботи шкіл №№ 24, 11, 156); кабінет початкових класів: «Активізація розумової діяльності учнів початкових класів» (досвід роботи вчителів школа № 129, 105, 99) [4, арк. 20-21].

Вінницьким інститутом удосконалення кваліфікації учителів у 1968-1969 навчальному році було вивчено, узагальнено і популяризовано передовий педагогічний досвід 22 об'єктів. Питання про досвід слухались на раді інституту. Доповідні записки і розгорнуті постанови ради інституту надсилали в усі райони області, крім того, досвід роботи широко популяризували на курсах та семінарах учителів. Матеріали про досвід роботи учительки Є.І. Михайлишиної експонували на обласній педагогічній виставці, а також були висвітлені у журналі «Українська мова і література в школі» № 3 за 1968 р. [3, арк. 37].

У 1971-72 н.р. Черкаський обласний інститут удосконалення учителів вивчав досвід 44 учителів із питань удосконалення навчально-виховного процесу [6, арк. 18]; Харківський обласний інститут удосконалення учителів вивчав досвід 65 учителів з актуальних проблем удосконалення навчально-виховного процесу, удосконалення методів навчання [5, арк. 20].

На особливій ролі українських інститутів удосконалення кваліфікації учителів у 80-х роках минулого століття у процесах вивчення, систематизації та впровадженні передових педагогічних ідей, а особливо Центрального інституту удосконалення учителів Міносвіти УРСР, наголошував І. Жерносек. З-поміж іншого вчений зазначив, що цю прогресивну тенденцію українських інститутів удосконалення визнало Міністерство освіти СРСР і на початку 80-х років схвалило досвід Центрального інституту України з підготовки резерву директорів шкіл і рекомендувало всій системі управління освітою у СРСР впроваджувати цей досвід. Учений наводить відомості про те, що наприкінці 1982 року Міністерство освіти СРСР провело у Центральному інституті України тижневий Всесоюзний семінар-нараду з питань впровадження цього досвіду. У семінарі взяло участь понад 220 педагогів, серед них були директори обласних і центральних інститутів удосконалення учителів всього СРСР, заступники Міністрів освіти з кадрових питань союзних республік, а очолив роботу семінару-наради і виступив з основною доповіддю заступник Міністра освіти СРСР В.Н. Ягодін. Роботу секції на семінарі-наradі очолив член колегії Міносвіти СРСР (начальник управління кадрів) В.Т. Петров, академік АПН – директор НДІ дорослих В.Г. Онушкін. Учений особливо акцентував на тому, що у 1989 році було схвалено досвід роботи Центрального інституту України з проблеми науково-методичного керівництва вивченням, узагальненням і поширенням

передового і новаторського педагогічного досвіду було схвалено Міністерством освіти СРСР і рекомендовано для впровадження по всій країні [10, с. 71].

І. Жерносек у науковому часописі «Історико-педагогічний альманах» (2009 р.), здійснив публікацію документа під назвою «О деятельности ЦИУУ Минпроса УССР по научно-методическому руководству изучением, обобщением и распространением передового и новаторского педагогического опыта», який засвідчує, що навчально-методична рада з проблем підвищення кваліфікації педагогічних кадрів шкіл Міністерства освіти Радянського Союзу заслухала і схвалила досвід Центрального інституту удосконалення учителів Міністерства освіти УРСР з науково-методичного керівництва та поширення передового і новаторського педагогічного досвіду [10]. Наведемо зміст цього документа. Текст документа засвідчує, що новаторство в Україні було потужним і всеохопним рухом, значною мірою керованим саме інститутами удосконалення кваліфікації учителів. У ньому досить детально розкрито діяльність названих установ, пов'язану із вивченням та впровадженням передового педагогічного досвіду. Згідно з даними, наведеними у документі, український Центральний Інститут удосконалення учителів постійно проводив роботу з виявлення, вивчення, узагальнення та поширення передового педагогічного досвіду учителів, педагогічних колективів, закладів методичної служби. Центральний інститут координував роботу обласних інститутів та районних методичних кабінетів і спрямовував її на вивчення учителями та іншими педагогічними працівниками досвіду учителів-новаторів з метою використання у власній діяльності. З тексту документа можемо почерпнути відомості про те, що робота з вивчення передового досвіду мала планомірний характер. Міністерство освіти української республіки затверджувало єдиний перспективний план вивчення, узагальнення та поширення передового досвіду, який передбачав узгоджену роботу управлінь та відділів Міністерства освіти, Центрального та обласних інститутів удосконалення, Науково-дослідного інституту педагогіки і психології, республіканських навчально-методичних кабінетів, педагогічних інститутів. У плані було передбачено вивчення проблем, що відповідають потребам розвитку народної освіти, форми і терміни узагальнення досвіду, шляхи його збагачення, підготовка матеріалів на виставку досягнень народного господарства України та Центральної картотеки передового педагогічного досвіду, інформаційно-методичних листів, методичних рекомендацій, буклетів, проведення семінарів. Внаслідок планування вдалося уникнути стихійності у пошуці та узагальненні кращих

зразків практичного педагогічного, координувати вивчення між органами народної освіти і науково-методичними службами. На засіданнях колегії Міністерства розглядали стан виконання плану. Відповідно до спільно прийнятої постанови колегії Міністерства освіти України і Президії українського республіканського комітету працівників освіти, вищої школи та наукових установ головною організацією, на яку покладалося здійснення науково-методичного керівництва роботою зі збагачення і поширення передового педагогічного досвіду, ставав Центральний інститут удосконалення учителів.

Запорукою успішної пропаганди і використання передового досвіду стало створення у 1979 році Центральної картотеки передового досвіду України. У картотеці були зосереджені матеріали про вивчений та узагальнений педагогічний досвід, використання у практичній та науковій діяльності. До картотеки включали матеріали про передовий досвід шкіл, дошкільних і позашкільних закладів, відділів народної освіти, який було вивчено та узагальнено методичними кабінетами, науково-дослідними інститутами педагогіки і психології. Матеріали картотеки містили опис досвіду, відомості про автора досвіду, пропозиції щодо використання досвіду [10, с. 71-75]. За даними, наведеними І.Я. Жоровою, у 1987 р. у картотеці було представлено 400 описів кращого педагогічного досвіду. Важливим напрямом методичної роботи стала пропаганда передового досвіду, поєднання процесу його створення з використанням досягнень педагогічної науки, проведення республіканських та обласних курсів послідовників передового педагогічного досвіду [2, с. 244]. Картотеки передового педагогічного досвіду стали створювати в обласних інститутах удосконалення учителів. Щоб пропагувати досвід, було засновано анотований інформаційний каталог, що включав матеріали картотеки передового досвіду. Дані каталогу оприлюднювали також у журналах «Радянська школа», «Початкова школа», «Русский язык и литература в национальной школе» та інших виданнях.

Керівники шкіл виявляли передовий досвід, який відповідав критеріям, розробленим Центральним інститутом удосконалення і заповняв інформаційну картку для районного чи міського методичного кабінету. Методисти повинні були виїхати у школу і провести попередню апробацію виявленого досвіду, з'ясувати можливість використання у школах району. Якщо досвід можна було використовувати, то матеріали направлялись до обласних інститутів, щоб використовувати його на обласному рівні. На обласному рівні приймали рішення про форми організації і поширення досвіду. У документі схвалено роботу методичних служб Черкаської області,

які проводили систематичне виявлення кращого досвіду педагогів на основі діагностування: за допомогою діагностичних карт виявляли учителів, досвід яких заслуговував на увагу. Таким чином було створено систему роботи для удосконалення педагогічної майстерності учителів. Центральний інститут узагальнив досвід учителів Черкаської та Донецької областей та рекомендував до практичного застосування [10, с. 71-75]. В.В. Примакова зазначила, що опис перспективного досвіду фіксувався у спеціально створеному при Центральному інституті вдосконалення вчителів Анотованому каталозі матеріалів Центральної картотеки передового педагогічного досвіду Української РСР, який також зберігався у районних і міських методичних кабінетах, де вчителі мали змогу з ним детально ознайомитись. В описі вказували тему й автора досвіду, обґрунтовували його актуальність, викладали завдання, які ставив учитель, розкривали суть досвіду, описували методику роботи вчителя, визначали умови і можливості застосування досвіду іншими вчителями [17, с. 283]. В.В. Примакова подає відомості, що інститути вдосконалення вчителів розсилали довідники з адресами передового педагогічного досвіду в усі школи. За графіками, що координували обласні відділи народної освіти, упродовж року ці об'єкти відвідували директори шкіл, учителі області. Під час курсової перепідготовки часто організовувалися зустрічі з кращими вчителями області, проводилися відкриті уроки, позакласні заходи [17, с. 284]. Центральний інститут удосконалення разом з іншими інститутами планував систематичне проведення курсів передового і новаторського досвіду. Процес вивчення та використання передового досвіду здійснювався і через школи передового досвіду, творчі групи [10, с. 71-76].

Про те, що інститути удосконалення стояли у вирі новаторського руху, свідчать матеріали про діяльність цієї установи у Хмельницькій області: «Інститут був важливою частиною тогочасного освітянського простору, насиченого великим духом новаторства, адже це був час Ш. Амонашвілі, О. Захарченко, Т. Щетініна, В. Шаталова, М. Гузика, С. Лисенкової та інших видатних педагогів» [13, с. 13].

У листопаді 2000 р. було затверджено «Положення про республіканський (Автономної Республіки Крим), обласні та Київський і Севастопольський міські інститути післядипломної педагогічної освіти». Відповідно до цього положення завданнями названих установ включають аналіз, узагальнення і поширення перспективного педагогічного досвіду та педагогічних інновацій; розробка і впровадження інноваційних педагогічних технологій у практику роботи навчальних закладів [5].

#### Список використаної літератури:

1. Білянін Г. Підвищення кваліфікації керівних і педагогічних кадрів закладів освіти України у період становлення більшовизму та довоєнний період (1917–1941 роки). Витоки педагогічної майстерності. 2014. Випуск 13. С. 48–54.
2. Жорова І.Я. Джерельна база проблеми впровадження передового педагогічного досвіду (II половина XX століття). Педагогічний дискурс. 2013. Вип. 15. С. 242–246.
3. Звіт Вінницького обласного інституту удосконалення кваліфікації учителів 1968–1969. ЦДАВО України: ф. 166 (Міністерство освіти УРСР). Опис 15. Справа № 6939, арк. 37.
4. Звіт Київського міського інституту удосконалення кваліфікації вчителів за 1966–1967 н.р. ЦДАВО України: ф. 166 (Міністерство освіти УРСР) Опис 15. Справа № 4616. 230 арк.
5. Звіт Харківського обласного інституту удосконалення вчителів про роботу в 1971–1972 н.р. ЦДАВО України: ф. 166 (Міністерство освіти УРСР). Фонд 166. Опис 15. № 8278. 43 арк.
6. Звіт Черкаського обласного інституту удосконалення кваліфікації учителів за 1971–72 арк. ЦДАВО України: ф. 166 (Міністерство освіти УРСР). Опис 15. Спр. 8281. 51 арк.
7. Історія Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені М.В. Остроградського. 1940–2010. Полтава: ПОІППО, 2010. 576 с.
8. Комунальний заклад «Кіровоградський обласний інститут». URL: <http://koipro.kr.ua/1939-1949>.
9. Котко П.А. Інститут удосконалення учителів – центр постійного підвищення кваліфікації педагогів. Радянська школа. 1952. № 1. С. 22–27.
10. О деятельности Центрального института усовершенствования учителей Министерства Просвещения УССР по научно-методическому руководству изучением, обобщением и распространением передового и новаторского педагогического опыта (Публикация Ивана Жерносека). Историко-педагогический альманах. 2009. Вип. 2. С. 71–76.
11. Ольховик Л. З історії післядипломної педагогічної освіти Чернігівщини. Філософія освіти і педагогіка : науково-методичний збірник Чернігівського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені К.Д. Ушинського. 2017. № 38. С. 4–26.
12. Передова стаття. «Радянська школа». 1962. № 3. С. 3–10.
13. Післядипломна педагогічна освіта в умовах децентралізації та модернізації: регіональний аспект: монографія / за заг. ред. В.Є. Береки. Хмельницький: ФОП Мельник А.А., 2017. 548 с.
14. Положение о республиканском, краевом (областном) институте усовершенствования учителей. Советская педагогика. 1939. № 12. С. 41–44.
15. Положення про республіканський (Автономної Республіки Крим), обласні та Київський

- і Севастопольський міські інститути післядипломної педагогічної освіти»: Наказ МОН №138 від 17.11.2000. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z0651-01>.
16. Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти ім. М.В. Остроградського ПОІППО. URL: <http://poippo.pl.ua/pro-instytut>.
17. Примакова В.В. Теоретичне обґрунтування проблеми перспективного педагогічного досвіду вчителів-новаторів у 70–80-х роках ХХ століття. Педагогічний альманах. 2015. Вип. 27. С. 279–285.
18. Радянська освіта. Газета (15 листопада 1940 р., с. 4).
- 

**Kravchuk O. Institutes of teachers' further training in the history of innovation movement development in Ukraine in XX centuries**

*An important component of a pedagogical innovation movement is a system of work aimed at popularization, propaganda and introduction of an advanced pedagogical experience. During XX century Institutes of teachers' further training were very active in this process. The paper describes the history of these institutions and analyzes specific aspects of the organization and forms of the work concerning the studies and introduction of the advanced experience in educational practice of Ukrainian schools.*

*It was found out that Institutes of teachers' further education used different forms of the work aimed at dissemination, studying and generalization of the advanced pedagogical experience. These forms included the organization of the visits performed by Institute supervisors, inspectors of regional education departments to the schools where seminars-workshops were arranged, lectures on the scientific achievements and the advanced pedagogical experience were conducted. The Institutes arranged seminars, conferences, meetings, pedagogical consultations on the issues of educational work; they organized exhibitions devoted to the exchange of better pedagogical experience.*

*Annual reports of the Institutes of teachers' further training cover the work which includes the studying, generalization and introduction of the advanced pedagogical experience into practice as one of the leading trends in the activity of these institutions.*

*Successful propaganda and application of the advanced experience benefited from the creation of the Central edition-file of the advanced experience of Ukraine in 1979. The edition-file contained the materials concerning the studied and generalized pedagogical experience, its application in practical and scientific activity. The edition-file included the materials about the advanced experience of schools, pre-school and after-school institutions, departments of people's education, which was first generalized in methodical offices, in research-experimental institutes of pedagogics and psychology. The materials of the edition-file contained the description of the experience, information about an author of the experience, suggestions as to the use of the experience. The materials which were added to the edition-file were approved at the council of the regional institutes of further training or at the board meeting of the regional department of people's education.*

**Key words:** *innovation movement, institutes of teachers' further training, advanced pedagogical experience, forms of popularization of advanced experience, edition-file of advanced pedagogical experience.*



**Т. В. Окольніча**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту  
Центральноукраїнського державного педагогічного університету  
імені Володимира Винниченка

## ФОРМИ ГРОМАДСЬКОГО СПІЛКУВАННЯ СХІДНОСЛОВ'ЯНСЬКОЇ МОЛОДІ XIX – ПЕРШОЇ ЧВЕРТІ XX СТОЛІТТЯ

*У статті автором на основі аналізу етнографічних джерел XIX – першої чверті XX століття розкриваються основні форми громадського спілкування східнослов'янських парубків та дівчат. У публікації звертається увага на такі форми громадського спілкування молоді, як ярмарки, сусідство, посестринство та побратимство, вечорниці / досвітки / вулиця, які сприяли формуванню у східнослов'янської молоді стереотипів поведінки, що були визначальним вектором становлення особистості; формуванню естетичних уподобань; основ гуртової та особистої поведінки; емоційного та інтелектуального досвіду; засвоєнню фольклорної спадщини етносу; вірність клятві формувала поняття про дружбу і честь як вищі моральні якості.*

*Автор доходить висновку, що ярмарки, побратимство та посестринство, сусідство, вечорниці / досвітки / вулиця були головними осередками соціалізації селянської молоді юнацького віку, тут дівчата та парубки могли краще пізнати протилежну стать, опанувати стиль та форми поведінки, властиві дорослим, здобути певні знання та досвід у сфері особистих стосунків. Спостерігається також подальше закріплення статевої диференціації сфер активності, праці та стилів самореалізації.*

**Ключові слова:** східнослов'янська молодь, етнографічні джерела XIX – першої чверті XX століття, ярмарки, побратимство та посестринство, сусідство, вечорниці / досвітки / вулиця.

**Постановка проблеми.** У сучасній вітчизняній історико-педагогічній науці є потреба переосмислення досвіду традиційних етнопедагогічних принципів, характерних для педагогіки східних слов'ян, виходячи із сучасних підходів до розгляду цих питань, адже динамічні процеси, що відбуваються сьогодні в суспільстві, зумовили зміни традиційних базових цінностей сім'ї, норм і правил, які викликали оновлення соціокультурного досвіду, хоча й не завжди позитивного характеру. Нинішнє суспільство потребує системних змін у вихованні й соціалізації, але у підґрунтя таких змін потрібно закласти характерні особливості етнічної культури.

Актуальність досліджуваної проблеми також зумовлена інтересом суспільства до вивчення субкультур (як одного із засобів опису явищ культурної диференціації сучасного суспільства). Універсальними субкультурами, через які проходять всі люди, є дитяча і молодіжна. Саме з дитинством та юністю, які вирізняються та символізуються у кожній культурній традиції, пов'язані найбільш інтенсивні процеси виховання та соціалізації індивіда.

Етносоціокультурна програма вивчення дитинства та юності на сучасному етапі розвитку суспільства, коли переглядається сутність процесу виховання дитини (як носія генетичного коду нації) та створюються українознавчі моделі виховання молодих поколінь, є особливо актуаль-

ною. Оновлена парадигма потребує об'єднання зусиль науковців низки дисциплін, зокрема педагогів, психологів, істориків, етнографів. Ось чому сьогодні необхідно привернути увагу педагогів до глибокої проблеми – етнографічного вивчення народно-педагогічних поглядів на виховання дітей та молоді. Педагогічний підхід у дослідженні етнографії дитинства та молоді дасть можливість диференційовано ставити питання про соціокультурні детермінанти виховання і значення в процесі передання національної культури від одного покоління до іншого.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** XIX – перша чверть XX ст. упродовж тривалого часу викликала і сьогодні продовжує викликати інтерес багатьох дослідників. Водночас у сучасній історико-педагогічній науці лише частково звернено увагу на педагогічне вивчення східнослов'янської етнографії дитинства. Тим часом не можна стверджувати, що вчені цілком обійшли увагою означену проблему.

Починаючи з кінця 90-х років XX ст., у деяких підручниках з історії педагогіки звертається увага на історію виховання східнослов'янських народів. Серед таких наукових публікацій слід назвати підручник О. Любара, М. Стельмаховича, Д. Федоренка «Історія української педагогіки» (1999). У межах етнопедагогічного підходу, що розвивається завдяки дослідженням З. Болтарович,

Т. Мацейків, М. Стельмаховича та ін., відбувається звернення до проблем вивчення способів та методів виховання дитини в народній культурі.

Досліджуючи народну педагогіку як етноформувальний чинник, значну увагу приділяє дитині в етнопедагогічних традиціях українського народу кінця XIX – початку XX ст. Н. Жмуд.

Спеціальним об'єктом дослідження став процес виховання дітей давніх східних слов'ян у монографії О. Радул «Виховання дітей у процесі життєдіяльності давніх східних слов'ян (VI – XIII ст.)» (2013). Водночас вивчення педагогіки східних слов'ян на основі аналізу етнографічних досліджень XIX – першої чверті XX ст. залишається фрагментарним. Є досить велика кількість етнографічних джерел, які висвітлюють різні сторони життєдіяльності східнослов'янських народів і аналіз яких дозволяє нам розкрити форми громадського спілкування східнослов'янської молоді XIX – першої чверті XX ст.

**Мета статті.** На основі аналізу етнографічних джерел розкрити форми громадського спілкування східнослов'янської молоді XIX – першої чверті XX ст. (як шляху її соціалізації та виховання).

**Виклад основного матеріалу.** Народна педагогіка східних слов'ян виробила своєрідні форми спілкування у молодіжній громаді, яка об'єднувала неодружену молодь віком від 14 років. Форми дошлюбного спілкування молоді, маючи ще й у перших десятиліттях XX ст. усталені структуру, внутрішні механізми самоорганізації, забезпечували захист від руйнівних процесів, зокрема асиміляційних, оскільки систематичне безпосереднє засвоєння звичаєво-обрядової культури, етикетних норм та правил сприяло формуванню у молоді стереотипів поведінки, які були визначальним вектором становлення особистості.

Однією з поширених форм спілкування східнослов'янської молоді були ярмарки. Окрім господарських функцій, на ярмарках хлопці та дівчата знайомились, укладали шлюбні угоди («згоди», «угоди», «купна») [1, с. 299; 2, с. 109]. Водночас ярмарки слугували постійним засобом різноманітної інформації й знань, насамперед великої виставки товарів.

Іншим поширеним каналом спілкування молоді була церква. За свідченнями етнографів А. Єфіменко [3, с. 310], М. Сумцова [4, с. 492], сільська церква завжди була одним із головних осередків консолідації громади і місцем інтенсивного спілкування сільського люду. Більшість основних форм традиційного молодіжного дозвілля (забави, ігрища) починалися саме на майдані біля церкви.

Саме біля церкви досить часто відбувалось ближче знайомство молоді, яка збиралась у неділю і свята. Так, наприклад, етнограф М. Макаров засвідчував, що у Рязанській губернії першої половини XIX ст. дівчата та хлопці

14–16 років збиралися біля церкви на Великдень, Різдво, Спаса, Зелені свята, знайомились, а коли поверталися з церкви, то вже трималися за руки [5, с. 97].

Дієвою формою спілкування, а тому й виховання молоді були побратимство та посестринство, що були своєрідними формами індивідуальної взаємодопомоги, в основі яких лежало духовне споріднення, що виникало між хлопцями та дівчатами внаслідок спільного здійснення певних обрядових дій релігійно-морального змісту.

Етнографічні спостереження доводять, що побратимство та посестринство вже у XIX ст. виходили із широкого вжитку. Однак пережиткові форми простежувались ще й у 40-ві рр. XX ст.

Обов'язковим елементом обряду братання у молоді був обмін натільними хрестами («хрестовий брат»), присяга перед іконою. Інколи побратимами могли бути люди різних національностей, але обов'язково одновірці. Обряд супроводжувався подарунками – худобою, бджолами. Після братання майбутні діти побратимів уважалися родичами [6, с. 774]. Оформлення таких відносин відбувалося в присутності односельців, які тим самим санкціонували цю подію. Цей факт доводить вагоме місце та роль побратимства як одного з важливих соціальних інститутів у східнослов'янській етнопедагогічній системі.

«Сестрилися» також таким чином. Відмінність полягала в характері взаємообміну подарунками, серед яких хустки, плахти, полотно, рушники та ін. На Київщині кумилися між собою дівчата чи молоді жінки, що мали малих дітей, обмінюючись хлібом, полотном. Дівочі товариства, на відміну від парубоцьких, не вели до встановлення відносин побратимства чоловіків посестер, не вважалися родичами і їхні діти [7, с. 202].

Інколи браталися представники різних статей: дівчата, які ще не мали судженого, з парубками. Наприклад, на Черкащині кумилися здебільшого хлопці та дівчата: дівчата плели вінки і прикрашали ними хлопців [7, с. 203]. Звичай символізував бажання дівчини або хлопця бачити в тих, із ким вони покумилися, близьких друзів.

Звичаєм побратимства, посестринства відносили дружби і взаємодопомоги скріплювалися на все життя і ставали морально обов'язковими і священними, як і родинні зв'язки. Побратими і посестри брали участь у господарських і сімейних справах: вирішували питання сватання і одруження своїх дітей, допомагали при хворобі та матеріальних нестатках тощо. Такі відносини народна педагогіка трактувала як ідеально-показові, що протистояли корисливості, злобі і т.д.

Незгода між побратимами (посестрами) у східнослов'янській народній педагогіці вважалася великим гріхом, особливо негативно сприймалися свідчення один проти одного, недотримання

чистоти фізіологічних відносин та шлюб між ними та членами сімей.

Важливим джерелом дослідження форм спілкування у молодіжній громаді є сусідство та земляцтво, яке належало до виду спорідненості, або ґентилізму, що характеризує зв'язки за місцем народження та проживання.

У білорусів, українців, росіян у XIX ст. існував звичай взаємодопомоги сусідам: «талака», «помачы» у білорусів, «толока» в українців, «супряга» у росіян – форма колективної роботи всіх мешканців села під час збирання врожаю у сусідів, у якій брали участь і дівчата та парубки, осягаючи соціальні норми, цінності й зразки поведінки: навички взаємодопомоги й взаємовиручки у трудовій діяльності, в атмосфері шанобливого й добродесного ставлення до праці. На полі сусіда (згідно з народно-педагогічними приписами) треба було працювати старанніше й краще [8, с. 34].

Однією з головних форм спілкування та інститутів соціалізації на етапі дівування та парубкування для неодруженої молоді були своєрідні дівочі і парубочі громади у формі вечорниць/досвіток (восени-взимку) та вулиці (навесні-влітку). Цей невід'ємний складник молодіжної субкультури викликав зацікавлення етнографів ще у середині XIX ст.

Інститут вечорниць (як невід'ємний складник східнослов'янської народної педагогіки) свідчив про набуття соціалізацією якісно нових ознак, вимірів, зміну її загальної спрямованості. Поруч з іншими соціалізаційними аспектами (господарськими, соціальними, обрядовими) на перший план виступає комунікативний, визначальними моментами якого стають кохання та одруження, а також процес формування та регуляції гендерної поведінки в середовищі молодіжної громади; молодь отримує певну свободу дій, вже не перебуваючи постійно під контролем батьків. Одночасно зростає міра особистої відповідальності дівчини за власні вчинки та поведінку, вимоги до якої з боку інститутів соціального контролю стають жорсткішими.

Як і в Україні, в Росії та Білорусії вечорниці також мали виробничу основу. Дівчата пряли, вишивали, плели з вовни, але включались і розважальні елементи, а подекуди призначались для розваг молоді, хоча й супроводжувались виконанням певних видів робіт. Незалежно від цього вони мали на меті гуртування юнаків та дівчат, забезпечення дошлюбного спілкування молоді [9, с. 78].

Подекуди у таких вечорницях брала участь не лише молодь, а й старші члени громади [9, с. 80], що забезпечувало передачу фольклорної спадщини етносу, цим самим виконуючи виховні функції общини.

Проведення вечорниць регламентувалося чіткою системою умов та вимог. Східнослов'янською народною педагогікою

XIX – першої чверті XX ст. визначалася низка педагогічних вимог щодо перебування молоді на вечорницях: уважалося негарним, коли парубки та дівчата затримувалися допізна, особливо це стосувалося дівчат; практично усі турботи, пов'язані з улаштуванням вечорниць та досвіток, покладалися на дівчат: вони визначали місце щоденних зібрань (хату), домовлялися з господарями, забезпечували необхідними матеріалами, а також продуктами для приготування спільної вечері.

Більшість дослідників указують на суто платонічний характер стосунків поміж статями на вечорницях: хлопці з повагою ставились до дівочої честі і не переходили тієї формальної межі, за якою починалася розпуста [10, с. 354].

Здебільшого «дівчина стидалася хлопця (...) Во постояв трохи, подивилось єдне на другого... Не можна по ночах було волочитися – батько сварився» [11, с. 28]. В Україні та Росії у XIX ст. суворо дотримувались обмежень на спілкування у присутності дорослих. Так, наприклад, існувало табу на розмови під час танцю, навіть у проміжках між танцями групи хлопців та дівчат мали зберігати певну дистанцію [12, с. 82].

**Висновки і пропозиції.** Отже, молодіжні об'єднання посідали важливе місце у громадському спілкуванні східних слов'ян. У парубків та дівчат формувалися естетичні уподобання, основи гуртової та особистої поведінки, емоційний та інтелектуальний досвід, засвоювалася фольклорна спадщина етносу. Вірність клятві формувала поняття про дружбу і честь як вищі моральні якості.

Підсумовуючи, зазначимо, що ярмарки, побратимство та посестринство, сусідство, вечорниці / досвітки / вулиця були головними осередками соціалізації селянської молоді юнацького віку, адже тут дівчата та парубки могли краще пізнати протилежну стать, опанувати стиль та форми поведінки, властиві дорослим, здобути певні знання та досвід у сфері особистих стосунків. Спостерігається також подальше закріплення статевої диференціації сфер активності, праці та стилів самореалізації.

#### Список використаної літератури:

1. Бондарчук В., Федосик А., Сержпутовский А. Быт белоруса. Минск, 1877. 324 с.
2. Диев М. Некоторые черты нравов и обычаев жителей Нерехотского уезда. Чтения в Императорском Обществе Любителей и Древностей Российских при Московском Университете. 1846. № 2. С. 19–26
3. Ефименко А. Исследование народной жизни. Москва, 1884. Вып. 1. 382 с.
4. Сумцов М. Парубоцькі братства. Киевская Старина. 1890. Кн. VI. С. 472–493.

5. Макаров М. Добавок к заметкам моим о землях Рязанских. Чтения в Императорском Обществе Истории и Древностей Российских при Московском университете. 1846. № 3. С. 91–97.
  6. Боржковский В. Парубоцтво как особая группа в малорусском сельском обществе. Киевская Старина. 1887. № 8. С. 760–776.
  7. Дикарев М. Збірки сільської молодіжі на Україні. МУРЕ. Львів, 1918. Т. XVIII. С. 170–275.
  8. Фурман И. Матар'ялы дакрештьянского быта. Витебск, 1880. 56 с.
  9. Данильченко Н. Этнографические сведения о Подольской губернии. Каменец-Подольский, 1869. Вып. I. 57 с.
  10. Касяненко І. Молодецькі звичаї в селі Боярці Київського повіту. Киевские губернские ведомости. 1863. № 44. С. 354–371.
  11. Николаев А. Свадебные обряды малоруссовъ Суджанского уезда (Изъ журнала «Москвитянин» № 7–8). 40 с.
  12. Добровольский В. По Смоленской губернии, заметки из поездки в 1892 г. Минск, 1894. 94 с.
- 

**Okolnycha T. Forms of social communication of the Eastern Slavic boys and girls of 19th – first quarter of 20th century**

*In the article, the author, based on the analysis of ethnographic sources of 19th – first quarter of 20th century, reveals the main forms of social communication of the Eastern Slavic boys and girls. The publication focuses on the following forms of public communication among young people: fairs, neighborhood, posestrynstvo (sisterhood) and pobratymstvo (brotherhood), evenings / dosvitkys / street, which contributed to the formation of stereotypes of behavior of the Eastern Slavic youth, which were the determining vector of personality development; formation of aesthetic preferences; bases of collective and personal behavior; emotional and intellectual experience; the assimilation of folklore heritage of an ethnic group; faithfulness to oath shaped the notion of friendship and honor as higher moral qualities.*

*The author comes to the conclusion that fairs, sisterhood and brotherhood, neighborhood, evenings / dosvitkys / street essentially the main centers of socialization of peasant youth of young age, girls and boys could better understand the opposite gender, master the style and forms of behavior inherent to adults, gain some knowledge and experience in the field of personal relationships. There is also observed a further strengthening of the sexual differentiation of spheres of activity, work and self-realization styles.*

**Key words:** Eastern Slavic youth, ethnographic sources of the 19th – first quarter of the 20th century, fairs, brotherhood and sisterhood, neighborhood, evenings / dosvitkys / street.

УДК 37:656.612 (477.72)

**І. М. Рябуха**

кандидат педагогічних наук,  
завідувач кафедри англійської мови з підготовки морських фахівців  
за скороченою програмою  
Херсонської державної морської академії

## ДІЯЛЬНІСТЬ ГЕНЕРАЛ-ГУБЕРНАТОРІВ ЗІ СТВОРЕННЯ ОСВІТНЬО-КУЛЬТУРНОГО ПРОСТОРУ ПІВДНЯ УКРАЇНИ (ПЕРША ПОЛОВИНА ХІХ СТОЛІТТЯ)

*Стаття розкриває основні віхи життєвого і службового шляху генерал-губернаторів південноукраїнських земель як представників місцевої адміністрації першої половини ХІХ століття. Визначено, що для формування цілісної картини історичних процесів особливе значення має аналіз діяльності органів місцевого самоврядування та їх очільників. З урахуванням значення політичних і соціально-економічних процесів, що відбувались на півдні України в першій половині ХІХ століття, більш глибоко розглянуто діяльність губернаторів півдня України в напрямі створення культурного та освітнього середовища на підконтрольних землях. Зроблена спроба простежити вплив особистості на розбудову територій. Різні аспекти адміністративно-управлінської діяльності названих керівників досить ретельно досліджені науковцями різних часів і галузей, у межах роботи надається характеристика ролі губернаторів (першої половини ХІХ століття) у розвитку культурно-освітнього простору краю. З огляду на географічне положення краю, а також стратегічне бачення цих територій як колиски Чорноморського флоту, цей простір мав бути просякнутий морським духом. Особливу увагу приділено їх впливу на створення та перетворення мережі навчальних закладів на територіях їх управління. У результаті дослідження з'ясувалося, що за часів управління Новоросійською губернією іноземцями на Півдні України підтримувалась атмосфера підприємливості та комерційної конкуренції, переважали ринкові відносини, а населення краю вирізнялося поліетнічністю; регіональна політика губернаторів мала ліберальний характер щодо соціально-економічних процесів. Кожна з каденцій Новоросійських генерал-губернаторів відрізнялася за обсягом повноважень; посадовець розумів значущість і впливовість свого становища й, відповідно, намагався налагодити свою взаємодію із центральною владою. Разом із цим ступінь переймання місцевими потребами залежав від особистих переконань і ділових якостей губернатора, від його близькості до імператора та його найближчого оточення. Саме це й дало змогу розвинути на півдні освітньо-культурний ландшафт із морським професійним профілем.*

**Ключові слова:** генерал-губернатор, Новоросійська губернія, освітньо-культурний простір, навчальні заклади, управління.

**Постановка проблеми.** Сучасне реформування системи державного управління на засадах демократизації, яке останніми роками здійснюється в Україні, має відбуватися з урахуванням власного історичного досвіду формування й розвитку територій. Насамперед це стосується земель, які впродовж попередніх століть перебували в складі різних адміністративно-територіальних одиниць – намісництв, повітів, губерній, земств. Для формування цілісної картини історичних процесів особливе значення має аналіз діяльності органів місцевого самоврядування та їх очільників. З урахуванням значення соціально-економічних процесів, що відбувались на півдні України в першій половині ХІХ століття (формування капіталістичних відносин і спеціалізації окремих районів на вирощуванні певних культур, товаризації сільськогосподарського виробництва, початок технічного перевороту в промисловості) потрібно більш глибоко вивчити діяльність губернаторів півдня України.

Оскільки різні аспекти адміністративно-управлінської діяльності названих осіб уже давно досліджуються науковцями різних часів і галузей, у межах статті схарактеризуємо роль губернаторів у розвитку культурно-освітнього простору краю в першій половині ХІХ століття.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Із початку ХІХ століття й дотепер науковці неодноразово зверталися до персоналій очільників Новоросійської губернії, намагаючись з'ясувати їхню роль у розвитку та набутті названими землями регіональної специфіки. Першу спробу здійснив відомий історик-краєзнавець А. Скальковський, який в одній зі своїх праць першим опублікував поіменні списки «главных Начальников Новороссийского края с 1751-го по 1823-й год» [1]. Упорядковану інформацію про персональний склад управлінського апарату краю містять праці М. Владимірова, В. Щербіні, Д. Горбовського [2], Ф. Міляновського, В. Ласковського, В. Беднова та ін. Характерною особливістю доробків названих

авторів є те, що вони вивчали владу на рідних за місцем проживання та служби губерній.

Сучасний історик В. Козирєв у 1999 р. підготував збірник матеріалів з «Административного устройства Южной Украины во второй половине 18 – первой половине 19 в.» [3], у якому подано відомості про губернаторів Катеринославської, Херсонської й Таврійської губерній. Нещодавно співробітник Херсонського краєзнавчого музею К. Чорна представила доробок, присвячений цивільним губернаторам Херсонської губернії.

**Мета статті** – аналіз доробку генерал-губернаторів територій півдня України першої половини XVIII століття задля виокремлення їхнього внеску у створення освітньо-культурного простору.

**Виклад основного матеріалу.** Погоджуючись із висновком професора В. Шандри, що «кожний з генерал-губернаторів у дорученому йому регіоні перебирав на себе значні повноваження – не лише центральних органів управління, а й місцевих» [4], уважаємо, що саме ці особи відігравали ключову роль у розвитку губерній, культурно-освітньому зокрема. Наведемо аргументи.

Як відомо з історичних джерел, першим Новоросійським губернатором початку XIX століття (1800–1801 рр.) був таємний радник Юрій Олексійович Ніколаєв. Упродовж 1801–1804 рр. очільником губернії був таємний радник, а пізніше сенатор Михайло Павлович Міклашевський (1756–1847). Він народився у дворянській родині в Чернігівській губернії й зробив блискучу військову кар'єру. Служив генерал-ад'ютантом у штабі князя Г. Потьомкіна, під час російсько-турецької війни 1787–1791 рр. відзначився в битвах із турками, командував кірасирським полком. Упродовж 1792–1797 рр. командував полками на Дніпровській лінії, пізніше був Волинським і Малоросійським (Чернігівським) губернатором. З історичних джерел відомо, що М. Міклашевський був прихильником ідеї політичної автономії України й навіть склав проект відновлення козацьких полків у Лівобережній Україні [5].

Одним із видатних очільників Новоросійської губернії першої половини XIX століття науковці вважають французького аристократа Арманда-Емманюеля Софію-Септімані дю Плєсі де Ришельє (1766–1822), який очолював її в період 1804–1815 рр. Він народився у французькій провінції, походив із давнього аристократичного роду; отримав домашню освіту, закінчив колежіум у Франції. З початком Великої французької революції емігрував до Російської імперії, де взяв участь у російсько-турецькій війні.

Будучи військовим губернатором і водночас управляючим громадянською частиною в Катеринославській, Херсонській і Таврійській губерніях, Ришельє поєднував військове й цивільне управління південними територіями.

З 1803 р. призначений ще й градоначальником міста Одеси, тому в 1805 р. адміністративний центр Новоросійського краю переніс із Миколаєва до Одеси, внаслідок чого це місто швидко за своїм воєнно-політичним, соціально-економічним і культурно-освітнім значенням посіло третє місце в імперії (після Москви та Санкт-Петербурга). При цьому Ришельє не забував про опікування розвитком Миколаєва й Херсона. Так, у 1805 р. він виділив величезний кредит для розвитку в Херсоні торгового суднобудування, за сприяння герцога побудовано лікарню та гостинний двір, відкрито перший навчальний заклад міста – духовне училище, а в 1807 р. – воєнно-сухопутне училище для солдатських дітей. Пізніше, у 1813 р., засновані приходське та повітове училища, на базі яких Ришельє планував здійснювати підготовку майбутніх моряків. Завдяки наполегливості герцога, вже після його від'їзду до Франції в 1815 р. в Херсоні відкрито перший середній навчальний заклад – гімназію. У Миколаєві в 1804 р. для сиріт відкрито училище флотських юнг, випускники якого мали служити у флотських полках.

Пріоритетом своєї діяльності герцог Ришельє вважав розвиток морської міжнародної торгівлі із центром в Одесі, задля чого тут було засновано кілька іноземних консульств, комерційний суд, «променную контору», зменшено на 25% митний податок. У 1804 р. під його опікою заснований комерційний банк із капіталом в 750 тисяч, а вже через два роки створено акціонерне товариство – Імператорську страхову палату. У 1808 р. введено право одеситам на безмитне утримання товарів на складах протягом дванадцяти місяців. Губернатор отримав височайший дозвіл на безкоштовне виділення ділянок землі для іноземних колоністів, дозволив транзит товарів через південні території і зберігати товари на складах без сплати податку, запропонував введення режиму порто-франко, який установлено вже при його наступнику, графі О. Ланжероні, у 1817 р. Особливу увагу герцог приділяв будівництву порту. Через затоку збудовано мол, який розділив порт на дві частини: для кораблів, що прийшли з гирла Дніпра, і тих, що проходили через заморські протоки й тому підлягали карантину (стару турецьку фортецю через це перетворено в карантинні приміщення).

Герцог Ришельє, прагнучи просвітити місцевих жителів, засновував різні навчальні заклади. Уже в 1804 р. в Одесі було відкрито комерційну гімназію, на базі якої планувалося в подальшому відкриття морського класу. Пізніше було відкрито чоловічий і жіночий благородні інститути, кілька приватних пансіонів. З метою підготовки спеціалістів для флоту в 1808 р. Ришельє в імператора Олександра I домігся дозволу на навчання найкращих випускників гімназії в Санкт-

Петербурзькому морському кадетському корпусі. У 1811 р. Ришельє подав доповідну записку про необхідність відкриття на півдні морехідного училища для «двадцяти вихованців из бедного сословия, коих отцы преимущественно обращаются с судоходным промыслом» [6, с. 90–91]. Він підготував положення та пропозиції до штату училища, кошторис витрат на будівництво корпусів та обмундирування курсантів. Проте ані міністерство внутрішніх справ, ані міністерство фінансів не знайшли необхідних джерел фінансування.

Створюючи культурно-освітнє середовище, Ришельє відкрив в Одесі першу типографію, в якій друкувалися інформаційні листки з відомостями про підрядні роботи, розпродажі, різні міські заходи й навіть правила поведінки в суспільстві. У 1814 р. тут було надруковано книгу Абата Ніколя (директора благородного інституту) «Начертание правил воспитания в обоих Одесских Благородных институтах» [7]. Цікавим культурно-комерційним проектом герцога було створення в Одесі театру, який із бажанням відвідували багаті люди з найближчих і віддалених губерній та іноземці, приносячи кошти в бюджет міста й розширюючи ділові контакти.

Ришельє багато уваги приділяв озелененню міста Одеси: відведені ділянки як у самому місті, так і недалеко від його меж для насадження дерев. Дерева, за задумом герцога, повинні були мати не тільки естетичне навантаження, а й виконувати практичні завдання: захищати від сонця та вітру, затримувати куряву тощо. На власний кошт Дюк привіз із Відня дерева акації, роздавав їх кожному, хто обіцяв їх доглядати. Цікавим вважаємо й факт надання герцогом усіх своїх коштів (40 тис. рублів) на війну з французами в 1812 р.

Вивчення наукових і публіцистичних джерел засвідчило, що непересічна особистість Ришельє завжди перебувала в полі уваги істориків, краєзнавців і державних діячів. Доказ цьому знаходимо на сторінках видань Одеського товариства історії та старожитностей Російської імперії, працях А. Смолянінова «Історія Одеси» [8], А. Скальковського «Із портфеля першого історика Одеси» [9], Д. Атласа [10], В. Коханського [11], О. Майкова [12], І. Міхєвича [13], О. Рибаса [14], В. Яковлева [15] та ін. У радянській історіографії ім'я герцога Ришельє майже не зустрічалося (за винятком досліджень О. Дружиніної [16]), проте сучасна українська наука, віднайшовши раніше приховані документи, відкриває нові сторінки його багатогранної діяльності.

Погоджуючись із більшістю іноземних та українських дослідників, вважаємо герцога видатним адміністратором, який за одинадцять років управління зробив неоціненний внесок у соціально-економічний розвиток Новоросійської губернії. Завдяки йому створено не лише необхідні для морської торгівлі установи (комерційний банк,

біржа, променна контора, іноземні консульства і страхові товариства тощо), а й культурно-освітні (театр і типографія, «Сад дюка» й Миколаївські «сходи») та навчальні заклади різні за типом і призначенням. За його активного сприяння на Одещині створено атмосферу спільного проживання українців, росіян, євреїв, греків, вірмен, турок, татар, поляків, французів, німців, італійців та англійців, економічний центр Новоросійської губернії став ще й багатокультурним центром (на кшталт Херсона за часів Г. Потьомкіна).

Наступник Ришельє – граф Олександр Федорович Ланжерон (Людвик-Александр-Андро) (1763–1831) – очолював Новоросійську губернію впродовж 1815–1822 рр. У 1799 р. цей відомий французький аристократ отримав російське громадянство й титул графа. Він брав участь у російсько-шведській і російсько-турецькій війнах, командував російськими військами в Бессарабії. У 1815 р. наказом імператора призначений Херсонським військовим губернатором, градоначальником Одеси та керуючим із цивільної частини Катеринославської, Херсонської й Таврійської губерній. У «Размышлениях о необходимости концентрации и сокращения управленческих полномочий», де відображено коло неосяжних обов'язків губернатора Новоросії, О. Ланжерон пише: «Я – генерал-губернатор трьох величезних губерній – Херсонської, Криму і Катеринославської. Крім того, під моїм керівництвом знаходяться просторі землі чорноморського козацтва і черкесів, з якими, неспокійними, можна насилу вправлятися. Я команду флотом для доставки харчів у Мінгрельську фортецю і очолюю комісію із забезпечення харчами війська, що розквартировані у Новій Росії, Бессарабії, Польщі і та ін., я займаюся польовими укріпленнями, артилерією, козацькою митною та карантинною службою, ветеранами, батальйонами, гарнізонами. Я керую понад 100 колоній, що є різні за національним складом. Врешті, я міський голова Одеси, яка потребує особливого керування і вимагає від мене стільки роботи, скільки вимагає решта моїх обов'язків разом узятих. Землі, довірені мені, за своєю площею дорівнюють Франції; вони заселені представниками десяти різних національностей і багатьма іноземцями. На цих землях співіснують десять різних релігій ...» [17].

За роки його управління відкрито Ришельєвський лицей разом із першою публічною бібліотекою (1817), закладено ботанічний сад в Одесі (1818), розроблено генеральний план розбудови цього міста. У 1820 р. за ініціативи О. Ланжерона відбулося розділення обов'язків Новоросійського генерал-губернатора та градоначальника м. Одеси. У цьому ж році на Чорному морі з'явився перший службовий пароплав «Везувий», побудований на верфі Миколаївського

адміралтейства, який почав здійснювати вантажні рейси між Миколаєвим і Херсоном, що сприяло розвитку внутрішньої морської торгівлі. У 1821 р. започатковано постійне сполучення між Одесою і Стамбулом за допомогою двох легких шхун під назвами «Севастополь» і «Гонець». З метою сприяння розвитку торгівлі в 1821 р. у Миколаєві відкрито перший кредитний банк Міського комітету, а через рік розпочато будівництво першої комерційної пристані на річці Буг. В освітньо-культурному просторі Одеси за роки управління Ланжероном, окрім відкриття Ришельєвського ліцею, відбулося й заснування першої міської газети «Вісник Південної Росії». Цікаво, що, окрім названого вище, граф Ланжерон ще писав комедії, був постійним автором паризького сатиричного видання «Акты апостолов».

У період 1822–1823 рр. управління новоросійським краєм здійснював генерал-лейтенант Іван Микитович Інзов (1768–1845), вихованець князя Трубецького. Його правління пройшло спокійно, без будь-яких визначних подій або потрясінь. Відомо, що він був надзвичайно уважним до справ іноземних колоністів (наприклад, заснував для болгар місто Болград) [17].

Наступний генерал-губернатор – граф Михайло Семенович Воронцов (1782–1856), онук адмірала Олексія Сенявіна – «хрещеного батька» Херсона, керував губернією упродовж 1823–1854 років. На думку імператора, генерал-фельдмаршал і камергер, герой війни 1812 р. був здатним надати краю російського «забарвлення» та інтегрувати південні землі до складу імперії. Граф народився в Санкт-Петербурзі, дитинство провів в Англії, де й здобув гарну освіту, що підтверджується обранням у 1826 р. почесним членом Імператорської академії наук.

Військово-адміністративний нагляд, який здійснював М. Воронцов, поширювався на армійські військові частини, Азовське козацьке військо та дунайські козацькі полки. Мав він і дипломатичні повноваження, що дало йому можливість укласти міжнародну угоду – Аккерманську конвенцію 1826 р. – і контролювати діяльність консульських представництв Франції, Австрії, Пруссії, Іспанії, Великої Британії, США та інших держав, які відкривалися в Одесі. Він не лише сприяв розвитку промисловості й сільського господарства, будував нові міста (Бердянськ, 1828 р., «для всего Азовского побережья Бердянский порт будет тем же, что Одесса для черноморских берегов») і налагоджував нові виробництва, а й заснував Товариство сільського господарства південної Росії, яке координувало закупки елітних порід тварин і насіння рослин, сільськогосподарського знаряддя, створення ферм і розплідників, проведення виставок худоби та плодоовочевих культур.

У 1825 р. за ініціативою М. Воронцова створено просвітницький музей при Одеському товаристві історії та старожитностей, а у 1830 р. відкрито міську публічну бібліотеку. М. Воронцов започаткував комерційне парове судноплавство на Чорному морі, у 1827 р. його власний колісний буксирно-пасажирський пароплав «Надежда» здійснив перший пасажирський рейс Одеса – Херсон, у 1828 р. інший пароплав – «Одесса» – започаткував перевезення за маршрутом Одеса – Євпаторія – Ялта; а вже в 1831 р. пароплав «Нева» відкрив міжнародну лінію Одеса – Константинополь. Завдяки сприянню генерал-губернатора до 1830 р. кількість торгових кораблів на Чорному й Азовському морях зросла до 15. Це створило підґрунтя для отримання височайшого дозволу на заснування акціонерного товариства «Черноморское общество пароходов» (1833) та компанії «Експедиція пароплавних сполучень» (1844), яка мала 12 кораблів, закуплених в Англії.

За поданням М. Воронцова Міністерство фінансів, а потім і Комітет міністрів схвалили положення про відкриття в Одесі морської страхової контори, яку 1830 р. замінила страхова компанія. Завдяки його старанням встановлено маяк на мисі Великого Фонтану. У 1834 р. за розпорядженням генерал-губернатора в містах Олешки та Нікополь засновано вільні матроські цехи, до яких приймали молодих чоловіків на 5 або 10 років, котрі звільнялися від попереднього стану та державних повинностей. Після п'яти років плавання кожен із них міг отримати від флотського керівництва патент на водіння суднами.

Для якісної підготовки матросів торговельного флоту за ініціативи графа М. Воронцова відкриті морські класи, що пізніше дістали назву морських шкіл. На території сучасної Херсонщини такі школи створені в Бериславі, Голій Пристані та Олешках. При М. Воронцові в Одесі відкрито училище східних мов, дві гімназії, 9 приходських шкіл, 4 приватні пансіони, декілька приватних шкіл, жіноче дівоче училище, велика кількість єврейських шкіл, публічна бібліотека (1830), якій граф подарував абсолютно унікальні зібрання рідкісних книг з особистої бібліотеки.

Граф завжди був запеклим ворогом тілесних покарань «нижніх чинів» і такої модної в російській армії виснажливої муштри. У всіх галузях свого величезного господарства – хліборобстві, тваринництві, городництві та виноробстві – він покладався переважно на найману працю. Підприємництво М. Воронцова можна вважати конкретним прикладом нових аграрних відносин: саме він перевіз із маєтків Центральної Росії та оселив на Півдні своїх кріпаків, перетворивши їх при цьому в орендарів. Усі його селяни не були переобтяжені примусовою працею, а просто сплачували ренту й оброк (за таких умов вони краще обробляли землю, що було вигідно й для них, і



для господаря, і для держави). Погоджуючись з іншими дослідниками діяльності графа, вважаємо, що створена ним нова модель господарства наслідувала тогочасну західноєвропейську капіталістичну систему [15].

Оскільки південні міста більше взаємодіяли із Західною Європою, ніж із центральною Росією, генерал-губернатор переймався спорудженням нових шляхів, які мали з'єднувати Одесу з іншими містами Росії. За його доповідною Комітет міністрів розглядав можливість спорудження вільного поштового тракту від Одеси до Балти, фінансування якого мало здійснювати за новим механізмом, запропонованим М. Воронцовим: не за рахунок місцевого населення, а за рахунок користувачів дорогою. Саме М. Воронцов побудував у Криму чудове шосе (Сімферополь – Севастополь, Алушта – Сімферополь, Алушта – Сімеїз, 1829), що простягалось вздовж південного узбережжя півострова.

Намагався М. Воронцов уніфікувати різновидову та багатомовну шкільну мережу (коли кожна етнічна й релігійна община мала свої школи), що створювалась його попередниками відповідно до запитів соціальних верств населення краю. Насадження російської мови та культури відбувалось через бали, обіди, аматорські спектаклі, танцювальні й маскарадні вечори, які влаштовував губернатор. У такий спосіб започатковано нові традиції, що прийшли на зміну різним національним розвагам. Погоджуючись із науковцем В. Шандрою, вважаємо, що саме за роки управління губернією М. Воронцовим розпочалося «зросійщення» краю. Разом із цим завдяки його ліберальній політиці та розумінню позитивного впливу соціальних угруповань Півдня, три чверті населення якого були вихідцями з українських губерній, а решта – росіяни й іммігранти (німці, італійці, французи, поляки, євреї, греки, болгары та ін.), які займалися вільною торгівлею й господарюванням, виявляючи підприємливість і винахідливість, збережено не лише регіонально-економічну стратифікацію населення, а й культурно-виробничий профіль краю.

Не останню роль у цьому процесі відігравали особисті якості графа та його дружини. Достеменно відомо, що подружжя Воронцових витратило величезні кошти на благодійницькі нужди, наприклад, на створення сирітського будинку для неповнолітніх, школи для глухонімих, Жіночого товариства піклування про нужденних, лікарні, що забезпечували медичним обслуговуванням найбільш вразливі верстви населення, а також Олександрівського дитячого притулку, Притулку для жалісних сестер тощо (всього витрачено 8 млн рублів) [15].

Наступним Новоросійським губернатором був граф Олександр Григорович Строганов (1795–1891) – генерал-ад'ютант, який очолював

край упродовж 1855–1862 років. Народився новий очільник у старовинній родині барона в Санкт-Петербурзі, закінчив Інститут корпусу шляхів сполучення й отримав чин прапорщика; пізніше в Парижі він вивчав державне управління. З 1834 р. по 1836 р. був товаришем міністра внутрішніх справ; з 1834 р. – генерал-ад'ютантом імператора Миколи I; у 1836–1838 рр. – Чернігівським, Полтавським і Харківським генерал-губернатором, у 1839–1841 рр. – керував Міністерством внутрішніх справ, у 1854 р. – військовим губернатором Санкт-Петербурга [18]. Як бачимо, мав неабиякий досвід адміністративно-управлінської діяльності. Двадцять один рік О. Строганов був президентом Одеського товариства історії і старожитностей, шість років – президентом Товариства сільського господарства Південної Росії. За його ініціативи в 1859 р. знятий режим порто-франко, з 1862 р. розпочато переселення азовських козаків на Кубань. Завдяки його старанням у 1863 р., на кшталт організації самоврядування у Санкт-Петербурзі та Москві, в Одесі введено Положення об общественном управлении Одессы [19], згідно з яким уперше обрано 72 гласних міської Думи (О. Строганов також входив у цю кількість).

Граф О. Строганов – перший почесний громадянин Одеси: саме за роки його управління в місті з'явилась залізна дорога, вимощено вулиці, а Ришельєвський лицей перетворено на Новоросійський університет, який завдяки саме йому відкрито в Одесі, а не в Миколаєві (за заповітом графа університету передано його особисту бібліотеку – 18891 одиницю книжок і журналів російською, французькою, польською, німецькою, англійською мовами та латиною). Після виходу у відставку О. Строганов придбав на Приморському бульварі будинок і прожив в Одесі 29 років [20].

Отже, граф був нетиповою постаттю серед тогочасних політиків. Він відстоював регіональні інтереси, підтримував існування Новоросійського козацького війська, був очільником «негласного комітета» імператора Олександра I, впродовж 1856–1877 рр. був президентом Одеського товариства історії та старожитностей [21].

Наступний Новоросійський губернатор – генерал від інфантерії, граф Коцебу Пауль Деметріус (Павло Євстахіївич) (1801–1884) очолював губернію впродовж 1862–1874 рр. Закінчивши гімназію в Санкт-Петербурзі, він перебував на військовій службі; був керівником російської військової розвідки. П. Коцебу був добре обізнаним у козацькому питанні, оскільки неодноразово командував загонами різних козацьких формувань Російської імперії: під час Східної війни був начальником штабу армії на Дунайському театрі військових дій, а з 1855 р. – начальником штабу Південної армії та всіх сухопутних і морських військових сил у Криму.

У 1862 р. посів пост губернатора й командувача військами Одеського округу. За роки його управління прокладено залізні дороги, які сполучили Одесу з Києвом, Кременчуком, Бендерами, Кишиневом; ужито заходів з поглиблення фарватерів у Керченській затоці й очищення порогів Дніпра; вимощено вулиці гранітом, обладнано газове освітлення, проведено водогін; побудовано казарми й воєнний шпиталь; в Одесі почала виходити газета німецькою мовою; відкрито юнкерське училище, у Новоросійському університеті введено іменну стипендію ім. П. Коцебу.

Іменним указом імператора в 1874 р. посаду Новоросійського і Бессарабського генерал-губернатора та його Канцелярію ліквідовано, а управління в Херсонській, Катеринославській, Таврійській і Бессарабській губерніях організовано відповідно до загальноімперських норм. Отже, Новоросійський край, незважаючи на його специфічні особливості, вже не потребував децентралізованого врядування. Більшість генерал-губернаторів не вжили радикальних заходів щодо інтеграції Півдня до імперії, і тому цю інституцію було скасовано.

**Висновки і пропозиції.** Як бачимо, за часів управління Новоросійською губернією іноземцями на Півдні панувала атмосфера підприємливості й комерційної конкуренції, панували ринкові відносини та поліетнічність, регіональна політика вирізнялася лібералізмом щодо соціально-економічних процесів. Кожен із Новоросійських генерал-губернаторів вирізнявся обсягом повноважень, визнавав значущість і впливовість своєї посади, проте різним чином розумів сенс своєї взаємодії із центром. Разом із цим ступінь переймання місцевими потребами залежав від особистих переконань і ділових якостей губернатора, від його близькості до імператора та його найближчого оточення. Саме це й дало змогу розвинути на півдні освітньо-культурний ландшафт із морським профілем.

У перспективі потребує подальшого дослідження вплив політичного та соціального аспектів на розвиток освітніх закладів та освіти загалом на півдні України в XIX столітті.

#### Список використаної літератури:

- Скальковский А. Материалы для истории общественного образования. Труды Одесского статистического комитета. 1865. № 2. С. 39–124.
- Горбовский А.А. Закрытые страницы истории. Москва: Мысль, 1988. 220 с.
- Козырев В.К. Материалы к истории административного устройства Южной Украины (вторая половина 18 – первая половина 19 столетия). Запорожье, 1999. С. 391–394.
- Шандра В.С. Генерал-губернаторства в Україні: XIX – поч. XX ст. Київ: НАН України, Інститут історії України, 2005. 427 с.
- Селецкий П.Д. Записки. Киевская старина. 1884. № 9. С. 91–92.
- ДАХО (Держ. архів Херсонської обл.). Ф. 324. Оп. 1. Спр. 46. Арк. 90–91.
- Стемпковский И.А. О трудах Дюка де Ришелье по части управления в полуденной России. ЗООИД. Одесса: Слав. тип-ия, 1877. Т. 10. С. 391–406.
- Смолянинов А. История Одессы. ЗООИД. Одесса: Гор. тип., 1853. Т. 3. С. 380–394.
- Скальковский А. Из портфеля первого историка Одессы. Из прошлого Одессы: сб. статей / сост. Л.М. де Рибас; изд. Г.Г. Маразли. Одесса: Тип. Л. Кирхнера, 1894.
- Атлас Д. Старая Одесса: ее друзья и недруги. Одесса: Типо-литография «Техник», 1911.
- Коханский В. Одесса за 100 лет. Одесса: Тип. П. Францова, 1894.
- Майков А.П. Герцог Ришелье в России. Русская старина. 1897. Т. 91. № 6. С. 33–49.
- Михиевич И. Биография герцога де Ришелье. Новороссийский календарь на 1850 г. Одесса, 1849.
- Рибас А. Старая Одесса. Исторический очерк и воспоминания. Одесса: Книжный магазин Г. Руссо, 1913.
- Яковлев В.А. Биография Де Рибаса, Ришелье и Воронцова. Одесса: Тип. Л. Кирхнера, 1894.
- Дружинина Е.И. Южная Украина: 1800–1825. Москва: Наука, 1970. 348 с.
- Реєнт О.П. Україна в імперську добу: (XIX – початок XX ст.). Київ: НАН України, Інститут історії України, 2003. 338 с.
- Купцов И.В. Род Строгановых. Челябинск: Каменный пояс, 2005. С. 141–145.
- Граф Павел Александрович Строганов (1774–1817): историческое исследование эпохи Александра I / великий князь Николай Михайлович. Санкт-Петербург: Экспедиция заготовления гос. бумаг, 1903. Т. 1–3.
- Колмаков Н.М. Дом и фамилия графов Строгановых. Русская старина. 1887. Т. 54. № 3. С. 67.
- Записки Одесского общества истории и древностей. Одесса, 1893. Т. 16. С. 5–6.

---

**Riabukha I. The activity of general governors in creation of educational and cultural environment in the South of Ukraine (first half of the 19th century)**

*The article reveals main points of life and service of General Governors of the Southern Ukrainian lands as the representatives of local administration in the first half of the 19th century. It was defined that to create a full picture of historical processes the analysis of the activity of local governments and governors is of great importance. Taking into account the value of political, social and economic processes, which took place in the South of the state in the first half of the 19th century, special attention was paid to the activities of the governors connected with creation of cultural and educational environment in the lands they administered. As different aspects of administrative and managerial activity of the investigated general governors have been researched thoroughly by scientists of different times and fields of science, in the framework of this research we try to give characteristics to the role of these persons in development of cultural and educational environment of the province. Taking into account the proximity of the province to the seas and vision of the central government concerning maritime purposefulness of the territory, this environment was sentenced to be saturated with the spirit of seamanship. There was made an attempt to trace the influence of a personality onto development of territories; their influence onto creation and reformation of the network of educational and training establishments. As a result of the research it was found out that during the times of management of foreigners in Novorossiia province the atmosphere of entrepreneurship and competition was supported, market economic relationships were dominating and the population of the province was multi-ethnic one; regional policy of governors had a liberal nature concerning social and economic issues and processes. Every next General Governor was different in the scope of his competence and jurisdiction; the officials understood the importance and level of influence of their position and tried to establish interaction with the central authorities. Alongside with that, the level of concern about local needs depended a lot on personal views and beliefs as well as business qualities of a governor. All these factors allowed developing educational and cultural landscape closely connected with maritime direction in the South.*

**Key words:** *general governor, Novorossiia province, educational and cultural environment, educational establishments, management.*

**Л. М. Терлецька**аспірант кафедри педагогіки факультету психології  
Київського національного університету імені Тараса Шевченка

## ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ СЛУХАЧІВ ПЕДАГОГІЧНИХ УЧИЛИЩ УКРАЇНИ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ

У статті визначено й обґрунтовано поняття «педагогічні умови», які складаються з таких складників: «загальні педагогічні умови» та «спеціально-предметні педагогічні умови». На основі аналізу науково-педагогічної літератури зібрано визначення поняття «педагогічні умови» українськими й зарубіжними науковцями. До загальних педагогічних умов, які базуються на принципах педагогічного процесу, належать такі: цілеспрямованість педагогічного процесу; науковість змісту навчання й виховання; систематичність і послідовність; свідомість, активність, творчість учнів у педагогічному процесі; вибір оптимальних методів, форм, засобів навчання й виховання тощо. До спеціально-предметних педагогічних умов належать умови, необхідні для набуття знань, умінь і навичок з окремих навчальних предметів з урахуванням особливостей їх навчання. У результаті дослідження виділено педагогічні умови навчання іноземних мов у педагогічних училищах України в другій половині ХХ століття: організаційно-педагогічні умови, кваліфікаційно-методичні умови, комплексності спрямування іншомовної навчальної діяльності. Важливість кожного зі складників є незаперечною, адже всі умови доповнюють і взаємовизначають одна одну. Педагогічні училища – це навчальні заклади середньої спеціальної педагогічної освіти, які готували фахівців для початкової школи та вихователів дошкільних закладів. Вимоги до навчального предмета «іноземна мова» в педагогічних училищах України в другій половині ХХ століття постійно змінювались, не вистачало кваліфікованих учителів іноземних мов, педагогічні училища не були забезпечені підручниками, програмами та навчальними матеріалами в необхідній кількості. Довгий час (до 1980-х років) іноземна мова вивчалась факультативно й на дуже низькому рівні (більшість слухачів не вміли читати, не могли зрозуміти іншомовне мовлення, лексичні одиниці заучувались напам'ять без використання в усному чи писемному мовленні). Тексти для читання в навчальних підручниках були різноплановими (починаючи з 70-х років ХХ століття), тематика – досить широка з урахуванням країнознавчих відомостей про країну, мова якої вивчається. Розподіл усного мовлення на діалогічне, монологічне та аудіювання ускладнив програми педагогічних училищ і став основою для розроблення диференційованих вправ для кожного виду іншомовної мовленнєвої діяльності.

**Ключові слова:** педагогічні аспекти, педагогічні умови, навчання іноземних мов, іншомовна підготовка, педагогічне училище, навчання, іноземні мови, слухачі, середні спеціальні педагогічні навчальні заклади.

**Постановка проблеми.** Вивчення іноземних мов у навчальних закладах України на сучасному етапі передбачено цілою низкою нормативних актів, програмних документів, законів, такими як Закон України про мови (1993), Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття) (1993), Закон України «Про освіту» (1996), Державний освітній стандарт з іноземної мови (1998), Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання (2001), Концепція мовної освіти в Україні тощо. Ними передбачено включення однієї або кількох іноземних мов до переліку навчальних предметів навчальних закладів України різних типів (дошкільної, початкової, середньої, вищої, післядипломної освіти).

Іншомовна підготовка – це теоретико-практичне володіння мовними одиницями та лексичним запасом іноземної мови, вміння вдало використовувати іншомовні одиниці у щоденному

спілкуванні. Іншомовна підготовка проводиться в різних рівнях освітніх закладів – від дошкільної до вищої. Це вимагає постійного оновлення змісту іншомовної освіти, вдосконалення програм з іноземної мови та розроблення підручників, здатних забезпечити належний рівень володіння іноземною мовою учнями (студентами) навчальних закладів України.

Друга половина ХХ століття була багата історичними подіями: Друга світова війна, повоєнна й післявоєнна відбудова України, роки Хрущовської «відлиги», роки радянської системи, Україна в роки перебудови, період незалежності. Усі ці періоди впливали на освіту й процес навчання іноземної мови в середніх, середніх педагогічних і вищих навчальних закладах України.

Навчання іноземних мов у середніх педагогічних навчальних закладах України в другій половині ХХ століття не ставало предметом окремого дослідження, тому, на нашу думку, важливо визна-

чити та обґрунтувати педагогічні аспекти іншомовної підготовки слухачів педагогічних училищ у другій половині минулого століття.

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Зміст іншомовної освіти в навчальних закладах був предметом дослідження багатьох науковців, методистів, учителів. Ці дослідження стосувались навчання іноземних мов і його аспектів у різних типах навчальних закладів (в основному початкової та середньої школи) відповідно до певного історичного періоду (В. Александр, О. Миролюбов, В. Аракін, Л. Бім, І. Рахманов, І. Грузинська, О. Москальська, Ю. Пасов, О. Соловйова, В. Цетлін, Н. Теннова, Л. Щерба, І. Верещагіна, Р. Мільруд, Г. Рогова).

Навчання іноземних мов у педагогічних училищах України в другій половині ХХ століття в історії педагогіки залишається зовсім не висвітленим, хоч є певні напрацювання науковців. Навчання студентів педагогічних училищ і формування в них умінь і навичок стало темою дисертаційного дослідження С. Борисюка «Формування в учнів педагогічних училищ уміння навчати дітей вчитись» (1994), в якому проаналізовані основні вимоги до знань, умінь і навичок учнів педагогічних училищ. Т. Шкваріна в дослідженні «Підготовка студентів педагогічних училищ до навчання дошкільників англійської мови» (2000) зосередила увагу на підготовці дошкільників, подала програмові вимоги з іноземної мови для дошкільнят. А. Штифурак у роботі «Формування професійних інтересів студентів педагогічних училищ в процесі вивчення іноземних мов» (2005) розглянув і проаналізував природу інтересу, етапи формування професійного педагогічного інтересу, його взаємозв'язок із мотивацією та пізнавальними інтересами. Крім того, увагу приділено віковим особливостям старших підлітків, професійно значущим якостям учителя іноземної мови, сучасним підходам до викладання іноземних мов. К. Єстаф'єва обґрунтувала взаємозв'язок між самооцінкою студентів і вибором майбутньої професії в роботі «Самооценка студентов педагогических училищ как фактор их профессионального самоопределения» (1997). Л. Макрідіна в дослідженні «Формирование у студентов педагогических училищ творческого отношения к профессиональной деятельности» (1996) наводить приклади творчих завдань для більшості навчальних предметів педагогічного циклу. На думку автора, творчість під час навчання є стимулом для творчості в роботі з дитячим колективом.

Навчання іноземної мови в загальноосвітніх і середніх спеціальних навчальних закладів України в другій половині ХХ століття – явище складне й багатогранне, тому необхідно звернутися до історичних джерел для детальнішого вивчення освітніх процесів в Україні в цей період для визначення педагогічних аспектів іншомовної

підготовки слухачів педагогічних училищ України в другій половині ХХ століття.

**Мета статті** – визначити й обґрунтувати педагогічні умови навчання іноземних мов у середніх спеціальних педагогічних закладах УРСР та України в другій половині минулого століття.

**Виклад основного матеріалу.** Навчання іноземних мов у середніх педагогічних навчальних закладах у другій половині ХХ століття відбувалось за навчальними планами та навчальними програмами з іноземних мов для середніх шкіл Радянського Союзу (до 1991 року), змінювались методи іншомовної підготовки молоді й вимоги до навчального предмета «іноземна мова». Для кращого розуміння причин цих змін необхідно визначити педагогічні умови навчання іноземних мов слухачів педагогічних училищ України (до 1991 року УРСР) у другій половині ХХ століття.

Поняття «педагогічні умови» сьогодні широко використовується в дослідженнях, присвячених професійній підготовці учнівської молоді в навчальних закладах різних типів. Перш ніж розглянути педагогічні умови навчання іноземних мов у педагогічних училищах України в другій половині ХХ століття, варто розглянути окремі поняття й дати визначення їх.

В академічному тлумачному Словнику української мови зазначені такі значення слова «умова (умови)»:

1) необхідна обставина, яка робить можливим здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь;

2) обставини, особливості реальної дійсності, при яких відбувається або здійснюється що-небудь;

3) правила, які існують або встановлені в тій чи іншій галузі життя, діяльності, які забезпечують нормальну роботу чого-небудь;

4) сукупність даних, положення, що лежать в основі чого-небудь [7, с. 441].

У Філософському словнику «умова» визначена як категорія, в якій відображено універсальні відношення речі до тих факторів, завдяки яким вона виникає й існує [10, с. 703].

Ми розглядаємо педагогічні умови, тому цілком зрозуміло, що мова йтиме про умови педагогічного процесу навчання та виховання учнів.

Відповідно до академічного тлумачного словника, «педагогічний» – це той, «який відповідає правилам, вимогам педагогіки» [8, с. 108].

Аналіз науково-педагогічної літератури дав нам змогу виділити такі визначення поняття «педагогічні умови»:

– це сукупність об'єктивних можливостей, змісту, форм, методів, педагогічних прийомів і матеріально-просторового середовища, які спрямовані на розв'язання дослідницьких завдань (О. Назарова) [5];

– сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів і прийомів підвищення ефективності навчально-виховного процесу й матеріально-просторового середовища, що забезпечують успішне вирішення поставлених і проєктованих у дослідженні завдань (І. Аксаріна) [1, с. 19];

– обставини процесу навчання та виховання, які є результатом цілеспрямованого відбору, конструювання й застосування елементів змісту, методів, а також організаційних форм навчання з метою досягнення дидактичних цілей (А. Багдусва) [2, с. 12];

– сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів, педагогічних прийомів (Н. Пархоменко, Р. Серьожнікова, Л. Яковицька) [6];

– організації навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі, що детермінують результати виховання, освіти й розвитку особистості студента, об'єктивно забезпечують можливість їх досягнення (О. Дурманенко) [3];

– взаємопов'язана сукупність внутрішніх параметрів і зовнішніх характеристик функціонування, яка забезпечує високу результативність навчального процесу й відповідає психолого-педагогічним критеріям оптимальності (В. Манько) [4, с. 153–161].

Н. Тверезовська та Л. Філліпова на основі дослідження педагогічної літератури виділяють такі основні визначення поняття «педагогічні умови» науковцями:

1) характеристика педагогічного середовища;

2) обставини, необхідні для перебігу педагогічного процесу;

3) фактори, шляхи, напрями педагогічного процесу;

4) уявні результати педагогічного процесу;

5) форми, методи, педагогічні прийоми [9].

Ми вважаємо, що педагогічні умови – це умови (обставини, фактори, чинники), що створюються (або не створюються) під час навчально-виховного процесу для забезпечення ефективного формування знань, умінь і навичок відповідно до програмових вимог певного типу навчального закладу. На нашу думку, поняття «педагогічні умови навчання» складається з двох основних складників:

1) загальні педагогічні умови – це педагогічні умови, необхідні для забезпечення ефективності навчально-виховного процесу. Вони базуються на принципах педагогічного процесу, а саме: цілеспрямованості педагогічного процесу; науковості змісту навчання й виховання; систематичності та послідовності; свідомості, активності, творчості учнів у педагогічному процесі; вибору оптимальних методів, форм, засобів навчання й виховання; комплексного підходу до навчання й виховання; врахування вікових

та індивідуальних особливостей учнів; міцності, усвідомленості й дієвості результатів навчання, виховання; поваги до особистості учня в поєднанні з вимогливістю. Усі ці принципи взаємопов'язані між собою та взаємозумовлюють один одного (використання одного з них неможливе без врахування й використання інших);

2) спеціально-предметні педагогічні умови – це педагогічні умови, необхідні для набуття знань, умінь і навичок з окремих навчальних предметів з урахуванням особливості їх навчання. Навчальні предмети відрізняються своєю специфікою, а саме:

– основними завданнями навчального предмету;

– основними вимогами до навчальних досягнень;

– змістом навчального матеріалу;

– типом навчального закладу;

– суб'єктами (учасниками) освітнього процесу;

– методикою навчання та викладання навчального предмета.

Розглянемо спеціально-предметні педагогічні умови на прикладі навчання іноземних мов, головною метою якого є оволодіння іноземною мовою як засобом спілкування і здійснення в цьому процесі виховання, освіти й розвитку особистості учня. Ефективне навчання іноземних мов у навчальних закладах неможливе без виконання таких спеціально-предметних педагогічних умов:

• взаємопов'язаного навчання видів іншомовної мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письмо);

• урахування рідної мови;

• домінуючої ролі вправ комунікативного характеру;

• особистісно-орієнтованої спрямованості іншомовного навчання;

• забезпечення навчального процесу відповідною матеріальною базою, в тому числі автентичними навчальними матеріалами (підручники, відео та аудіотехніка й аудіофайли, лінгафонними кабінетами тощо);

• мотиваційного забезпечення іншомовної діяльності;

• індивідуалізації процесу навчання іноземної мови тощо.

Педагогічні училища – це навчальні заклади середньої педагогічної освіти, що готували в основному вчителів початкової школи та вихователів дошкільних закладів. Вимоги до навчального предмета «іноземна мова» в педагогічних училищах України в другій половині ХХ століття постійно змінювались, не вистачало кваліфікованих учителів іноземних мов, педагогічні училища не були забезпечені підручниками, програмами та навчальними матеріалами в необхідній кількості.

На основі аналізу історичних джерел, методичної й наукової літератури з навчання іноземних мов у загальноосвітніх і спеціальних педагогічних навчальних закладах України, на нашу думку, варто виділити такі педагогічні умови навчання іноземних мов у педагогічних училищах України в другій половині ХХ століття:

- 1) організаційно-педагогічні умови;
- 2) кваліфікаційно-методичні умови;
- 3) комплексність спрямування іншомовної навчальної діяльності.

Усі ці умови взаємопов'язані між собою: одні умови визначають і доповнюють інші, тому є взаємозалежними.

До *організаційно-педагогічних умов* ми зараховуємо систематичність уроків (занять) з іноземної мови, наявність учителя, навчального кабінету (класу) з іноземних мов і навчальної літератури (підручники, посібники, навчальна програма).

До *кваліфікаційно-методичних умов* ми зараховуємо такі:

– наявність кваліфікованого вчителя. Як показав аналіз історичних джерел, проблема з нестачею кваліфікованих учителів іноземної мови в педагогічних училищах (так як і вчителів для загальноосвітніх шкіл) України відчувалась довгий час аж до початку 1980-х років. Це дуже впливало на навчання іноземних мов, а саме: уроки проводились несистематично, іншомовне навчання зводилось до читання підручника, перекладу текстів і роботи зі словником, розвитку усного іншомовного мовлення взагалі не приділяли уваги;

– методично обґрунтовану навчальну літературу з іноземних мов (навчальні програми з іноземних мов для педагогічних училищ, підручники та інші навчальні матеріали з іноземних мов для цього типу навчальних закладів). Довгий час програми для педагогічних училищ з іноземних мов не розроблялись, тому вимоги до іншомовних знань учнів педагогічних училищ переписувались із програм для загальноосвітньої школи, а саме для старших класів шкіл. Навчання іноземних мов проводилось за підручниками для загальноосвітніх шкіл. Навчальна література (зокрема підручники) з іноземної мови не відповідали основній меті навчання іноземної мови – формуванню іншомовного усного мовлення, вони були перенасичені граматичним матеріалом і занадто політизованими (до 1990 року).

До *умов комплексності спрямування іншомовної навчальної діяльності* ми зараховуємо забезпечення уроку (заняття) з іноземної мови в педагогічних училищах України такими обов'язковими цільовими, змістовими та технологічними складниками:

– комплексність (розвиток усіх чотирьох видів іншомовної мовленнєвої діяльності: аудіювання, говоріння, письмо та читання) для забезпечення ефективного навчання іноземної мови;

- іноземна мова як мета і як засіб навчання;
- різноманітність форм роботи учнів, комунікативна спрямованість уроку іноземної мови;
- мотиваційне забезпечення іншомовної навчальної діяльності учнів;
- практична спрямованість;
- застосування особистісно-діяльнісного підходу до навчання іноземної мови.

Навчання іноземних мов – це складний і багатогранний процес розвитку іншомовних комунікативних навичок учнів, формування навичок мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, письма та говоріння) і здійснення в цьому процесі виховання, освіти й розвитку особистості учня.

На основі аналізу навчально-методичної та історичної літератури щодо навчання іноземних мов у середніх педагогічних навчальних закладах у другій половині ХХ століття встановлено таке:

1) метою навчання іноземних мов було володіння усним іншомовним мовленням, однак слухачі педагогічних училищ не розуміли іншомовне мовлення й не вміли вести бесіду іноземною мовою;

2) розподіл усного мовлення на діалогічне, монологічне та аудіювання ускладнив програми педагогічних училищ і став основою для розроблення диференційованих вправ для кожного виду іншомовної мовленнєвої діяльності;

3) зміни цілей навчання іноземної мови відбувались з урахуванням змін в освітній політиці держави певного історичного періоду;

4) навчання читання іншомовних текстів і вправи на розуміння текстів займали майже весь час на занятті, однак кількість слухачів педагогічних училищ, які не вміли читати й не знали навіть алфавіт іноземної мови, була значною;

5) тексти для читання були різноплановими (починаючи із 70-х років ХХ століття), тематика досить широка з урахуванням країнознавчих відомостей про країну, мова якої вивчається;

6) письмо на заняттях з іноземних мов у педагогічних училищах України було лише засобом навчання інших видів іншомовної мовленнєвої діяльності, який давав змогу краще засвоювати іншомовний програмовий матеріал.

**Висновки і пропозиції.** Виділені нами педагогічні умови іншомовної підготовки слухачів (студентів) педагогічних училищ допоможуть сформулювати цілісне системне уявлення про іншомовну освіту в Україні другої половини ХХ століття, визначити співвідношення між минулим і сучасним станом іншомовної освіти.

Важливим здобутком у методиці навчання іноземних мов ХХ століття стала комунікативна спрямованість іншомовної підготовки учнів (студентів) навчальних закладів і взаємопов'язаний розвиток основних видів іншомовної мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, письма та читання).

**Список використаної літератури:**

1. Аксарина И.Ю. Педагогические условия адаптации выпускников школ на этапе перехода от общего к высшему профессиональному образованию: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 / Курганский гос. ун-т. Москва, 2006. 19 с.
2. Багдужева А.В. Педагогические условия формирования профессиональной готовности будущих специалистов с использованием информационных технологий (на примере специальностей кадастрового профиля): автореф. дисс. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 / Бурятский гос. ун-т. Улан-Уде, 2006. 23 с.
3. Дурманенко О. Теоретичний аналіз поняття «педагогічні умови» в контексті моніторингу виховної роботи у вищому навчальному закладі. Молодь і ринок. 2012. № 7 (90). С. 135–138.
4. Манько В.М. Дидактичні умови формування у студентів професійно-пізнавального інтересу до спеціальних дисциплін. Соціалізація особистості: зб. наук. пр. Національного педагогічного університету ім. М. Драгоманова. Київ: Логос, 2000. Вип. 2. С. 153–161.
5. Назарова О.Л. Новые информационные технологии в управлении качеством образовательного процесса в колледже. Информатика и образование. 2003. № 11. С. 79–84.
6. Серьожнікова Р.К., Пархоменко Н.Д., Яковицька Л.С. Основи психології і педагогіки: навчальний посібник. Київ: Центр навчальної літератури, 2003. 243 с.
7. Словник української мови: в 11 т. 1979. Том 10. С. 441.
8. Словник української мови: в 11 т. 1975. Том 6. С. 108.
9. Тверезовська Н., Філіпова Л. Сутність та зміст поняття «педагогічні умови». Нова педагогічна думка. 2009. № 3. С. 90–92.
10. Філософський словник / за ред. В.І. Шинкарука. 2-е вид., перероб. і доп. Київ: Головна редакція УРЕ, 1986. 800 с.

**Terletska L. Pedagogical aspects of teaching foreign languages for students of pedagogical schools of Ukraine in the second half of XX-th century**

*The article defines and substantiates the concept of “pedagogical conditions”, which consist of the following components “general pedagogical conditions” and “special-subject pedagogical conditions”. On the basis of the analysis of scientific and pedagogical literature, the definition of the concept of “pedagogical conditions” was collected by Ukrainian and foreign scholars. The general pedagogical conditions that are based on the principles of the pedagogical process include: the purposefulness of the pedagogical process, the scientific content of education and education, the systematic and consistency, consciousness, activity, the creativity of students in the pedagogical process, the choice of optimal methods, forms, means of education and education, and others. Special-subject pedagogical conditions include the conditions necessary for acquiring knowledge, skills and skills from individual subjects, taking into account the peculiarities of their learning. As a result of the study, the pedagogical conditions of teaching foreign languages in the pedagogical schools of Ukraine in the second half of the twentieth century are emphasized: organizational and pedagogical conditions, qualification-methodical conditions, the complexity of the direction of foreign language learning activities. The importance of each of the components is indisputable, since all the conditions complement and are mutually determined by each other. Teaching schools are educational institutions of secondary special pedagogical education, which trained specialists for elementary school and educators of preschool institutions. Requirements for the educational subject “foreign language” in the pedagogical colleges of Ukraine in the second half of the twentieth century were constantly changing, lacking qualified teachers of foreign languages, pedagogical schools were not provided with textbooks, programs and teaching materials in the required number. For a long time (until the 1980s), a foreign language was studied optional and it is a low level (most of the students did not know how to read and could not understand foreign language, lexical units were taught by heart without the use of oral or written speech). The textbooks for reading in textbooks were diverse (since the 70s of the twentieth century), the subject is rather broad, taking into account country-specific information about the country whose language is being studied. The distribution of oral speech into dialogue, monologue and listening comprehension has complicated the programs of pedagogical schools and became the basis for the development of differentiated exercises for each a kind of foreign language activity.*

**Key words:** pedagogical aspects, pedagogical conditions, teaching foreign languages, foreign language training, pedagogical college, studying, foreign languages, students, secondary specialized pedagogical educational institutions.



## ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

УДК 373.2.011.3.-51

**Л. В. Алексєєнко-Лемовська**кандидат педагогічних наук, доцент,  
професор кафедри педагогіки і психології дошкільної освіти  
Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова

### РЕФЛЕКСИВНИЙ КОМПОНЕНТ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

*У статті проаналізовано структуру методичної компетентності як результат підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, яка зумовлена її компонентами: ключовими, базовими, спеціальними й частково-професійними компетенціями, кожна з яких у своєму складі має когнітивний, особистісний, діяльнісний та рефлексивний аспект. Розкрито, що рефлексивний компонент структури методичної компетентності включає у себе готовність педагога проводити оцінку і самооцінку педагогічної діяльності та отриманих результатів, своєчасно вносити корективи в освітню діяльність, здійснювати аналітико-прогностичну діяльність. Визначено, що у професійній діяльності вихователя закладу дошкільної освіти представлені інтелектуальний, кооперативний, соціально-перцептивний, особистісний та комунікативний види рефлексії. Педагогічна рефлексія виконує проєктувальну, організаторську, комунікативну, смислотворчу, мотиваційну, корекційну функції. Рефлексивні вміння, які характеризуються узагальненістю, володіють властивістю перенесення і сприяють розвитку інших видів умінь, забезпечують саморегуляцію діяльності та взаємодії, самовдосконалення і саморозвиток особистості вихователя.*

*У процесі рефлексії забезпечуються самопізнання, саморозвиток і саморегуляція особистості. Рефлексія передбачає самоконтроль, свідомість дій. У концепції професійного розвитку вихователя закладу дошкільної освіти рефлексія розглядається як засіб вирішення внутрішньо особистісних суперечностей, причиною яких є неузгодженість між «Я-реальним», «Я-ідеальним» і «Я-рефлексивним». Результатом особистісної рефлексії виступає «образ Я» вихователя як узагальнена система уявлень суб'єкта про себе, що утворюється в результаті процесів усвідомлення себе в трьох взаємопов'язаних системах – педагогічній діяльності, педагогічному спілкуванні і особистісному розвитку. Систематичне здійснення рефлексивної діяльності майбутнім вихователем закладу дошкільної освіти сприяє становленню його професійної компетентності.*

**Ключові слова:** методична компетентність, професійна діяльність, рефлексивний компонент, види рефлексії.

**Постановка проблеми.** Зміни, що відбуваються в сучасній системі освіти в останні роки, зумовили необхідність підвищення кваліфікації та професіоналізму педагога, його професійної компетентності. Розвиток професійної компетентності – це розвиток творчої індивідуальності, сприйнятливості до педагогічних інновацій, здібностей адаптуватися до зміни педагогічного середовища. Компетентного педагога характеризує знання у своїй предметній галузі; особистісно-гуманістична орієнтація; володіння сучасними педагогічними технологіями; здатність до інтеграції з досвідом; креативність у професійній сфері; наявність рефлексивної культури.

Професійна компетентність педагога формується у закладі вищої освіти, однак її розвиток може здійснюватися тільки в процесі педагогічної діяльності. Педагогічна практика стимулює фор-

мування професійної компетентності. Більшість дослідників відзначають, що серед професійних труднощів, які доводиться долати на практиці, найбільш типовими є труднощі методичного характеру.

Методична підготовка вихователя закладу дошкільної освіти – це процес і результат оволодіння системою методичних знань, навичок і умінь та готовність до їх реалізації в професійній діяльності.

У структурі професійно-педагогічної компетентності майбутнього вихователя методичній компетентності належить провідна роль, оскільки її сформованість дозволяє вирішувати професійні завдання в процесі реалізації цілей освіти, виховання і розвитку дітей. Методична компетентність забезпечує результативність процесу навчання, оскільки дозволяє з позиції науки реалізовувати

принципи, зміст, форми професійної підготовки; передбачає здатність до методичної рефлексії, вміння критично оцінювати і переосмислювати якість власної навчальної діяльності, аналізувати використовувані прийоми і вправи з огляду на їх доцільність та ефективність.

Таким чином, методичну компетентність визначають як сформовану на базовому рівні (підготовка бакалавра педагогічної освіти) здатність і готовність до проектування і здійснення навчального процесу, а також до рефлексії власної викладацької діяльності. Проте в практиці підготовки вихователя рефлексивні вміння не розвиваються. Це не ставиться за мету під час професійної підготовки педагога.

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Компетентнісний підхід як предмет наукового дослідження у системі вищої освіти охарактеризували Н.М. Бібік, О.В. Глузман, О.І. Локшина, О.В. Овчарук, О.І. Пометун, О.В. Савченко та інші. Компетентнісна модель освіти розробляється такими дослідниками, як А.Л. Андрєєв, Е.Ф. Зеєр, І.О. Зимня, Дж. Равен, В.В. Серіков, О.В. Соколова, А.В. Хуторський та іншими.

Науковці по-різному тлумачать сутність компетентнісного підходу. Наприклад, Н.М. Бібік наголошує на необхідності переходу в навчанні з процесу на результат у діяльнісному вимірі, забезпеченні спроможності випускника відповідати новим запитам ринку праці, мати відповідний потенціал для практичного розв'язання життєвих проблем [1]. На думку О.В. Глузмана, компетентнісний підхід полягає у зміщенні акценту з накопичування нормативно визначених знань, умінь і навичок до формування й розвитку в учнів здатності практично діяти, застосовувати індивідуальні техніки та досвід успішних дій у ситуаціях професійної діяльності та соціальної практики [4]. За О.В. Савченко, загальною ідеєю компетентнісного підходу є компетентнісно-орієнтована освіта, спрямована на комплексне засвоєння знань і способів практичної діяльності, завдяки яким людина успішно реалізує себе в різних галузях життєдіяльності [13]. А.В. Хуторський вводить поняття «освітня компетенція», під яким розуміє сукупність смислових орієнтацій, знань, умінь і досвіду діяльності по відношенню до об'єктів реальної дійсності [15]. Н.В. Кузьміна в контексті педагогічної діяльності розглядає методичну компетентність як один із основних елементів професійної компетентності педагога [6].

Методична компетентність як складник професійної педагогічної компетентності займає особливе місце в роботах В.А. Адольфа, Н.В. Кузьміної, А.К. Маркової, Л.М. Мітіної.

**Мета статті** – розглянути специфіку та зміст рефлексивного компонента методичної компетентності фахівця галузі дошкільної освіти.

**Виклад основного матеріалу.** В умовах реалізації компетентнісного підходу на перший план висувається проблема підвищення професійної компетентності педагога закладу освіти. В рамках вимог до кадрових умов визначаються основні кваліфікаційні характеристики педагогічних працівників. Кваліфікація вихователя закладу дошкільної освіти має відображати загальнокультурну, загальнопрофесійну та професійну компетенції. Компетентність охоплює когнітивний, операціонально-технологічний, етичний, соціальний, мотиваційний, поведінковий складники, містить результати навчання, систему ціннісних орієнтацій. Тобто компетентність являє собою інтегративний ресурс, який забезпечує успішну діяльність шляхом засвоєння теоретичних і практичних знань, що сприяє в цілому досягненню кінцевих цілей здійснюваної діяльності в різних соціально значущих сферах.

Відповідно до визначення поняття «професійна компетентність» оцінювання рівня професійної компетентності педагогічних працівників здійснюється з використанням трьох критеріїв: володіння сучасними педагогічними технологіями та їх застосування в професійній діяльності; готовність вирішувати професійні предметні завдання; здатність контролювати свою діяльність відповідно до прийнятих правил і норм. Професійна компетентність педагога включає в себе предметний (спеціальний), психолого-педагогічний, методичний, рефлексивний складники. Структура методичної компетентності як результат підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти зумовлена її компонентами: ключовими, базовими, спеціальними й частково-професійними компетенціями, кожна з яких у своєму складі має когнітивний, особистісний, діяльнісний та рефлексивний аспект.

Таким чином, структуру методичної компетенції педагога неможливо розглядати без рефлексивного компонента.

Рефлексивний компонент – необхідний складник методичної компетентності педагога, оскільки проводити оцінку й самооцінку педагогічної діяльності та отриманих результатів і своєчасно вносити корективи в освітню діяльність – це те, що дозволяє педагогу своєчасно змінювати та коригувати освітню діяльність відповідно до поставлених цілей і заявлених вимог до результатів.

Рефлексія в педагогічному процесі є процесом самоідентифікації суб'єкта педагогічної взаємодії з учасниками педагогічного процесу, середовищем, змістом, педагогічними технологіями, сформованою педагогічною ситуацією, а також з тим, що становить педагогічну ситуацію: дітьми, педагогом, умовами розвитку.

Г.О. Бізєєва під педагогічною рефлексією розуміє складний психологічний феномен, що виявляється в здатності педагога входити в активну

дослідницьку позицію по відношенню до своєї діяльності і до себе як її суб'єкту з метою критичного аналізу, осмислення й оцінки її ефективності для розвитку особистості дитини [2].

Педагог, здатний до рефлексії, – це педагог, що мислить, аналізує, досліджує свій досвід, «вічний учень своєї професії», з постійною потребою до саморозвитку та самовдосконалення (Д. Дьюї).

Завдяки рефлексивному усвідомленню своєї професійної ідентичності та автономії педагог займає певну професійну позицію, яка дозволяє йому вибудувати професійну діяльність, що дозволяє досягти запланованих освітніх результатів.

Педагогічна діяльність відрізняється низкою особливостей, до яких можна віднести спрямованість, а також керуючий, творчий характер. Крім цього, педагогічна діяльність характеризується варіативністю і спрямована на вирішення низки професійних завдань. Перед педагогом постають завдання виконавського, проектувального, аналітичного характеру.

Якщо під час вирішення завдань виконавського типу рефлексивні елементи, виконуючи свою фундаментальну функцію «зворотного зв'язку», ніби «розчинені» в практичній діяльності, то завдання проектувального і тим більше аналітичного типу більш «рефлексогенні», і їх продуктивне рішення є можливим лише за умови переходу в рефлексивну позицію по відношенню до своєї діяльності. Уміння аналізувати свій досвід, робити важливі висновки й оцінки веде педагога до розвитку професійної майстерності, «формулою» якого є, за Д. Познером, «досвід + рефлексія = розвиток» [12].

З аналізу робіт, в яких розглядається питання про сутність поняття рефлексії з позиції педагогіки, можна виявити три основні підходи: одні автори розглядають рефлексію як діяльність, інші як компонент педагогічних здібностей педагога, треті як психічне новоутворення особистості.

М.М. Марусинець визначає рефлексію як системоутворювальний чинник професіоналізму педагога. Як зазначає науковець, педагогічна рефлексія є поєднанням трьох аспектів – пізнання, дії та переживання – й характеризується як процес самопізнання, під час якого професіонал здійснює аналіз особистісно-професійних знань, поведінки та переживань у педагогічній діяльності, а також усвідомлює, як його сприймають інші суб'єкти навчально-виховного процесу. Рефлексивні здібності реалізують здатність до переосмислення професійного педагогічного досвіду та доцільного втілення інноваційних підходів навчання у практику [8].

Специфічною особливістю педагогічної діяльності є її пронизаність рефлексивними процесами (М.Ю. Арутюнян, А.А. Бодальов, Б.П. Ковальов, Г.А. Ковальова, С.В. Кондратьєва, Ю.Н. Кулюткін, Г.С. Сухобська та інші).

На думку С.В. Кондратьєвої, рефлексивний характер педагогічної діяльності полягає в тому, що вихователь перевіряє ще раз, уточнює і переосмислює свої уявлення про дитину, усвідомлює, як оцінюють і відносяться до нього діти, і, відповідно, коригує свою поведінку і діяльність [5].

Ряд авторів розглядає педагогічну рефлексію як особливий вид здібностей. Зокрема, А.К. Маркова підкреслює творчий характер рефлексії педагога [7]. На думку Н.В. Кузьміної, перцептивно-рефлексивні здібності забезпечують формування педагогічної інтуїції [6]. Л.М. Мітіна визначає рефлексію як сукупність здібностей зрозуміти й оцінити себе, конструктивно вирішувати свої внутрішньоособистісні суперечності і конфлікти, регулювати власну поведінку і діяльність, проникати в індивідуальну своєрідність дитини, бачити з погляду дитини, з її позиції [9].

Розвиток педагогічної майстерності, на думку С.Ю. Степанова, полягає в залученні педагога в процес самовдосконалення шляхом переосмислення свого професійного досвіду внаслідок активізації рефлексивних процесів у мисленні, спілкуванні та діяльності. «Кожен педагог повинен вміти піддавати рефлексії свої смислові структури свідомості, що відображають реальність діяльності. <...> Виникнення рефлексії означає виникнення нового шару самосвідомості» [14].

У концепції професійного розвитку вихователя закладу дошкільної освіти рефлексія розглядається як засіб вирішення внутрішньоособистісних суперечностей, причиною яких є неузгодженість між «Я-реальним», «Я-ідеальним» і «Я-рефлексивним». При цьому «рефлексивне Я» трактується як розуміння вихователем того, яким його бачать інші [3]. Інстанцією, в якій відбувається оцінка наявних досягнень, планування наряду саморозвитку, його здійснення, є професійна самосвідомість. Здатність до рефлексії, тобто здатність до переосмислення стереотипів власного досвіду, виступає однією з головних характеристик особистості сучасного вихователя.

Визначається, що педагогічна рефлексія виконує такі функції:

- проектувальна – функція проектування і моделювання діяльності учасників педагогічного процесу;
- організаторська – функція, яка визначає організацію найефективніших способів взаємодії у спільній діяльності;
- комунікативна – функція, яка є умовою продуктивного спілкування суб'єктів педагогічного процесу;
- смислотворча – функція формування свідомості діяльності та взаємодії;
- мотиваційна – функція визначення спрямованості спільної діяльності на результат;
- корекційна – функція спонукання до зміни у взаємодії і діяльності [2].

Рефлексивні процеси в професійній діяльності вихователя проявляються в процесі безпосередньої взаємодії, проектування і конструювання навчальної діяльності, самоаналізу і самооцінки власної педагогічної діяльності, себе самого як суб'єкта. Тільки суб'єкт, який розвивається, здатний «розбудити» в підростаючому поколінні бажання вдосконалюватися, змінювати себе і світ навколо. В такому разі рівень розвитку особистості викладача значно вищий, ніж в іншій сфері, і це зумовлює успішність його професійної діяльності.

Рефлексія у професійній діяльності вихователя забезпечує осмислення минулого і передбачення майбутнього, дозволяє поглянути на себе з боку, проаналізувати свої думки, почуття, дії, а за необхідності скорегувати свої знання та уявлення, ціннісні орієнтації, діяльність і взаємодію з іншими суб'єктами [11].

У розробленій Л.М. Мітіною моделі особистості педагога в контексті схеми «діяльність – спілкування – особистість» виділені рефлексивно-перцептивні вміння, в рамках яких представлена педагогічна рефлексія [9]. Рефлексивні вміння розглядаються як чинник професійно-особистісного становлення особистості, що виявляється в здатності суб'єкта до постійного самовдосконалення на основі механізмів самоаналізу та саморегуляції.

У моделі професійної компетентності педагога, розробленій О.І. Міщенко, представлені рефлексивні вміння, проте їх дія обмежена контроль-оцінною діяльністю педагога, спрямованою на себе і пов'язаною лише із завершальним етапом вирішення педагогічного завдання, що розуміється як своєрідна процедура з підведення підсумків педагогічної діяльності [10]. У педагогічній діяльності наявне проведення різних видів контролю на різних етапах вирішення педагогічного завдання: контроль на основі співвіднесення отриманих результатів із заданими зразками, на основі передбачуваних результатів дій, на основі аналізу готових результатів фактично виконаних дій. Аби ефективно здійснювати всі види контролю, вихователь повинен бути здатний до рефлексії, що дозволяє розумно й об'єктивно аналізувати свою діяльність.

Таким чином, основним механізмом організації вихователем закладу дошкільної освіти навчальної взаємодії виступає рефлексія. Особистісні рефлексивні вміння дозволяють вихователю здійснювати самопізнання, самоаналіз і саморегуляцію себе як суб'єкта педагогічної діяльності та спілкування, усвідомлювати мотиви і цінності професійної діяльності, проектувати і програмувати майбутні досягнення, і рефлексивні вміння, як сукупність умінь, що дозволяють вихователю прогнозувати сприйняття й оцінювання себе суб'єктами педагогічної та професійної взаємодії (дітьми, колегами, керівниками).

Рефлексивне управління становить основу самовдосконалення педагогічної діяльності і спіл-

кування, професійно-особистісних властивостей вихователя закладу дошкільної освіти; досягається за допомогою рефлексивних дій, які виражаються в сумнівах, у висуванні гіпотез, у постановці питання, уточнення, пошуку причин явищ. Вихователем відбувається відбір, уточнення і перевірка своїх дій. Таким чином забезпечується отримання зворотної інформації про протікання цього процесу, що сприяє розвитку дітей. Педагог має можливість не тільки вибирати в конкретній ситуації той чи інший метод або методику навчання з різноманіття наявних, а й створювати їх самостійно. Але це можливо тоді, коли він володіє професійною компетентністю. Систематичне здійснення рефлексивної діяльності майбутнім вихователем сприяє становленню його професійної компетентності і «готовності доцільно діяти відповідно до вимог справи».

Загалом методична підготовка майбутнього педагога – це процес і результат оволодіння системою методичних знань, навичок і вмінь та готовність до їх реалізації в професійній діяльності. Рефлексивні вміння становлять основу будь-яких професійних умінь, оскільки ефективність педагогічного процесу зумовлена наявністю постійного зворотного зв'язку. У концепціях розвитку професійної рефлексії особлива увага приділяється методам активного навчання та актуалізації рефлексії, як-от: метод аналізу і вирішення педагогічних ситуацій з проблемно-конфліктним змістом, в якому учасники безпосередньо обговорюють ділові ситуації та завдання з реальної практики; методи, що забезпечують структурування ситуації або проблеми і дозволяють проаналізувати дану ситуацію як зміст значно ширшого контексту; метод цілеспрямованого формування організованого розумового міркування, спілкування з реальним або ідеальним значущим «іншим»; методи групової психотерапії (групова дискусія тощо); методи організації спільної діяльності в процесі спілкування та вирішення навчальної проблеми; рефлексивні ігри; інноваційні та організаційно-навчальні ігри; рольові та імітаційні ігри; метод психодрами, театралізації (пантоміма, педагогічний театр, театр абсурду), образотворча і літературна творчість та інші. При цьому велике значення має бажання майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти пізнавати і самореалізовуватися.

**Висновки.** Таким чином, вищевикладене дозволяє дійти висновку, що зміст методичної компетентності визначається структурою провідної діяльності педагога, що дозволяє говорити про неї як про функціональний компонент і мету підготовки бакалавра педагогічної освіти. Рефлексивний компонент є одним із основних компонентів методичної компетентності. Рефлексивні вміння забезпечують саморегуляцію діяльності та взаємодії, самовдосконалення і саморозвиток особистості майбутнього вихователя.

Методична рефлексія передбачає вміння критично оцінювати і переосмислювати якості власної навчальної діяльності, аналізувати використувані прийоми і вправи з огляду на їх доцільність та ефективність.

Визнання значення педагогічної рефлексії у творчості вихователя ставить в ряд особливо актуальних завдань її розвиток, а також пошук і апробацію педагогічних умов, що сприяють рефлексивній діяльності в процесі професійної підготовки майбутнього вихователя.

Перспективу подальших розвідок цього питання вбачаємо у визначенні характеристик та компонентного складу методичної компетентності вихователів закладів дошкільної освіти у системі неперервної освіти.

#### Список використаної літератури:

1. Бібік Н.М., Ващенко Л.С., Локшина О.І. Овчарук О.В. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. Бібліотека з освітньої політики / під ред. О.В. Овчарук. К.: К.І.С., 2004. 112 с.
2. Бизяева А.А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия. Псков, 2004. 216 с.
3. Галузяк В.М. Структурно-функціональні особливості професійної самосвідомості вчителя. Наукові записки ВДПУ імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія, 2015. Вип. 43. С. 192–197.
4. Глузман О.В. Базові компетентності: сутність та значення в життєвому успіху особистості. Педагогіка і психологія, № 2, 2009. С. 51–60.
5. Кондратьева С.В. Рефлексия в процессах педагогического общения. Актуальные проблемы социальной психологии. Кострома, 1986. С. 18–28.
6. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. Высшая школа. М., 1990. 117 с.
7. Маркова А.К. Психология профессионализма. М., 1996. 308 с.
8. Марусинець М.М. Професійна діяльність педагога: рефлексивний аспект. Психолого-педагогічні проблеми сільської школи, 2012. С. 39–45.
9. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. М., Флинта, 1998. 200 с.
10. Мищенко А.И. Введение в педагогическую профессию. Новосибирск, 1991. 321 с.
11. Раскалінос В.М. Рефлексивна компетентність як складова професійної характеристики майбутнього фахівця. Проблеми підготовки сучасного вчителя, № 4, 2011. С. 176–182.
12. Рушківський Р.В. Рефлексія в педагогічній діяльності вчителя. Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя. Вінниця, 2017. С. 128–132.
13. Савченко О.П. Компетентнісний підхід у сучасній вищій школі. Педагогіка і наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку, № 3, 2010. С. 16–23.
14. Степанов С.Ю. Рефлексивная практика творческого человека и организаций. М., 2000. 174 с.
15. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. Народное образование, № 2, 2003. С. 58–64.

#### Aleksieienko-Lemovska L. Reflexive component of methodical competence of future educators of pre-school education institutions

*The article analyzes the structure of methodical competence as a result of the training of future educators of pre-school education institutions, determined by its components: key, basic, special and partly professional competencies, each of them having cognitive, personal, active and reflexive aspect.*

*The article discloses that the reflexive component of the structure of methodical competence includes the readiness of the educators to evaluate and self-assess pedagogical activity and the results obtained, to make timely adjustments to educational activities, to carry out analysis and forecasts.*

*It is determined that in the professional activity of the educator of the pre-school education institutions intellectual, cooperative, social-perceptual, personal and communicative types of reflection are presented.*

*Pedagogical reflection carries out design, organizational, communicative, semantic, motivational, corrective functions. Reflexive skills that are characterized by generalization, possessing the property of transfer, and promote the development of other types of skills, provide self-regulation activities and interaction, self-improvement and self-development of the educator's personality.*

*In the process of reflection the self-knowledge, self-development and self-regulation of personality are provided. Reflection involves self-control, consciousness of action.*

*In the concept of professional development of the educator of the pre-school education institutions, reflection is seen as a means of solving intrapersonal contradictions, the cause of which is inconsistency between "I-real", "I-ideal" and "I-reflexive".*

*The result of personal reflection is the "image of me" of the educator as a generalized system of representations of the subject about itself, formed as a result of the processes of awareness of itself in three complementary systems: in the system of pedagogical activity, in the system of pedagogical communication and in the system of personal development.*

*The systematic exercise of reflexive activity by the educator helps to establish its professional competence.*

**Key words:** *methodical competence, professional activity, reflexive component, types of reflection.*

**О. Б. Варава**викладач репродуктивного здоров'я та планування сім'ї  
кафедри педіатрії, акушерства та гінекології  
ВНЗ «Київський медичний коледж імені П. І. Гаврося»

## ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ НОВОЇ ГЕНЕРАЦІЇ МЕДИЧНИХ СЕСТЕР В УКРАЇНІ

*У сучасних умовах професійної діяльності медичні сестри часто втрачають самостійність, ініціативу, творчий підхід до роботи, що зумовлює низький рівень професійної компетентності, втрату престижу професії. Глобальні зміни української охорони здоров'я значною мірою залежать від компетентності медичних кадрів, зокрема медичних сестер. Інтеграція вітчизняної освіти в європейський освітній простір передбачає багатопланове реформування системи медсестринської освіти. Одним із безумовно необхідних аспектів реформування освіти є перехід від сформованої системи «підтримуючої освіти» до інноваційного, проблемно зорієнтованого навчання, яке відрізняється акцентом не на фактах, а на усвідомленні отримання знань, навчанні в процесі інтеграції наукових знань і реальної медичної практики з використанням можливостей інформаційного ресурсу сучасного суспільства.*

*У статті проаналізовано стан медсестринської освіти в Україні в сучасних умовах. Акцентовано увагу на зарубіжному досвіді підготовки медичних сестер-бакалаврів. Запропоновано та обґрунтовано сучасну модель навчання медичних сестер-бакалаврів, визначено основні види та завдання професійної діяльності медсестер. Підготовка медичних сестер нової генерації – бакалаврів сестринської справи – не лише підніме престиж професії, а й дозволить передати велику частку функціоналу лікарів медичним сестрам, знизить дефіцит лікарських кадрів. Тому важливим завданням сучасної медсестринської освіти є розширення меж компетентності сестринського персоналу шляхом виокремлення стандартизованих елементів медичної допомоги, вдосконалення контрольних матеріалів, що застосовуються під час проходження кваліфікаційних іспитів та атестаційних випробувань. Враховуються нові принципи сестринської діяльності, а також вимоги щодо присвоєння кваліфікаційних категорій. Означені аспекти відображають вміння майбутніх медичних сестер використовувати інноваційні підходи до сестринської допомоги та здатність бути активним співучасником високотехнологічних методів лікування.*

**Ключові слова:** бакалаври сестринської справи, якість підготовки медичних сестер, професійна діяльність, модель медсестринської освіти.

**Постановка проблеми.** Успіх реформ розвитку охорони здоров'я України, реалізація національної Програми розвитку медсестринства України значною мірою залежать від професійного рівня і якості підготовки медичних кадрів [1, с. 15]. Водночас з 2007 р. реалізуються нові програми медичної освіти на додипломному та післядипломному рівні, які спрямовані на безперервний професійний розвиток медичних сестер; створено нормативну базу медичної та фармацевтичної освіти на основі світових стандартів [2, с. 8].

Не менш актуальною є освіта молодших медичних працівників, підвищений інтерес до яких зумовлений не лише погіршенням стану здоров'я населення, зростанням первинної захворюваності та збільшенням кількості хронічної патології, а й зростаючим дефіцитом лікарських кадрів, їхньою значною завантаженістю рутинною, подекуди некваліфікованою роботою [3, с. 22]. Незважаючи на те, що в Україні молодших медичних працівників найчисленніша армія, а їхня кількість з року в рік збільшується, всі галузі охорони здоров'я країни відчувають дефіцит в медсестринських кадрах. Особливо гостро

недостатність середнього медичного персоналу відчувається на рівні первинної ланки медико-санітарної допомоги, передусім не вистачає парамедиків для комплектації бригад швидкої медичної допомоги.

З огляду на це актуальною проблемою сьогодні залишається якість підготовки медичних сестер, яка в сучасних умовах не відповідає потребам і світовим стандартам. Медичні коледжі продовжують готувати простих виконавців, помічників лікарів, несамостійних, нездатних до наукового аналізу, ініціативи, байдужих до управлінської й адміністративної роботи медичної організації. Рівень професійної компетентності медичних сестер в Україні потребує зростання. На сучасному етапі модернізації сестринської медичної освіти в умовах реформування охорони здоров'я України необхідно вирішити низку нових завдань, зокрема, щодо організації процесу підготовки бакалаврів сестринської справи, оскільки важлива роль у реформуванні охорони здоров'я, забезпеченні доступності та якості лікувально-профілактичної допомоги населенню належить саме сестринському персоналу.

### Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Концептуальні ідеї реформування медсестринської освіти ґрунтуються на принципі гуманізації професійної підготовки фахівця (І. Бех, О. Пехота, А. Сущенко та інші), основних положеннях соціально-філософської парадигми освіти XXI ст. (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень та інших), концептуальних позиціях теоретико-методичних засад професійної освіти (О. Антонова, Н. Ничкало, С. Сисоєва, Л. Сущенко та інші), наукових пошуках щодо особливостей медсестринської освіти вітчизняних та зарубіжних науковців (М. Банчук, Е. Бріджес, Р. Кеннон, Дж. Керр, С. Тихолаз, І. Фещенко, Я. Цехмістер, Л. Шмідт та інші), дослідженнях щодо різноманітних аспектів професійної підготовки майбутніх медичних працівників, зокрема медичних сестер (А. Агаркова, В. Бабаліч, Л. Биросюк, Ю. Колісник-Гуменюк, І. Мельничук, О. Солодовник, З. Шарлович, М. Шегедин, С. Ястремська та інших). Однак науковцями не розкриті шляхи оптимізації прикладного та академічного аспектів бакалаврату сестринської справи.

**Мета статті.** Головною метою наукової розвідки є теоретичне обґрунтування та оцінка рівня формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів сестринської справи, а також пошук ефективних шляхів оптимізації професійної підготовки студентів у медичних коледжах.

**Виклад основного матеріалу.** За даними Міжнародної організації праці [4], причини дефіциту середнього медичного персоналу в усіх країнах приблизно однакові (низька заробітна плата; тривалий робочий день; великий обсяг роботи, яка часто вже не відповідає рівню кваліфікації; монотонна, рутинна робота (розкладка і роздача лікарських препаратів, підклеювання результатів аналізів у медичні документи та інше), що не вимагає спеціального і тривалого навчання в медичних коледжах). В Україні дефіцит і відтік медсестринських кадрів із закладів охорони здоров'я пояснюється також зниженням престижу медсестер та втратою до них довіри з боку пацієнтів.

Натомість історичний і міжнародний досвід свідчить про провідну роль медичних сестер у наданні первинної допомоги пацієнтам, профілактиці захворювань та реабілітації. У всіх західних країнах медичні сестри працюють самостійно, ведуть первинний прийом, призначають лікування в межах своїх компетенцій, користуються авторитетом пацієнтів, до їхньої думки прислухаються лікарі [5, с. 24]. На Заході медичні сестри беруть активну участь у вирішенні проблем сестринської служби і всієї медичної організації загалом (проведення атестації, сертифікації, педагогічної і наставницької діяльності, наукових дослідженнях, мають можливість кар'єрного росту, отримання вищої сестринської освіти і наукових ступенів у сестринській справі (магістр, PhD)).

Тенденції розвитку сестринської справи значно посилюють роль медсестри в сучасній системі охорони здоров'я. Донедавна медсестру вважали помічником лікаря, яка здійснювала сестринський догляд за його призначенням. Нині сучасні теорії сестринської справи, засновані на науковому підході і доказових практиках, розглядають медсестру як рівноправного партнера лікаря, який приймає самостійні сестринські рішення, планує і здійснює доказовий сестринський догляд [6, с. 31].

Невід'ємну роль в процесі реалізації основних завдань реформування галузі відіграє медична сестра з вищою освітою, яка володіє сформованою професійною компетентністю та мобільністю. Саме тому в усьому світі фахівці сестринської справи проходять підготовку не лише на рівні базової технічної і професійної освіти, а також і в межах бакалаврату, магістратури та докторантури з сестринської справи. І в останні роки акцент професійної підготовки змістився з вектору засвоєння студентами знань і вмінь на формування професійної компетентності та мобільності.

З огляду на це і на те, що в нових умовах виникла необхідність розвитку соціально активної та розвиненої особистості фахівця в новому професійному статусі медичної сестри, в освітньому процесі виникають нові питання щодо якості підготовки медичних працівників та підвищені вимог до розробки теоретичних основ організаційно-педагогічних умов формування професійної компетентності, мобільності та медичної практики, а також підготовленості випускника до самостійної професійної діяльності.

Академічний бакалаврат є однією з форм медсестринської освіти, спрямованою на підготовку випускника широкого профілю, з повною базою всіх навичок і знань, яка традиційно існувала в європейських та інших розвинених країнах світу. Прикладний бакалаврат з'явився відносно недавно у формі навчання, яка зорієнтована передусім на теоретичну підготовку в комплексі з практичними навичками, які демонструються безпосередньо на практиці. Підготовка бакалаврів за напрямом підготовки «Сестринська справа» є хорошим стартовим майданчиком для продовження навчання у вищому навчальному закладі за програмами інтернатури, а в перспективі – магістратури, оскільки сприяє формуванню навичок самостійної та дослідницької роботи і, що особливо важливо, мотивує студентів на отримання знань [3, с. 24].

Форма прикладного бакалаврату є спеціалізованою освітньою кваліфікацією, яка надається випускникам, які закінчили програму вищої освіти на рівні бакалаврату та володіють компетенціями вирішення необхідних технологічних завдань, а також передбачає можливість працевлаштування і професійної діяльності відразу після закінчення

навчання. Таким чином, прикладний бакалаврат – це підготовка кваліфікованих фахівців, зорієнтованих на практику.

Професійна діяльність медичної сестри-бакалавра складна і вимагає високого рівня і синхронізації теоретичної і практичної підготовки. Загалом професійна діяльність бакалаврів полягає у збереженні і забезпеченні здоров'я населення, в поліпшенні якості їхнього життя шляхом надання кваліфікованої сестринської допомоги, проведенні профілактичної роботи з населенням, забезпеченні організації роботи сестринського персоналу. Об'єктами професійної діяльності бакалаврів є пацієнт і його оточення, населення, сестринський персонал.

Узагальнену характеристику кваліфікації доцільно відобразити за допомогою основних видів професійної діяльності медичної сестри-бакалавра: лікувально-діагностична, реабілітаційна, медико-профілактична, організаційно-управлінська, дослідна. Тобто за рівнем теоретичної підготовки бакалаври сестринської справи відповідають вищій освіті, а за рівнем практичної зорієнтованості – поглибленій підготовці здобувачів середньої професійної освіти.

Визнати авторитет і статус медичної сестри допоможе зміна ролі та раціональне використання середнього медичного персоналу в системі охорони здоров'я. Такий підхід позитивно відобразиться на якості медичного обслуговування та максимальному охопленні населення медичною допомогою, зменшенні витрат на здоров'язбереження, зниженні дефіциту лікарських кадрів. Саме від компетентності медичних сестер, їхніх умінь виявити ініціативу, вчасно визначити перші симптоми й ознаки залежить рання діагностика і профілактика захворювань. Вирішення таких завдань системи охорони здоров'я, як формування культури здоров'я, пропаганда здорового способу життя, вирішення медико-соціальних проблем, низка лікарських процедур та повноважень, можливість самостійного прийняття рішень, має бути передано в компетенцію медичної сестри [7, с. 30]. Реформи, які проводяться в сестринській справі, розширення зони професійної діяльності медсестер, підвищення їхнього професійного та соціального статусу повинні починатися з удосконалення структури і змісту освітніх стандартів щодо підготовки медичного персоналу, розробки освітніх стандартів прикладного бакалаврату, інтегрованих з вищою медсестринською освітою та зорієнтованих на міжнародний рівень.

Враховуючи те, що прикладний бакалаврат – це практико-зорієнтована підготовка висококомпетентних фахівців, до програм бакалаврату з сестринської справи повинні залучатися досвідчені педагогічні кадри закладів вищої медичної освіти, а також досвідчені і компетентні фахівці

практичної охорони здоров'я та роботодавці. Адже саме вони найкраще можуть визначити ті компетенції, якими повинні оволодіти студенти, з урахуванням основних завдань прикладного бакалаврату: підготовка медичних сестер до самостійної лікувально-діагностичної, реабілітаційної, медико-профілактичної діяльності, а також організаційно-управлінської та дослідної роботи [8, с. 20]. Освітні стандарти прикладного бакалаврату з сестринської справи повинні зорієнтовуватися на професійно-практичну підготовку медичних сестер, засновану на компетентнісному підході. Тобто відображати всі компетенції бакалаврів сестринської справи, готових до самостійної практичної роботи, аналізу, клінічного мислення, творчості, наукової та дослідницької діяльності.

Професійна практика сестринського персоналу на сучасному етапі передбачає самостійний розділ роботи з пацієнтом: проведення долікарських та профілактичних оглядів; виявлення і вирішення у межах власних компетенцій проблем пацієнта; забезпечення сестринськими послугами пацієнтів з найпоширенішими захворюваннями, включаючи діагностичні заходи і маніпуляції (самостійно та спільно з лікарем); проведення занять з різними групами пацієнтів; прийом пацієнтів у межах компетенцій. Компетентнісний підхід у сучасному освітньому процесі зорієнтований на досягнення практичних результатів, набуття значущих професійних навичок, затребуваних в практичній охороні здоров'я [2, с. 6]. Професійні компетенції забезпечують процес підготовки майбутніх бакалаврів сестринської справи до конкретних напрямів діяльності, враховуючи також алгоритм практичної діяльності.

У таких умовах важливого значення набуває науково-дослідна діяльність і самостійна робота кожного студента, що потребує формування самоосвітньої компетентності майбутніх фахівців сестринської справи [9] і повинно відобразитися не лише в теоретичній частині стандартів бакалаврату, а й у практичних аспектах. Важливо навчити кожного студента аналізувати показники власної роботи, робити висновки, знаходити шляхи оптимізації цих показників. Імплементация інноваційних підходів у підготовку медичних сестер нової генерації сприятиме підвищенню престижу професії, соціального статусу медсестер, зменшенню межі між фахівцями сестринської справи та лікарями. Нова генерація медичних сестер уможливить ефективніше використовувати лікарські кадри.

**Висновки і пропозиції.** Таким чином, основною метою сучасної медсестринської освіти є не просто забезпечення галузі висококваліфікованими та компетентними кадрами. Окрім готовності до виконання своїх професійних обов'язків, сучасна медична сестра повинна володіти здатністю до швидкої адаптації до інноваційних змін у медицині, що забезпечується належним рівнем



загальнокультурного та особистісного розвитку студентів та ґрунтовною фундаментальною підготовкою. Роль і місце бакалаврів у системі охорони здоров'я повинні визначати зміст їхньої професійної підготовки. Бакалаври сестринської справи – це майбутні медичні сестри для високотехнологічної допомоги; медичні сестри, які працюють автономно (шкільна медицина, професійна медицина); медичні сестри громадського здоров'я – фахівці, діяльність яких спрямована на зміцнення здоров'я населення та профілактики захворювань [7, с. 33]. З урахуванням цього професійна підготовка майбутніх бакалаврів сестринської справи, заснована на компетентнісному підході та зорієнтована на практичну підготовку студентів до самостійної роботи, уможливить вирішення низки проблем сучасної системи охорони здоров'я: передусім поповнення охорони здоров'я України медичними сестрами нової генерації, здатними грамотно та самостійно вирішувати низку проблем пацієнтів задля збереження здоров'я та підвищення якості життя. Сестринська справа повинна стати самостійною галуззю системи охорони здоров'я України.

#### Список використаної літератури:

1. Програма розвитку медсестринства України (2005–2010 рр.): наказ МОЗ України від 08.11.2005 р. № 585. Головна медична сестра. 2006. № 1. С. 14–25.
2. Стандарти медсестринської діяльності та медсестринський процес / М.Б. Шегедин, В.А. Іванов, З.Б. Алтинбекова та ін. Магістр медсестринства. 2013. №1 (9). С. 5–9.
3. Чернишенко Т.І., Губенко І.Я., Бразолій Л.П. Проблемні питання медсестринської освіти та практики в Україні. Головна медична сестра. 2007. № 11. С. 21–24.
4. Work-related stress in nursing: Controlling the risk to health / by T. Cox, Dr. A. Griffiths, S. Cox. Geneva: ILO, 2000. 52 p.
5. Buchan J., Calman L. Skill-mix and Policy Change in the Health Workforce: Nurses in Advanced Roles. Paris: OECD, 2005. 63 p.
6. Пьяных А. В. Оптимизация подготовки медицинских кадров в системе высшего профессионального образования по направлению «Сестринское дело»: дисс. ... канд. мед. наук: 14.02.03 / Московский госуд. мед. ун-тет им. И.М. Сеченова. Москва, 2015. 242 с.
7. Sibbald B., Shen J., McBride A. Changing the skill mix of the health care workforce. Journal of Health Services Research & Policy. 2004. № 9 (1). Pp. 28–38.
8. Singh D. Which Staff Improve Care for People with Long-term Conditions? A Rapid Review of the Literature. Birmingham: University of Birmingham and NHS Modernization Agency, 2005. 70 p.
9. Мельничук І.М. Формування самоосвітньої компетентності майбутніх фахівців сестринської справи як педагогічна проблема. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. 2018. Вип. 2 (43). С. 168–172.

#### Varava O. Ways of formation of new generation of nurses in Ukraine

*In current conditions of professional medical activity nurses tend to lose their independence, initiative, creative approach to work, which leads to the low level of professional competence, loss of prestige of the profession. Global changes in Ukrainian health care significantly depend on the competence of medical personnel, in particular nurses. Integration of the national education into the European educational space involves a multifaceted reformation of the nursing education system. One of the indispensable aspects of educational reforming is the transition from the existing system of "supporting education" to innovative and problem-oriented learning, which focuses not on the facts, but on the awareness on knowledge acquisition and learning in the process of integrating the scientific knowledge and real medical practice with the use of informational resource opportunities of modern society.*

*The article analyzes the state of nursing education in Ukraine under the conditions of today. The emphasis is paid on revealing the foreign experience of preparing future bachelors of nursing. The advanced training model of future bachelors of nursing is proposed and substantiated. The main types and tasks of professional activity of nurses are determined. Training of bachelors of nursing of a new generation will not only raise the prestige of the profession, but also allow doctors to share considerable amount of their responsibilities with nurses and reduce the shortage of medical personnel. Therefore, one of the key tasks of modern nursing education is to expand the competence of nursing personnel by distinguishing standardized elements of medical care and to improve the control materials used during qualification examinations and certification tests with consideration of new principles of nursing activity. The other important issue is to review the requirements for awarding qualifying categories that reflect specialist's ability to use innovative principles of nursing care and be an active participant in using high-tech treatment methods.*

**Key words:** bachelors of nursing, quality training for nurses, professional activity, model of nursing education.

## ТВОРИ ВАСИЛЯ СУХОМЛИНСЬКОГО ЯК ЗАСІБ ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті проаналізовано значення літературних творів Василя Сухомлинського для дітей як засобу екологічного виховання дітей молодшого шкільного віку. Показано невикористані потенційні можливості літературного спадку великого гуманіста ХХ сторіччя Василя Сухомлинського для формування духовного світу зростаючої особистості. Василь Олександрович – автор близько 1 500 казок та оповідань, актуальність його творчого доробку щоразу набуває нових аспектів. Його справедливо відносять до когорти дитячих письменників. Твори вченого-педагога вирізняються великою виховною силою: будь-яка казка чи оповідання – це своєрідна програма виховання й розвитку дитини, ефективність якої полягає у відсутності прямого дидактизму, нав'язливого менторства. Казки про природу посідають чільне місце в літературній спадщині В. Сухомлинського. Сьогодні, за умов реформування української школи, творча спадщина педагога-новатора переживає свій апогей. З-поміж українських казкарів постать директора з Павлиша вирізняється особливою монументальністю, його творчість глибока тематично, багата ідейно, слугує ефективним дидактичним матеріалом на уроках природознавства. Твори В. Сухомлинського для дітей необхідно ширше вводити в освітній процес початкової школи, а ідеї Школи просто неба набувають особливої актуальності у зв'язку з реформуванням української школи. У казках В. Сухомлинського завжди присутні відомості про довкілля, стосунки живих організмів між собою та із середовищем, а тому ці твори стають джерелом формування екологічних понять, перетворюються на ефективний дидактичний засіб. Такі екологічні твори навчають дитину наукового бачення світу, у цікавій формі допомагають їй збагнути складні явища природи. Проблема виховання етико-екологічних цінностей особистості – одна з наріжних проблем етики, педагогіки, психології, філософії, де ключовими завданнями постають виховання доброти, чуйності, любові до природи, усього живого, готовність захищати природу, примножувати її багатства тощо. Казки В. Сухомлинського – це те джерело, яке здатне сформуувати такі почуття в молодших школярів. Отже, використання їх на уроках природознавства – необхідна умова процесу формування особистості дитини-природолюбця, дитини-природознавця, дитини-природоохоронця. Казки В. Сухомлинського актуалізують важливу проблему сьогодення – збереження довкілля як глобальне завдання, що стоїть перед людством. Вони навчають тому, як запобігти варварському ставленню до природи. Відповідь проста: цього варто навчати від самого народження дитини, починати виховувати екологічну культуру особистості змалечку, оскільки діти в ранньому віці дуже емоційні, чуйні й милосердні, сприймають природу як живий організм. Тому необхідно етико-екологічне виховання спрямувати насамперед на формування позитивного ставлення дитини до довкілля, навчити любити, дбати про все живе, дбайливо використовувати природні ресурси.

**Ключові слова:** казка, оповідання, виховання, гуманізм, В. Сухомлинський.

**Постановка проблеми.** Як зазначають науковці та педагоги-практики, нині назріла гостра необхідність активного екологічного виховання і навчання всіх верств населення, зокрема й молодших школярів, урахувавши їхні морально-психологічні особливості. Саме початкова школа уможливіє сформувати пізнавальний потенціал особистості, яка усвідомлює своє місце в довкіллі через ознайомлення із рослинним і тваринним світом, розкриття взаємозв'язків у природі, вивчення та дослідження рідного краю. Відтак, ефективність здобуття учнями початкової школи знань, умінь і навичок вимагає ретельного добору шляхів, методів та засобів навчання й виховання. На наше переконання, художня (літературна) спад-

щина Василя Сухомлинського, класика української педагогіки, є тим ефективним чинником, який здатний виховати особистість молодшого школяра як гуманіста, природолюбця, урешті, патріота рідної землі. Підтвердженням цього є численні психолого-педагогічні дослідження, які переконливо доводять, що словесні образи, створені в уяві дитини з допомогою казок, міфів, легенд, фантастичних історій, відзначаються великим емпатійним емоційним переживанням. У зв'язку з цим у навчально-виховному процесі доцільно широко використовувати казки, створені Великим Гуманістом ХХ сторіччя, позаяк літературні твори Василя Сухомлинського розвивають уяву, образне мислення, усне мовлення учня, стимулюють

творчу активність, слугують дієвим засобом самовиховання дитини. Вважаємо, що цю творчу спадщину варто використовувати не тільки на уроках української мови та літературного читання, а й на заняттях з природознавства, адже молодші школярі засобами художніх образів навчаються не тільки глибше спостерігати, аналізувати, узагальнювати процеси в довкіллі, а й через авторське літературне слово більш емоційно сприймають світ. Казкові історії містять інформацію про динаміку життєвих процесів, вони надають можливість легкого й природного осмислення реального світу, тобто є своєрідним містком між казковим, фантастичним і реальним життям. Окрім цього, на основі аналізу казок (оповідань) Павлиського директора молодші школярі здатні встановити зв'язок між казковими подіями та своєю поведінкою в житті. Таким чином, у свідомості дітей закріплюються моральні цінності, правила поведінки. Усе це дає підстави стверджувати: літературні твори Василя Сухомлинського виступають чинником етико-екологічного виховання особистості.

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Українські та зарубіжні вчені активно досліджують творчість В. Сухомлинського, сформувався цілий напрям у науці – сухомлиністика, сучасний етап якого (з 2000 р.) характеризується появою низки дисертацій, монографій, навчальних посібників тощо [5], у яких сухомлиністи всебічно досліджують педагогічну систему педагога. Наша розвідка покликана доповнити та розширити ці дослідження. Попри те, що творчий доробок В. Сухомлинського в царині казки аналізували Г. Білавич, З. Лановик, М. Лановик, Н. Новосельська, О. Савченко, Б. Савчук, С. Світельська-Дірко, Г. Ткаченко, Л. Федяєва, М. Чепіль та інші, проблема використання літературних творів педагога-гуманіста на уроках природознавства в початковій школі досліджена недостатньо.

**Мета дослідження** – проаналізувати літературні здобутки Василя Сухомлинського в контексті використання їх як чинника етико-екологічного виховання молодших школярів.

**Виклад основного матеріалу.** Василь Олександрович Сухомлинський – автор близько 1 500 казок і оповідань. Актуальність цього творчого набуtku щоразу набуває все нових і нових аспектів. За майже п'ятдесят років по смерті корифея української педагогіки його творчість не тільки не затьмарилася, а з кожним роком висвічує новими гранями. Василя Сухомлинського справедливо відносять до когорти дитячих письменників [2], його твори вирізняються великою виховною силою: будь-яка казка чи оповідання – це своєрідна програма виховання й розвитку дитини, ефективність якої полягає у відсутності прямого дидактизму, нав'язливого менторства. Навіть більше, твори для дітей можуть

слугувати добрим підґрунтям для глибоких морально-етичних роздумів, спонукають розум, волю, почуття молодшого школяра до аналізу вчинків літературних героїв, а відтак, і до відповідних висновків, викликають бажання наслідувати їх або, навпаки, чинити по-іншому. Особливо вартісними є питання формування у школярів ціннісних орієнтації, абсолютних людських якостей (добро, любов до всього живого, ближнього, справедливості, чесності, патріотизм, гідність, гуманізм тощо), які у творах В. Сухомлинського йдуть по лінії біфуркації добра і зла. Сучасний український сухомлиніст С. Світельська-Дірко слушно зауважує: «Казки Павлиського директора природничого, соціально-побутового, героїко-патріотичного жанрів мають високий виховний потенціал, особливо коли йдеться про учнів молодших класів. Не випадково педагог приділяв особливу увагу казкотворчій діяльності молодших школярів, яка здійснювалася на лоні природи. Це була колективна імпровізація, де кожен учень прагнув передати свої враження від побаченого. Відтак розповіді школярів перетворювалися на твори-мініатюри, які діти створювали протягом усього навчання в 1–4 класах» [4]. Далі відбувалося складання казок, які спочатку також створювалися колективно та імпровізаційно, на прикінцевому етапі кожен маленький автор за допомогою вчителя обирав для себе тему казки та самостійно працював над нею. Увінчувався цей творчий процес Святом казки, яке відбувалося наприкінці навчального року, на ньому учні читали та інсценізували власні твори, а також складали альбоми з художньо оформленими текстами казок, оповідань та створеними власноруч ілюстраціями до них [4; 8].

Для нас важливою є теза В. Сухомлинського про те, що найсприятливішими умовами для розвитку творчості дітей є спостереження за природою, уроки серед природи, що викликають у молодших школярів бажання передати свої почуття і переживання. Саме такі «живі уроки» уможливають слову і думці злитися в дитячій душі у стрімкий потік, породжуючи різноманітні образи [4]. Розроблену Великим Гуманістом ХХ сторіччя систему уроків серед природи, просто неба, у «зелених класах», «зелених лабораторіях», де діти розширювали б свої знання про довкілля, явища природи, рідний край, життя тварин і птахів, рослин, варто неодмінно запровадити в практику сучасної української школи. Уроки природознавства, на наше глибоке переконання, повинні стати «живими», а педагогічне новаторство Василя Сухомлинського в цій царині має бути керівництвом до дії вчителів. Власне, на такий підхід до викладання природознавства в початковій школі нині орієнтується і концепція Нової української школи. Тому ці методичні зна-

хідки класика української педагогіки є на часі та потребують активного творчого використання. Директор Павлівської школи навчав школярів не тільки вдивлятися в довкілля, а й художньо передати побачене, засобом слова відобразити красу природи, її розмаїття, як, до прикладу, на уроках просто неба з таких тем, як «20 відтінків вбрання лісу – як їх назвати? Як квіти зустрічають схід сонця?», В. Сухомлинський спонукав учнів наочно матеріалізувати свої думки і почуття, виразно та яскраво висловитися про прекрасне в природі засобом казки (шляхом створення творів-мініатюр). Ці «зелені уроки» педагог-новатор називав хвилинами «доторкання учителя до дитячого серця красою рідного краю, рідного слова» [1, с. 111]. «Треба, щоб діти не просто бачили, як дерева весною вкриваються білим серпанком, як над золотими дзвіночками хмелю літають бджоли, як наливаються яблука та червоніють помідори – все це, як наголошував видатний гуманіст, письменник і поет, вони повинні переживати як радість, як повноту свого духовного життя. Нехай дитинство пригадається їм у яскравих, сонячних образах: сад у білому вбранні цвітіння, неповторне звучання бджолоїної арфи над полем гречки, глибоке, холодне осіннє небо з журавлиним ключем над обрієм, сині кургани в тремтливому мареві, багряний захід сонця, верба, що схилилася над дзеркалом ставу, стрункі тополі край дороги – все це нехай залишить незабутній слід у серці, як краса життя у роки дитинства, як пам'ять про найдорожче», – зазначав учений [7, с. 256–257]. На думку дослідниці С. Світельської-Дірко, ціннісне ставлення до природи молодших школярів формується у процесі екологічного виховання і виявляється у таких ознаках: усвідомленні функцій природи в житті людини та її самоцінності; почутті особистої причетності до збереження природних багатств, відповідальності за них; здатності особистості гармонійно співіснувати з природою; поводитися компетентно, екологічно безпечно; критичній оцінці споживацько-утилітарного ставлення до природи, яке призводить до порушення природної рівноваги, появи екологічної кризи [4]. Саме молодшому шкільному віку притаманне не прагматичне ставлення, що ґрунтується на суб'єктивізації, коли природні об'єкти стають «значущими іншими»; посилюються мотиви спілкування з природою [4]. Тому проблема виховання етико-екологічних цінностей особистості – одна із наріжних проблем етики, педагогіки, психології, філософії, де ключовими завданнями постають виховання доброти, чуйності, любові до природи, усього живого, готовності захищати природу, примножувати її багатства тощо [2]. Казки В. Сухомлинського – це те джерело, яке здатне сформувати такі почуття в молодших школярів. Отже, використання їх на уроках природознав-

ства – необхідна умова процесу формування особистості дитини-природолюбця, дитини-природознавця, дитини-природозахисника. Укладач читанок, дослідниця педагогічної спадщини В. Сухомлинського академік О. Савченко окреслює такі художні особливості його казок та оповідань для дітей: а) майже в усіх творах сюжет дуже чіткий, читач може відразу зрозуміти, де, коли і як відбувається подія, скільки дійових осіб, хто вони; б) в основі сюжетів – опис короткотривалих ситуацій спілкування і взаємодії між дітьми, дитиною та батьками, учнями й учителями, між казковими істотами тощо, у процесі якого постає значуща морально-етична чи пізнавальна проблема; в) спрямованість сюжету на таку проблемність часто підказують заголовки текстів; г) зазвичай моральна ідея в тексті не завжди визначена автором, вона здебільшого є прихованою, її сутність мають виявити читачі самостійно «у діалозі» з автором [3, с. 40–44]. Таким чином, доречним видається нам використання на уроках природознавства «літературних хвилин» природознавчого змісту, присвячених творчості В. Сухомлинського. Як показав контент-аналіз підручничового фонду із природознавства, твори для дітей (казки, оповідання, легенди) В. Сухомлинського, які сприяють вихованню в дітей найкращих людських якостей та почуттів, любові до рідної землі, довкілля, бережливого ставлення до природи, її багатств, інформують про явища природи тощо, у навчальних книгах із природознавства не представлені. Тому вчителю доречно застосовувати такі «вкраплення» на уроках, адже у творах для дітей Павлівського директора природознавчого змісту в алегоричній формі передається ставлення дітей та дорослих до довкілля, до світу природи, засуджуються чи схвалюються вчинки героїв, завдяки казці молодший школяр своїм розумом і серцем виражає ставлення до добра і зла. Ба більше, у казках В. Сухомлинського завжди присутні відомості про довкілля, стосунки живих організмів між собою та із середовищем, отже, ці твори стають джерелом формування екологічних понять, перетворюються на ефективний дидактичний засіб. Такі екологічні твори навчають дитину наукового бачення світу, у цікавій формі допомагають їй збагнути складні явища природи. Казці вчений-педагог відводив особливе місце в навчально-виховному процесі. Щодо цього він зазначав: «Казка – це, образно кажучи, свіжий вітер, що роздмухує вогник дитячої думки і мови. Діти розуміють ідею лише тоді, коли вона втілена в яскравих образах. Казка – благородне і нічим не замінене джерело виховання любові до природи. Патріотична ідея казки – у глибині її змісту, створені народом казкові образи, що живуть тисячоліття, доносять до серця і розуму дитини могутній творчий дух трудового народу, його погляди на життя, ідеали, прагнення.

Казка виховує любов до рідної землі вже в тому, що вона – творіння народу» [7, с. 83]. Літературні твори для дітей В. Сухомлинського, зібрані в збірці «Казки Школи під голубим небом» [6], слугують добрим виховним засобом: окрім іншого, викликають у дітей любов до природи, розповідають про її красу, магічну силу доброти і чуйності у взаєминах між людьми, пробуджують бажання захистити слабшого, оберігати природу, дбати про довкілля. Наведемо деякі з них, які доцільно використовувати на уроках природознавства:

#### **Я вирощу внучку, дідусю**

У садку росте стара вишня. Маленький хлопчик Олесь побачив вишеньку та й питає дідуся:

- Де взялася ця маленька вишенька?
- З кісточки виросла, – відповів дідусь.
- То це донька старої вишні?
- Так, донька.
- А внучка у старої вишні буде?

– Буде, Олесю, – відповів дідусь, – якщо ти викохаєш оцю маленьку вишеньку, діждешся з неї ягідок, посадиш кісточку – то з кісточки її виросте внучка старої вишні. Олесь задумався.

#### **Білка і Добра Людина**

Йшла собі лісом Добра Людина. Дивилася на трави й квіти ласкавими очима. Не наступила на квіти, бо помітила їх. Ось підійшла Добра Людина до високої сосни. Побачила білочку. Білочка стрибала по гілках, а за нею гнався якийсь рудий звірок. Добра Людина впізнала куницю. Це лютий білоччин ворог. Ось-ось куниця наздожене білку й розірве своїми лютими пазурями. З жалем і болем у серці глянула Добра Людина на бідолаху. Побачила білочка очі Доброї Людини, плигнула з дерева й сіла їй на плече. А зла куниця втекла в темний ліс. Погладила Добра Людина білочку та й сказала:

– Стрибай собі до свого дупла. Глянула білочка вдячно Доброї Людині у вічі й пострибала додому. Дітки давно вже чекали її. Вона й розповіла їм про Добру Людину.

#### **Конвалія**

Петрик уранці прийшов у сад і побачив конвалію. Зачарований дивною красою квітки, хлопчик довго стояв перед нею. «Зірву квітку, поставлю у вазу на столі, – подумав Петрик. – Красиво буде в кімнаті». Він простяг руку, щоб зірвати квітку, та враз уявив собі: що ж станеться із садом без конвалії? Затулив долонями квітку, і в саду стало похмуро й незатишно. На зелені листки впала сіра тінь, замовкли пташки. Петрик відтулив квітку, і на деревах знов почувся пташиний спів. «Он яка ти, дивовижна квітко, – подумав Петрик. – Хіба ж можна тебе зривати й нести до кімнати?»

#### **Дуб під вікном**

Молодий лісник побудував у лісі велику кам'яну хату й посадив дуба під вікном. Минали роки, виростали у лісника діти, розростався

дубок, старів лісник. І ось через багато літ, коли лісник став дідусем, дуб розрісся так, що закрив вікно. Стало темно в хаті, а в ній жила красуня – лісникова внучка.

– Зрубайте дуба, дідусю, – просить внучка, – темно в хаті.

– Завтра вранці почнемо, – відповів дідусь.

Настав ранок. Покликав дідусь трьох синів і дев'ятьох онуків. Покликав внучку-красуню і сказав:

– Будемо хату переносити в інше місце.

І пішов з лопатою копати рівчак для фундаменту. За ним пішли три сини, дев'ять внуків і красуня-внучка.

#### **Відломлена гілка**

Уздовж алеї парку біг хлопчик. Був ясний весняний день, на деревах співали пташки, серед квітів літали барвисті метелики. Хлопчиків було весело. Він біг, розмахуючи руками. Уздовж алеї росли маленькі липки, їх недавно посадили. На гілочках зеленіли ніжні пахучі листочки. Хлопчик зривав їх і кидав собі під ноги. Потішався. От зупинився біля однієї липи. Та не листочок відірвав, а цілу гілочку відчахнув. Гілочка впала додолу. Хлопчик на хвилику зупинився, глянув на тремтячі листочки. Глянув і на липку. З північного боку зяяла ранка. Хлопчиків стало жалко липки, та жалість у його серці жила недовго. Бо надворі був такий радісний сонячний день... Хлопчик переступив гілочку й побіг далі. Минуло багато-багато літ. Хлопчик виріс, став дорослий. І діти його повиростали. Ось теплого весняного дня приходять він до того парку, де бігав колись малим пустотливим хлоп'ям. Уздовж алеї росли високі стрункі липи. Одна тільки була мовби з північного боку поранена. У неї ніби руки не було. Замість гілки – глибокий шрам. Дідусь зупинився. Упізнав липу. Це він давно колись відчахнув її гілочку. І ось тепер на високому стрункому дереві не було великої гілки. Менше листя зеленого, менше цвіту липового, менше співу бджолиного – бо він зламав гілочку. Менше й радості в світі. Дідусь зітхнув. Він стояв на алеї, дивився на рівну доріжку, по якій біг маленький хлопчик.

#### **Як діти раділи, а ялинка плакала**

Наближався Новий рік. Поїхали люди до лісу, зрубали струнку Ялинку. Привезли її у велику світлу кімнату. Поставили посередині, прикрасами та цукерками прибрали. Бігають діти навколо Ялинки, милуються, пісні співають. Радісно дітям. А Ялинці страшно й сумно. Бо немає ні лісу темного, ні зайчика сірого, ні неба синього, ні місяця ясного. Бо в ногах у неї не снігова ковдра, а папірці барвисті всякі. Заплакала з туги Ялинка, та ніхто й не помітив гіркої сльози, що впала з гілки на підлогу. Одна тільки дівчинка синьоока помітила, зітхнула й тихо прошепотіла: «Ялинка плаче...». Закінчилося новорічне свято. Поїли діти

цукерки, познімали прикраси. А Ялинку викинули на подвір'я... Біля неї стояла синьоока дівчинка.

#### **Акація і бджола**

Вилетіла Бджола ранесенько з вулика й згадала: учора вона брала нектар на гречці. А гречка далеко в полі. А що як піде дощ? Полетиш до гречки по скляночку нектару – і попадеш під зливу. Подумала Бджола, подзижчала та й каже:

– Полечу спитаю в Акації. Вона знає. Перед дощем у неї багато нектару. А перед сухою погодою – нема. От прилітає Бджола до Акації й питає:

– Сьогодні буде дощ?

– Заглянь у мої кухлики для нектару, то й узнаєш. Заглянула Бджола – повні кухлики. Отже, дощ буде. Не можна летіти далеко. Та й чого летіти, коли Акація перед дощем пригощає солодким нектаром!

#### **Як бджілка знаходить квітку конвалії**

Вилетіла з вулика бджілка. Літає над пасікою й прислухається. Чує, десь далеко-далеко дзвенять голосні дзвіночки. Летить бджілка на музику дзвіночків. Прилітає до лісу. А то дзвенять квіти конвалії. Кожна квітка – маленький срібний дзвіночок. У середині – золотий молоточок. Б'є молоточок по сріблу – лунає дзвін – аж до пасіки лине. Ото так конвалія кличе бджілку. Прилітає бджілка, збирає з квітки пилок та й каже:

– Дякую, квіточко...

А квітка мовчить. Вона лише зняковіло опускає голівку [6].

Отже, літературні твори для дітей В. Сухомлинського імплементовані безпосередньо в довкілля, природу, побут людини, тому це надає їм життєздатності, правдивості, виховує високі духовні цінності. У статті «Школа під Блакитним Небом» автор зазначає: «Я розповідаю казки. Вони творяться тут же. Кожен із нас – і я, і діти – стає в ці чудові години поетом. Коли в мене не вистачає яскравого, потрібного слова, діти допомагають мені. Ми склали тисячі казок. Наша творчість не є чимось винятковим і надзвичайним. Вона доступна кожному вчителю й кожному учневі. Бо кожна дитина – поет, бо вчителю треба вміти ввести її у світ творчості... Школа під Блакитним Небом – це джерело живої думки й слова, до якого я щодня привожу вас, щоб ви стали людьми великої душі, розумними й сердечними, мудрими мислителями... Казка – дитинство думки. Вона робить світ дитини яскравим і цікавим» [8, с. 21]. Ці слова авторитетного педагога варто взяти на озброєння вчителям початкових класів і створювати в кожному навчальному осередку таку Школу радості просто неба, де молодший школяр зможе стати водночас і допитливим дослідником, і мандрівником у світ природи, і творцем – автором літературного твору. На це сьогодні і спрямовує концепція Нової української школи. Казки В. Сухомлинського актуалізують ще одну важливу проблему сьогодення: збере-

ження довкілля як глобальне завдання, яке стоїть перед людством. Вони навчають, як запобігти варварському ставленню до природи. Відповідь проста: цього варто навчати від самого народження дитини, починати виховувати екологічну культуру особистості змалечку, оскільки діти в ранньому віці дуже емоційні, чуйні та милосердні, сприймають природу як живий організм. Тому необхідно етико-екологічне виховання спрямувати насамперед на формування позитивного ставлення дитини до довкілля, навчити любити, дбати про все живе, дбайливо використовувати природні ресурси.

**Висновки, перспективи подальших досліджень.** Казки про природу посідають чільне місце в літературній спадщині В. Сухомлинського. Сьогодні, за умов реформування української школи, творча спадщина педагога-новатора переживає свій апогей, вона привертає пильну увагу свіжістю думок, актуальністю проблематики, урешті, своїми нововведеннями, нестандартними підходами до навчання та виховання молодших школярів. З-поміж українських казкарів постать директора із Павлиша вирізняється особливою монументальністю, його творчість глибока тематично, багата ідейно, слугує ефективним дидактичним матеріалом на уроках природознавства, здатна, як жоден інший чинник, слугувати продуктивним засобом етико-екологічного виховання дитини. Твори для дітей В. Сухомлинського необхідно ширше вводити в освітній процес початкової школи, а ідеї Школи просто неба набувають особливої актуальності у зв'язку з реформуванням української школи. Предметом подальших досліджень може стати вивчення проблеми використання творчої спадщини В. Сухомлинського в позакласній роботі з молодшими школярами.

#### **Список використаної літератури:**

1. Антоненко М. Дидактичні проблеми загальноосвітньої школи у педагогічній спадщині В.О. Сухомлинського: [монографія]. К.: Вища школа, 2008. 247 с.
2. Білавич Г.В. «Казки школи під голубим небом» В. Сухомлинського як засіб етико-екологічного виховання / Г.В. Білавич, Б.П. Савчук. Проблеми дитинства у контексті сучасної педагогіки: зб. наук. праць на пошану Василя Сухомлинського / за ред. М. Чепіль, М. Ярушак. Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2018. С. 14–19.
3. Савченко О. Художні твори Василя Сухомлинського для дітей як джерело виховання цінностей. Педагогічний дискурс. Хмельницький: П.П. Балук І., 2011. Вип. 10. С. 40–44.
4. Світельська-Дірко С.В. Формування засобами казки добра в свідомості школя-

- рів початкових класів в творчій спадщині В.О. Сухомлинського. Матеріали V Міжнародного семінару "Концептуальні основи підготовки спеціалістів: традиції та перспективи в контексті реалій сучасної освіти": [наук.-метод. зб.]. Нові технології навчання. № 76. Київ, 2013. С. 119–124.
5. Сухомлинський В.О.: Бібліографія: 2001–2005 рр. / Уклад. В.Л. Федяєва, О.В. Сараєва. Херсон, 2006. 132 с.
  6. Сухомлинський В. Казки Школи під голубим небом / Василь Сухомлинський. К. Радянська школа, 1991. 178 с.
  7. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям. Вибрані твори. В 5-ти томах. К.: Радянська школа, 1977. Т. 3. 279 с.
  8. Сухомлинський В.О. Я розповім вам про казку... Філософія для дітей. Збірка творів. Укладач Ольга Сухомлинська. К.: Видавничий дім «Школа». 2016. 575 с.

#### **Vysochan L. Creations of Vasyl Sukhomlynskyi as a means for environmental education of primary school-aged children**

*The article analyzes the significance of Vasyl Sukhomlynskyi's literary works for children as a means of environmental education for children of primary school age. The unused potential possibilities of the literary heritage of the great humanist of the 20th century Vasyl Sukhomlynskyi for the formation of the spiritual world of a growing personality are shown. Vasyl Alexandrovich – the author of about 1500 fairy tales and stories, the relevance of his creativity every time acquires new aspects. He is rightly attributed to the cohort of children's writers. The works of a scientist-pedagogue are distinguished by a great educational power: any fairy tale or narrative is a kind of program for the upbringing and development of the child, whose effectiveness lies in the absence of direct didacticism, obsessive mentoring. Tales about nature occupy a prominent place in the literary heritage of V. Sukhomlynskyi. Today, in the context of reforming the Ukrainian school, the creative legacy of an innovative educator is experiencing its apogee. Among the Ukrainian tales, the figure of the director of Pavlysh has a special monumentality, his work is deep thematic, rich in ideology, and serves as an effective teaching material at the lessons of natural science. The works of V. Sukhomlynskyi for children need to be more widely introduced into the educational process of elementary school, and the ideas of the School of the sky are of particular relevance in connection with the reform of the Ukrainian school. V. Sukhomlynskyi's tales always contain information about the environment, the relationship of living organisms with each other and with the environment, and therefore these works become the source of the formation of ecological concepts, turning into effective didactic means. Such ecological works teach the child the scientific vision of the world, in an interesting form they help her to comprehend the complex phenomena of nature. The problem of education of the ethical and ecological values of the individual is one of the cornerstones of ethics, pedagogy, psychology, philosophy, where the key tasks are education of kindness, sensitivity, love of nature, all living things, readiness to protect nature, multiply its wealth, etc. V. Sukhomlynskyi's tales is a source that can form such feelings in junior pupils. Consequently, their use in the lessons of natural science is a necessary condition for the process of forming the personality of the child-naturalist, a child-naturalist, a child-environmentalist. V. Sukhomlynskyi's tales highlight the important problem of the present – preservation of the environment as a global task facing humanity. They teach how to prevent barbaric attitudes toward nature. The answer is simple: this should be taught from the very birth of a child, to begin to educate the ecological culture of the person with a mother, since children at an early age are very emotional, sensitive and merciful, perceiving nature as a living organism. Therefore, it is necessary to focus on ethical and ecological education, first of all, on the formation of a positive attitude of the child towards the environment, to teach them to love, to care for everything alive, to use natural resources with care.*

**Key words:** *fairy tale, story, education, humanism, V. Sukhomlynskyi.*

**Т. Я. Грановська**аспірант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи  
Харківського національного педагогічного університету  
імені Г. С. Сковороди

## ОСОБЛИВОСТІ ПРЕДМЕТІВ ЦИКЛУ ТОЧНИХ ТА ПРИРОДНИЧИХ НАУК ЯК ФАКТОРІВ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ САМОСТІЙНОСТІ В УЧНІВ

*Статтю присвячено аналізу та обґрунтуванню специфіки навчання предметів циклу точних і природничих наук під час формування пізнавальної самостійності в учнів 7-9 класів. Проаналізовано дослідження вітчизняних науковців щодо визначення необхідності вивчення природничих та точних наук. Зазначено, що розуміння предметів зазначеного циклу є важливим для формування всебічно розвиненої особистості. Визначені особливості природничих і точних наук мають стати факторами формування пізнавальної самостійності в учнів 7-9 класів.*

*Доведено, що формування пізнавальної самостійності в учнів не втрачає своєї актуальності і потребує більш глибокого дослідження в ракурсі навчання природничих і точних дисциплін. Сучасний аналіз навчального процесу та численних досліджень показав, що пізнавальна самостійність вдало формується під час виконання різноманітних завдань практичного характеру. У такому ракурсі особливості вивчення природничих і точних наук безпосередньо визначають шляхи формування пізнавальної самостійності учнів.*

*У роботі проаналізовано, що для формування пізнавальної самостійності в учнів основної школи під час вивчення наук зазначеного циклу ефективно застосовувати практично орієнтовані завдання та експерименти. Особлива увага учителів має бути спрямована на пробудження бажання в учнів навчатися та розвиток пізнавального інтересу до предмету.*

*Формування почуття необхідності отриманих знань у школярів буде сприяти бажанню перевірити теоретичні відомості на практиці під час виконання експериментів на уроках і в домашніх умовах. Переконані, що позитивні навчальні якості в учнів можуть з'явитися під час вивчення циклу природничих і точних наук лише в процесі практичної діяльності, а різноманітність предметів позитивно буде сприяти саморозвитку особистості.*

*Вивчення предметів зазначеного циклу є важливими для формування професійних компетентностей особистості, які допоможуть молодому поколінню в розвитку майбутнього суспільства.*

*Вважаємо, що вивчення аспектів циклу природничих і точних наук у ракурсі формування пізнавальної самостійності в учнів є перспективним завданням і потребує подальшого дослідження.*

**Ключові слова:** цикл точних і природничих наук, особливості точних і природничих наук, пізнавальна самостійність, учні 7-9 класів, практична діяльність, прикладний експеримент.

**Постановка проблеми.** Сучасна освіта в Україні спрямована на виховання всебічно розвиненої людини як найвищої цінності суспільства, яка здатна використовувати свої таланти, інтелектуальні і творчі здібності для успішної самореалізації [1]. З огляду на вищезазначене впливає потреба підготовки школяра, змотивованого на повну самореалізацію, самоосвіту та саморозвиток протягом усього життя. Для виконання такого завдання перед учителем постає необхідність допомогти учню навчитися самостійно вирішувати навчальні та життєві задачі, при цьому формувати в нього пізнавальну самостійність, яка стане для нього постійним супутником життя та засобом для творчого розвитку особистості.

Освітній процес закладів загальної і середньої освіти наповнений сукупністю різноманітних предметів, які поступово змінюються і ускладнюються. Особливо це стосується циклу точних та природничих наук. На наш погляд, саме навчання

цих предметів потребує особливої уваги. Оскільки вивчення цих дисциплін формує у школяра сприйняття цілісної картини світу, закладає базис для розуміння закономірностей перебігу природних явищ та процесів, спонукає учнів до свідомого творчого пошуку власного місця в постійно змінних умовах життя.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема вивчення предметів природничо-математичного циклу та їх особливостей займалися Л. Білоусова, О. Васильєва, О. Винник, Т. Гільберг, Н. Житеньова, Т. Засєкіна, Г. Качко, Ю. Краснобокий, К. Курко, Г. Лашевська, О. Пінський, О. Топузов та багато інших.

О. Топузов вважає, що вивчення природничих дисциплін сприяє саморозвитку особистості. Тому важливим є створення сприятливих умов під час організації процесу навчання, які в подальшому формуватимуть критичне ставлення до себе та своїх досягнень [2]. Зокрема, він констатує, що



«у процесі природничої підготовки значущим є пізнання світу через природничу картину, що ґрунтується на положеннях про зв'язок культури й цивілізації, творчий характер соціокультурної системи етносу, її національну означеність» [2, с. 15].

А. Рябуха специфіку природничо-математичних дисциплін бачить у тісному взаємозв'язку навчальних предметів природничо-математичного напрямку, що тісно переплітаються один з одним, стикаються та мають багато спільних підходів під час їх вивчення [3].

І. Ткаченко, Ю. Краснобокий звертають увагу на формування сучасного підходу до вивчення природничих наук. На їхній погляд, адекватне сприйняття природи можливе лише в різноманітності та у взаємозв'язках природничих наук, що складають єдину систему природничо-наукових знань [4].

**Мета статті.** Головною метою цієї роботи є обґрунтування особливостей специфіки навчання природничих і точних наук під час формування пізнавальної самостійності в учнів 7-9 класів.

**Виклад основного матеріалу.** До складу предметів зазначеного циклу входять: математичні дисципліни (математика, алгебра, геометрія), природничі (природознавство, фізика, хімія, біологія, географія), а також технологічні (інформатика та трудове навчання).

У 5-6 класах підтримується лінія інтеграції предметів: учні ще вивчають математику, природознавство, інформатику. Проте вони є пропедевтичними курсами для подальшого навчання більш складних наук: геометрії, алгебри біології, географії, хімії та фізики [5].

Поетапна поява нових предметів з 5 по 9 клас призводить до поступового нагромадження інформації, що полегшує процес адаптації для одержання знань учнями. Завдяки цьому школярі можуть застосовувати вже вивчений матеріал з одного предмета у процесі опанування зовсім іншого.

Матеріал точних, а особливо природничих наук є цікавим і різноманітним. Ця особливість надає широкі можливості для творчого пошуку та формування пізнавального інтересу в учнів досліджувати щось нове. Учителю слід враховувати той факт, що зацікавленість предметами з'являється саме на початку його вивчення, і головним завданням для нього є збереження інтересу до предметів, особливо природничого спрямування. На наш погляд, саме вивчення циклу точних і природничих наук є перспективним для формування пізнавальної самостійності учнів 7-9 класів.

Під час вивчення географії школярі зіштовхуються з низкою екологічних, суспільних, економічних та інших питань. Географія як інтегрований навчальний предмет є важливим для формування відповідального ставлення до проблем природи, суспільства та планети.

Вивчення біології формує в учнів розуміння існування живих б'єктів, екологічних систем, протікання внутрішніх процесів у живих організмах, а також сприйняття взаємозв'язків між живою і неживою природою. Під час вивчення даного курсу у школярів формуються навички вирішувати проблеми, пов'язані з життєдіяльністю людини, навколишнього середовища в цілому, формується любов до природи, позитивне ставлення до всього живого, бажання зберегти природу.

У процесі вивчення фізики школярі ознайомлюються з основними фізичними процесами та законами, їх особливостями.

Вивчаючи хімію, учні вчаться аналізувати речовини, хімічні явища та класифікувати їх, намагаються зрозуміти особливості перебігу хімічних реакцій, які протікають у живій та неживій природі. Аналізують взаємозв'язок фізичних та хімічних явищ, їх відмінності та особливості зв'язку між складом і будовою речовини, а також їх властивостями. Формують та розвивають уміння проводити учнівський експеримент.

Слід зазначити, що шкільні предмети циклу точних і природничих наук мають певну специфіку, яку потрібно враховувати під час формування пізнавальної самостійності школярів.

Особливостями циклу точних та природничих наук вважаємо такі:

1. Усі предмети зазначеного циклу мають спільний об'єкт дослідження – матеріальний світ, який складається з об'єктів живої і неживої природи. До наук, які досліджують неживу природу, відносять: фізику, астрономію, хімію; а живу природу вивчає біологія в ракурсі «учення про життя» [6]. Проте існує думка, що біологія займає проміжне становище в системі наукового знання між природничими і суспільними дисциплінами: інтерес до унікальних особливостей кожного об'єкта окремо поріднює біологію з гуманітарними науками, а конструктивний характер концепцій і експериментів зближує її з географією, в поле зору якої потрапляє організація середовища, не заселеного людиною [7].

2. Взаємозв'язок і взаємозалежність точних та природничих наук.

Однією із закономірностей розвитку природознавства є взаємозв'язок природничих наук, а саме взаємозалежність усіх галузей природознавства як складників одного цілого. Наука не лише займається вивченням розвитку природи – вона сама є еволюційним процесом.

Природничим наукам притаманне взаємопроникнення, яке супроводжується появою нових наук на основі традиційних. До вказаних наук можна віднести такі, як: хімічна фізика, фізична хімія, біохімія, біофізика, біогеохімія, геофізика та багато інших [8, с. 10].

3. Розвиток точних і природничих наук спрямований на задоволення потреб різних галузей промислового господарства і є спонукальною силою для серйозного ставлення учнів до навчання як підготовчого етапу до вибору майбутньої професії.

Ю. Краснобокий, І. Ткаченко зазначають, що «в більшості країн національними освітніми стратегіями є розвиток природничих наук як техніко-технологічного базису матеріального виробництва, впровадження найновіших досягнень природничих наук у навчальні програми, а також екологізація освіти вважається однією з найважливіших умов вирішення проблеми збереження стабільності природного середовища і забезпечення сталого розвитку суспільства» [9]. Саме тому вивчення природничих наук має стати пріоритетним завданням для сучасного учня, який у майбутньому буде реалізовувати свої вміння на користь суспільства.

4. Вивчення предметів циклу точних і природничих наук має ґрунтуватися на практичній діяльності, яка реалізується за допомогою різноманітних методів дослідження, проведення практичних та лабораторних дослідів та лабораторних робіт, навчальних та учнівських експериментів, демонстраційних дослідів, спостережень за біологічними об'єктами та природними явищами.

Учні мають розуміти, що теорія з практикою – нерозривні складові частини нашого життя. Тому практична спрямованість є важливим компонентом під час вивчення природничих наук.

5. Здобуття знань у процесі вивчення точних і природничих наук є важливим для формування єдиної наукової картини оточуючого світу у свідомості учнів. Для школярів важливим є розуміння взаємозв'язку точних і природничих наук, а також формування вміння навчитися застосовувати отримані знання з однієї науки під час вивчення іншої.

Зважаючи на вищезазначені особливості предметів циклу точних і природничих наук, пропонуємо один із шляхів формування пізнавальної самостійності в учнів у формі викладу теоретичних відомостей з опорою на практично орієнтовані приклади.

Для школяра важливим є практичне використання знань у життєвих ситуаціях, інакше він перестав розуміти необхідність вивчення предмета. Наприклад, під час навчання хімії та фізики доцільно застосовувати досліді ужиткового характеру, які дають змогу учню зрозуміти важливість наукових фактів, які використовуються в реальному житті.

Ужитковий експеримент має ряд переваг перед шкільним хімічним експериментом, оскільки дозволяє використовувати підручні матеріали: лікарські препарати, засоби побутової хімії (пральні порошки, миючі засоби), продукти харчування тощо [10].

О.В. Анікіна стверджує, що «основними завданнями такого експерименту є поглиблення знань із хімії, розвиток пізнавального інтересу до вивчення предмету, вдосконалення експериментальних умінь учнів, вивчення значення хімії у практичній діяльності та житті людини» [11, с. 109].

Ми підтримуємо таку думку і вважаємо, що застосування домашнього (ужиткового) експерименту сприяє формуванню пізнавальної самостійності учнів під час вивчення природничих наук. Вважаємо, що надання цікавих домашніх завдань експериментального характеру теж сприятиме формуванню пізнавальної самостійності в учнів, і при цьому учні не будуть обмежені в часі та виборі способів реалізації завдання. Такі завдання будуть особливо доречними під час вивчення хімії та фізики. Наприклад, перевірка термодинамічних ефектів (під час розчинення кухонної солі у воді або розчинення амоніачної селітри), виділення газу (дія оцту на крейду чи лимонної кислоти на соду) і т.д. Такі досить прості маніпуляції сприяють розвитку пізнавального інтересу, який спонукає учнів проводити досліді, самостійно шукати інформацію про речовини та особливості їх перетворень, відбувається формування пізнавальної самостійності учнів.

Під час вивчення математики доцільно застосовувати задачі, які пов'язані з життєвими розрахунками, такими як: вартість квитків на проїзд, купівля продуктів харчування, будівництва різноманітних споруд, розрахунки для приготування розчинів і т.д.

**Висновки і пропозиції.** Українське суспільство потребує виховання особистості, яка здатна самостійно опановувати значний обсяг інформації, самостійно приймати рішення в будь-яких життєвих ситуаціях і брати відповідальність за свої вчинки. На наш погляд, навчання природничим і точним наукам є важливим підґрунтям для формування пізнавальної самостійності учнів. Різноманітність представлених дисциплін якнайкраще буде сприяти саморозвитку особистості. Предмети зазначеного циклу є важливими для формування майбутніх компетентностей особистості, які стануть у нагоді під час вибору майбутньої професії і розбудови нового суспільства.

Вважаємо, що вивчення аспектів циклу природничих і точних наук у ракурсі формування пізнавальної самостійності в учнів є перспективним завданням і потребує подальшого дослідження.

#### Список використаної літератури:

1. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. Відомості Верховної Ради України. 2017. № 38-39. Ст. 380.
2. Топузов О. Теоретико-методичні засади особистісно орієнтованого навчання предметів природничого циклу. Рідна школа. 2012.

- № 1-2. С. 13–16. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/rsh\\_2012\\_1-2\\_5](http://nbuv.gov.ua/UJRN/rsh_2012_1-2_5)
3. Рябуха А.Ю. Використання інформаційно-комунікаційних технологій при вивченні природничо-математичних дисциплін. URL: [http://conf.iitlt.gov.ua/Images/Files/Ryabukha%20A\\_432\\_1512418332\\_file\\_432\\_1512418332\\_file.doc](http://conf.iitlt.gov.ua/Images/Files/Ryabukha%20A_432_1512418332_file_432_1512418332_file.doc).
  4. Ткаченко І.А., Краснобокий Ю.М. Актуальність природничо-наукових дисциплін у інтеграційному розрізі компетентнісної парадигми освіти. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка. Сер.: Педагогічна. К-ПНУ ім. Івана Огієнка, 2013. № 19. С. 57–60. URL: [https://dspace.udpu.edu.ua/jspui/bitstream/6789/6889/1/Tkachenko\\_Krasnobokij\\_2013\\_C57-60.pdf](https://dspace.udpu.edu.ua/jspui/bitstream/6789/6889/1/Tkachenko_Krasnobokij_2013_C57-60.pdf).
  5. Ключові зміни в оновлених навчальних програмах 5-9 класів за результатами обговорення на платформі EdEra та на предметних робочих групах. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-5-9-klas/klyuchovi-zmini-v-onovlenix-navchalnix-programax-5-9-klasiv.pdf>.
  6. Концепції сучасного природознавства: підручник. / Я.С. Карпов та ін. Київ: Професіонал, 2004. 496 с.
  7. Левашова В.М. Міжпредметні зв'язки природничих дисциплін як засіб формування наукового світогляду школярів. Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка: збірник наукових праць. 2008. № 1(22). URL: <http://ela.kpi.ua/handle/123456789/8781>.
  8. Гільберг Т.Г., Засєкіна Т.М., Качко Г.О., Лашевська Г.А. Природничі науки: навчально-методич. посіб. 1 частина. Київ: Оріон, 2018. 41 с.
  9. Краснобокий Ю., Ткаченко І. Місце і значення природничих наук у Концепції сталого розвитку. Наукові записки. – Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. 2014. № 5. Ч. 2. С. 113–117.
  10. Величко Л., Лашевська Г., Єресько О. Про навчання хімії в 2005–2006 навчальному році. Біологія і хімія в школі. 2005. № 4. С. 3–5.
  11. Анічікіна О.В. Використання домашнього експерименту з хімії у підготовці майбутніх вчителів. Житомирські хімічні читання – 2016: V регіональна науково-практична конференція, м. Житомир, 18 травня 2016 р. Житомир, 2016. С. 108–112.

#### **Hranovska T. Features of the subjects of the cycle exact and natural sciences as factors for formation of cognitive independence of pupils**

*The article is devoted to the analysis and substantiation of the specifics of studying subjects of the cycle of exact and natural sciences during the formation of cognitive independence in pupils of 7-9 classes. The researches of the national scientists concerning the determination of the necessity of studying natural sciences and exact sciences are analyzed. It is noted that understanding the subjects of this cycle is important for the formation of a fully developed personality. The peculiarities of the natural and exact sciences of the mother are determined as factors of formation of cognitive independence in pupils of 7-9 classes.*

*It is proved that the formation of cognitive autonomy in students does not lose its relevance and requires a more in-depth study in terms of teaching natural and exact disciplines. A modern analysis of the educational process and numerous studies has shown that cognitive independence is successfully formed when performing various tasks of a practical nature. In this perspective, the peculiarities of studying natural sciences and exact sciences directly determine the ways of formation of cognitive independence of students.*

*The paper analyzes that for the formation of cognitive independence in primary school pupils in the study of the sciences of the given cycle effectively apply practically oriented tasks and experiments. The special attention of teachers should be aimed at awakening the desire of students to study and develop cognitive interest in the subject.*

*The formation of a sense of the need for knowledge gained from schoolchildren will contribute to the desire to test the theoretical knowledge in practice when performing experiments at lessons and at home. I am convinced that positive educational qualities in students may appear in the study of the cycle of natural and exact sciences only in the course of practical activity, and a variety of subjects will positively contribute to self-development of the individual.*

*Studying the subjects of the given cycle is important for the formation of professional competencies of the individual, which will help the younger generation in the development of the future society.*

*We believe that the study of the aspects of the cycle of natural sciences and exact sciences in the perspective of formation of cognitive independence in students is a promising task and needs further research.*

**Key words:** *cycle of exact and natural sciences, features of exact and natural sciences, cognitive independence, pupils of 7-9 classes, practical activity, practical experiment.*

**Н. Є. Дмитренко**кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри методики навчання іноземних мов  
Вінницького державного педагогічного університету  
імені Михайла Коцюбинського

## ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ВИНИКНЕННЯ АВТОНОМНОГО НАВЧАННЯ

*У статті розкриваються теоретичні передумови виникнення автономного навчання у зарубіжній психологічній і педагогічній теорії та практиці. Концепція автономного навчання розглядається в її історичному розвитку у педагогіці і методиці навчання іноземних мов. Автор висвітлює різні погляди зарубіжних дослідників на розуміння сутності автономного навчання у психолого-педагогічних дослідженнях. У роботі простежуються джерела виникнення концепції автономного навчання у найвідоміших психологічних течіях і підходах двадцятого століття. Автор наводить порівняльну характеристику основних положень автономного навчання і прослідковує як видозмінювалося тлумачення основних категорій автономного навчання в історичній ретроспективі.*

*З'ясовано, що концепція автономного навчання є загальнопедагогічною категорією, появу якої спричинила низка соціальних, політичних і економічних чинників. Автором наведені і проаналізовані фактори, які впливають на успішне застосування автономного навчання і стали стимулом до зростання популярності іноземної мови, а потім і концепції автономного навчання у всьому світі. У статті зроблена спроба розкрити теоретичні передумови виникнення автономного навчання, основні етапи розвитку, найвідоміших дослідників даної концепції та обґрунтувати актуальність автономного навчання в умовах сучасної вищої школи України.*

*На основі розглянутих теоретичних передумов виникнення автономного навчання та основних положень концепції, автор робить висновок, що кожна людина знаходиться на певній стадії розвитку автономії, а завдання педагогів полягає у допомозі учневі (студенту) з'ясувати свій актуальний рівень сформованої навчальної автономії і спланувати подальші можливості щодо формування стратегій і рівнів автономного навчання.*

*Дослідження проблеми автономного навчання залишається актуальним у зв'язку з посиленням необхідності самостійного навчання для успішного функціонування індивіда у суспільстві в умовах глобалізації й розвитку інноваційних технологій.*

**Ключові слова:** автономне навчання, автономія, концепція, когнітивна психологія, конструктивізм.

**Постановка проблеми.** У сучасних умовах зростання інтеграції українських закладів вищої освіти у світову систему освіти, коли наука, освіта й інформаційні технології стрімко розвиваються, одним з головних завдань педагогіки й методики навчання іноземних мов виступає розвиток у людині стійкої потреби до неперервної самоосвіти, автономного навчання та формування стратегій самонавчання як основи її майбутньої професійної і соціальної діяльності.

Концепція автономного навчання стала предметом багатьох досліджень, але науковці не мають спільної думки щодо сутності терміну. Задля з'ясування цього питання видається доцільним розглянути концепцію автономного навчання в її історичному розвитку, що дозволить сформулювати власне ставлення до цієї проблеми.

За українським педагогічним словником (автор С.У. Гончаренко): автономія (від грец. – самостійність, незалежність) – встановлення норм (правил) для себе самого; протилежністю автономії є гетерономія. Суб'єктом автономії може бути як особистість, так і група людей; у школі такою

групою може бути об'єднання кількох учнів для розв'язання певного завдання; шкільний клас, орган учнівського самоврядування або учнівська організація. У міру соціального розвитку особистості й групи гетерономія поступається місцем автономії. Сферою, яка особливо сприяє розвитку автономії молоді, є позакласна й позашкільна робота, а також діяльність учнівських організацій [4, с. 13].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Більшість сучасних учених (серед них Ж.С. Анікіна, Н.Ф. Коряковцева, Є.О. Насонова та інші) розглядає автономію як внутрішню якість, яка властива особистості. Автономну особистість характеризують підвищена здатність до самоконтролю, самоаналізу, незалежності суджень, а також до критичної оцінки власних дій. Автономна особистість у певному сенсі є протилежністю особистості з конформістським типом поведінки. Конформізм проявляється у схильності уникати прийняття самостійних рішень, відсутності критичного осмислення власних вчинків і пасивному прийнятті сформованого образу дій у тій чи іншій ситуації.

**Мета статті** – розкрити теоретичні передумови виникнення автономного навчання у зарубіжній психологічній і педагогічній теорії та практиці.

**Виклад основного матеріалу.** У рамках педагогічної науки про необхідність формування навчальної автономії одними з перших заговорили європейські мислителі. Вивчивши історичні аспекти становлення поняття «навчальної автономії» у зарубіжній педагогіці, Ж.С. Анікіна зазначає, що ще Галілео Галілей помітив, що для того, щоб людина навчилася чого-небудь, вона повинна відкрити це знання для себе самостійно [1, с. 23]. Цікава з точки зору дослідження історії розвитку навчальної автономії, концепція природного виховання Ж.Ж. Руссо. Свобода, на думку філософа, є головною умовою реалізації природного виховання. Випереджаючи хід часу, Ж.Ж. Руссо висловив ідею про роль вчителя у навчальному процесі. Згідно з його теорією, вчитель-вихователь, виконує направляючу функцію у ролі наставника, що актуально і для сучасної педагогічної практики, оскільки особлива увага приділяється розвитку самостійного критичного мислення під чуйним керівництвом викладача.

Ідея навчальної автономії не нова, вона пронизує історію педагогіки з часу Яна Амоса Коменського. Елементи автономного навчання можна побачити у педагогічних теоріях видатних педагогів минулого, таких як Й.Г. Песталоцці, Й.Ф. Герbart, К.Д. Ушинський, С.Т. Шацький і В.О. Сухомлинський.

Засновником концепції навчальної автономії вважають французького педагога С. Френе, що виклав свої погляди у монографії «Нова французька школа», «Формування особистості дитини та підлітка», «Педагогічні інваріанти» та ін. У своїх роботах С. Френе закликає педагогів до того, щоб навчальна робота була організована таким чином, щоб «дитина мусила діяти сама, експериментуючи, досліджуючи, вибираючи та класифікуючи інформаційні матеріали. У результаті отримуємо те, що називають урок «а posteriori», тобто урок, побудований на основі досвіду» [8, с. 287-288].

С. Френе першим у 20-х роках ХХ століття ввів поняття «autogestion» (самоуправління), яке він розглядав як найважливішу навчальну ціль. Дане поняття включає у себе, згідно з висновками С. Френе, такі поняття як відповідальність, саморегуляція, самооцінювання і є «пращуром» сучасної ідеї автономного навчання. Ідеї С. Френе, безумовно, залишаються актуальними і тепер відносно навчання у вищій школі.

Поняття «автономне навчання», «навчальна автономія» тісно пов'язані з дослідженнями у галузі когнітивної психології (Дж. Брунер, М. Вендт, Д. Вольф, Х. Гейвін, Ж. Піаже, Р. Солсо та інші), яка створила теоретичну базу для подальшого розвитку концепції автономного навчання.

Когнітивна психологія, досліджуючи джерело пізнання у людині і механізми переробки знань, розглядає людину як активно діючу систему [11, с. 34]. Найважливішим поняттям когнітивної психології є «компонент знань». Цей компонент включає у себе два аспекти: декларативне, тобто фактичне знання та процедурне знання, або знання про те, як щось зробити.

При вивченні іноземної мови декларативне знання передбачає володіння певним словниковим запасом, тоді як процедурне знання сприяє тому, що цей словниковий запас був використаний учнями відповідно до створеної комунікативної ситуації. Декларативне і процедурне знання розвиваються у кожній людині по-різному, вони індивідуально та культурно обумовлені.

Відомий представник когнітивної психології Дж. Брунер у своїх дослідженнях також підкреслює активний характер пізнання, а, отже, і процесу навчання. На думку Д. Брунера, людина у процесі формування понять повинна прийняти ряд послідовних рішень, «з яких кожне попереднє рішення впливає на ступінь свободи у прийнятті наступного» [3, с. 136]. Дослідник визначає чотири основні групи умов, що забезпечують найбільшу ефективність процесу засвоєння знань:

- 1) відношення до навчального предмета, або установка;
- 2) наявність потреби;
- 3) ступінь опанування вихідною галуззю знань, з якої повинна бути виведена більш загальна кодова система;
- 4) різноманітність тренувань.

Дослідник вважає, що розвитку активності тих, хто навчається, сприяє організація навчального процесу у вигляді проблемних ситуацій, що надає можливість учневі «вирішувати завдання, будувати докази, сперечатися про їх правильність» [3, с. 390], тобто ставати повноправним учасником процесу навчання, автономним і незалежним.

Головним твердженням у теорії одного з найвідоміших представників когнітивної психології Ж. Піаже є те, що знання – це є дія. Ж. Піаже вважав, що будь-яка поведінка, у тому числі і процес пізнання, є адаптацією індивіда до зовнішніх умов життєдіяльності. Дослідник розглядає того, хто навчається, як автономно діючого суб'єкта, який самостійно організовує і конструє своє власне, особистісне знання. Для цього він залучає інтелект, як найдосконалішу психологічну адаптацію, яка «служить необхідним і ефективним інструментом у багатofункціональній взаємодії суб'єкта з навколишнім світом» [6, с. 60].

Розвиваючи теорію, яка була запропонована Ж. Піаже, Р. Солсо вважає, що процес пізнання будується, окрім принципу адаптації, також і на принципі організації. Організація – це процес розвитку мислення людини, у процесі якого відбува-

ється перетворення простих психічних структур у складні, тобто «...розум структурується або самоорганізується зі зростаючою складністю та ступенем інтеграції» [7, с. 354-355].

Отже, робимо висновок, що когнітивна психологія розуміє навчання як активний процес, в якому учень автономно взаємодіє із зовнішнім середовищем, і конструює власне знання, залучаючи для цього вже наявні у нього ментальні структури.

Однією з теоретичних передумов виникнення концепції навчальної автономії є принцип радикального конструктивізму, що виник у США наприкінці 60-х років минулого століття, який базується на дослідженнях у галузях як природничих, так і соціальних наук. Особливе значення для розвитку даного принципу має біологічна теорія про самоорганізовані системи, авторами якої є чилійські науковці Матурана і Варла, а також системна теорія німецького соціолога Н. Лумана, відповідно до якої кожна жива система є повністю автономною до середовища свого існування.

Виходячи із принципу конструктивізму, процес навчання розглядається як продукт діяльності учня, який він самостійно конструює, активно переробляє нову інформацію, перетворюючи її у знання, залучаючи для цього у свій минулий досвід і вже наявні знання. Наведемо основні положення конструктивістів щодо процесу навчання.

1. Результат процесу засвоєння знань різниться для кожного учня, тобто знання завжди суб'єктивно.

2. Вирішальне значення у процесі навчання має соціальний контекст, соціальна взаємодія.

3. Великого значення надається принципу самоорганізації. Людина, як замкнена система, самоорганізується і організовує у процесі цього навколишню дійсність.

4. Самоорганізація пов'язана з відповідальністю за здійснену діяльність. Людина відповідає за власний процес навчання, бо цим він захищає себе як систему.

5. Самоорганізація та відповідальність пов'язані зі здатністю оцінювати. Тільки тих, хто здатен оцінити власний процес навчання та його результати, буде супроводжувати успіх [11, с. 38].

Навчання як конструктивний процес здійснюється спочатку під керівництвом викладача або вчителя, а потім самостійно самим учнем. Поступовий перехід від інструкцій викладача до самостійної, автономної переробки нової інформації або, іншими словами, конструюванню змісту навчання, є основною ідеєю навчальної автономії.

На думку М. Вендта, у центрі навчального процесу, побудованого на основі принципу конструктивізму, знаходиться учень. Така «центрація» на тому, хто навчається, означає, що:

– цілі, поставлені на заняттях, відповідають актуальним знанням учня;

– учні організовують свою навчальну діяльність з повною самостійністю та відповідальністю;

– самоконтроль та контроль у соціальному контексті навчальної групи замінює контроль з боку викладача [10, с. 7].

Концепція навчальної автономії розвивалася у контексті особистісно-орієнтованого підходу навчання іноземних мов відповідно до принципів гуманістичної психології та педагогіки, основними ідеями яких є ідеї самоактуалізації людини, особистісного зростання, вільного розвитку її творчих здібностей.

На думку одного з найвідоміших представників гуманістичного напрямку у психології А. Маслоу, самоактуалізація – це «тривала актуалізація потенціалу здібностей і талантів, як повноцінна реалізація місії покликання долі або професії, як збільшення знань про людську природу та її прийняття, як безперервний рух до цілісності, інтеграції чи синергії особистості» [5, с. 32]. Дослідник вважає, що самоактуалізовані люди більш автономні, самодостатні і самі керують собою і своїм життям, ними керують мотиви вищого рівня – мотиви особистого зростання. А. Маслоу підкреслює, що такі люди «спираються на внутрішню природу, свій потенціал і здібності, таланти та приховані ресурси, творчі імпульси та потребу у пізнанні себе, і завдяки цьому стають більш цілісними, усвідомлюють, хто вони є насправді, чого вони хочуть, і у чому закладене їх покликання, доля або професійне призначення» [5, с. 40].

Беззаперечним є той факт, що актуалізовані особистості автономні, тобто відносно незалежні від навколишнього середовища, від зовнішніх обставин. А. Маслоу зараховує автономність або автономію до основних цінностей буття і характеризує її як «незалежність, самостійність, відсутність необхідності в інших для того, щоб стати самим собою, самовизначення, вихід за межі середовища, окремість, життя за власними правилами» [5, с. 78]. Проте, згідно з твердженням А. Маслоу, автономна, самоактуалізована особистість ні в якому разі не втрачає різних контактів із зовнішнім світом, а навпаки, саме у контакт із зовнішнім світом такі люди прагнуть до поставлених цілей і досягають їх, спираючись на первинні детермінанти, а не на тиск оточуючого середовища, а головним шляхом, що веде до такого роду автономності, виступає повне задоволення потреби у любові та повазі [2, с. 5]. Отже, автономія ні в якому разі не означає ізоляцію від зовнішнього світу та оточуючих людей, а досягається шляхом спілкування та співпраці з ними.

Відомий представник гуманістичного напрямку у психології К. Роджерс, розглядаючи процес навчання як процес здобуття знань, зазначає, що дійсно цікаво навчатися тільки самому, «надаючи перевагу тому, що для мене має сенс, що вагомо

впливає на мою власну поведінку» [7, с. 337]. Для К. Роджерса самонавчання – це найбільш ефективний вид навчання, тому що у цьому випадку учень проявляє себе як відповідальна, незалежна, творча, здатна до самокритики та самооцінки автономна особистість. Учитель у такому випадку повинен створювати для учнів усі умови для самонавчання, атмосферу, що сприяє виникненню навчання, тобто надавати учню вільний простір для навчання, виступаючи для нього другом, помічником, консультантом. Проте процес самонавчання або автономного навчання, на думку К. Роджерса може мати місце тільки тоді, «якщо учитель приймає учня таким, як він є, і здатен зрозуміти його почуття» [7, с. 348].

Концепція навчальної автономії вперше з'явилася у методиці навчання іноземних мов завдяки проекту Ради Європи і Британської ради з навчання іноземних мов (the Council of Europe's Modern Languages Project) у 1971 році. Одним із результатів цього проекту стала поява мовного центру (Centre de Recherches et d'Applications en Langues (CRAPEL)) в університеті Нансі у Франції, який швидко перетворився у центр досліджень і практичного застосування отриманих результатів у даній сфері. Метою проекту стало надати дорослим можливість отримувати освіту з вивчення іноземних мов протягом всього життя (lifelong learning). Його засновником став Ів Шалон; саме його багато дослідників вважають піонером теорії автономного навчання іноземних мов. Після його смерті у 1972 р. керівництво центром перейшло до Г. Холека.

У своїй монографії «Автономія у процесі навчання іноземної мови» Г. Холек розглядає навчальну автономію як концепцію ефективного вивчення, засновану на усвідомленні учнем особистої відповідальності за результати навчальної роботи. Відповідно до визначення Г. Холека, навчальна автономія – це «уміння брати на себе відповідальність за всі рішення, що стосуються всіх аспектів навчальної діяльності, а саме: визначення цілей, а також змісту навчання; вибір навчальних методів та технологій, які можуть бути використані; управління навчальним процесом (ритм, час, місце навчання та ін.), оцінка досягнутих результатів» [9, с. 3].

Отже, проведений історичний аналіз дозволив нам зробити висновок про те, що концепція навчальної автономії є загально педагогічною категорією, тому що властива, зокрема, не тільки методиці викладання іноземних мов, а й

педагогіці у цілому. Вона з'явилася в освітньому просторі кілька століть назад і дійшла до наших днів. Буде помилковим стверджувати, що у методиці навчання іноземних мов концепція автономії з'явилася незалежно від соціальних, політичних і економічних чинників. Їх поєднання стало стимулом до зростання популярності іноземної мови, а потім і концепції автономного навчання. Дослідження у цій галузі розпочалося у середині ХХ століття і тривають по сьогодні, залишаючи багато дискусійних питань для обговорення у даній області дослідження. Оскільки самостійно навчатися стає все більш необхідним для успішного функціонування індивіда у суспільстві в умовах глобалізації та розвитку інноваційних технологій, вирішення проблеми застосування автономного навчання залишається актуальним для педагогічної теорії і практики.

#### Список використаної літератури:

1. Аникина Ж.С., Агафонова Л.И. Развитие учебной автономии при обучении иностранному языку: к истории вопроса в зарубежной педагогике. Вестник Томского государственного педагогического университета. 2009. № 4. С. 23-27.
2. Афанасьева Г.П., Торопчина С.В. Теоретические предпосылки возникновения концепции учебной автономии. Ползуновский вестник. № 3. 2006. С. 1-9.
3. Брунер Дж. Психология познания. М.: Прогресс, 1977. 416 с.
4. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / под ред. С. Головка. Київ: Либідь, 1997. С. 373, [1] с.
5. Маслоу А. По направлению к психологии бытия. М.: ЭксмоПресс, 2002.
6. Пиже Ж. Избранные психологические труды. М.: Международная педагогическая академия, 1994.
7. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М.: Прогресс, 1994.
8. Френе С. Избранные педагогические произведения. М.: Прогресс, 1990.
9. Holec H. *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon, 1981. 87 p.
10. Wendt M. *Konstruktion statt Instruktion: Neue Zugänge zur Sprache und Kultur im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt: Lang, 2001.
11. Wolff D. *Fremdsprachenlernen als Konstruktion: Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt/Main: Peter Lang, 2002.

**Dmitrenko N. Theoretical preconditions for the emergence of autonomous learning**

*The article reveals theoretical preconditions for the emergence of autonomous learning in foreign psychological and pedagogical theory and practice. The concept of autonomous learning is considered in its historical development in pedagogy and teaching methods of foreign languages. The author highlights the different views of foreign researchers on the understanding of the essence of autonomous learning in psychological and pedagogical research. The paper traces the sources of the concept of autonomous learning in the most famous psychological trends and approaches of the twentieth century. The author gives a comparative description of the main fundamentals of autonomous learning and follows how the interpretation of the main categories of autonomous learning is changed in the historical retrospective.*

*It is revealed that the concept of autonomous learning is a general pedagogical category, the emergence of which was caused by a number of social, political and economic factors. The author presents and analyzes the factors that influence on the successful implementation of autonomous learning and have become an incentive to increasing the popularity of the foreign language, and the concept of autonomous learning throughout the world. The article attempts to reveal the theoretical preconditions for the emergence of autonomous learning, the main stages of development, the most famous researchers of this concept and to substantiate the relevance of autonomous learning in conditions of modern higher school in Ukraine.*

*Based on the theoretical prerequisites of autonomous learning and the main ideas of the concept, the author concludes that any person is at some stage of autonomy, and the task of educators is to help the student to check the current level of prevailing academic autonomy and plan further opportunities on the formation of strategies and levels of autonomous learning.*

*The study of the problem of autonomous learning remains current, in connection with the increased need for self-education for the successful functioning of the individual in the society of a globalizing environment and the development of innovative technologies.*

**Key words:** *autonomous learning, autonomy, conception, cognitive psychology, constructivism.*



**Л. Є. Єрьоміна**асистент кафедри соціальної роботи,  
соціальної педагогіки та дошкільної освіти  
Мелітопольського державного педагогічного університету  
імені Богдана Хмельницького**Г. С. Мільчевська**кандидат педагогічних наук,  
старший викладач кафедри соціальної роботи,  
соціальної педагогіки та дошкільної освіти  
Мелітопольського державного педагогічного університету  
імені Богдана Хмельницького

## ТЬЮТОР ЯК ТРАНСФОРМАЦІЯ ТРАДИЦІЙНИХ РОЛЕЙ ПЕДАГОГА

*У статті обґрунтовано необхідність діяльності тьютора, що обумовлена наявністю таких завдань, як гуманізація української освіти, толерантність, реалізація прав дітей та молоді з інвалідністю права на освіту, підвищення соціальної активності сімей, де виховуються діти з інвалідністю, впровадження сучасних практик в освіту. Важливість тьюторської діяльності обумовлена саме тим, що не можливо навчити дитину спілкуватися з однолітками, ізолювавши її від них. При цьому у здорової дитини набагато більше ресурсів для швидкої соціалізації. У дитини з особливостями розвитку, як правило, можливостей швидко засвоювати навички поведінки у суспільстві значно менше. Матеріали публікації висвітлюють зміст ключових понять теми. Авторами представлено опис діяльності тьютора, подано аналіз принципів тьюторської дії (принцип відкритості та доступності, що полягає у подоланні меж контексту навчальної програми; принцип варіативності; принцип неперервності та послідовності тьюторського супроводу на кожному віковому етапі; принцип гнучкості; принцип індивідуального підходу; принцип індивідуалізації, тобто орієнтації на індивідуальні освітні пріоритети кожного учня і його батьків. Цей принцип спирається на ціннісні аспекти життя. У статті розкрито зміст основних етапів тьюторського супроводу: підготовчий, основний та заключний, акцентовано увагу на важливих аспектах кожного етапу. У викладі матеріалів авторами окреслено основні стратегії поведінки тьютора у процесі введення дитини у дитячий колектив. Попереднє знайомство з учнівським колективом дає змогу тьютору зрозуміти, чи є потреба у вступній бесіді. Наступним чином відбувається спостереження тьютора за учнівським колективом і за тим, як себе поводить тьюторант, чи потрібна допомога, чи виникають непорозуміння або конфлікти. Якщо введення у колектив відбувається поступово і не має проблем, тоді можна переходити до наступних кроків, що полягають у виході тьютора з дитячого колективу, тобто наданні дітям можливості самостійно спілкуватися і взаємодіяти та надавати допомогу один одному.*

*Невіддільною частиною професійної діяльності тьютора є введення дитини (тьюторанта) у комунікативний простір. У статті наведено п'ять етапів: взаємодія тьютора, учнів та тьюторанта; ініціація включення дітей до процесу надання допомоги тьюторанту; сприяння самостійному зверненню тьюторанта до інших дітей по допомогу; тьютор-спостерігач, тьютор не у полі зору дітей. Школа – це не лише освітній, але й соціалізуючий заклад. Ніщо так не впливає на поведінку індивідуума, як тривале перебування у певному соціальному середовищі.*

*Авторами визначено перспективу подальших досліджень, що полягає у розробленні методичних рекомендацій для тьюторів щодо проектування ресурсних карток тьюторанта.*

**Ключові слова:** тьютор, тьюторство, тьюторант, вчитель, ресурсна карта.

**Постановка проблеми.** Початок XXI століття характеризується уникненням від застарілих уявлень про освіту індустріальної епохи, відтепер українська освітня система реалізує нову роль, що спрямована на розвиток здібностей саме заради людини. Провідна думка тьюторської діяльності полягає у спільній творчій роботі без поділу на тих, хто вчить і тих, хто вчиться, тобто, учень має відійти від виконання ролі користувача готових знань до більш партнерської – відповідно вчителя-тьютора. Розробка та впровадження елементів інклюзивної освіти обумовлена необхід-

ністю розв'язання таких завдань, як гуманізація української освіти, толерантність, реалізація прав дітей та молоді з інвалідністю права на освіту, підвищення соціальної активності сімей, де виховуються діти з інвалідністю, впровадження сучасних практик в освіту.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Тематика тьюторства розглядається контексті особливостей діяльності тьютора у системі дистанційного навчання у працях таких учених, як А. Теслинов, В. Кухаренко, В. Овсянніков, Г. Чернявська, Е. Комраков, Л. Бендова,

О. Андреев, О. Ішков, О. Попович, С. Щенников, С. Федотова, Т. Койчева та інші. Про реалізацію тьюторства в умовах школи висали А. Адамський, А. Решетнікова, В. Конєв, Є. Волошина, Є. Ковриго, Л. Долгова, М. Черемних, Н. Михайлова та інші; реалізація технології індивідуального тьюторства у рамках профільного навчання представлена у працях В. Єрошина, Н. Нємової, Т. Афанасьєвої, Т. Пуденко, Т. Родєнкової, Л. Москальової та ін.

На підставі наукових розвідок зазначимо, що тема тьюторства в українській науці є новою, але характеризується рядом наукових здобутків. Так, наприклад, Л. Москальова зазначає, що тьюторство торкається і розробки теоретичних основ діяльності з її функціональними блоками: мотиви, цілі, ідеї, програми, інформаційна основа діяльності, підсистеми діяльнісно важливих якостей та особистих рис.

**Метою** викладу матеріалу є аналіз принципів тьюторської дії, а також – характеристика основних етапів роботи тьютора.

**Виклад основного матеріалу.** Сучасний стан екології і соціального життя людей, укупі з досягненнями медицини з виходжування недоношених дітей і дітей з різними порушеннями розвитку, провокують зростання числа дітей з особливостями розвитку. Багато хто говорить зараз про те, що у нас всі діти з особливостями розвитку. Але якщо для деяких дітей їх особливості не є критичними у плані самостійного отримання освіти, то для інших підбір індивідуальної програми навчання – обов'язкова умова успішного навчання.

Навчання у класі зі «звичайними» дітьми може стати випробуванням і для самої дитини з інвалідністю. Велика кількість учнів у класах і малий простір можуть, наприклад, посилити його бажання уникнути дотиків, і навіть випадковий дотик однокласника може бути сприйнято ним як напад, викликати агресивну реакцію. Крім цього, наприклад, аутичні діти надзвичайно чутливі до шуму і гучних звуків. Крики інших дітей на перерві або шум у класі можуть стати причиною відповідних криків або викликати незвичну поведінку.

Зокрема, гучний голос вчителя або плач іншого учня у класі здатні викликати його відповідну емоційну реакцію, і учень з інвалідністю може почати плакати, кричати, розкидати предмети, штовхатися, бити себе. Для зменшення напруги, подолання стресових ситуацій в освітні заклади України вводиться посада тьютора.

Зміст поняття тьютор за словником «Термінології у системі додаткової професійної освіти» визначається як особа, яка полегшує процес навчання, роль якої – бути знаючим партнером своїх слухачів [1, с. 74]. Необхідність введення тьютора викликана тим, що у вчителя немає можливості організувати спеціальне соціальне середовище, де б дитина з особливостями

розвитку мала змогу розвивати і вдосконалювати свої соціальні навички. У такому середовищі всі діти повинні бути соціально орієнтовані на взаємодію з особливою дитиною, а не просто «добре до неї ставитися, не ображати». Як показали спостереження, діти інклюзивного класу спочатку намагаються контактувати з особливою дитиною, ставлять питання дорослим і при правильному ставленні до дитини з боку дорослого прагнуть допомагати своєму однокласнику, залучати до своїх ігор тощо. Цей процес вимагає від дорослих постійного коректування відповідно до освітніх і соціальних завдань для дітей даного віку.

Тьютор – це педагог, насамперед наставник, який супроводжує індивідуальний розвиток учнів у межах предметів, що формують освітню програму, розробляючи індивідуальні завдання, що рекомендує траєкторію кар'єрного розвитку.

Попри різні інтерпретації тьюторства, широко представлені сьогодні як у міжнародній, так і у вітчизняній практиці, під тьюторством розуміється принципово особливий тип педагогічного супроводу – супровід процесу індивідуалізації у ситуації відкритої освіти.

Супровід у широкому загальноживаному контексті трактується як «певна дія». Супроводжувати – значить йти разом, бути поруч і допомагати. Відповідно, під педагогічним супроводом розуміється така навчально-виховна взаємодія, у ході якої учень робить дію, а педагог створює умови для ефективного здійснення цієї дії.

Зазвичай при такій взаємодії учень робить дію за заздалегідь відомими нормами, а педагогічний супровід полягає у коригуванні цих норм щодо учня. Натомість, тьюторський супровід має істотну відмінну ознаку. У ситуації тьюторського супроводу тьюторант самостійно розробляє прийнятні для себе способи, які потім обговорює з тьютором. Таким чином, щоб тьюторський супровід здійснився, тьюторант повинен насамперед сам зробити якусь «освітню спробу», результати якої і стануть потім предметом його спільного аналізу з тьютором.

Проаналізуємо відмінності між вчителем та тьютором. Робота вчителя спрямована на отримання знань учнями та їх налагодженні дії. У свою чергу тьютор «підштовхує» тьюторанта до пошуку знань, а не користування шаблонними даними, а також спонукає до самовизначення.

Якщо вчитель підпорядкований встановленій програмі і сумлінно її дотримується, виконуючи всі поставлені задачі, то тьютор працює з тим, що цікаво дитині, з її запитамі.

На основі аналізу науково-педагогічних джерел проаналізуємо принципи тьюторської дії [3]. Першим зазначимо принцип відкритості та доступності, що полягає у подоланні меж контексту навчальної програми. У зв'язку з тим, що

формування усвідомленості навчання є основою складовою освітнього процесу, важливого значення набуває розуміння учнями того, навіщо вони вчаться. Відкритість та доступність полягає у тому, що кожний елемент соціального і культурного середовища у разі його правильного застосування має певний освітній ефект. Отже, провідна мета відкритості освіти – навчити учня і членів його сім'ї максимально використовувати ресурси для реалізації освітньої програми (очна, дистанційна або їх поєднання).

Другий принцип – варіативність – створення насиченого освітнього середовища. За даним принципом тьютор має чітко уявляти те, що він може запропонувати учневі (додаткові заняття, секції, ресурси бібліотеки тощо). У разі виникнення необхідності у створенні будь-чого нового, наприклад, кімнати-відпочинку, то тьютор може бути ініціатором цього.

Третій принцип полягає у неперервності та послідовності тьюторського супроводу на кожному віковому етапі, що дозволяє враховувати ряд індивідуальних аспектів. Варто зазначити, що ступінь тьюторської участі, а також – змістовність процесу все одно зазнаватимуть змін. Так, наприклад, учня першого класу тьютор супроводжує на уроках під час перерви, згодом, допомога може надаватися лише на письмових предметах, або ж на перервах надавати допомоги лише за гострої потреби (конфлікти тощо).

Четвертим принципом є гнучкість – підтримка ініціативи, форми, темпу щодо вибору способу отримання освіти учня.

Найбільш важливим, на нашу думку, є п'ятий принцип, що зосереджений на індивідуальному підході. Це мають зрозуміти і тьютор, і вчитель, адже виникає необхідність у встановленні раціонального способу комунікації, врахуванні способів сприйняття й опрацювання матеріалу учнем. Як відомо, кожна людина надає перевагу в отриманні інформації одному з трьох способів: візуально, аудіально або кінестетично.

Дещо схожим є шостий принцип – індивідуалізація, тобто орієнтація на індивідуальні освітні пріоритети кожного учня і його батьків (або осіб, які їх замінюють). Цей принцип спирається на ціннісні аспекти життя. Наведемо приклад його застосування на уроці. Якщо домашнє завдання – підготувати розповідь про домашню тварину, а учень дуже полюбить слухати пісні, то він може підготувати як домашнє завдання добірку пісень про домашніх тварин. Отже, це й буде принцип індивідуалізації, адже базується на тому, що учень проходить власний шлях до засвоєння знань.

Підкреслимо, що за всіма принципами важливим є те, що тьютор не нав'язує свої думки, а лише надає допомогу тьюторанту у виборі траєкторії розвитку індивідуального освітнього шляху.

Реалізація тьюторської діяльності, як і будь-яка інша педагогічна дія, складається з ряду етапів: підготовчого, основного та заключного.

Зміст підготовчого етапу зосереджено на знайомстві тьютора з вчителем того класу, де навчатиметься дитина. Важливим є визначення організаційних завдань: яку допомогу має надавати тьютор (чи може тьютор самостійно приймати рішення, або ж він має виконувати вказівки вчителя, чи має він надавати допомогу тьюторантові лише під час уроків). Чітке розмежування допоможе учневі усвідомлювати роль кожного: вчителя та тьютора. Бажаним є також уникнення з боку вчителя та тьютора дублювання завдань, адже це може викликати перенавантаження учня.

До змісту підготовчого етапу також відносять й знайомство з документами дитини (виписки з медичної картки, характеристики з реабілітаційних центрів тощо). Для більш детального розуміння загальної картини важливим є знайомство з батьками, обговорення з ними тих речей, які дитина здатна робити сама, а які – ні. Невіддільним є узгодження з батьками того, яким чином відбуватиметься інформування про стан дитини: телефонна бесіда, особиста зустріч або ведення щоденника спостережень та побажань.

У разі тьюторської допомоги треба враховувати, що інклюзивне середовище має такі складові: об'єктне, суб'єктне (соціальне), інформаційне і нормативне.

Об'єктне середовище – це освітлення, меблі, організація простору, навігація у школі, вказівники, таблички, тексти; сенсорне середовище: освітлення, звуки, спеціальне сенсорне особисте приладдя тощо.

Суб'єктне (соціальне) середовище представляють фахівці (гуманістичні цінності, увага та повага до учнів, розуміння мети інклюзії тощо), однокласники, батьки дітей.

Інформаційне середовище складають методичні матеріали, посібники, адаптовані навчальні програми, індивідуальний навчальний план, індивідуальний освітній план, нормативне середовище (Закон про освіту тощо).

Основний етап характеризується супроводом учня упродовж навчального року, відстеження реалізації індивідуального освітнього плану, ведення щоденника.

На даному етапі стратегія поведінки тьютора у процесі введення дитини у дитячий колектив відіграє провідну роль. Попереднє знайомство з учнівським колективом дає змогу тьютору зрозуміти, чи є потреба у вступній бесіді. Наступним чином відбувається спостереження тьютора за учнівським колективом і за тим, як себе поводить тьюторант, чи потрібна допомога, чи виникають непорозуміння або конфлікти. Якщо введення у колектив відбувається поступово і не має про-

блем, тоді можна переходити до наступних кроків, що полягають у виході тьютора з дитячого колективу, тобто надання дітям можливості самостійно спілкуватися і взаємодіяти один з одним, взаємодіяти та надавати допомогу.

Зупинимось на етапах введення дитини у комунікативний простір. Спершу тьютор і дитина взаємодіють разом – тьютор контролює простір, загальну ситуацію і вводить дитину у неї. По-друге, тьютор виявляє ситуації, в яких тьюторанту може допомогти інша дитина, і ініціює цей процес. По-третє, тьютор допомагає тьюторанту самостійно звернутися по допомогу до іншої дитини або дорослого. По-четверте, тьютор знаходиться у ролі спостерігача і займає позицію невтручання (окрім критичних ситуацій), надаючи і тьюторанту, і дитячому колективу максимальну самостійність у комунікації. Ця позиція є складною хибним відчуттям того, що тьютор як би нічого не робить. Тим не менше, своєю присутністю і попередньою активністю тьютор поки є частиною комунікативного середовища. Діти пам'ятають його роль, і присутність тьютора виконує функцію «правильної» організації середовища. І завершальний момент – тьютор на деякий час йде з поля зору дітей, наприклад, спочатку це може траплятися на уроках, адже цей процес є досить структурований. Потім тьютор може залишатися у класі під час перерви (таким чином, діти будуть знати, що тьютор як і раніше поруч на випадок непередбачених ситуацій, але безпосередньо у коридорі під час перерви його немає).

На заключному етапі тьютор має підготувати звіт на основі записів щоденника, а також розробити план роботи на наступний рік. До речі, для ефективності перебігу тьюторської діяльності, важливим є складання ресурсної карти тьюторанта. Це документ, де зосереджено індивідуальні особливості учня. Перелік інформативних пунктів є також індивідуальним, наприклад, карта може містити такі підрозділи, як причини звернення, перелік та шляхи розв'язання завдань, результат.

Таким чином, активізація тьюторської діяльності сприятиме розвитку українського суспільства, адже як наголошують Т. Шарова, Л. Москальова, соціальні аспекти є вагомими у формуванні сучас-

ного інформаційного суспільства, вищої освіти, працевлаштування тощо [7].

**Висновки і пропозиції.** Спільне навчання дітей з різними потребами – це реальний спосіб виховання у сучасних школярів толерантності, формування у них морально-етичних цінностей і знань про те, яке посильну участь вони можуть прийняти у житті і долі тих дітей, яким у силу їхніх особливостей важче жити, ніж іншим. Саме тому, перспективу подальших досліджень вбачаємо у розробленні методичних рекомендацій для тьюторів щодо проектування ресурсної карти тьюторанта.

#### Список використаної літератури:

1. Беков Х.А., Широбоков С.В., Кирьянов И.И. и др. Терминология в системе дополнительного педагогического образования: словарь. М.: ИПК госслужбы, 2001. 107 с.
2. Гармонізація національної та європейської освіти в сучасних умовах їх реформування / О.В. Плахотнік. Збірник наукових праць Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка. 2015. Вип. 50. С. 344-351
3. Карпенкова И.В. Тьютор в инклюзивной школе: сопровождение ребёнка с особенностями развития. Из опыта работы. 2-е издание, переработанное и дополненное. М.: АНО Наш Солнечный Мир, 2017. 116 с.
4. Колупаєва А.А. Инклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. К.: Самміт-Книга, 2009. 272 с.
5. Мигович С.М. Огляд сучасного стану дистанційного навчання в Україні. URL: [http://www.mnau.edu.ua/files/02\\_02\\_01\\_10/mygovich/2012-mygovichossdnu.pdf](http://www.mnau.edu.ua/files/02_02_01_10/mygovich/2012-mygovichossdnu.pdf). – Назва з екрана.
6. Переваги та недоліки дистанційної освіти в умовах розвитку інформаційних технологій та телекомунікацій. URL: <http://ir.nmu.org.ua/jspui/bitstream/123456789/146434/1/142-144.pdf>. – Назва з екрана.
7. Ретроспективний аналіз розвитку інформаційного суспільства / Т.М. Шарова, Л.Ю. Москальова. Актуальные научные исследования в современном мире. Т 7, № 39. Переяслав-Хмельницький, 2018. С. 31-35.

#### Yeromina L., Milchevska H. Tutor as transformation of traditional roles of the pedagogue

*The article substantiates the necessity of the activity of the tutor due to the availability of such tasks as humanization of Ukrainian education, tolerance, the realization of the rights of children and young people with disabilities, the right to education, increase of social activity of families with children with disabilities, introduction of modern practices in education. The importance of tutor activity is due to the fact that it is impossible to teach a child to communicate with peers, isolating it from them. At the same time, a healthy child has a lot more resources for rapid socialization. In a child with developmental characteristics, as a rule, the ability to quickly master the skills of behavior in society is much less. The materials of the publication cover the content of the key concepts of the topic. The authors describe the activities of the tutor, provide an analysis of the principles of tutoring (the principle of openness and accessibility, which consists in overcoming the limits of the context of the curriculum, the principle of variability, the principle of continuity and the sequence of tutor support at each age stage, the principle of flexibility, the principle of individual approach, the principle of*

*individualization, ie the orientation to the individual educational priorities of each student and his parents. This principle is based on the value aspects of life). The article describes the content of the main stages of tutorial support: preparatory, main and final, with emphasis on the important aspects of each stage. In the presentation of the materials the authors outline the main strategies of the tutor's behavior in the process of introducing a child into a children's team. Pre-acquaintance with the students' group allows the tutor to understand whether there is a need for an introductory conversation. Subsequently, the supervisor of the tutor is following the student team and how the tutor behaves, whether assistance is needed, or there are misunderstandings or conflicts. If the introduction to the team occurs gradually and has no problems, then you can move on to the next steps, which are the departure of the tutor from the children's team, that is, giving children the opportunity to communicate independently and interact and provide assistance to each other.*

*An integral part of the professional activity of the tutor of the introduction of the child (tutorant) into the communicative space. The article presents five stages: the interaction of the tutor, students and tutorant; initiation of the inclusion of children in the process of assisting the mentor; Facilitating the independent appeal of the tutor to other children for help; tutor-observer, tutor is not in the field of view of children. The school is not only an educational but also a socializing institution. Nothing has such an effect on the behavior of the individual as a long stay in a particular social environment.*

*The authors defined the prospect of further research, which is to develop methodological recommendations for tutors regarding the design of resource maps of the tutor.*

*The authors defined the prospect of further research, which is to develop methodological recommendations for tutors.*

**Key words:** *tutor, teacher, tutor, tutorant, resource card.*

**В. Я. Желясков**кандидат педагогічних наук, доцент,  
завідувач кафедри гуманітарних дисциплін  
Дунайського інституту

Національного університету «Одеська морська академія»

## ОБҐРУНТУВАННЯ НАУКОВИХ ПІДХОДІВ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СУДНОВОДІЇВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

*Актуальність статті обумовлена теоретичним аналізом наукових підходів до професійної підготовки майбутніх судноводіїв та їх взаємодії у функціонуванні цілісного педагогічного процесу. Зазначено, що підготовка персоналу повинна проводитися на високому рівні з урахуванням можливих непередбачених ситуацій у морі. Наголошено, що під час маневрування судна можуть виникнути ускладнення, пов'язані з недостатньою професійною підготовкою морського персоналу, недостатньою відпрацьованістю ситуацій у морі, невпевненістю у діях персоналу. У статті обґрунтовано доцільність якісно нового підходу до функціонування системи підготовки майбутніх судноводіїв до професійної комунікативної взаємодії з позицій взаємодії системного, системно-структурного, функціонального, компетентнісного й особистісно орієнтованого наукових підходів. Необхідність звернення до зазначених підходів для функціонування системи підготовки майбутніх судноводіїв до професійної комунікативної взаємодії спричинена такими факторами: ускладненням організації навчального процесу з погляду появи нових дисциплін; розширенням і розгалуженням міжнародних зв'язків, що призводить до переважанню морського простору та до високих вимог щодо рівня володіння іноземною мовою; постійним збільшенням обсягу інформації, що породжує вичерпність людських ресурсів; нестабільністю й непередбачуваними змінами у навколишньому середовищі; посиленням конкуренції між крїїнговими компаніями, що посилює вимоги до претендентів – морських фахівців, та зростанням ролі економічного складника, спрямованого на ефективний і рентабельний менеджмент. На підставі думок науковців сформульовано авторське тлумачення поняття «структура системи професійної підготовки майбутніх судноводіїв»; автором наголошено, що перспективним є подальший аналіз системотвірних зв'язків мети, змісту, завдань, форм і методів навчання майбутніх судноводіїв у взаємодії компонентів педагогічного процесу, що оптимізуватиме окреслення його властивостей та якісних характеристик.*

**Ключові слова:** наукові підходи, майбутні судноводії, професійна підготовка, система.

**Постановка проблеми.** Для сучасних суден, які експлуатуються сьогодні у морській галузі, характерним є високий рівень технічних характеристик, подвійне управління, дублювання кількості приладів на панелі управління, висока потужність та енергозберігаючі системи, стійкість конструкцій, високоефективне протипожежне обладнання та низка інших приладів та систем, які дозволяють виконувати маневрування судна у різних кліматичних умовах, а також при відмові будь-якої системи. Однак всі сучасні прилади та системи стають функціональними тільки при наявності висококваліфікованого та досвідченого морського персоналу, здатного до професійної комунікативної взаємодії, та, який належним чином може доповісти про аварійну ситуацію.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** В останні два десятиріччя підготовлено численну кількість студій, спрямованих на системне вивчення людського знання. Особливої уваги заслуговує системний підхід, який спонукає до пізнання багатьох проблем із нових теоретичних позицій. Дослідження системного підходу охо-

пили й галузь педагогіки, про що свідчать праці таких учених, як В.О. Аніщенко, П.К. Анохін, В.Г. Афанасьєв, Ю.К. Бабанський, І.В. Малафійк, М.І. Махмутов та ін. Системність у педагогіці вможливує аналіз рівня наукового взаємовпливу та взаємообміну педагогіки з суміжними науками. Моделювання педагогічних процесів на базі системного підходу дає підстави для впорядкування засобів підготовки фахівця. З огляду на це особливого значення набувають проблеми конструювання, моделювання і прогнозування навчального процесу.

Концепція роботи вмотивовує доцільність якісно нового підходу до функціонування системи підготовки майбутніх судноводіїв до професійної комунікативної взаємодії і потребує обґрунтування з позицій взаємодії системного, системно-структурного, функціонального, компетентнісного й особистісно орієнтованого наукових підходів. Необхідність звернення до зазначених підходів у нашому дослідженні спричинена такими факторами: 1) ускладненням організації навчального процесу з погляду появи нових дисциплін; 2) роз-

ширенням і розгалуженням міжнародних зв'язків, що призводить до перевантаження морського простору та до високих вимог щодо рівня володіння іноземною мовою; 3) постійним збільшенням обсягу інформації, що породжує вичерпність людських ресурсів; 4) нестабільністю й непередбачуваними змінами у навколишньому середовищі; 5) посиленням конкуренції між крїїнговими компаніями, що посилює вимоги до претендентів – морських фахівців; 6) зростанням ролі економічного складника, спрямованого на ефективний і рентабельний менеджмент.

**Мета статті** полягає в обґрунтуванні наукових підходів для функціонування системи підготовки майбутніх судноводіїв до професійної комунікативної взаємодії.

**Виклад основного матеріалу.** Застосування системного підходу як методології нашого дослідження дає змогу перейти на рівень взаємозв'язку професійної підготовки морських фахівців із низкою субсистем, конкретизувати їхню взаємодію та взаємовплив. Як зазначено вище, загальну систему професійної підготовки морських фахівців – майбутніх судноводіїв, становлять такі субсистеми: теоретична, тренажерна, фізична, психологічна та психофізіологічна підготовка, що, зрештою, формує професійну готовність фахівця. Керуючись логікою міркувань, можна висловити припущення, що кожна з систем має у своєму складі таку ж структуру підсистем.

Згідно з «Великим тлумачним словником сучасної української мови», системний підхід – це «спосіб теоретичного та практичного дослідження, при якому кожний об'єкт розглядається як система» [2, с. 1321].

Учений П.К. Анохін стверджує, що систему слід характеризувати як такий комплекс включених компонентів, взаємодія та взаємозв'язок яких спрямовані на отримання сфокусованого корисного результату [1]. Підтримуючи міркування науковця, наголосимо, що як систему не можна тлумачити взаємодію і впорядкування компонентів. Очевидним є той факт, що для з'ясування поняття системи потрібно ввести додаткові аспекти. Виникає запитання про те, що впорядковує компоненти системи та за яким критерієм відбувається це впорядкування. Потрібен конкретний фактор, що впорядковує компоненти системи у цілісне інтегроване явище. Таким фактором слугує конкретний результат діяльності системи. З іншого боку, результат через певні параметри реорганізує систему, трансформуючи її у таку форму, що найбільш прийнятна для отримання саме цього конкретного результату. Отже, результат – невіддільний складник системи, що інтегрує та впорядковує її компоненти.

Зауважимо, проте, що академік П.К. Анохін був послідовником І.П. Павлова та проводив фізі-

ологічні дослідження. З методологічних позицій поняття «система» і «системний підхід» у морській сфері педагогіки мають специфічне забарвлення. Для досягнення результату професійної підготовки майбутніх судноводіїв потрібно вибудувати ключові елементи цілісної системи, інтегрованої в єдиний комплекс навчально-виховних дій, сумування яких призведе до мети навчання – готовності виконувати професійні дії та здійснювати ефективну професійну комунікативну взаємодію.

У нормативних документах [8] системний підхід до навчання потрактовано як поетапний і логічно послідовний процес організації навчання, що об'єднує такі етапи: опис необхідних для виконання роботи знань, умінь і навичок; розроблення навчальних матеріалів; проведення навчання; оцінювання ефективності навчання.

Досліджуючи економічні процеси, В. Кнорінг наголошує на використанні системного підходу у навчанні, що передбачає врахування певних законів системи: узгодження спільної і приватної мети; дотримання принципу пропорційності, що впливає на високу якість товару на всіх стадіях виробничого процесу; вивчення «вузького місця», тобто приділення особливої уваги найбільш слабкому елементу системи; аналіз послідовності стадій життєвого циклу підприємства (товару); інтеграцій, що спрямовують систему на високий рівень організації та сприяють досягненню синергетичного ефекту; інформованості, що трактує інформаційне забезпечення як одну з умов конкурентоспроможності; стійкості, що формулює вимоги до побудови системи та її функціонування [3].

На наш погляд, використання системного підходу у підготовці майбутніх судноводіїв до професійної комунікативної взаємодії посилює ефективність навчального процесу. Системний підхід слугує дієвим інструментом, який дає змогу впродовж запропонованого терміну знайти нові, ефективні шляхи досягнення цілей навчального процесу й управління запланованими змінами. Системний підхід орієнтує учасників навчального процесу на цілеспрямовану творчу діяльність. При цьому потрібним є подальший аналіз системотвірних зв'язків мети, змісту, завдань, форм і методів навчання майбутніх судноводіїв у взаємодії компонентів педагогічного процесу, що оптимізуватиме окреслення його властивостей та якісних характеристик.

На підставі основних положень системного підходу можна обґрунтувати значення системно-структурного підходу. Сутність системно-структурного підходу до навчання майбутніх судноводіїв полягає у розподілі на окремі функції: систему диференційовано на функціональні підсистеми, які розмежовують на підфункції, що передбачають певні завдання. Так відбувається структуризація організації навчального процесу,

що триває до визначення конкретних процедур. При цьому загальна (інтегрована) система має цілісне уявлення зі взаємопов'язаними компонентами. У такий спосіб можна прослідкувати структуру кожної підсистеми та стикування її окремих компонентів.

Застосування системно-структурного підходу у контексті нашого дослідження потребує обґрунтування поняття «структура». У загальному розумінні структуру характеризують як «взаєморозміщення та взаємозв'язок складових частин цілого» [2, с. 1405]. У такому тлумаченні поняття «структури» можна використовувати щодо будь-якої сфери людської діяльності.

Більш вузьке значення запропоноване у педагогічному словнику [10], де структуру процесу навчання потрактовано як побудову навчального процесу, що є об'єднанням таких взаємопов'язаних компонентів: цільового, стимулювально-мотиваційного, змістового, діяльнісно-операційного, емоційно-вольового, контрольо-регулювального, оцінно-результативного.

В аналізованому руслі найбільше імпонує дефініція структури, що запропонована Р.М. Макаровим [6]. Учений характеризує структуру системи професійної підготовки як спеціальну цілеспрямовану просторово-часову інтеграцію компонентів навчального процесу для отримання педагогічного результату. Таку структуру підготовки побудовано на основі зв'язків компонентів та їхніх взаємовідношень, що об'єднує їх в єдину цілісність.

Керуючись дефініціями, запропонованими у науковій літературі, сформулюємо авторське тлумачення поняття «структури системи професійної підготовки майбутніх судноводіїв»: *це системна впорядкованість елементів і взаємозв'язків навчального процесу, що дає змогу досягти запрограмованого результату.*

Один із підходів акцентує увагу на тому, що зміст системи професійної підготовки розкривається через його функції. Підґрунтям для дослідження професійної підготовки майбутніх судноводіїв до професійної комунікативної взаємодії, що об'єднує багато компонентів, кожен з яких виконує конкретну специфічну функцію, є функціональний підхід. Кожна функція спрямована на розв'язання окремих завдань і взаємодію між цілісною педагогічною системою й конкретним суб'єктом навчальної діяльності. У понятті «функціональний» закладено оптимальну стратегію для реалізації всієї системи відповідно до виконання запланованої програми. Науковці зосереджують увагу на елементах системи професійної підготовки, елімінуючи їхні функції. Проте, на нашу думку, центральне місце у цілісній системі посідають функціональні підсистеми, через які реалізують специфічні функції професійної підготовки. З огляду на це актуальним

завданням нашого дослідження є окреслення оптимальних критеріїв функціонування підсистем і групування функцій для їх стикування з іншими елементами системи.

Зауважимо, що роль і місце будь-якого процесу або явища залежать від їхніх функцій у суспільстві. На думку окремих учених, соціально-економічне явище повинно виконувати у суспільстві три головні функції: ресурсну, організаційну, творчу [5].

Визнаючи доцільність такої класифікації, вважаємо, що окреслені функції в аспекті навчання майбутніх судноводіїв професійної комунікативної взаємодії покликані створити можливості для пристосування до змін, які відбуваються у навчальному процесі, забезпечити гармонійний розвиток і вдосконалення; сприяти раціональному використанню ресурсів; забезпечити стимули до навчання; сформулювати інноваційне середовище, що видозмінює традиційні підходи й відкриває шлях до перетворень, трудової і професійної мобільності; розкриває творчий потенціал окремого курсанта; спрямовує його енергію у напрямку побудови нових цінностей. На наш погляд, ресурсна функція професійної підготовки майбутніх судноводіїв до професійної комунікативної взаємодії полягає у мобілізації матеріальних та інформаційних ресурсів (упровадженні сучасних технічних засобів навчання, тренажерних систем, комп'ютеризації навчання); підґрунтям організаційної функції є структурування навчальних дисциплін, складання навчальних планів, організація додаткових курсів навчання; свідченням творчої функції у процесі навчання можна вважати активний вияв ініціативи, новаторські ідеї, нестандартне мислення.

У професійній підготовці майбутніх судноводіїв до професійної комунікативної взаємодії важливу роль відіграє компетентнісний підхід, що передбачає розвиток і засвоєння фахових компетенцій. Обґрунтовуючи вибір цього підходу, потрібно розмежовувати поняття «компетенція» і «компетентність». З позицій педагогічного аналізу компетенцію тлумачать як сукупність повноважень (прав та обов'язків) державних органів і посадових осіб, що окреслюють у процесі виконання функцій. Компетенція регламентована законами, нормативними актами та закріплена у положеннях і посадових інструкціях. З іншого боку, компетентність – це, по-перше, особисті можливості посадової особи та її кваліфікація, що полягає у здобутих знаннях і досвіді, які допомагають ухвалювати рішення та розв'язувати завдання; 2) рівень освіченості особи, зумовлений ступенем оволодіння практичною діяльністю [4].

У науковій праці Дж. Равена подано розгорнуте тлумачення компетентності, що є об'єднанням багатьох компонентів, деякі з яких порів-



няно незалежні один від одного; ці компоненти можуть замінювати один одного для виконання ефективної поведінки. Учений описав 37 видів компетентностей [9].

У професійній підготовці майбутніх судноводіїв до професійної комунікативної взаємодії компетентність будемо трактувати як сукупність знань, навичок і вмінь, потрібних для виконання завдань відповідно до чинних вимог (стандартів). На прикладі майбутніх судноводіїв рівень компетентності оцінюють у двох випадках: 1) для отримання допуску до роботи – після проходження стажування на робочому місці; 2) якщо виникає обґрунтований сумнів стосовно професійної компетентності фахівця.

Оцінювання, яке проводять інструктори на тренажерному обладнанні за допомогою контрольних запитань, затверджених керівником, передбачає два аспекти: перевірку теоретичних знань і практичних навичок. За результатами оцінювання складають протокол перевірки теоретичних і практичних знань.

Поняття «компетентність» відрізняється від поняття «компетенція» тим, що є значно ширшим. Компетентність – набір компетенцій фахівця, потрібних для виконання діяльності у певній сфері. Для того, щоб досягти належного рівня компетентності та кваліфіковано виконувати професійну діяльність, потрібні знання і практичний досвід, що свідчать про наявність набору компетенцій, регульованих стандартами. Компетентність не має чітких лімітованих кордонів, вона спрямована на особисті досягнення людини, що базовані на самоосвіті, критичному мисленні, навичках самостійної роботи, умінні прогнозувати результати й можливі рішення, аналізі причинно-наслідкових зв'язків.

В організації навчального процесу нам імпує саме особистісно орієнтований підхід. Н.В. Ключєва [7] пропонує дві інтерпретації особистісно орієнтованого підходу. Перша зорієнтована на повагу до учня, незалежно від особливостей характеру, вчинків і виявів. Сутність іншої інтерпретації полягає у тому, що навчальний процес потрібно будувати з урахуванням інтересів і потреб учнів таким чином, щоб у кожного була можливість вибору й самореалізації як особистості. Визнаючи значущість другої позиції, зауважимо, що вона особливо популярна за кордоном. Попри це, не варто перебільшувати роль використання особистісно орієнтованого підходу стосовно нашої країни. Досвід педагогічної практики доводить, що на початку навчання курсанти – майбутні судноводії мають нечітке уявлення про майбутню професійну діяльність. Їхні бажання й інтереси переважно поверхові та абстраговані від реального навчального процесу. Істинна зацікавленість приходить згодом, після певного періоду

адаптації до нового темпу навчання, кола друзів, перших хороших оцінок.

Особистісно орієнтований підхід спрямований на сприймання студента як цілісної особистості у навчальному процесі, що передбачає створення оптимальних умов для самовдосконалення. Реалізація особистісно орієнтованого підходу відбувається рефлексивно: у мисленні – через розв'язання проблемно-конфліктних ситуацій; у спілкуванні – через формування таких взаємин, що передбачають обмін досвідом з іншим курсантом; у діяльності – шляхом кооперативного співробітництва [7].

Основні положення особистісно орієнтованого підходу до навчання обґрунтовані І.С. Якиманською: такий підхід забезпечує розвиток і саморозвиток особистості; в умовах особистісно орієнтованого підходу кожен учень має змогу самореалізуватися у різних видах діяльності; освіченість – це основна мета сучасної освіти та найважливіший засіб становлення інтелектуальних і духовних цінностей особистості; освіченість спрямовує на індивідуальне сприйняття навколишнього світу, набуття життєвого досвіду в оцінюванні, явищ і подій на основі внутрішніх установок; важливими чинниками особистісно орієнтованого підходу є ті, що зорієнтовані на розвиток індивідуальності особистості, створюють умови для саморозвитку та самореалізації; принцип варіативності слугує підґрунтям особистісно орієнтованого підходу [11].

В умовах особистісно орієнтованого підходу основним завданням вищої школи стає заохочення активності курсанта, допомога у пізнанні й розумінні себе, своїх життєвих цінностей, формування мотивації до самовдосконалення та самореалізації, спрямування й коригування життєвих орієнтирів. З авторитарного керівника викладач перетворюється на партнера, якому довіряють і якого сприймають як радника для постійного самовдосконалення особистості курсанта. До того ж навчання особистості у морському навчальному закладі має свої психологічні особливості, оскільки курсанти орієнтовані на майбутню професійну діяльність, пов'язану з небезпекою для життя, відповідальністю за життя інших людей, навантаженням на нервову систему. Тому особистісно орієнтований підхід має бути спрямований на створення такої системи навчання, яка оптимізує формування внутрішніх установок і цінностей, мотивації майбутніх судноводіїв до професійної комунікативної взаємодії у стандартних та екстремальних умовах.

**Висновки** та перспективи. Підсумовуючи, зазначимо, що у рамках описаних підходів, основним завданням вищої школи є заохочення активності курсантів – майбутніх судноводіїв до професійної комунікативної взаємодії; допомога у пізнанні і розу-

мінні себе, своїх життєвих цінностей; формування мотивації до самовдосконалення та самореалізації, напрямку і корекції життєвих орієнтирів. Навчання особистості у вищому морському навчальному закладі має свої психологічні особливості, оскільки курсанти – майбутні судноводії – зорієнтовані на майбутню професійну діяльність, пов'язану з небезпекою для життя, відповідальністю за життя інших людей, навантаженням на нервову систему. Перспективи подальших досліджень у цьому напрямі полягають у розробленні системи підготовки майбутніх судноводіїв до професійної комунікативної взаємодії на підґрунті виокремлених наукових підходів до її функціонування.

#### Список використаної літератури:

1. Анохин П.К. Принципиальные вопросы общей теории функциональных систем. Принципы системной организации функций. Москва: Наука, 1973. С. 5–61.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. Ірпінь: Перун, 2005. 1728 с.
3. Кнорринг В.И. Теория, практика и искусство управления: Учебник для вузов по специальности «Менеджмент». 2-е изд., изм. и доп. Москва: НОРМА (НОРМА-ИНФРА), 2001. 528 с.
4. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике. Москва: МарТ; Ростов н/Д : МарТ, 2005. 448 с.
5. Лукашевич М.П. Соціологія економіки. Підручник. Київ: Каравела, 2005. 288 с.
6. Макаров Р.Н. Наука: Истоки и движение цивилизации. Конструкция диссертационного исследования Москва: МНАПЧАК, 2004. 1286 с.
7. Педагогическая психология: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. Н.В. Ключевой. Москва: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. 400 с.
8. Про затвердження Положення про систему професійної підготовки, перепідготовки, підтримання та підвищення кваліфікації фахівців з фізичного захисту, охорони та сил реагування (Положення, п.1.4): Наказ № 322 Міністерство палива та енергетики України від 09.06.2008 р. URL: <http://zakon.nau.ua/doc/?code=v0322558-08>
9. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. Москва: Когито-Центр, 2002. 396 с.
10. Український педагогічний словник / авт.-уклад. С.У. Гончаренко. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
11. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. Москва, 1996. 96 с.

#### Zheliaskov V. Objectivation of scientific approaches to the system of future maritime personnel training to professional communicative interaction

*In the article the theoretical analysis of scientific approaches to the system of future maritime personnel training for professional communicative interaction has been analyzed. Modern vessels are characterized by a high level of technical characteristics, dual control systems, duplication of the number of instruments on the control panel, high power and energy saving systems, structural strength, highly efficient firefighting equipment and a number of instruments and systems which allow operate in different climatic conditions. However, all modern instruments and systems become functional only with highly qualified and experienced maritime personnel. It is emphasized that personnel training must be conducted at a high level, taking into account possible non-standard and emergency situations during sailing. In addition, there may be complications associated with inadequate training of maritime personnel, lack of language skills, inability to report about emergency situation, as well as system failure, which is caused by incorrect professional communicative interaction. The article highlights a new approach to the functioning of the pedagogical system of future maritime personnel training to professional communicative interaction based on the interaction of systemic, systemically structural, functional, competence-based and personally oriented scientific approaches. The need to implement these approaches in the system is due to the following factors: the complication of the organization of the educational process in terms of the emergence of new disciplines; the expansion and branching of international relations, which leads to the overload of sea space; high language requirements; a constant increase of information leading to the exhaustion of human resources; instability and unpredictable changes in the environment; increased competition between crew companies, which increases the requirements for applicants; increasing the role of the economic component, aimed at effective and cost-effective management.*

**Key words:** scientific approaches, future maritime personnel, vocational training, system.

УДК 37.011.33:37.012:37.015.311(091)(477)

**Ю. Є. Зубцова**кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри соціальної педагогіки  
Запорізького національного університету

## ГЕНЕЗИС СУТНОСТІ ТА ЗМІСТУ ПОНЯТТЯ «ВИХОВАННЯ» В ІСТОРИЧНІЙ РЕТРОСПЕКТИВІ ТА В УМОВАХ СТАНОВЛЕННЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

*Статтю присвячено проблемі сутності поняття «виховання» в історії педагогіки та у сучасних дослідженнях. Визначено, що питання виховання особистості, її ціннісних орієнтирів, поглядів, переконань було актуальним в усі часи існування людства та є одним із головних завдань сучасної освіти. Мета виховання визначається суспільним замовленням у ході історичного розвитку. Процес виховання спрямований на формування системи моральних та національних цінностей, світоглядних орієнтацій, правової відповідальності, екологічної та естетичної культури, економічної грамотності тощо.*

*Проаналізовано, що на ранньому етапі розвитку людства виховання не виділялось в окрему соціальну діяльність, а зводилося до передачі молодшим накопиченого досвіду і сприяло виживанню наших предків. Старші члени родини передавали досвід і знання, знайомили молодь з легендами, ритуалами, звичаями племені, роду, розповідали про минуле рідного краю та роду.*

*З появою перших примітивних закладів освіти та людей, як правило старійшин, які займалися передачею досвіду дітям та молоді, відбулося зародження виховання як спеціальної соціальної діяльності.*

*Традиції національного виховання зароджувалися одночасно із формуванням слов'янської народності. Характер, зміст, форми і методи виховання зумовлювалися географічним положенням, природними та соціальними умовами. Засобами виховання були праця, фольклор, народні традиції, звичаї та обряди за допомогою яких дітей залучали до життя роду.*

*Доведено, що на сучасному етапі, трансформації у суспільстві вимагають урахування нових запитів до змісту виховання підростаючого покоління.*

*Автором зазначено, що згідно з Концепцією Нової української школи виховний процес стає невіддільною частиною всього освітнього процесу і орієнтуватиметься на загальнолюдські цінності, зокрема морально-етичні, соціально-політичні.*

*У статті дібрано основні трактування поняття «виховання», які є провідними у сучасній педагогіці. У світлі запровадження Концепції НУШ, запропоновано власне визначення поняття: виховання – це динамічний та цілеспрямований процес формування людини, як особистості, інноватора, патріота, спрямований на засвоєння загальнолюдських цінностей на засадах педагогіки партнерства.*

**Ключові слова:** виховання, історія педагогіки, Нова українська школа, особистість, суспільні запити, цінності.

**Постановка проблеми.** Духовні основи суспільних відносин закладаються у процесі виховання. Одним із важливих завдань сучасної школи є підвищення рівня вихованості школярів. Процес виховання спрямований на формування системи моральних та національних цінностей, світоглядних орієнтацій, правової відповідальності, екологічної та естетичної культури, економічної грамотності тощо. Трансформація у суспільстві вимагає врахування нових запитів до змісту виховання підростаючого покоління. У Законі України «Про освіту» (2017) проголошено, що метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого су-

спільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу Українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору [2].

З одного боку науковці, педагоги та батьки б'ють на сполох, наголошуючи на тому, що суттєві зміни у політиці, економіці та проблема територіальної цілісності України, негативно відображаються на соціальному фоні виховання дітей та учнівської молоді. Так, існує проблема кризи сім'ї та зниження її виховного потенціалу, втрата зв'язку між поколіннями, посилення конфліктності у суспільстві, зростання агресії, злочинності (у тому числі і дитячої), відбувається руйнація ціннісних орієнтацій та нівелювання загальнолюд-

ських цінностей. Разом з тим, ще у V ст. до н.е., філософ Сократ говорив про молодь так: «Нинішні діти люблять розкіш, вони погано виховані, не поважають начальство, не шанують старших та надають перевагу не заняттям, а балаканині... Вони вже не встають, коли заходять старші. Вони суперечать батькам, пліткують з однолітками, об'їдаються ласощами за обідом, сидять, закинувши ногу на ногу, та знуцаються над своїми вчителями». Отже, проблема виховання особистості, її ціннісних орієнтирів, поглядів, ідеалів, переконань було актуальним в усі часи існування людства та є одним із головних завдань сучасної освіти.

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Психолого-педагогічні положення щодо визначення мети і змісту виховання школярів розглядалися у працях таких науковців, як І. Бех, Л. Божович, М. Боришевський, І. Зязюн, Г. Костюк, Б. Лихачов, І. Підласий, К. Приходченко, В. Селиванов, В. Сухомлинський та ін.

Методологічні засади системного підходу до вдосконалення процесу виховання піднімали такі науковці, як Ш. Амонашвілі, Ю. Бабанський, О. Вишневецький, О. Матвієнко, В. Оржеховська, П. Підкасистий, В. Постовий, Ю. Руденко, В. Сластьонін, О. Сухомлинська, К. Чорна та ін.

Значний інтерес для нашої статті мають роботи дослідників історії педагогіки, а саме роботи таких учених, як Л. Артемова, О. Дубасенюк, В. Кравець, М. Левківський, О. Любар, О. Мешко, В. Мосіяшенко, М. Стельмахович, О. Сухомлинська.

Аналіз джерельної бази переконливо свідчить, що є багато різних тлумачень поняття «виховання» та науковцями визначено зміст цього процесу, проте сутність і зміст виховання на сучасному етапі вивчено недостатньо.

**Мета статті** – аналіз змісту поняття «виховання» в історії педагогіки та визначення його сутності на сучасному етапі.

**Виклад основного матеріалу.** Загально-відомо, що мета виховання визначається суспільним замовленням у ході історичного розвитку. Так, у найдавніші часи виживання та подальший розвиток первісного людства визначала господарська діяльність. У вихованні враховували стать і відповідні соціальні та господарські функції. Дівчаток готували до ролі матері та годувальниці. Хлопчиків знайомили з тими видами діяльності, які виконували чоловіки [1, с. 7]. На цьому етапі виховання не виділялось в окрему соціальну діяльність, а зводилося до передачі молодшим накопиченого досвіду і сприяло виживанню наших предків.

Як зазначає М. Левківський, на етапі раннього матриархату виховання було безпосередньо пов'язане з трудовою діяльністю. У зв'язку з розвитком знарядь праці старші виконували спе-

ціальну роль – готували дітей (окремо хлопчиків та дівчаток) до життя. Значна увага приділяється дотриманню дітьми перших законів людського співжиття [3, с. 9].

В епоху неоліту виховання дітей відбувалося у так званих «будинках молоді». Старші члени роду допомагали їм оволодівати необхідними навичками по веденню господарства; завершувалося виховання ініціаціями. У зв'язку зі створенням моногамної сім'ї, навчання у цих закладах починає доповнюватися домашнім вихованням. У побуті, поряд із дорослими, діти і підлітки знайомилися зі звичаями, віруваннями, вчилися виконувати обряди, які супроводжували первісних людей, а також дотримуватися заповітів та неписаних законів общини. Молодші засвоювали мову своїх одноплемінників, ігри, танці, усну народну творчість. Всі ці засоби мали важливе значення у формуванні типу поведінки, моральних засад та певних рис характеру первісних людей [3, с. 10]. Таким чином, ми можемо говорити про зародження виховання як спеціальної соціальної діяльності.

У Стародавній Греції найбільш відомим були Спартанська та Афінська системи виховання. У цих рабовласницьких державах у вихованні підростаючого покоління було багато спільного, але спостерігалися і суттєві відмінності. Так, спартанців виховували у жорстких умовах, суспільне замовлення полягало у вихованні сильних, безжальних, суворих воїнів. Натомість, формування гармонійної, фізично досконалої особистості, наділеною духовними і моральними якостями, було основою афінської системи виховання [1; 3; 6].

В епоху Середньовіччя релігія і церква визначали зміст освіти. Релігійні діячі виховували дітей та молодь у дусі покірливості.

Гуманістична педагогіка епохи Відродження характеризувалась повагою до дітей та молоді, протестом проти фізичних покарань, прагненням до вдосконалення здібностей дітей. У школах значну увагу приділяли естетичному вихованню [1; 3].

Ознакою нових педагогічних концепцій західно-європейської педагогіки кінця XIX початку XX століття стало зміщення акценту з методів навчання і виховання на особистість дитини. Провідним принципом освіти для педагогів-реформаторів був принцип природовідповідності. Однією з найбільш відомих течій на початку XX століття була теорія вільного виховання.

Традиції національного виховання зароджувалися одночасно із формуванням слов'янської народності. Характер, зміст, форми і методи виховання, зумовлювалися географічним положенням, природними та соціальними умовами. Соціально-економічний стан визначав тип виховання, що реалізовувався слов'янськими племенами на кожному етапі їхнього розвитку [3, с. 126].

Так, Л. Артемова зазначає, що осередком виховання трипільців виступала індивідуальна сім'я, потім великосімейний колектив, община, плем'я [1, с. 10]. Старші члени родини передавали досвід і знання, знайомили молодь з легендами, ритуалами, звичаями племені, роду, розповідали про минуле рідного краю та роду. Метою виховання була підготовка до праці землероба, мисливця, мужнього воїна-захисника рідного краю і матері – господарки, берегині, продовжувачки роду [7; 8].

Ранні східні слов'яни вчили дітей поважати старших та поважати богів та виховували такі якості, як свободолюбність, привітність, мудрість, щирість, мужність, енергійність [1, с. 15]. Засобами виховання служили вироблені народом педагогічні принципи, за допомогою яких дітей залучали до життя роду.

У період існування Київської Русі основними засобами виховання була праця, дозвілля, звичаї та традиції родини. Діти були свідками й учасниками різних родинних подій, побутових обрядів. Молодші переймали певні моральні цінності, спостерігаючи і наслідуючи дорослих.

Навіть у час занепаду України-Русі існували певні умови збереження самобутніх освітянських традицій: народ сповідував християнську віру, діяли вцілілі хмари, монастирі – осередки релігії та освіти; освічені люди дотримувалися та передавали культурні традиції [1, с. 67; 8]. Характерним був гуманний погляд на виховання, який враховував особливості дитячої психіки. У цей час активно розвивається народний фольклор, який виступав ефективним засобом виховання.

Навчання в Україні в епоху Відродження переважно відбувалося у церковних школах. У них учили молитвам, прищеплювали релігійну свідомість, вміння читати церковні книги і цією наукою виховували добрих християн та корисних служителів батьківщині та господареві [3, с. 136].

Пізніше, у братських школах виховували в української молоді патріотизм, повагу до свого народу, історії, мови, культури, віри. Труднощі української школи, яка перебувала під впливом Польщі, долалися завдяки ініціативі міського населення. Воно зберігало традиції сімейного виховання, в якому закріплювався життєвий досвід, здобутки народної педагогіки, мораль, норми поведінки [1; 3; 7].

За часів козаччини було реалізовано принцип гармонійного виховання людини, багато уваги приділялося психофізичному вдосконаленню майбутніх козаків. Українська козацька система виховання була унікальною. Кодекс лицарської честі передбачав любов до батьків, рідної мови, вірність у дружбі і коханні, готовність боротися за волю, честь та славу України. Система виховання мала кілька ступенів. Так, дошкільне виховання ґрунтувалося на народних традиціях, звичаях, обрядах. На родинно-шкільному ступені приді-

ляли увагу формуванню національних та духовних цінностей. Під час здобуття вищої освіти у вітчизняних та європейських закладах молодь брала активну участь у розбудові культури України.

У козацькій системі виховання утверджувався культ людини і природи. Система виховання культивувала глибокі гуманістичні засади особистості. Найвищими якостями вважалися патріотизм, готовність віддати життя за волю і свободу України, чесність, самодисципліна, взаємодопомога [1; 3; 7].

У першій половині XIX ст. всі школи в Україні були русифіковані. У школі дитина потрапляла у далеку від неї духовну атмосферу, що негативно впливало на розвиток дитини та рівень знань.

Починаючи з 1905 р., на території України з'являється мережа «Просвіт», представники якої ставили перед собою цілий ряд навчально-виховних завдань, серед яких – виховання патріотизму, формування українського виховного ідеалу [3, с. 276].

Під час діяльності Української Центральної Ради було вироблено програму перебудови системи освіти. Новій школі надавалась ключова роль у вихованні у молоді нахилу до творчості, мистецтва, розумової, фізичної праці, формуванню національної свідомості шляхом набуття знань з вітчизняної історії, природознавства, краєзнавства, етнографії [1, с. 267].

У радянські часи велике значення у школі надавалося трудовому вихованню. Активне ознайомлення з трудовим життям супроводжувалося вивченням природних умов і взаємовідносин людини і природи. На цій основі відбувалося знайомство з суспільними відносинами [3, с. 309].

У школі часів становлення незалежності України, згідно з Концепцією виховання дітей та молоді у національній системі освіти (1996), навчально-виховний процес спрямований на всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу.

Система національного виховання ґрунтується на таких фундаментальних принципах: народність; природовідповідність; культуровідповідність; гуманізація; демократизація; безперервність; етнізація; диференціація та індивідуалізація виховного процесу; систематичність і варіативність його форм і методів; свідомість, активність, самодіяльність і творча ініціатива учнівської молоді, поєднання педагогічного керівництва з ініціативою і самодіяльністю учнів: зв'язок виховання з життям, трудовою діяльністю народу і продуктивною працею; інтегративність

виховання як єдність педагогічних вимог школи, сім'ї і громадськості.

Термін «виховання» у педагогічній науці у чотирьох значеннях: у широкому соціальному (виховний вплив на людину всього суспільства); у широкому педагогічному (виховання у діяльності закладів освіти); у вузькому педагогічному (цілеспрямована виховна діяльність педагога); у гранично вузькому (вирішується конкретна індивідуальна проблема виховання) [6, с. 123].

Класичними для сучасної педагогіки є такі трактування поняття «виховання»:

– процес і результат виховної роботи, спрямованої на вирішення конкретних виховних завдань (І. Підласий);

– процес цілеспрямованого, систематичного формування особистості, зумовлений законами суспільного розвитку, дією багатьох об'єктивних і суб'єктивних факторів (С. Гончаренко);

– цілеспрямований процес формування світогляду, морального обличчя, естетичних критеріїв і смаків, фізичний розвиток (О. Матвієнко);

– складний і багатогранний процес формування особистості, створення оптимальних умов для її фізичного, психічного та соціального розвитку (А. Кузьминський, В. Омеляненко);

– процес формування досвіду (моделі) поведінки людини у духовній та соціальній сферах, а також в її стосунках із природою (О. Вишневський);

– процес формування свідомості та поведінки особистості школяра (Ю. Бабанський);

– динамічне складне педагогічне явище, яке відбувається на основі цілеспрямованого й організованого впливу вихователів, соціального середовища на розум, почуття, волю вихованця з метою формування всебічно і гармонійно розвинутої особистості (В. Ягупов);

– спеціально організований, цілеспрямований, творчий процес формування педагогічно доцільних, суб'єкт-суб'єктних, морально-естетичних виховуючих відносин для всебічного і гармонійного розвитку особистості кожного учня (А. Бойко);

– соціально і педагогічно організований процес формування людини як особистості (Н. Волкова);

– процес цілеспрямованого формування особистості дитини (М. Фіцула, Т. Поніманська).

Згідно з Концепцією Нової української школи передбачається, що виховний процес буде невіддільною частиною всього освітнього процесу і орієнтуватиметься на загальнолюдські цінності, зокрема морально-етичні (гідність, чесність, спра-

ведливість, турбота, повага до життя, повага до себе та інших людей), соціально-політичні (свобода, демократія, культурне різноманіття, повага до рідної мови і культури, патріотизм, шанобливе ставлення до довкілля, повага до закону, солідарність, відповідальність). Нова українська школа виховуватиме не лише відповідальність за себе, а й розвиток і добробут країни та всього людства [4, с. 16].

У світлі запровадження Концепції НУШ пропонуємо власне визначення поняття виховання. Виховання – це динамічний та цілеспрямований процес формування людини, як особистості, інноватора, патріота, спрямований на засвоєння загальнолюдських цінностей на засадах педагогіки партнерства.

**Висновки і пропозиції.** Таким чином, сутність та зміст поняття «виховання» залежить від суспільного замовлення. На сучасному етапі формування рис характеру та чеснот процес виховання здійснюватиметься наскрізно в освітньому процесі.

Перспективами подальших наукових пошуків є перегляд принципів виховання та визначення шляхів створення виховного простору у Новій українській школі.

#### Список використаної літератури:

1. Артемова Л.В. Історія педагогіки. Київ: Либідь, 2006. 421 с.
2. Про освіту: Закон України. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
3. Історія педагогіки / За ред. М.В. Левківського, О.А. Дубасенюк. Житомир: Житомирський державний педагогічний університет, 1999. 336 с.
4. Лозова В.І. Теоретичні основи виховання і навчання. Х.: ОВС, 2002. 400 с.
5. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>
6. Нова українська школа: poradnik dla vchytelja / Під заг. ред. Н.М. Бібік. К.: Видавничий дім Плеяди, 2017. 206 с.
7. Педагогіка / Под редакцией Ю.К. Бабанского. М.: Просвещение. 1983. 608 с.
8. Стельмахович М.Г. Українська народна педагогіка. К.: ІЗМН, 1997. 232 с.
9. Сухомлинська О. Концептуальні засади розвитку історико-педагогічної думки в Україні. Шлях освіти. 1999. № 1. С.41-45.

**Zubtsova Yu. The genesis of essence and content of the term “education” in historical retrospective and in the context of the establishment of the new Ukrainian school**

*The article is devoted to the problem of the essence of the concept of «upbringing» in the history of pedagogy and in modern studies. It is determined that the issues of education of the person, its value orientations, views, beliefs were relevant at all times of human existence and is one of the main tasks of modern education. The purpose of education is determined by social orders in the course of historical development. The process of education is aimed at forming a system of moral and national values, ideological orientations, legal responsibility, ecological and aesthetic culture, economic literacy, etc.*

*It was analyzed that at the early stage of development of humanity education was not allocated to a separate social activity, but reduced to the transfer of the younger accumulated experience and contributed to the survival of our ancestors. The senior members of the family transmitted experience and knowledge, introduced the youth with legends, rituals, customs of the tribe, kind, told about the past of their native land and the family.*

*With the advent of the first primitive institutions of education and people, as a rule, elders, who were involved in the transfer of experience to children and young people, the birth of education as a special social activity took place.*

*At the same time, traditions of national education originated simultaneously with the formation of Slavic nationality. Character, content, forms and methods of education, were determined by geographical location, natural and social conditions. Means of education were labor, folklore, folk traditions, customs and ordinances with the help of which children were involved in the life of the family.*

*It is proved that at the present stage, transformations in society require taking into account new inquiries into the content of upbringing of the younger generation.*

*The author notes that, according to the Concept of the New Ukrainian School, the educational process becomes an integral part of the whole educational process and will be oriented towards universal values, in particular moral and ethical, socio-political.*

*The article deals with the main interpretations of the concept of «upbringing», which are leading in modern pedagogy. In the light of the introduction of the NES Concept, the actual definition of the concept is proposed: education is a dynamic and purposeful process of formation of a person, as an individual, an innovator, a patriot, aimed at assimilating common human values on the principles of partnership pedagogy.*

**Key words:** education, history of pedagogy, New Ukrainian school, personality, social queries, values.

## ХАРАКТЕРИСТИКА ЗМІСТУ І ОСОБЛИВОСТЕЙ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ІНЖЕНЕРА-ПЕДАГОГА ТРАНСПОРТНОГО ПРОФІЛЮ

У статті розглянуто проблему визначення структури професійної компетентності як основи для розроблення освітніх програм з підготовки фахівців у закладах вищої освіти. Чітке з'ясування компонентів професійної компетентності фахівця певної галузі і їхнього змісту дозволить окреслити компоненти змісту освітньої програми підготовки.

Відповідно до положень компетентнісного підходу з урахуванням рекомендації проекту TUNING структуру професійної компетентності інженера-педагога транспортного профілю представлено як систему взаємопов'язаних інтегральних, загальних і фахових компетентностей. Інтегральна компетентність як здатність розв'язувати складні спеціалізовані завдання та практичні проблеми в інженерно-педагогічній діяльності або у процесі навчання передбачає застосування певних теорій та методів відповідної науки і характеризується комплексністю та невизначеністю умов. Загальні компетентності створюють підґрунтя для майбутньої професійної діяльності (знання предметної області та розуміння професійної діяльності), зокрема й завдяки здатностям, які передбачаються у людини з вищою освітою незалежно від фаху. Фахові компетентності, що залежать від предметної галузі, безпосередньо пов'язані зі спеціальними знаннями у предметній галузі, визначають профіль освітньої програми, роблять її специфічною, відмінною від інших програм. Ураховуючи різний профіль інженера-педагога, проблему представляє визначення і характеристика змісту фахової компетентності фахівця транспортного профілю.

На підставі характеристики специфіки професійної діяльності майбутнього фахівця спеціальності «Професійна освіта (транспорт)» з'ясовано важливість конкретизації спеціальних (фахових) компетентностей. Визначено і схарактеризовано суть, структуру, особливості фахової компетентності інженера-педагога транспортного профілю.

Перспективу представляє аналіз процесу формування фахової компетентності у процесі професійної підготовки майбутнього інженера-педагога транспортного профілю у закладі вищої інженерно-педагогічної освіти, пошук ефективних засобів підвищення ефективності цього процесу.

**Ключові слова:** професійна компетентність, фахова компетентність, інженер-педагог транспортного профілю, структура, інженерно-педагогічна освіта.

**Постановка проблеми.** Орієнтація на Європейській простір вищої освіти зумовила необхідність перебудови системи вітчизняної освіти, починаючи з вироблення нової концепції, створення методології, що вплинули на всі компоненти системи. Так, відповідно до положень Закону України «Про вищу освіту» (2014 р.) закладам вищої освіти надано автономію щодо визначення змісту освітніх програм. Разом із тим, припинили існування чинні стандарти професійної підготовки фахівців за певними напрямками і спеціальностями. Це зумовило необхідність розроблення й обґрунтування нових освітніх програм підготовки фахівців, спираючись на сучасні вимоги до них: «кожна освітня програма повинна бути важливою для суспільства, спрямованою на працевлаштування, такою, що готує до суспільного життя, визнаною науковим співтовариством, достатньо прозорою і порівняною, щоб полегшити мобільність і визнання» [5, с. 8].

Для розроблення змісту відповідно до обраного компетентнісного підходу як пріоритетного,

важливим завданням професійної педагогіки постає визначення й обґрунтування мети професійної підготовки як забезпечення комплексу сформованих компетентностей майбутнього фахівця. Зважаючи на те, що освітня програма має забезпечувати компоненти прогностичної моделі фахівця, науковцями обґрунтовуються зміст і структура професійної компетентності. Чітке з'ясування компонентів професійної компетентності фахівця певної галузі і їхнього змісту дозволить окреслити компоненти змісту освітньої програми підготовки.

### Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблему професійної підготовки студентів інженерно-педагогічних спеціальностей обґрунтовано у працях таких науковців, як С. Артюх, А. Ашерев, В. Безрукова, Д. Гельфарова, С. Гончаров, Е. Зеєр, М. Лазарев, Л. Штефан та ін. Сучасні дослідники активно опікуються проблемою визначення структури і характеристики компонентів професійної компетентності інженера-педагога



(Н. Брюханова, О. Коваленко, Д. Коваленко, О. Мельниченко, Б. Шевель та інші), зокрема інженера-педагога транспортної галузі (Т. Дніпровська, О. Романовський, Л. Тихонова та інші).

Попри наявні наукові праці з обґрунтування професійної компетентності фахівця, її структури відповідно до проекту TUNING, відкритим залишається питання щодо структури і характеристики такого її компонента як фахова компетентність фахівця, зокрема інженера-педагога транспортного профілю.

**Мета статті** – на підставі аналізу наукових праць визначити і схарактеризувати суть, структуру, особливості фахової компетентності інженера-педагога транспортного профілю.

**Виклад основного матеріалу.** Зміст професійної компетентності, що має формуватися під час професійної підготовки фахівця дуальної (інженерної і педагогічної) професії, має враховувати обов'язковість забезпечення здатності і спроможності виконувати як функції інженерної діяльності відповідного профілю, такі і педагогічні. Так, на думку Д. Гельфанової, «забезпечення якості фахової підготовки майбутніх інженерів-педагогів, обґрунтування, розробка та оновлення змісту і форм її реалізації мають сприяти підвищенню ефективності підготовки майбутніх інженерів-педагогів як умови підвищення рівня професійного навчання робітничих кадрів» [3, с. 31].

Повністю погоджуємося з Б. Шевель у тому, що використання компетентнісного підходу у підготовці майбутніх інженерів-педагогів має на меті «розуміння усіма суб'єктами навчального процесу кінцевої мети своєї діяльності: підготовку фахівця, який володів би як ключовими, так і спеціальними фаховими компетенціями, здатного вирішувати різноманітні завдання під час своєї професійної діяльності, готовність до інноваційної діяльності, маючого високу мотиваційну спрямованість на власну діяльність, розуміння значущості своєї професії» [8, с. 28].

На сучасному етапі дослідження особливостей запровадження компетентнісного підходу до професійної підготовки фахівця усталеним можна вважати трактування компетентностей, як таких, що містять: 1) знання і розуміння (теоретичні знання, а також здатність знати і розуміти); 2) знання, як діяти (практичне застосування знань у певних ситуаціях); 3) знання, як жити (сформована система цінностей і ціннісних установок особистості). Компетентності є «поєднанням властивостей (відносно знань та їх застосування, ставлень, навичок, умінь та обов'язків), які описують рівень, на якому особа здатна їх виконувати» [5, с. 12]. Ураховуючи комплексну мету професійної підготовки майбутнього фахівця у закладі вищої освіти, його компетентності поділяються на інтегральні, загальні та спеціальні (фахові).

Організація підготовки інженерів-педагогів у закладах вищої освіти має враховувати соціально-економічні чинники, що впливають на модернізацію системи освіти і визначають її ефективність, сучасні світові тенденції у підготовці інженерів-педагогів, вимоги до професійної підготовки фахівців у контексті Європейської інтеграції та змін на ринку праці [3]. У зв'язку з цим, важливим елементом змісту професійної компетентності інженера-педагога, що створює основу для формування особистості і фахівця є *інтегральна компетентність* як здатність розв'язувати складні спеціалізовані завдання та практичні проблеми в інженерно-педагогічній діяльності або у процесі навчання, що передбачає застосування певних теорій та методів відповідної науки і характеризується комплексністю та невизначеністю умов.

*Загальні компетентності* створюють підґрунтя для майбутньої професійної діяльності (знання предметної області та розуміння професійної діяльності), зокрема й завдяки здатностям, які передбачаються у людини з вищою освітою незалежно від фаху: здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу; здатність спілкуватися державною мовою як усно, так і письмово у професійній діяльності; навички використання інформаційних і комунікаційних технологій; здатність вчитися та оволодівати сучасними знаннями; здатність до пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел; вміння виявляти, ставити та вирішувати проблеми, здатність працювати у команді; здатність до міжособистісної взаємодії; здатність мотивувати людей та рухатися до спільної мети; визначеність і наполегливість щодо поставлених завдань і взятих обов'язків. Загальними компетентностями для інженера-педагога, науковці [5] вважають: соціально-особистісні (система знань про фізичні й інтелектуальні ресурси розвитку особистості, морально-етичні і правові аспекти поведінки людини та її взаємодії з навколишньою дійсністю); інструментальні (система знань про способи організації і здійснення навчально-пізнавальної діяльності, здатність до комунікації, управління інформацією тощо); загальнонаукові (системні), які складають фундаментальні і прикладні знання наук та галузі. При цьому автори зазначають, що такий поділ може бути конкретизований з орієнтацією на переліки, наведені у документах TUNING з урахуванням специфічності функцій та сфери діяльності майбутніх фахівців.

У зв'язку з цим, безперечно, мають враховуватися функції інженерної діяльності. Як вказує Т. Дніпровська, «у сучасному розумінні інженер – це фахівець, який спирається на теоретичні знання, професійні навички, ділові якості та забезпечує на основі аналізу, розрахунків й інших методів створення, перетворення або підтримку

у працездатному стані технічних, технологічних й інших систем із заданими параметрами їхнього функціонування» [4, с. 100]. У зв'язку з розвитком промисловості, транспорту, сільського господарства, перетворенням науки у безпосередню продуктивну силу суспільства роль інженерної праці зростає [7], а її представник – інженер – виступає основним носієм науково-технічного прогресу, що перетворює його ідеї і закони у конкретні конструктивно-технологічні форми й рішення [4]. Виходячи зі специфіки виробництва, характеру й методів рішення виробничих завдань, весь інженерний корпус Т. Дніпровська поділяє на такі групи: конструювання і проектування; промислового виготовлення нових виробів і систем; пошукових та дослідницьких робіт; експлуатації виробів, споруд і систем. Безперечно, відповідно до характеру вирішення завдань, які постають перед фахівцем під час інженерної діяльності, компетентності здобувають свою специфіку і характеризуються як *фахові*.

На підставі проведеного аналізу наявних визначень установлено, що поняття «фахова компетентність» розглядається як: сукупність знань та вмінь, які визначають результативність діяльності (з наданням пріоритету когнітивному складнику цієї характеристики); обсяг навичок виконання професійних завдань (з акцентуванням на виробленні доведених до автоматизму дій у професійній діяльності); комбінування особистісних якостей і властивостей (з наданням пріоритету особистісному компоненту); комплекс знань і професійно важливих якостей особистості (поєднання когнітивного і особистісного у компетентності); вектор професіоналізації; єдність теоретичної та практичної готовності до професійної діяльності тощо [9]. Узагальнено, що фахову компетентність визначають як сформовану належним чином сукупність характеристик фахівця, професіонала у своїй галузі діяльності (фахової, тобто більш вузько спрямованої), що у свою чергу виступає складником професійної компетентності (більш широкого поняття, що охоплює всю галузь професійної діяльності у системі суспільного розподілу). Фахова компетентність «віддзеркалює суть спеціальності, яку опановує студент, тому може бути схарактеризована як концептуальна основа підготовки фахівця. Вона відображає рівень сформованості професійних знань, умінь і навичок, його професійну ерудицію, що дозволяють успішно вирішувати три класи задач професійної діяльності: стереотипні, діагностичні та евристичні, що передбачені нормативно-правовими документами вищої школи» [2, с. 24]. Науковці звертають увагу на те, що фахова компетентність – це не лише «сукупність професійних знань, умінь і володіння способами виконання професійної діяльності, а і його професійно важливі якості, здібності, що

впливають на ефективність професійної діяльності та успішність її освоєння; професійно значущі психофізіологічні властивості, необхідні для професійної діяльності» [1, с. 45]. Фахові компетентності, що залежать від предметної галузі, безпосередньо пов'язані зі спеціальними знаннями у предметній галузі, визначають профіль освітньої програми, роблять її специфічною, відмінною від інших програм [5].

Варто зазначити, що професійна інженерно-педагогічна діяльність має велику кількість спеціалізацій відповідно до того, в якій інженерній галузі він забезпечує підготовку кадрів: машинобудівельній, будівельній, радіотехнічній, транспортній, харчовій тощо. Відповідно різною буде реалізація професійних функцій, що потребує урахування під час професійної підготовки майбутнього фахівця. Ураховуючи, що інженер-педагог може мати різний профіль, відповідно різною буде його фахова компетентність.

Інженери транспортної галузі є найбільш чисельною категорією представників інженерної професії, від яких, а також і їх підлеглих – експлуатаційного персоналу, залежить фактична віддача, тобто реалізація у народному господарстві потенційних властивостей нових виробів, споруджень або систем, що створені машинобудівним, будівельним, сільськогосподарськими комплексами народного господарства. Інженер-педагог транспортного профілю фактично забезпечує формування професійної компетентності майбутнього техника транспортної галузі, яку Л. Тихонова визначає як сукупність інтегрованих умінь, знань, досвіду провідної професійної діяльності у галузі перевозень вантажів пасажирів, організації сервісного обслуговування на транспорті, транспортно-логістичної діяльності, що дозволяє фахівцеві не тільки ефективно проектувати і здійснювати професійну діяльність, але й володіти професійно значущими якостями з метою оптимального включення у галузь виробництва [6, с. 118].

Ураховуючи, що за спеціальністю «Професійна освіта (транспорт)» готують фахівців для викладацької діяльності у системі професійної освіти у галузі транспорту, у закладах вищої освіти різних рівнів акредитації, а також для інженерної, керівної та організаційної діяльності у сфері експлуатації автомобільного транспорту, важливим елементом постають саме спеціальні (фахові) компетентності. Зважаючи на те, що випускники отримують комплексну (інженерну і педагогічну освіту) і подвійну кваліфікацію, оскільки професія інженера-педагога поєднує знання і творчість, науку і мистецтво, інженерний фах і педагогічну майстерність, вміння працювати з технікою і взаємодіяти з людьми, фахом, компетентності мають відбивати всі здатності, зумовлені особливостями професійної діяльності. Так, *спеціальні*

(фахові, предметні) компетентності включають окреслені у стандарті знання: у галузі технічної експлуатації, ремонту, діагностування та сервісного обслуговування автомобілів; конструювання двигунів і автомобілів; виробництво та ремонт машин і механічного устаткування, двигунів і турбін, елементів для механічних передач, технічне обслуговування та ремонт автомобілів. Крім цього, важливе місце належить педагогічним компетентностям як здатностям забезпечити формування професійних знань, умінь, навичок, а також особистісних характеристик у майбутніх техніків автотранспортної галузі, тобто їхньої професійної компетентності [6].

Особливостями фахової компетентності інженера-педагога транспортного профілю можна визначити такі: дуальний характер професії зумовлює подвійний характер фахових компетентностей, які актуалізуються відповідно до обраної сфери професійної діяльності (суто інженерної на транспорті або педагогічної з підготовки техніків/інженерів транспортної галузі); виробничі фахові компетентності виступають обов'язковим підґрунтям для педагогічних (несформованість компетентностей, пов'язаних з інженерною діяльністю на транспорті, робить однозначно неефективною педагогічну діяльність з формування загальнотехнічних і фахових компетентностей у техніків/інженерів транспортної галузі); несформованість педагогічних фахових компетентностей в інженера-педагога транспортного профілю обмежує його можливості, або робить його неспроможним виконувати педагогічні функції з підготовки техніків/інженерів транспортної галузі).

**Висновки і пропозиції.** Отже, проведений аналіз наукових джерел дозволив з'ясувати комплексний характер професійної компетентності фахівця інженерно-педагогічної галузі, визначити роль, місце і особливості фахової компетентності інженера-педагога транспортного профілю.

Зважаючи на важливість змісту фахової компетентності під час розроблення освітніх програм підготовки майбутнього фахівця, перспективу представляє аналіз процесу формування фахової компетентності у процесі професійної підготовки майбутнього інженера-педагога транспортного профілю у закладі вищої інженерно-педагогічної освіти.

#### Список використаної літератури:

1. Бібік Н.М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. Компетентнісний

підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О.В. Овчарук. К.: К.І.С., 2004. С. 45–50.

2. Волошко Л.Б. Професійна компетентність студентів як предмет психолого-педагогічного аналізу. Наука і сучасність: зб. наук. пр. Нац. пед. ун-ту імені М.П. Драгоманова. К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2005. Т. 48. С. 22–32.
3. Гельфанова Д.Д. Організаційно-змістовне забезпечення процесу формування професійно-математичної компетентності майбутніх інженерів-педагогів в процесі фахової підготовки. Комп'ютерно-інтегровані технології: освіта, наука, виробництво: міжвуз. зб. Луцьк, 2011. Вип. № 5. С. 31-35.
4. Дніпровська Т.В. Структура і зміст управлінської компетентності майбутніх інженерів автомобільного транспорту. Теорія і практика управління соціальними системами. 2010. № 2. С.100-105.
5. Коваленко О.Е., Коваленко Д.В., Брюханова Н.О., Мельниченко О.О. Сучасний підхід до визначення та формування основних складових освітньої програми підготовки фахівців за спеціальністю 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)». Проблеми інженерно-педагогічної освіти: зб. наук. пр. Х. УІПА, 2017. № 56-57. С. 6-18.
6. Тихонова Л.В. Проблема формирования профессиональной компетентности будущих техников автотранспортной отрасли. Человек и образование: Академ. Вестник Инс-та пед. образования и образования взрослых РАО. 2015. № 2 (43). С.118-121.
7. Романовский А.Г. Теоретические и методологические основы подготовки инженера в высшем учебном заведении к будущей управленческой деятельности: дис. докт. пед. наук: 13.00.04. К., 2000. 490 с.
8. Шевель Б.О. Аналіз результатів формування фахових компетенцій майбутніх інженерів-педагогів засобами інформаційно-комунікаційних технологій. Педагогічні науки. Вип.18. С. 28-32.
9. Шевель Б.О. Формування фахових компетенцій майбутніх інженерів-педагогів засобами інформаційно-комунікаційних технологій: автореф. дис. ... канд. пед. н.: спец. 13.00.04 / Нац. ун-т біоресурсів і природокористування. К., 2011. 35 с.

**Ivanova A. Characteristics of content and features of the vocational competence of the future engineer-teacher of the transport profile**

*The article deals with the problem of determining the structure of the vocational competence as a basis for the development of educational programs for the training of specialists in higher education institutions. A clear elucidation of the components of the professional competence of a specialist in a particular field and their content will allow the components of the contents of the educational curriculum to be outlined.*

*In accordance with the provisions of the competence approach, taking into account the recommendation of the TUNING project, the structure of the professional competence of the engineer-teacher of the transport profile is presented as a system of interconnected integral, general and professional competences. Integral competence as an ability to solve complex specialized tasks and practical problems in engineering and pedagogical activity or in the process of learning involves the application of certain theories and methods of the corresponding science and is characterized by complexity and uncertainty of the conditions. General competences create the basis for future professional activities (knowledge of the subject area and understanding of professional activity), in particular due to the abilities that are expected in a person with higher education, regardless of specialty. Professional competences, depending on the subject field, are directly related to special knowledge in the subject field, determine the profile of the educational program, make it specific, different from other programs. Taking into account the different profile of the engineer-teacher, the problem is the definition and characteristics of the content of the vocational competence of a specialist in the transport profile.*

*On the basis of the characteristics of the specifics of the professional activity of the future specialist in «Professional Education (Transport)», the importance of specification of special (vocational) competences was clarified. The essence, structure, peculiarities of the vocational competence of the engineer-teacher of the transport profile are determined and characterized.*

*Some of the perspective directions of the further research are the analysis of the process of the development of the vocational competence in the process of vocational training of the future engineer-teacher of the transport profile in the institution of higher engineering and pedagogical education, the search for effective means to increase the efficiency of this process.*

**Key words:** professional competence, professional competence, engineer-teacher of the transport profile, structure, engineering-pedagogical education.

**І. П. Краснощок**кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри педагогіки та менеджменту освіти  
Центральноукраїнського державного педагогічного  
університету імені Володимира Винниченка**ІНДИВІДУАЛЬНА ОСВІТНЯ ТРАЄКТОРІЯ СТУДЕНТА:  
ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ОРГАНІЗАЦІЇ**

*Статтю присвячено визначенню та теоретичному обґрунтуванню особливостей організації індивідуальної освітньої траєкторії студента в умовах сучасного закладу вищої освіти. Проаналізовано підходи до визначення сутності поняття «індивідуальна освітня траєкторія» в сучасних дослідженнях, з'ясовано, що вчені, розкриваючи зміст цього поняття, переважно обмежуються навчальним процесом. Обґрунтовано, що індивідуальна освітня траєкторія студента передбачає шляхи досягнення важливих для нього освітніх цілей як у навчальній діяльності, так і в різних видах позааудиторної діяльності та саморозвитку. З'ясовано, що індивідуальна освітня траєкторія досягнення студентом освітньої мети визначається спільно з педагогами як програма індивідуальної освітньої діяльності, що перетворює студента з пасивного «приймача» освітніх послуг на суб'єкта їх визначення й замовлення. Визначено, що індивідуальну освітню траєкторію студента доцільно розглядати усвідомлено і відповідально вибраним шляхом реалізації особистісно-професійного потенціалу з урахуванням вимог стандарту освіти та власних ціннісно-смыслових установок, потреб, мотивацій, можливостей та досвіду, оформлений й упорядкований ним за педагогічної підтримки викладачів в індивідуальній освітній програмі освітньої діяльності, яка реалізується за розробленим індивідуальним освітнім маршрутом.*

*Під час дослідження доведено, що індивідуальна освітня траєкторія, індивідуальна освітня програма та індивідуальний освітній маршрут є взаємопов'язаними та взаємозумовленими елементами одного процесу, що визначає персональний шлях реалізації особистісно-професійного потенціалу студента, який він вибрав відповідно до своїх мотивів, потреб, ціннісно-смыслових установок, здібностей та можливостей для досягнення важливих для нього освітніх результатів (продуктів). Виявлено, що визнання себе суб'єктом особистісного й професійного становлення посилює відповідальність студента за результати своєї професійної підготовки, стимулює пізнання всіх можливостей для саморозвитку, які є в освітньому просторі закладу вищої освіти. Показано, що ефективність реалізації індивідуальної освітньої траєкторії студентів зумовлюється внутрішніми та зовнішніми факторами.*

**Ключові слова:** індивідуальна освітня траєкторія, індивідуальна освітня програма, індивідуальний освітній маршрут, індивідуальна освітня траєкторія студента, індивідуальний навчальний план, освітня діяльність.

**Постановка проблеми** у загальному вигляді. Підготовка закладами вищої освіти компетентних фахівців, з гармонійним поєднанням особистісних й професійно важливих якостей, які здатні до саморозвитку та самореалізації в майбутній професійній діяльності, є пріоритетними цілями сучасної вищої школи. У зв'язку з цим особливої актуальності й цінності набуває студентоцентрована орієнтація освітнього процесу, що передбачає: урахування індивідуальних можливостей, потреб студентів, уможливлення їхньої свободи стосовно вибору компонентів освітніх програм, стимулювання визначення студентами індивідуального сенсу освітньої діяльності та свідомого й відповідального вибору індивідуальної освітньої траєкторії.

Освітня траєкторія є поняттям, що відбиває сутнісний напрям здобувача освіти в освітньому просторі. Її існування – не норма, а факт дійсно-

сті. За різних умов організації освітнього процесу можливі різні сценарії визначення цієї траєкторії. Так, за традиційного підходу педагог визначає єдину траєкторію досягнення здобувачами освіти результатів відповідно до стандарту, за диференційованого підходу педагоги пропонують декілька можливих траєкторій для груп здобувачів з різними можливостями, за індивідуального – упродовжують розроблену для кожного здобувача освіти траєкторію, яка є більш сприятливою для його освітнього розвитку з погляду педагога. Відповідно, навіть організовуючи освітній процес згідно з вимогами індивідуалізації й диференціації освітньої діяльності здобувачів освіти, цілі, зміст, форми, методи, результати визначаються педагогом, що не дозволяє врахувати всі індивідуальні потреби, інтереси, можливості кожного студента. За таких умов значна частина учнівських і студентських аудиторій мають низький рівень моти-

вації досягнення визначених педагогом цілей, вони не бачать особистісного сенсу в запропонованій для них освітній діяльності. Одним із шляхів подолання окресленої проблеми у вищій школі є організація індивідуальної освітньої траєкторії, що засвідчує актуальність цього питання в сучасній педагогіці та актуальність цієї статті.

Визнання права здобувачів освіти на індивідуальну освітню траєкторію є одним із прогресивних нововведень Закону «Про освіту» (2017), що передбачає «персональний шлях реалізації особистісного потенціалу здобувача освіти, що формується з урахуванням його здібностей, інтересів, потреб, мотивації, можливостей і досвіду, ґрунтується на виборі здобувачем освіти видів, форм і темпу здобуття освіти, суб'єктів освітньої діяльності та запропонованих ними освітніх програм, навчальних дисциплін і рівня їх складності, методів і засобів навчання» [4].

Поширеність та ефективність практичної реалізації зазначених можливостей здобувачів освіти, зокрема студентів, в умовах освітнього простору закладів освіти значною мірою визначається рівнем теоретичного обґрунтування та апробації шляхів та механізмів упровадження цього нововведення.

#### **Аналіз останніх досліджень та публікацій.**

Передумови розуміння й використання поняття «індивідуальна освітня траєкторія» подано в дослідженнях особистісно орієнтованої освіти Г. Балла, І. Беґа, О. Бондаревської, В. Кременя, О. Пехоти, О. Пометун, В. Рибалка, Г. Селевка, І. Якиманської та інших, оскільки в її основу покладено ідеї: визнання особистості учня (студента) як найвищої цінності, визнання за нею свободи вибору шляхів і способів саморозвитку, створення умов для розкриття особистісного потенціалу й сприяння її готовності до позитивної самореалізації в соціумі на всіх етапах її життєдіяльності.

Питання індивідуалізації у вищій школі є предметом досліджень закордонних та вітчизняних учених, у працях яких розкрито як загальні положення, так і окремі аспекти, як-от: індивідуалізація навчання (В. Володько, М. Солдатенко, В. Одинцов, Г. Коберник, М. Махмутов та інші); реалізація індивідуального підходу (В. Загвязинський, П. Гальперін, В. Давидов, С. Овчаров, М. Скаткін, А. Кірсанов, Т. Ніколаєва, І. Шайдур, І. Унт); технологія індивідуального навчання (Ю. Макаров, Л. Липова); формування індивідуального стилю діяльності в процесі навчання (В. Мерлін, Є. Климов).

Аналіз вітчизняних та закордонних наукових джерел показав, що важливими дослідженнями проблеми індивідуальної освітньої траєкторії учнів є праці К. Александрової, А. Гаязова, С. Вдовіної, А. Воронцова, Т. Ковальової, Г. Прозументової, Н. Рибалкіної, Т. Собіної, Н. Суртаєвої, О. Тубель-

ського, А. Хуторського. Зауважимо, що незважаючи на всі розбіжності наукових підходів, їх об'єднує мета індивідуальної освітньої траєкторії, що полягає в розвитку й реалізації особистісного потенціалу учня.

Останнім часом особливу увагу дослідників привертає проблема організації індивідуальної освітньої траєкторії студента (далі ІОТ): особливості організації навчального процесу в закладі вищої освіти за ІОТ (С. Березенська, Т. Коростіянець, О. Нещерет, Н. Олійник, П. Сисоев та інші); роль та місце ІОТ у сучасному процесі професійної підготовки фахівця (Е. Зеєр, Т. Осипова, Т. Руденко, Е. Симанюк та інші); створення ІОТ у процесі професійної підготовки іноземних студентів (І. Козубовська), ІОТ як інструмент розвитку критичного мислення студента (Т. Олійник).

Аналіз публікацій з названої проблеми засвідчив, що переважно предметом їхнього розгляду є організація індивідуальної освітньої траєкторії учнів у навчальному процесі. Проблема організації індивідуальної освітньої траєкторії студента в цілісному освітньому процесі закладу вищої освіти є недостатньо вивченою.

**Метою статті** є аналіз поглядів науковців щодо сутності поняття «індивідуальна освітня траєкторія», визначення суті поняття «індивідуальна освітня траєкторія студента» і розкриття особливостей організації індивідуальних освітніх траєкторій студентів через формування індивідуальних освітніх програм та створення й реалізацію індивідуальних освітніх маршрутів.

**Виклад основного матеріалу.** У науковій літературі термін «індивідуальна освітня траєкторія» (ІОТ) є досить широко вживаним, однак його трактування залишається неоднозначним. Досить часто науковці ІОТ ототожнюють з індивідуальним освітнім маршрутом (ІОМ) чи індивідуальною освітньою програмою (ІОП), тому представляється необхідним визначити відмінність та взаємозв'язок між даними термінами.

У словниках розкрито зміст слова-терміна «траєкторія» в загальному значенні як «лінія руху якого-небудь тіла або точки» [9, с. 560]. Рух відбувається в часі й просторі й залежить від особливості впливів на об'єкт як зовнішніх, так і внутрішніх чинників. Слово «маршрут» семантизується в словниках як «шлях прямування» [8, с. 149]. У психолого-педагогічних дослідженнях наприкінці минулого сторіччя почали активно використовувати названі поняття для характеристики розвитку особистості. Ознака траєкторії й маршруту як освітніх категорій визначає динаміку змін педагогічних явищ і процесів в часі й просторі, а індивідуальна відбиває неповторність їхніх вихідних характеристик.

Залежно від цілей здобувачів освіти індивідуальна освітня траєкторія може вибудовуватися різ-

ними шляхами. Саме тому індивідуальну освітню траєкторію визначають по-різному залежно від специфіки завдання, яке розв'язується за допомогою цього визначення.

Розглядаючи індивідуальну освітню траєкторію як «персональний шлях реалізації особистісного потенціалу кожного учня в освіті», А. Хуторської уточнює, що особистісний потенціал – це «сукупність його діяльнісних, пізнавальних, творчих, комунікативних та інших здібностей». Процес виявлення, реалізації й розвитку цих здібностей учнів відбувається в процесі освітнього руху індивідуальними траєкторіями. Шлях автор розуміє як планування власної діяльності через: а) формулювання цілей; б) відбір тематики, засобів і способів вивчення теми; в) уявлення про кінцевий результат праці (освітній продукт) і способах його презентації; г) визначення системи контролю [13, с. 101].

Науковець акцентує увагу на характеристиках індивідуальної траєкторії, зазначаючи, що індивідуальну освітню діяльність характеризують такі поняття, як темп навчання й освітній продукт учня. Темп навчання, що визначається як швидкість або інтенсивність освітньої діяльності, зумовлюється індивідуальними особливостями учня: його мотивацією, розвиненими здібностями, рівнем підготовленості, психологічними та фізіологічними характеристиками. Далі А. Хуторської зазначає, що освітні продукти учнів відрізняються не тільки обсягом, а й змістом. Така відмінність спричинена індивідуальними здібностями та відповідними видами діяльності, які застосовують учні під час вивчення того самого фундаментального освітнього об'єкта [13, с. 102].

Зокрема, А. Гаязов визначає індивідуальну освітню траєкторію як певну послідовність елементів навчальної діяльності кожного здобувача освіти з реалізації власних освітніх цілей; як виявлення стилю навчальної діяльності кожного здобувача освіти, який залежить від його мотивації, здатності до навчання й здійснюється в співпраці з педагогом [2]. Науковець наголошує, що, зважаючи на особистісні якості й здібності, здобувач освіти вибудовує свій освітній шлях, а процеси виявлення потенційних і розвитку наявних здібностей відбуваються в межах кожної навчальної дисципліни. Освоєння цих предметів визначається не стільки логікою дисциплін, скільки сукупністю індивідуально-психологічних здібностей кожної особистості.

Цінність означених підходів полягає в тому, що автори уточнюють сутнісні характеристики ІОТ, а саме: це – особистісний шлях в освіті; мета індивідуальної освітньої траєкторії – реалізація особистісного потенціалу здобувача освіти; визнання за здобувачем освіти свободи вибору шляхів і способів реалізації власних освітніх цілей; навчання

на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії; відповідність освітньої діяльності потребам, когнітивному стилю, індивідуальним здібностям і можливостям здобувача освіти.

З огляду на позиції вчених зауважимо, що названі підходи розкриття змісту індивідуальної освітньої траєкторії обмежуються навчальним процесом, прослідковується отождоження освітнього процесу та навчального процесу. Різні погляди, презентовані в наукових дискусіях щодо сутності поняття «освіта», об'єднує положення, згідно з яким основним шляхом здобуття освіти є навчання, однак не зводиться до нього. С. Гончаренко, автор статті «Освіта» в «Енциклопедії освіти», зазначає, що освіта як процес є «цілісною єдністю навчання, виховання, розвитку, саморозвитку особистості <...> цілеспрямованим процесом виховання й навчання в інтересах людини, суспільства і держави <...>, освічена людина не просто навчена, а й вихована» [3, с. 15].

Відтак, ІОТ студента має відбивати шляхи досягнення важливих для нього освітніх цілей як у навчальній діяльності, так і в різних видах позааудиторної діяльності та саморозвитку.

Дослідники Е. Зеєр та Е. Симанюк розглядають індивідуальні освітні траєкторії як умову індивідуалізації професійного становлення особистості в просторі безперервної освіти, визначають, що «сутністю індивідуальних освітніх траєкторій є усвідомлений і відповідальний вибір суб'єктом цільової орієнтації щодо реалізації свого професійно-освітнього потенціалу відповідно до сформованих цінностей, установок і смислів життєдіяльності. Вибір освітньої траєкторії визначається соціально-професійною спрямованістю здобувачів освіти, їх ціннісно-смісловими орієнтаціями, наявністю альтернативних освітніх програм, можливостями освітніх організацій» [5, с. 75].

Відповідно до такого підходу визначення студентом власної індивідуальної освітньої траєкторії зумовлюється сформованістю здатності до усвідомленого й відповідального вибору як механізму самовизначення, самоорганізації й самореалізації. На думку В. Сафіна, «цей вибір відбувається як рішення й втілення його в життя через усвідомлення та співвіднесеність суб'єктом свого «хочу», «можу», «маю» і «потрібно» – тих вимог, які ставить перед людиною соціальне середовище» [10, с. 109].

Рішення студента щодо вибору індивідуальної освітньої траєкторії пов'язане не тільки з усвідомленням мети освітньої діяльності й засобів її досягнення, а й співвіднесеністю своїх можливостей, потреб і якостей з вимогами мети. Основним у цьому процесі є виявлення відповідності та узгодженості між одиницями сутнісних сил («хочу», «можу», «маю» і «потрібно»), від чого залежить подальший рух студента обраною

траєкторією. Усвідомлення потреби пошуку засобів так чи так сприяє розумінню того, що ці засоби нерідко знаходяться за межами сформульованої мети індивідуальної освітньої траєкторії. Це зумовлює нові завдання, розв'язання яких стає умовою досягнення визначеної мети. Пошук таких засобів уможливорює саморефлексування студента, допомагає усвідомити суперечності між потребами й можливостями, цілями й засобами, а також між тими вимогами, які висуваються до майбутнього фахівця. А це є рушійною силою розвитку сутнісних сил особистості студента: «хочу», «можу», «маю» і «потрібно». Нові потреби, ціннісно-смилові орієнтири студента зумовлюють корегування його індивідуальної освітньої траєкторії.

З огляду на це В. Сисоєв дійшов висновку, що «вибір освітньої траєкторії під час навчання в школі чи ВНЗ є спільними діями педагога й того, хто навчається, й спрямований на розвиток учнем або студентом умінь самостійної навчальної діяльності, постановку адекватних освітніх цілей і відповідних завдань, вибір методів, форм, засобів і змісту навчання, рефлексію, самооцінку особистісних досягнень, ініціативу й відповідальність за прийняті рішення й розв'язання визначених завдань» [12, с. 18]. Навчившись вибудовувати індивідуальні освітні траєкторії під час навчання в ЗВО, здобувач освіти зможе самостійно використовувати цю здатність протягом усього життя.

Індивідуальна освітня траєкторія досягнення поставленої студентом мети визначається спільно з викладачем за допомогою наявних і пропонуванних для загального навчання елементів та за допомогою додаткового набору методичних елементів [12, с. 7].

Спільна з педагогами розробка індивідуальної освітньої траєкторії як програми індивідуальної освітньої діяльності перетворює студента з пасивного «приймача» освітніх послуг на суб'єкта їх визначення й замовлення. Дослідження, зокрема власні, доводять, що в особистості, яка бере активну участь у розробці освітньої траєкторії, підвищується насамперед самооцінка, а це своєю чергою детермінує формування позитивної «Я-концепції», активізує інтерес здобувача освіти до особистісного й професійного розвитку, сприяє розвитку активності та самостійності, суб'єктності, умінь самоконтролю та рефлексії, які надалі дозволять самостійно коригувати індивідуальну освітню діяльність за обраною траєкторією; сприяє оволодінню способами самоорганізації діяльності й задоволення освітніх потреб тощо.

Індивідуальну освітню діяльність ми розглядаємо як процес цілеспрямованого розвитку особистісно-професійного потенціалу майбутнього фахівця в освітньому процесі, що відповідає його когнітивному стилю, мотивам, потребам, здібностям, інтересам, цінностям. Індивідуальна

освітня діяльність студента має структуру, до якої входять: особистісно важливі цілі діяльності, мотивація, план з реалізації діяльності, дії з досягнення мети відповідно до плану, освітній продукт (результат) діяльності та спосіб його презентації, оцінка й саморефлексія виконаної роботи.

Визнання студентом себе суб'єктом особистісного й професійного становлення посилює його відповідальність за результати своєї професійної підготовки, стимулює пізнання всіх можливостей для саморозвитку, які є в освітньому просторі закладу вищої освіти, що детермінує потребу в проектуванні власної освітньої програми.

Взаємозв'язок понять «індивідуальна освітня траєкторія» та «індивідуальна освітня програма» ґрунтується на змісті освітніх стандартів. Це відбито в позиції Т. Собіної, згідно з якою індивідуальна освітня траєкторія є цілеспрямованою освітньою програмою, що забезпечує здобувачу освіти позицію суб'єкта вибору, розробки, реалізації освітнього стандарту при здійсненні викладачем педагогічної підтримки його самовизначення й самореалізації [11].

Учені освітню програму розглядають як своєрідну модель шляхів досягнення освітнього стандарту, вибір способу реалізації якого залежить від індивідуальних особливостей конкретного здобувача освіти [2]. Відповідно, розробка індивідуальної освітньої програми це – реалізація потреби студента в самовизначенні через здійснення вибору шляху досягнення освітнього стандарту, відповідно до індивідуальних освітніх потреб, можливостей, здібностей.

На сучасному етапі розвитку вищої освіти здійснюється перехід до нового покоління галузевих стандартів через компетентнісний підхід. Відповідно до цих стандартів освітні результати здобувачів освіти визначаються через сформованість загальних та фахових компетентностей. Дослідження засвідчують, що формування компетентності майбутніх фахівців зумовлюється інтенсивністю розвитку освіченості здобувача в єдності з формуванням професійно важливих якостей у позааудиторній виховній діяльності та особистісно-професійного саморозвитку й самовдосконалення.

З огляду на сказане зазначимо, що індивідуальна освітня програма студента це – документ, що формалізує індивідуальну освітню траєкторію в цілісному освітньому процесі, який має відбивати основні лінії розвитку компетентностей майбутнього фахівця й містити: індивідуальну програму навчання, індивідуальну програму особистісно-професійного саморозвитку, індивідуальну програму професійного виховання. Відповідно до потреб та інтересів студента можуть додаватися інші розділи, наприклад, індивідуальна програма науково-дослідної діяльності.



Індивідуальну програму навчання розглядаємо як документ, що формалізує індивідуальну освітню траєкторію в навчальному процесі, містить нормативну частину освітньо-професійної (освітньо-наукової) програми, за якою навчається студент, та результат його вибору освітніх компонентів із варіативної частини, перелік навчальних дисциплін (в тому числі практик, курсових робіт) й вибрану логічну послідовність їх вивчення, кількість кредитів ЄКТС, необхідних для виконання цієї програми, а також очікувані особисто важливі та визначені стандартом (освітньо-професійною (освітньо-науковою) програмою) компетентності, програмні навчальні результати та шляхи їх формування.

Відтак, в індивідуальній програмі навчання фіксується: навантаження, зміст та порядок виконання індивідуального навчального плану студента; перелік та матриця формування компетентностей і забезпечення програмних навчальних результатів через обрані студентом освітні компоненти із визначенням індивідуальної пріоритетності та рівня оволодіння. Якісному формуванню індивідуальної програми навчання сприяє співпраця студента з куратором (педагогом-наставником), яка спрямована на всебічне вивчення освітньої програми спеціальності, за якою навчається студент, розуміння змісту запропонованих розробниками компетентностей та зіставлення із баченням студентом результатів індивідуальної освітньої діяльності, що ґрунтується на результатах діагностики та самооцінки власних сутнісних сил.

Індивідуальна програма особистісно-професійного саморозвитку студента є формалізованою технологією самопроєктування самоосвітньої діяльності з розвитку своїх сутнісних сил («маю», «можу» «хочу», потрібно) і компетентностей відповідно до стандарту освіти, необхідних для самовираження, самоствердження, самореалізації в умовах ЗВО та в майбутній професійній діяльності через: а) формулювання цілей і завдань (різної відтермінованості); б) відбір методів, форм та засобів само змін; в) формування плану конкретних дій; г) визначення системи самооцінки, самоаналізу та саморефлексії.

Індивідуальну програму професійного виховання студента розглядаємо як документ, що формалізує індивідуальну освітню траєкторію у виховному процесі й містить систему вибраних заходів відповідно до своїх інтересів, потреб у самовираженні, самоствердженні та самореалізації, участь у яких визначається планами виховної роботи на різних рівнях ЗВО та перелік проєктів, програм, заходів додаткового вибору здобувача освіти, спрямовані на розвиток та реалізацію особистісно-професійного потенціалу, а також очікувані результати формування особисто значимих

якостей та визначених стандартом (освітньою програмою) компетентностей.

З такої позиції ІОП повинна відповідати наступним вимогам: бути адресною й гнучкою; забезпечувати можливість досягнення студентом рівня освіченості, сформованості професійної компетентності на рівні, визначеному освітнім стандартом; відбивати актуальні та потенційні індивідуальні потреби, інтереси, мотиви, можливості здобувача освіти; сприяти інтеграції навчальної та позааудиторної діяльності студентів (проектної, науково-дослідної, самостійної, творчої тощо); сприяти інтеграції змісту професійної освіти; упроваджувати технології, що відповідають індивідуальним освітнім потребам й особливостям студентів; забезпечувати максимально можливе залучення ресурсів для особистісно-професійного розвитку студента; надавати студенту вичерпну інформацію про організацію освітнього процесу.

Дослідники зауважують, що поняття «індивідуальна освітня траєкторія» має широке значення й характеризується кількома напрямками реалізації освітньої траєкторії:

- змістовий (реалізовується через варіативні навчальні плани й освітні програми, що визначають індивідуальний освітній маршрут);
- діяльнісний (реалізовується через нетрадиційні педагогічні технології);
- процесуальний (визначає організаційний аспект, види спілкування) [2].

Відтак, ІОТ передбачає індивідуальний освітній маршрут (послідовність освоєння змісту і його компонентів – змістовний компонент), а також розроблений спосіб його реалізації (технології організації освітнього процесу). Такої позиції у визначенні дотримується І. Каньковський, за яким індивідуальна освітня траєкторія студента є «обраним ним за власним бажанням і під власну відповідальність рухом досягнення визначеного стандарту освіти рівня професійної компетентності, що здійснюється за постійної педагогічної підтримки і контролю, у процесі якого відбувається його творча самореалізація, виявлення й розвиток сукупності особистісних якостей, відповідно до індивідуального освітнього маршруту» [7, с. 63].

Індивідуальний освітній маршрут розглядається вченими як структурована програма дій здобувача освіти на певному фіксованому етапі навчання; шлях освоєння індивідуальної освітньої програми [6, с. 16].

На думку І. Каньковського, індивідуальний освітній маршрут студента «є персональною програмою формування студентом професійної компетентності, що відповідає його віку й здібностям, інтересам, мотивації, психодинамічним характеристикам і спроектована з позиції освітньо-професійної програми підготовки фахівця» [7, с. 63].

З огляду на зазначене тлумачимо індивідуальний освітній маршрут студента як один із можливих шляхів реалізації індивідуальної освітньої програми, що вибраний і чітко спланований здобувачем освіти в співпраці з педагогами, з урахуванням результатів діагностики та самодіагностики своїх здібностей, актуальних і потенційних можливостей (рівень готовності до реалізації програми) та освітніх потреб, цілей індивідуальної освітньої траєкторії.

ІОМ розробляються за кожним освітнім компонентом (навчальна дисципліна, практика, курсова робота, кваліфікаційна робота) індивідуальної програми навчання та щодо реалізації індивідуальної програми особистісно-професійного саморозвитку та професійного виховання на визначений студентом період навчання (місяць, семестр, навчальний рік). ІОМ має чітку структуру: визначення всіх видів завдань, термін виконання, вимоги до обраного рівня виконання завдання та критерії оцінки, форма й спосіб звітності (презентації освітнього продукту), терміни звітності, план виконання кожного завдання із зазначенням змісту діяльності на кожному етапі виконання завдання та відведений на це час тощо. Усі розроблені ІОМ необхідно вмістити в узагальнений індивідуальний освітній маршрут реалізації індивідуальної освітньої траєкторії. Узагальнений індивідуальний освітній маршрут є зрозумілим для студента планом дій з реалізації індивідуальної освітньої траєкторії та індивідуальної освітньої програми.

Аналіз фактичного матеріалу дозволяє визначити індивідуальну освітню траєкторію студента як усвідомлено і відповідально вибраний шлях реалізації особистісно-професійного потенціалу з урахуванням вимог стандарту освіти та власних ціннісно-сміслових установок, потреб, мотивацій, можливостей та досвіду, оформлений й упорядкований ним за педагогічної підтримки викладачів в індивідуальній освітній програмі, яка реалізується за розробленим індивідуальним освітнім маршрутом.

Під час застосування індивідуальних освітніх траєкторій студент потребує взаємодії з педагогом-наставником, який виконує роль партнера, індивідуального консультанта, що, за твердженням К. Александрової, здатний організувати свою професійну діяльність у такий спосіб, щоб навчити студентів брати відповідальність за самостійне розв'язання особистісних і навчальних проблем на себе: через взаємодію стати самостійним [1, с. 198–200].

Ефективність реалізації індивідуальної освітньої траєкторії студентів зумовлюється внутрішніми та зовнішніми факторами. Внутрішніми факторами є здібності, важливі мотиви, потреби, інтереси, особистісні й професійні ціннісно-сміслові установки, «Я-концепція» особистості студента, рівень його освіченості та його соціально-професійний досвід, а також рівень готовності до самостійного проектування та реалізації власної ІОТ, який ми пов'язуємо

зі сформованістю в нього механізмів самовизначення, самоорганізації, самореалізації.

Зовнішніми факторами вважаємо наявні можливості в освітньому просторі ЗВО для задоволення професійно-освітніх потреб студента для розвитку особистісного потенціалу й досягнення власних освітніх цілей: основні та допоміжні освітні програми, які пропонуються й реалізуються в ЗВО; ставлення викладачів до запровадження індивідуальної освітньої траєкторії студентів та їх готовності супроводжувати їх розробку та реалізацію; позааудиторні, науково-дослідні проекти; нормативні документи, які регламентують освітню діяльність студентів за ІОТ.

**Висновки.** Огляд літератури з означеної проблеми та аналіз окреслених питань дозволяє дійти ряду висновків. Організація індивідуальної освітньої траєкторії студента сприяє формуванню конкурентоздатності майбутніх фахівців, здатних до самореалізації в мінливих соціально-економічних умовах. Індивідуальна освітня траєкторія, індивідуальна освітня програма та індивідуальний освітній маршрут є взаємопов'язаними та взаємозумовленими елементами одного процесу, що визначає персональний шлях реалізації особистісно-професійного потенціалу студента, який він вибрав відповідно до своїх мотивів, потреб, ціннісно-сміслових установок, здібностей та можливостей для досягнення важливих для нього освітніх результатів (продуктів). ІОТ студента – це особистий задум, його уявлення про процес і результат професійної освіти (індивідуальний шлях в освіті), що формалізується (описується) в ІОП студента, для реалізації якої складається план послідовних дій студента – ІОМ.

Перспективою подальших досліджень визначено обґрунтування організаційно-методичних та психолого-педагогічних умов ефективної організації індивідуальної освітньої траєкторії студентів.

#### Список використаної літератури:

1. Александрова Е.А. Педагогическое сопровождение старшеклассников в процессе разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий: дис... докт. пед. наук: 13.00.01. Тюмень, 2006. 320 с.
2. Гаязов А.С. Индивидуальные траектории образования личности. URL: <http://www.raor.ru/index.php?id=878>
3. Гончаренко С.У. Освіта. Енциклопедія освіти / гол. ред. В.Г. Кремень. К.: Юрінком Інтер, 2008. С. 614–616.
4. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
5. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Индивидуальные образовательные траектории в системе непрерывного образования. Педагогическое образование в России, 2014. № 3. С. 74–82.

6. Исаева И.Ю. Технология проектирования индивидуальных образовательных маршрутов: учебное пособие. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г. И. Носова, 2015. 116 с.
7. Каньковський І.Є. Індивідуальні освітні траєкторії як необхідність сучасного процесу професійної підготовки фахівця. Професійна освіта: проблеми і перспективи, 2013. Вип. 4. С. 62–65.
8. Новий тлумачний словник української мови у трьох томах. Том 2. Сімферополь: «Аконіт», 2003. 928 с.
9. Новий тлумачний словник української мови у трьох томах. Том 3. Сімферополь: «Аконіт», 2003. 864 с.
10. Сафин В.Ф. Психология самоопределения личности: Учебное пособие. Свердловск: Свердлов. пед. инат, 1986. 142 с.
11. Собина Т.А. Индивидуальная образовательная траектория – образовательная программа ученика. Фестиваль педагогических идей «Открытый урок». URL: <http://festival.1september.ru/articles/415977/>.
12. Сысоев П.В. Обучение по индивидуальной образовательной траектории. Теория и методика профессионального образования, 2013. № 2(16). С. 13–24.
13. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. М.: Изд-во МГУ, 2003. 416 с.

### **Krasnoshchok I. Student's individual educational trajectory: theoretical aspects of organization**

*The article is devoted to the definition and theoretical substantiation of the peculiarities of the organization of student's individual educational trajectory in the conditions of a modern institution of higher education. The approaches to the definition of essence of "individual educational trajectory" notion in modern studies have been analyzed, it has been found out that scientists, revealing the content of this notion, are mainly limited to the educational process. It has been substantiated that student's individual educational trajectory provides ways to achieve, important for one, educational goals both in educational activity and in various kinds of extra-curricular activities and self-development. It has been revealed that student's individual educational trajectory of educational goal achievement is determined jointly with pedagogues as a program of individual educational activity, which transforms student from passive "receiver" of educational services to the subject of their determination and ordering. It has been determined that the student's individual educational trajectory should be considered consciously and responsibly chosen way of realizing personal and professional potential taking into account standard of education requirements and their own values-semantic settings, needs, motivations, opportunities and experience, designed and organized by teachers' pedagogical support in the individual educational program of educational activity, which is realized on the developed individual educational route.*

*During the study, it has been proved that the individual educational trajectory, the individual educational program and the individual educational route are interrelated and interconnected elements of one process, which determines the personal way of realizing the student's personal and professional potential, which one chose accordingly to one's motives, needs, value- semantic settings, abilities and opportunities to achieve, important to one, educational results (products). It has been revealed that recognition of oneself as the subject of personal and professional formation increases student's responsibility for the results of one's professional training, stimulates the knowledge of all possibilities for self-development, which are there in the educational space of institution of higher education. It has been shown that the effectiveness of realization of the students' individual educational trajectory is determined by internal and external factors.*

**Key words:** *individual educational trajectory, individual educational program, individual educational route, student's individual educational trajectory, individual curriculum, educational activity.*

**О. А. Кузнецова**кандидат педагогічних наук, професор,  
професор кафедри музично-інструментальної підготовки вчителя  
Харківського національного педагогічного університету  
імені Г. С. Сковороди

## ВИКОРИСТАННЯ ПРАКСЕОЛОГІЧНИХ ІДЕЙ МУЗИЧНОГО ПРОСВІТНИЦТВА НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ РОЗВИТКУ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

У статті подано аналіз можливостей застосування праксеологічних ідей просвітництва, а також підходів до визначення поняття «музично-просвітницька діяльність». Виявлено, що майже всі дослідники музичного просвітництва актуалізують значимість творчого підходу до здійснення музичного просвітницької діяльності. Музично-просвітницьку діяльність учителя музичного мистецтва визначено як важливий складник фахової роботи майбутнього вчителя музичного мистецтва з учнями, що передбачає творчий підхід до створення, поширення, а також споживання цінностей світової та національної музичної культури. Під цінностями музичної культури виявлено особливу об'єктивну позитивну значимість її в духовному житті конкретного учня, людини, соціальної групи, суспільства, утілювану в різноманітних носіях значимості й виражену в музичних звуках, у створеннях музичних образів тощо. Показано, що цінності музичної культури учні засвоюють через механізми відчуження, емпатії, переживання, рефлексії, що притаманно творчій особистості. Особливостями рівня мислення творчої особистості визначено самостійність, гнучкість, аналітичність, розсудливість, винахідливість, глибина думки, дотепність, кмітливість, швидкість, які сприяють виникненню оригінальних задумів і сприяють пошуку нових шляхів у сфері музичного просвітництва, що актуалізує його творчу природу.

У статті актуалізується значимість толерантних відносин, що передбачають терпиме й шанобливе ставлення партнерів один до одного, визнання рівності й одночасної відмови від домінування й насилля. Здійснюючи такий колективний творчий пошук, учасники музично-просвітницьких проєктів виробляють творчий стиль спілкування, засвоюють навички культури взаєморозуміння в діалозі, вчать будувати ефективні суб'єкт-суб'єктні стосунки, які базуються на принципах партнерства та взаємоповаги. Саме в процесі творчо-пошукової діяльності учасники музично-просвітницьких проєктів не лише засвоюють нові професійні знання, уміння й навички, але й вчать правил життя в соціальному колективі, здобувають необхідний для життя й творчості соціальний і моральний досвід, виявляють і розкривають внутрішню природу, потенційні творчі можливості тощо.

**Ключові слова:** музично-просвітницька діяльність, праксеологічні ідеї просвітництва, цінності музичної культури, професійна підготовка учителів-музикантів, творче мислення музиканта.

**Постановка проблеми.** Сутністю музичного просвітництва є поширення знань про музику й ознайомлення з різноманітними зразками музичного мистецтва. Популяризація найкращих зразків світової музичної культури, пропаганда вітчизняної музики минулого й сьогодення, ознайомлення із сучасним музичним мистецтвом – змістовний складник процесу залучення до музики учнів у контексті емоційно-логічного розвитку. Усвідомлення творчих ідей музичного просвітництва вимагає уявлень про цей вид діяльності та проведення ретроспективного аналізу.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Звертаючись до історії музичного просвітництва, доцільно зазначити, що в різні історичні періоди дослідники цієї мистецької галузі акцентували увагу на його творчій природі. Розмірковуючи про сутність музичного просвітництва, Б. Асаф'єв підкреслював, що цей вид діяльності (як ні жоден інший) здатний «переводити статичне поглинання

музики у свідоме її засвоєння». На думку дослідника, саме музичне просвітництво є шляхом від самонасолоти до самодіяльності й творчості педагога-музиканта [1, с. 130].

Значимість творчого начала в здійсненні музично-просвітницької діяльності акцентовано в багатьох просвітницьких програмах сучасних учених і дослідників минулого. Достатньо засвідчити проєкт загального дитячого музичного виховання А. Рубінштейна (80-і роки XIX ст.); методу Київської співацької школи Є. Потешніної (1889 р.); співацьке виховання учнів у початковій школі О. Маслова (1913 р.); роботи зі сприйняття музики В. Каратигіна (1919 р.), «хорові мандрівки» М. Лисенка (1892–1902 рр.) та ін. Просвітницькі організації «Громади» (кінець XIX ст.) (а пізніше музичні товариства) сприяли відродженню українського фольклору, традицій національної та світової художньої культури, пропаганді маловідомих українських композиторів і виконавців.

На початку ХХ століття українські композитори (В. Барвінський, Ф. Колесса, М. Лисенко, М. Леонтович, Д. Січинський, Я. Степовий, К. Стеценко та ін.) активно збирали та обробляли народні пісні, займалися музично-просвітницькою роботою. Ці ідеї отримали широкий розвиток у музично-просвітницькій діяльності П. Козицького, П. Демуцького, С. Людкевича, Л. Ревуцького та ін.

**Мета статті** – здійснити теоретичний аналіз за проблемою можливостей використання прагматичних ідей музичного просвітництва на сучасному етапі розвитку вітчизняної мистецької освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Доречно підкреслити, що П. Козицький належить до тих українських митців, які віддали багато сил становленню музичного мистецтва в Україні. Його багаторічна праця пов'язана з одним із найважливіших етапів становлення та розвитку української культури. Одним з основних завдань музичного просвітництва П. Козицький уважав виховання у дітей та молоді уміння орієнтуватися в музичних явищах. Він підкреслював, що цього можна досягти лише тоді, коли учень «усвідомить поруч з іншими елементами музичної мови й основні принципи побудови музичної форми, тобто тих схем, за якими композитори викладають свої музичні думки» [2, с. 9]. Будучи автором навчально-методичних хорових циклів «Волошки» та «Масовий спів», П. Козицький наголошував на тому, що кожен музикант має бути організатором музичної діяльності, вміло передавати молодому поколінню мистецькі цінності та розуміти, що від його уважності та здібностей залежить успіх просвітницької роботи.

Невтомним пропагандистом кращих зразків музичної культури був талановитий педагог, справжній вихователь, знаний методист К. Стеценко. Його просвітницька діяльність вирізнялась широким використанням народнопісенного репертуару, добром цікавого музичного матеріалу, що сприяло формуванню інтересу дітей та молоді до музичного мистецтва. У просвітницькій діяльності (поряд із концертними виступами та створенням численних хорових колективів) значне місце займала робота К. Стеценка з організації постійних лекцій-концертів для учнів із кращими представниками науки і мистецтва того часу: В. Верховинцем, П. Демуцьким, К. Квіткою, М. Леонтовичем, П. Саксаганським та ін. Прогресивним, досить актуальним і сьогодні є широке розуміння К. Стеценком масштабів музично-естетичного навчання й виховання молодого покоління. У його працях «Курс історії української музики», «Шкільний співаник», «Підручник гри на кобзі», що є значним вкладом у розвиток музично-просвітницької діяльності в Україні, розкривається цінність національного мистецтва, наведені приклади прогресивних заходів мистецької освіти.

Ім'я П. Демуцького щільно пов'язане з пропагандою українського фольклору шляхом широкого використання народнопісенної творчості. Будучи керівником Охматівського народного хору, репертуар якого складався лише з українських народних пісень, П. Демуцький зумів відкрити перед світом усю своєрідність і багатство цих пісень, викликати інтерес учених-фольклористів і прогресивних діячів культури братніх слов'янських народів. П. Демуцький, слідом за М. Лисенком, став організатором самодіяльного хорового мистецтва в Україні, а створений ним Охматівський народний хор – одним із небагатьох на той час самодіяльних колективом. У роботі з хором П. Демуцький використовував принцип колективної музичної творчості, адже у гармонізації та редагуванні народних пісень часто брали участь учасники хору, пропонуючи власні варіанти розспівування мелодій на різні голоси (як того вимагали традиції українського народного співу). У доробку П. Демуцького є низка збірок народних пісень, серед яких можна виокремити збірник «Народні українські пісні Київщини» [2, с. 23]. Аналізуючи музично-фольклористичну діяльність П. Демуцького, можна дійти висновку, що за характером свого творчого обдарування він був більше фольклористом-практиком і більше любив працювати з хоровими колективами, ніж віддавати час теоретичним дослідженням.

М. Леонтович увійшов в історію світової культури не лише видатним композитором, натхненним шанувальником народної пісні, а й музично-громадським діячем, пропагандистом музичного просвітництва в Україні. У роботі з учнями композитор не лише талановито керував хоровими колективами, які часто виконували його незрівнянні хорові мініатюри, а й знайомив учнів із цікавими зразками музичного мистецтва, тим самим постійно розвиваючи творчі здібності. Послідовно дотримуючись принципу вирішальної ролі фольклору в справі мистецького навчання молодого покоління, М. Леонтович сам постійно записував старовинні народні пісні й привчав до цього своїх учнів. Використовуючи традиційний спів без супроводу, композитор своїми талановитими обробками українських народних пісень підніс їх на вищий щабель художньо-музичного виконавства. Основні положення концепції розвитку української музичної культури М. Леонтович виклав у «Практичному курсі навчання у середніх школах України», що була зібрана і видана Л. Івановою.

Яскравим прикладом музичного просвітництва в Україні першої половини ХХ ст. є діяльність музичного товариства імені М. Леонтовича. Численні концерти, лекції-бесіди, художні виставки, організовані членами цієї творчої співдружності, сприяли освіті й вихованню не одного покоління молоді, а також зрілих людей, орієнтованих на творчий розвиток і самоосвіту.

У контексті проблеми творчого здійснення музичного просвітництва показовою є музично-педагогічна спадщина автора системи музичного виховання дітей Д. Кабалецького. Методика слухання музики, розроблена композитором для дітей молодшого й середнього шкільного віку, – яскравий приклад творчого підходу до сприйняття й розуміння цього виду мистецтва, який дослідник називав живим мистецтвом, народженим життям і нерозривно з ним пов'язаним. У своїх численних дослідженнях, присвячених проблемі слухання й розуміння музики, Д. Кабалецький неодноразово підкреслював, що музичний вплив, здійснюваний на дітей, має бути ретельно продуманим і творчо організованим. Ефективність цього впливу вчений ставив у залежність від підходу, який, на його переконання, мав бути обов'язково творчим. Композитор уважав, що такі значимі для педагога-музиканта якості, як уміння знайти потрібні конкретні форми спілкування зі слухачами; зацікавити, емоційно залучити до процесу музичної творчості та співтворчості, формуються й розвиваються саме в процесі музично-просвітницької діяльності [3, с. 75].

Творчу природу музичного просвітництва яскраво представлено діяльністю сучасних дослідників: Е. Абдулліна, Л. Безбородової, Т. Жигінас, Т. Євсєєвої, І. Кобозєвої, Л. Кожевникової, Г. Падалки, О. Полякової та ін. Так, Т. Євсєєва розкриває значення музичного просвітництва як мистецтва «поширення, передачі знань про музику, виховання людини засобами музичного мистецтва». Учена вважає, що, оскільки в умовах педагогічного університету музичне просвітництво адресовано студентів й «через нього» – слухачеві (вихованцю), то доцільно визначити цю сферу діяльності як музично-педагогічне просвітництво. Звідси музичне просвітництво постає таким видом педагогічної діяльності вчителя-музиканта, що виражає специфіку його фахової роботи [4, с. 12].

Крізь призму музично-педагогічної пропагандистської роботи розглядає музичне просвітництво І. Полякова. Як зазначає вчена, музично-пропагандистська діяльність в умовах музично-педагогічної освіти є свідомою, активною та цілеспрямованою взаємодією між пропагандистом (як суб'єктом пропаганди) та аудиторією (як об'єктом пропаганди), що спрямована на поширення музичних знань із метою формування у школярів естетичних ідеалів і високих художніх смаків та має величезну силу переконаності впливу [5, с. 120].

Розуміння музично-просвітницької діяльності вчителя музичного мистецтва як педагогічно орієнтованого інтелектуального й емоційно-творчого впливу на особистість учня, пов'язаного із завданнями реалій сьогодення, характеризує наукову позицію Л. Безбородової, яка підкреслює, що

саме музичне просвітництво активізує творчий розвиток майбутніх педагогів-музикантів, мотивує студентів факультетів мистецтв до креативної фахової діяльності [6, с. 41].

Провідну значимість творчості в здійсненні музичного просвітництва визначено у дослідженні Л. Кожевникової. На думку вченої, музичне просвітництво становить процес свідомого, активного впливу на слухачів, що передбачає взаємодію між просвітником як суб'єктом і суспільною свідомістю, об'єктивною за сутністю, носієм якої є різні соціальні групи, тобто аудиторія (учні, батьки, громадськість тощо). Творчий підхід у здійсненні музичного просвітництва – запорука його успішного функціонування й розвитку [7, с. 69].

Аналіз психолого-педагогічної та мистецтвознавчої літератури дозволив з'ясувати, що є багато підходів до визначення поняття «музично-просвітницька діяльність». Відмінність певних трактувань не виключає й узагальнення спільного, зокрема майже всі дослідники музичного просвітництва актуалізують значимість творчого підходу до здійснення музичного просвітницької діяльності. Ця важлива особливість визначає характер, процес здійснення музичного просвітництва та його кінцевий результат. Тому музично-просвітницьку діяльність учителя музичного мистецтва визначаємо як важливий складник фахової роботи майбутнього вчителя музичного мистецтва з учнями, що передбачає творчий підхід до створення, поширення, а також споживання цінностей світової та національної музичної культури. Під цінностями музичної культури ми розуміємо особливу об'єктивну позитивну значимість її в духовному житті конкретного учня, людини, соціальної групи, суспільства, втілювану в різноманітних носіях значимості й виражену в музичних звуках, у створеннях музичних образів тощо. Доречно підкреслити, що цінності музичної культури учні засвоюють через механізми відчуття, емпатії, переживання, рефлексії, що притаманно творчій особистості. Адже характерними особливостями рівня мислення творчої особистості є самостійність, гнучкість, аналітичність, розсудливість, винахідливість, глибина думки, дотепність, кмітливність, швидкість. Ці властивості сприяють виникненню оригінальних задумів і сприяють пошуку нових шляхів у сфері музичного просвітництва, що актуалізує його творчу природу.

Отже, музично-просвітницька діяльність з учнями на сучасному етапі є процесом накопичення й передання знань про музичне мистецтво, здійснення якої неможливе без особистісної ініціативи, підприємливості, здатності до самостійної активної соціальної роботи. Оскільки ці морально-вольові якості нерозривно пов'язані з особистісною сутністю, то активізація в процесі музично-просвітницької діяльності сприяє мак-

симальному розкриттю творчого потенціалу майбутнього вчителя музичного мистецтва, вільній самопрезентації й самотрансляції особистості. Розвиток морально-вольових якостей студентів факультетів мистецтв у музично-просвітницькій діяльності продиктований прагненнями до самопізнання, саморозвитку й самореалізації у продуктивній роботі. Тому доцільно зазначити, що ці якості іманентні самій природі музично-просвітницької діяльності, яка пробуджує майбутнього вчителя музичного мистецтва до нових форм творчості, професіоналізму, майстерності.

Доречно підкреслити, що творча природа музично-просвітницької діяльності дозволяє максимально проявити власну індивідуальність, чому сприяє потреба в самоосвіті, яка передбачає не лише стійкий інтерес до знань, але й надійні способи здобування. Під час здійснення майбутнім учителем музичного мистецтва музично-просвітницької діяльності актуалізуються можливості виходу за межі того, що вивчають, активізується здатність до саморозвитку й самовираження. Вольовий акт «подолання себе» у творчій музично-просвітницькій діяльності пов'язаний із процесом самопізнання, саморозвитку й самовиховання студентів. Успішне здійснення цих процесів зумовлено змістовими й організаційними особливостями самого музичного просвітництва, яке актуалізує значимість самостійної, цілісної, ціннісно-орієнтованої, пізнавально-творчої роботи майбутнього вчителя музичного мистецтва з неперервного саморозвитку: збагачення індивідуального соціального досвіду й духовно-моральних сил відповідно до створення внутрішнього образу «Я – творчого», що актуалізує музично-просвітницькі форми роботи. Успішно займаючись музичним просвітництвом, не є можливим мислити шаблонами, обмежуючи власну свідомість звичними загальноприйнятими рамками, через острах нерозуміння прагнути бути схожим на загальноприйнятий еталон.

Успішна музично-просвітницька діяльність з учнями передбачає перебування майбутнього вчителя музичного мистецтва в модусі постійного інноваційного пошуку необхідної інформації, тому в процесі її здійснення активно розвивається його пізнавальна активність, зростає відповідальність за отриманий результат, актуалізуються такі якості особистості, як старанність і самостійність. Саме прояв пізнавальної активності актуалізує особистісні смисли музичного просвітництва, ініціює процеси самоорганізації й самодіяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва у музично-просвітницькій діяльності з учнями. На думку Г. Падалки, саме пізнавальна діяльність «передбачає залучення особистості до цілісно-образного пізнання світу» [8, с. 15].

Значимим для фахового зростання майбутніх учителів музичного мистецтва є те, що резуль-

тати його пошуково-інформаційної роботи аналізує й обговорює колектив однодумців (учасників загального процесу музичного просвітництва). Перевагою такої просвітницької роботи є відхід від монологічної, констатувальної форм викладу необхідної інформації до творчої діалогічної взаємодії, що активізує прагнення всіх учасників цього процесу до обговорення важливих проблем. Це дозволяє задовольняти активний пізнавальний інтерес учнів, що стає джерелом подальшої творчої діяльності. А це дозволяє констатувати той факт, що творчість майбутнього вчителя музичного мистецтва у музично-просвітницькій діяльності трансформується у співтворчість з учнями, що спонукає учасників означеного процесу до надбання загальнолюдських цінностей музичної культури. Інтерес учнів до музики поступово переростає в потребу щільного спілкування з мистецтвом, що значно збагачує й оновлює культурно-творчий потенціал молодого покоління.

Інноваційна за своєю сутністю творчо-пошукова діяльність пов'язана з розробленням власних ідей, обґрунтуванням, вивченням, доведенням до рівня технології. Джерелом цих ідей є особиста практика вчителя музичного мистецтва, розвитку його інтелекту, а також інтуїції. Саме творчо-пошукова діяльність сприяє активізації пізнавальних мотивів, дослідницьких умінь, творчого потенціалу особистості педагога-музиканта, формує адекватну самооцінку, сприяє розвитку навичок самоорганізації. Колективний творчий пошук, який передбачає взаємодопомогу, повагу, вміння підтримувати контакт, забезпечувати зворотний зв'язок, керувати власною поведінкою, створює умови для навчання культури взаєморозуміння в діалозі, що так необхідно для організації музично-просвітницької діяльності.

Доречно підкреслити, що успішне виконання музично-просвітницької роботи передбачає активне використання мистецької рефлексії, що сприяє свідомому коригуванню власної виконавської діяльності, а також діалогової взаємодії з учнями, що дозволяє визначити вибір засобів, які забезпечують результативність комунікацій. Розвиток рефлексивності в учнів сприяє виробленню у них здатності краще сприймати «власні дії, життєві враження, вчинки через призму художнього змісту твору, що стає могутнім педагогічним знаряддям формування життєвих позицій, світоглядних орієнтирів» [8, с. 159].

**Висновки і пропозиції.** У контексті вищезначеного актуалізується значимість толерантних відносин, що передбачають терпиме й шанобливе ставлення партнерів одне до одного, визнання рівності й одночасної відмови від домінування й насилля. Здійснюючи такий колективний творчий пошук, учасники музично-просвітницьких проєктів виробляють творчий стиль спілкування, засвою-

ють навички культури взаєморозуміння в діалозі, вчать будувати ефективні суб'єкт-суб'єктні стосунки, які базуються на принципах партнерства та взаємоповаги. Саме в процесі творчо-пошукової діяльності учасники музично-просвітницьких проєктів не лише засвоюють нові професійні знання, уміння й навички, але й вчать правил життя в соціальному колективі, здобувають необхідний для життя й творчості соціальний і моральний досвід, виявляють і розкривають внутрішню природу, потенційні творчі можливості тощо.

#### Список використаної літератури:

1. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. 2-е изд. Ленинград: Музыка, 1973. 144 с.
2. Українські діячі культури про музичне виховання школярів та проблеми методики його викладання: збірка наук. ст. [редактор-упорядник А.В. Козир. Київ: НПУ, 1998. 44 с.
3. Кабалевский Д.Б. Прекрасное пробуждает доброе. Москва: Просвещение, 1983. С. 55–78.
4. Евсеева Т.И. Вопросы просветительства в вузовском музыкально-педагогическом образовании. Москва: МГОПИ, 1993. 112 с.
5. Полякова И.А. Повышение эффективности подготовки студентов педагогических институтов к музыкально-пропагандистской деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Киев, 1991. 305 с.
6. Безбородова Л.А. Подготовка учителя к музыкально-просветительской деятельности: монография. Москва: МГУК, 1997. 52 с.
7. Кожевникова Л.В. До проблеми підготовки вчителів початкових класів до музично-просвітницької діяльності в школі. Наукові записки: Збірник наукових статей НПУ ім. М.П.Драгоманова. Київ: НПУ, 1999, Ч. 1. С. 68–74.
8. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). Київ: Освіта Україна, 2008. 274 с.

#### Kuznetsova O. The use of practical ideas of music education at the modern stage of musical education development in Ukraine

*The article provides an analysis of the possibilities of using praxeological ideas of enlightenment, as well as approaches to the definition of the concept of "musical and educational activities". It was found that practically all researchers of musical education update the significance of creative approach to the implementation of musical education activities. The musical education of the teacher of musical art is defined as an important component of the professional work of the future teacher of musical art with students, which involves a creative approach to the creation, distribution, and consumption of the values of world and national musical culture. Under the values of musical culture, a special objective positive significance of her in the spiritual life of a particular student, man, social group, society, embodied in various media of significance and expressed in musical sounds, in the creation of musical images, etc., was revealed. It is shown that the values of musical culture are mastered by the students through the mechanisms of feeling, empathy, experience, reflection, inherent in creative personality. Autonomy, flexibility, analyticity, prudence, ingenuity, depth of thought, wit, wit, speed, which lead to the emergence of original ideas and promote the search for new ways in the field of musical education, which actualizes its creative nature, are determined by the peculiarities of the level of thinking of the creative personality.*

*The article highlights the importance of tolerant relations, which include a tolerant and respectful attitude of partners to each other, the recognition of equality and the simultaneous abandonment of domination and violence. Through such a collective creative search, participants in musical-educational projects produce a creative communication style, learn the skills of a culture of mutual understanding in dialogue, learn to build effective subject-subject relationships based on the principles of partnership and mutual respect. It is in the process of creative-search activity that participants of musical-educational projects not only acquire new professional knowledge, skills and abilities, but also learn the rules of life in a social group, acquire the necessary social and moral experience for life and work, reveal and reveal their inner nature, potential creativity, and more.*

**Key words:** musical education, praxeological ideas of enlightenment, values of musical culture, professional training of music teachers, creative thinking of a musician.



## ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИПУСКНИКА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

*У статті досліджено процес формування соціально-професійної компетентності випускника закладу вищої освіти у фокусі психологічної науки; досліджено загальну характеристику випускника закладу вищої освіти і категорії соціально-професійної компетенції, а також проаналізовано специфіку процесу формування соціально-професійної компетентності майбутнього випускника закладу вищої освіти в різних періодах його навчання в умовах вищого навчального закладу.*

*За допомогою розробленого теоретичного концепту моделі формування соціально-професійної компетентності випускника закладу вищої освіти визначено ключові орієнтири організації процесу професійного навчання: процес навчання окреслює практичну діяльність студентів (випускників) закладу вищої освіти; практика зважає на наявні у студентів (випускників) навички і відповідає мотивації; практика планується, виконується, корегується й оцінюється студентами (випускниками) самостійно; практика сприяє найбільш широкому сприйняттю дійсності і цілісному сприйняттю трудового процесу; практика навчання супроводжується соціальними комунікаціями і кооперацією; результати практики інтегруються в навички студентів (випускників) і поєднуються з можливістю подальшого соціально-професійного використання. Якісна реалізація ключових елементів запропонованого концепту моделі надає можливість ефективного використання у формуванні соціально-професійної компетентності випускника закладу вищої освіти.*

**Ключові слова:** соціально-професійна компетентність, заклад вищої освіти, педагог, випускник, студент.

**Постановка проблеми.** Педагогічна проблема формування соціально-професійної компетентності випускника закладу вищої освіти існує стільки ж, скільки самі заклади вищої освіти, а також є невід'ємним елементом освіти. Багато студентів та випускників закладів вищої освіти помилково вважають, що отримання диплому про вищу освіту автоматично призведе їх до хорошої роботи та успішної кар'єри. Проте випускникам, які не є «готовими до кар'єри», буде важче отримати роботу та процвітати на робочому місці. Соціально-професійна компетентність випускника закладу вищої освіти вміщує не тільки професійні знання і вміння індивіда, а також його особистісні суспільні якості. Запропонована модель формування соціально-професійної компетентності випускника закладу вищої освіти надасть можливість індивідові на високому професійному рівні здійснювати діяльність у різних сферах професійної діяльності, а також сприятиме успішній діяльності особистості в соціумі.

Актуальність статті полягає в тому, що вона сприяє якісному проходженню процесу формування соціально-професійної компетентності випускника закладу вищої освіти, тобто ствердженню індивіда як соціально-професійної особи, що є одним із важливих факторів формування особистості поряд із досягненням певного рівня фізіологічного та психологічного розвитку.

**Мета статті** – визначити специфіку формування соціально-професійної компетентності випускника закладу вищої освіти у фокусі педагогічної науки; дослідити загальну характеристику випускника та запропонувати теоретичний концепт моделі формування соціально-професійної компетентності випускника закладу вищої освіти.

Дослідження формування соціально-професійної компетентності випускника закладу вищої освіти порушує перед нами таке коло завдань:

1) дослідити загальну характеристику випускника закладу вищої освіти і категорії соціально-професійної компетенції;

2) проаналізувати специфіку процесу формування соціально-професійної компетентності майбутнього випускника закладу вищої освіти в різних періодах його навчання в умовах вищого навчального закладу;

3) запропонувати теоретичний концепт моделі формування соціально-професійної компетентності випускника закладу вищої освіти.

**Виклад основного матеріалу.** У сучасних умовах вища освіта в Україні вирішує комплекс складних завдань, спрямованих на підготовку кваліфікованих фахівців. Головним педагогічним завданням є формування соціально-професійної компетентності випускника закладу вищої освіти фахівця, що забезпечить йому можливість на високому професійному рівні здійснювати

діяльність у різних сферах професійної діяльності. Для дослідження вищезазначеної проблеми треба звернутися до характеристики випускника закладу вищої освіти, зокрема до такої його якості, як соціально-професійна компетентність.

Згідно з останньою редакцією Закону України «Про вищу освіту», вища освіта визначається сукупністю систематизованих знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, інших компетентностей, здобутих у закладі вищої освіти (науковій установі) у відповідній галузі знань за певною кваліфікацією на рівнях вищої освіти, що за складністю є вищими, ніж рівень повної загальної середньої освіти [2].

Звертаючись до поняття соціально-професійної компетентності, можемо визначити, що вона виявляється не тільки у професійній діяльності суб'єкта, його здатності вирішувати певний клас професійних завдань, але й в успішному функціонуванні особистості в соціумі, адже вона є комплексом особистісно-психологічних технологій взаємодії індивіда з навколишнім соціальним середовищем та ефективної діяльності в заданій предметній області.

Аналіз специфіки процесу формування соціально-професійної компетентності випускника закладу вищої освіти в різних її періодах передбачає визначення етапів цього процесу.

Воно базується на основі дослідження аналізу факторів професійного становлення, динаміки взаємозв'язку пізнавальних і професійних мотивів студентів ВНЗ, а також дійсних тенденцій організації процесу підготовки у вищому навчальному закладі. Як теоретична основа розробки етапів специфіки процесу формування соціально-професійної компетентності студентів закладу вищої освіти пропонується звернутися до концепції контекстного навчання А.А. Вербицького [1].

У контекстному навчанні, як закарбовує А.А. Вербицький, відбувається процес руху діяльності студента від його навчальної діяльності (повз квазіпрофесійну і навчально-професійну діяльність) до професійної діяльності фахівця. Сутнісною характеристикою такого навчання є послідовне моделювання на мові науки за допомогою всієї системи форм, методів і засобів навчання (традиційних і нових) предметного і соціального змісту засвоєної професійної діяльності за допомогою трьох типів взаємопов'язаних навчальних моделей (семіотичної, імітаційної і соціальної). У своїй сукупності вони є динамічною моделлю переходу від навчальної діяльності індивіда до професійної.

Аналіз специфіки процесу формування соціально-професійної компетентності майбутнього випускника закладу вищої освіти в різних періо-

дах його навчання в умовах вищого навчального закладу базується на спостереженні, вирішенні дослідних завдань, діагностиці мотивів навчання студентів, тому було виділено такі етапи становлення соціально-професійної компетентності студентів (далі – випускників) ВНЗ.

Упродовж першого етапу, що відповідає I–II курсу навчання, відбувається розвиток пізнавальних мотивів, осмислення вибору вищого навчального закладу, початкове прогнозування власного соціально-професійного шляху. Цей етап здійснюється через загальнокультурну й опорну соціально-професійну підготовку студента через оволодіння ним знаннями в межах навчальних дисциплін, інтеграцію в соціально-професійному контексті через розвиток пізнавальної мотивації. Тобто здійснюється визначення індивідуального «образу» освітнього маршруту. Належними технологіями для успішного формування соціально-професійної компетентності студентів на I етапі є технології, спрямовані на осмислення і самооцінку пізнавальних мотивів. Комунікативні, дослідницькі, рефлексивні технології, технології групової взаємодії, соціального проектування.

Упродовж другого етапу, що відповідає III курсу навчання, здійснюється усвідомлення соціально-професійних мотивів в умовах навчання у вищому навчальному закладі, відбувається осмислення результатів перших соціально-професійних випробувань, зокрема під час проходження практики, здійснюється розвиток соціально-професійної мотивації шляхом ускладнення навчально-професійних завдань, виникає орієнтація в соціально-професійних ситуаціях, уточнюються соціально-професійні наміри – будується кар'єрний план. На цьому етапі здійснюється інтеграція знань як циклів дисциплін, так і окремих предметів. Системоутворювальним є використання дослідних, комунікативних, рефлексивних технологій, технологій групового рішення загально-навчальних завдань, кейси, технологій проектування.

Упродовж третього етапу, що відповідає IV–V курсу навчання, відбувається розвиток соціально-професійних мотивів в умовах навчання у вищому навчальному закладі у взаємозв'язку з розвитком пізнавальної мотивації до безперервної освіти, розгляд відповідності самооцінки та зовнішньої оцінки результативності соціально-професійного становлення, корекція обраного професійного шляху, здійснюється рефлексія соціально-професійного самовизначення в межах освоєння спеціальних дисциплін, що досягається корегуванням змісту індивідуального «образу» освітнього маршруту. Для істотного розширення контексту розв'язуваних студентами соціально-професійних завдань, професійним завданням сучасного педагога є наближення навчальних завдань до реальних. Тому на III етапі переважа-

ють дослідні, комунікативні, рефлексивні технології, технології групового рішення соціально-професійних завдань, кейси, проектування, імітаційне моделювання та ігри, тобто технології, спрямовані на осмислення й особисту оцінку соціально-професійних мотивів поведінки в професійній ситуації.

Аналізуючи специфіку процесу формування соціально-професійної компетентності майбутнього випускника закладу вищої освіти в різних періодах його навчання в умовах вищого навчального закладу було запропоновано сукупність відповідних діагностичних методик та методів діагностики соціально-професійної компетентності майбутніх випускників закладу вищої освіти, що дозволяють об'єктивніше визначити реальну готовність студентів до подальшої професійної діяльності. Перший метод – рішення академічних завдань, що дозволяє виявити знання студента закладу вищої освіти теорії. Наступний – психологічна діагностика особистісних якостей студента закладу вищої освіти, яка має бути спрямована на визначення соціально-професійних значущих якостей особистості. Вирішення практичних завдань (тестів) також надає можливість проаналізувати вміння студента закладу вищої освіти застосовувати особисті знання в невизначеній обстановці (імітація реального процесу). Також метод аналізу есе дозволяє виявити соціально-професійні цінності студента закладу вищої освіти і його рефлексивні вміння. Аналіз продуктів діяльності базується на основі аналізу різних видів портфоліо (прогресу, показове, працевлаштування, документів або робоче), таким чином, фіксує індивідуальний прогрес (особисті досягнення) студента закладу вищої освіти.

Соціально-професійна компетентність випускника закладу вищої освіти вміщує не тільки професійні знання і вміння індивіда, а також його особистісні суспільні якості. Для сприяння успішному формуванню конкурентоспроможності, соціально-професійних кар'єрних компетенцій, готовності індивіда до подальшого навчання та побудови кар'єри та успішної діяльності після закінчення закладу вищої освіти до уваги пропонується такий концепт моделі формування соціально-професійної компетентності випускника закладу вищої освіти, що складається з основних компетенцій, що формують кар'єрну готовність та соціально-професійну компетентність випускника закладу вищої освіти, та з трьох блоків (змістовний, або організаційно-підготовчий, процесуальний, або виконавчий, і результативний).

Тому основними компетенціями, що формують кар'єрну готовність та соціально-професійну компетентність випускника закладу вищої освіти є критичне мислення – вирішення проблем; усні (письмові) повідомлення командна робота – співпраця; застосування інформаційних техноло-

гій; лідерство; професіоналізм с етична робота; управління кар'єрою. Стосовно ж блоків, які є ключовими в описаній моделі формування соціально-професійної компетентності випускника закладу вищої освіти, то їх є три:

Блок перший – змістовний (організаційно-підготовчий). Він уміщує визначення вимог, що пред'являються до майбутнього фахівця (зокрема з боку роботодавця). Це вимоги до змісту знань, умінь і навичок, що необхідні для компетентного виконання соціально-професійної діяльності за різними рівнями (загально професійні, професійні, спеціальні); дефініцію конструкції та складу компетенцій і якостей; конструювання навчальних планів, програм; визначення технологій формування компетенцій; розроблення моніторингу освітнього процесу та сформованості соціально-професійних компетенцій випускника закладу вищої освіти.

Блок другий – процесуальний, або виконавчий. Він спрямований на реалізацію педагогічної діяльності з формування соціально-професійної компетентності випускника закладу вищої освіти, на реалізацію принципів, педагогічних умов, використання технологічних підходів у навчанні, зовнішніх і внутрішніх факторів, які забезпечать реалізацію наміченої мети. Потребує розроблення складника діяльнісної і забезпечення методами і формами контролю, тобто компонентів націлених на формування компетентності випускника закладу вищої освіти.

Блок третій – діагностичний. Націлений на проведення моніторингу динаміки формування соціально-професійної компетентності випускника закладу вищої освіти. У межах блоку виокремлюються критерії (діяльнісно-практична, мотиваційно-ціннісна, когнітивна) за всіма видами соціально-професійних компетенцій.

Нижче, як показники володіння узагальненою структурою соціально-професійної діяльності, наведено також рівні сформованості компетенцій студентів. Початковий рівень характеризується відсутністю знань про дії, що належать до реалізації соціально-професійних компетентностей: неусвідомленістю виконуваних дій; шаблонним характером діяльності, бідністю засобів; невмінням проводити аналіз, визначати перспективи; відсутністю новаторських інноваційних ідей; невмінням приймати рішення, низькою мотивацією, відсутністю цивільно-професійного світогляду, самовідповідальності; невмінням налагоджувати контакти на основі визначення мети.

Елементарний – наявність неусвідомлених нецілеспрямованих знань про частково усвідомлені дії, що належать до реалізації соціально-професійних компетентностей. Зверхне проведення аналізу, слабке бачення перспективи, складність ухвалення рішень у будь якій новій ситуації використовуються скудний набір методів і засобів. Цивільно-професійний сві-

тогляд і самовідповідальність перебувають на етапі формування, мотивація не є стійкою.

Просунутий етап характеризується усвідомленістю виконуваних дій та раціональним виконанням з урахуванням набутих знань. Дії цілеспрямовані і результативні. Індивід починає аналізувати особисту діяльність, опановувати навички ефективних соціально-професійних компетентностей у навчально-виховному процесі, в нього з'являється позитивна мотивація. Цивільно-професійний світогляд і самовідповідальність перебувають на середньому рівні формування. Мотивація є більш стійкою.

На високому етапі в індивіда з'являється стійка мотивація до вдосконалення особистої діяльності. Він узагальнює досвід, його дії мають варіативний і цілеспрямований творчий характер. Індивід осмислено проектує реалізацію професійних функцій, ураховуючи предметно-змістовний, психологічний, соціальний, управлінський аспекти соціально-професійної діяльності. На цьому рівні особистість здатна прогнозувати перебіг і результат соціально-професійного впливу, суспільну значимість та наслідки проекту. Адекватно і самостійно корегує прогалини і недоліки, свідомо прагне до самовдосконалення, усвідомлює важливість усіх компонентів соціально-професійної компетентності для виконання професійних функцій і способів реалізації в практичній діяльності, всі компоненти соціально-професійної компетентності сформовані. Цивільно-професійний світогляд частково сформовано. Рівень самовідповідальності – високий. Професійна мотивація є стійкою.

Професійний етап становить уміння здійснювати вибір найефективнішою формою комбінування ресурсів (факторів), що дозволяє організувати робочий процес. Цивільно-професійний світогляд є сформованим і професійним.

Мислення розвинене. Особистість характеризується відповідальністю, вмінням визначати і налагоджувати будь-які контакти на основі визначення мети й прогнозу. Усі компоненти соціально-професійної компетентності сформовані та розширені.

**Висновки і пропозиції.** За допомогою розробленого теоретичного концепту моделі формування соціально-професійної компетентності випускника закладу вищої освіти визначено ключові орієнтири організації процесу професійного навчання: процес навчання окреслює конкретну, практичну діяльність студентів (випускників) закладу вищої освіти; практика зважає на наявні у студентів (випускників) навички і відповідає мотивації; практика планується, виконується, коригується і оцінюється студентами (випускниками) самостійно; практика сприяє найбільш широкому сприйняттю дійсності і цілісному сприйняттю трудового процесу; практика навчання супроводжується соціальними комунікаціями і кооперацією; результати практики інтегруються в навички студентів (випускників) і поєднуються з можливістю подальшого соціально-професійного використання. Якісна реалізація ключових елементів запропонованого концепту моделі надає можливість її ефективного використання у формуванні соціально-професійної компетентності випускника закладу вищої освіти.

#### Список використаної літератури:

1. Вербицкий А.А. Концепция знаково-контекстного обучения в вузе. Вопросы психологии. 1987. № 5. С. 31–39.
2. Закон України «Про вищу освіту». Відомості Верховної Ради. 2014, № 37–38, ст. 2004). 2014. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.

#### **Kuzmina M. Formation of social-professional competence of a graduate of a higher educational institution as a pedagogical problem**

*The article examines the process of socio-professional competence formation of a graduate of a higher education institution in the psychological science focus; the general characteristics of a higher education institution graduate and the category of social and professional competence are researched, as well as the specifics of the process of the socio-professional competence formation of a future higher education institution graduate in different periods of his education in a higher education institution.*

*By using of the developed theoretical concept of the graduate of the higher education institution formation of the social and professional competence model, the key guidelines for organizing the process of vocational education are defined: the process of teaching outlines the concrete, practical activity of the higher education institution students (graduates); practice takes into account the skills available to students (graduates) and corresponds to motivation; practice is planned, performed, corrected and evaluated by students (graduates), if possible independently; practice contributes to the broadest perception of reality and contributes to the holistic perception of the labor process; practice of education is accompanied by social communications and cooperation; the results of practice are integrated into the skills of students (graduates) and combined with the possibility of their further socio-professional use. Qualitative implementation of the key elements of the proposed concept of the model provides an opportunity for its effective use in shaping the socio-professional competence of the graduate institution of higher education.*

**Key words:** social-professional competence, higher education institution, teacher, graduate, student.

## КЕЙС-МЕТОД ЯК МЕТОД ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ БУДІВНИЦТВА ТА ЦИВІЛЬНОЇ ІНЖЕНЕРІЇ

*Статтю присвячено використанню методу кейсів у процесі вивчення української мови за професійним спрямуванням із метою формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх фахівців із будівництва та цивільної інженерії. У роботі наведено можливості цього інтерактивного методу, зазначено етапи роботи з кейс-методом та практичні рекомендації. У статті була спроба проілюструвати конкретні кейси, що стануть у нагоді на заняттях з української мови за професійним спрямуванням.*

*Проблема активного використання кейс-методу на заняттях у закладах вищої освіти є актуальною в наш час. Це зумовлено тим, що сучасний освітній процес має на меті формування основних компетентностей, серед яких вагоме місце посідають професійно-комунікативні, уміння та навичок розумової діяльності, розвиток здатності опрацьовувати великий обсяг інформації. Ще один аргумент на користь застосування кейс-методу впливає з вимог до професійності будь-якого фахівця з будівництва та цивільної інженерії, який має оволодіти оптимальною поведінкою в різних професійних та повсякденних ситуаціях, які виникають у реальному житті.*

*У статті ми намагалися довести, що в процесі використання кейс-методу студент під безпосереднім керівництвом викладача стає активним суб'єктом освітнього процесу, що позитивно впливає на формування багатьох компетентностей, зокрема професійно-комунікативної.*

*У процесі роботи над кейсом відбувається опанування новою термінологією, ознайомлення з новою лексикою, використання мовленнєвих кліше. Під час усної презентації ухваленого рішення важливим є правильне вживання граматичних форм та синтаксичних конструкцій. Мовлення студентів має відповідати всім орфоепічним нормам та бути стилістично доцільним.*

*Матеріал кейсу має надавати майбутньому фахівцеві можливість застосування професійних знань. Професійні знання та впевненість у можливості вирішити завдання є стимулом до формування професійно-комунікативної компетентності на заняттях з української мови за професійним спрямуванням.*

*Отже, ми можемо говорити про те, що в контексті наукового пошуку була обґрунтована доцільність використання кейс-методу з метою формування професійно-комунікативних компетентностей майбутніх фахівців із будівництва та цивільної інженерії під час навчання в закладах вищої освіти.*

**Ключові слова:** *інтерактивний метод, кейс-метод, освітній процес, професійно-комунікативна компетентність, фахівці з будівництва та цивільної інженерії.*

**Постановка проблеми.** У зв'язку із сучасною соціально-економічною ситуацією, що склалася в Україні, попит на висококваліфікованих фахівців із будівництва та цивільної інженерії постійно зростає. Метою вищої освіти є підготовка будівельників-професіоналів, здатних ефективно діяти в конкретних фахових ситуаціях, готових до виконання професійних обов'язків в умовах постійної інформатизації суспільства й активного розвитку нових технологій. Це означає, що стратегічним завданням вищої школи є підготовка компетентного фахівця, який зможе діяти поза межами навчальних ситуацій, розв'язувати професійні типові та нетипові завдання у своїй фаховій діяльності.

Результатом навчання у вищому закладі освіти має стати сформованість у майбутніх фахівців із

будівництва та цивільної інженерії професійно-комунікативної компетентності. Послідовники компетентнісного підходу базуються на визначенні Радою Європи ключових компетентностей, одна з яких – це володіння усною та писемною комунікацією. Для ефективної комунікації необхідним є набуття певної сукупності знань і вмінь, котрі забезпечують процес спілкування. Навчання в закладі вищої освіти має створити підґрунтя для подальшого саморозвитку особистості фахівця. Зважаючи на це, сучасна професійна освіта має орієнтуватися на формування конкурентно спроможного професіонала, духовно розвинутої культурної особистості, якій притаманне цілісне гуманістичне світосприйняття.

Вивчення української мови за професійним спрямуванням студентами-майбутніми фахів-

цями з будівництва та цивільної інженерії має практичну комунікативну спрямованість, воно має забезпечити різні форми комунікації українською мовою як на період навчання у вищих закладах освіти, так і після закінчення.

Серед багатьох умов, що забезпечують успішність формування професійно-комунікативної компетентності у майбутніх фахівців із будівництва та цивільної інженерії, одна з першочергових – це розвиток професійно значущих комунікативних навичок. Використовуючи власний досвід, можемо стверджувати, що процесу формування професійно-комунікативної компетентності на заняттях з української мови за професійним спрямуванням активно сприяє використання додаткової літератури, підручників, ділових паперів, популярних ділових видань за фахом та впровадження інтерактивних методів навчання.

У вітчизняній системі професійної освіти назріла гостра потреба у використанні нових методів навчання та формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх фахівців із будівництва та цивільної інженерії та пошуку інноваційних технологій, що активізують процес вивчення гуманітарних дисциплін.

**Метою статті** є розгляд дидактичних можливостей кейс-методу як засобу формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх фахівців із будівництва та цивільної інженерії в процесі вивчення української мови за професійним спрямуванням.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Уперше термін «case study» був використаний на початку ХХ століття. Кейс-метод було вперше застосовано в навчальному процесі Гарвардської школи бізнесу в 1921 році деканом Діном Донхемом. Саме в Гарварді було розроблено перші кейсові ситуації для навчання студентів бізнес-дисциплін. У Західній Європі кейси почали активно використовуватися вже в 60-х роках минулого століття. Серед зарубіжних учених, які активно працювали над питаннями використання кейсів, можна назвати М. Лідере, Е. Монтера, М. Норфі, англійських науковців М. Шевера, Ф. Едейем та К. Єйтс. Активно використовуються кейси під час навчання спеціальних дисциплін інженерів у США – С.О. Сміт, Мирон Ф. Уман та в Канаді – Г. Кардос.

В Україні кейс-метод уперше презентовано фахівцями Школи державного управління імені Дж. Кенеді Гарвардського університету Х. Гусок та К. Ландбергом у 1992 році в Інституті державного управління і місцевого самоврядування.

В Україні цей метод став поширюватись тільки в другій половині 90-х років минулого століття. Сьогодні він є предметом активного дослідження спеціалістами українського Центру інновацій та розвитку, серед яких Ю.П. Сурмін,

О.І. Сидоренко, В.В. Лобода. Слід зауважити, що у вітчизняній освітній практиці застосування кейсів знаходиться на початковому етапі розвитку. Дослідженням цього питання займалися вітчизняні науковці Т.Ю. Айкіна, Е.Д. Баласанян, О.І. Браткова, О.М. Вакульчик, І.В. Власюк, А.В. Волкова, Ю.С. Дубова, В.Ю. Знанецький, І.С. Ковальчук, О.О. Лебедь, В.І. Матірко, Ю.В. Сороколат, О.П. Шевченко Л.В. Шиянюк, С.Є. Шумська, В.В. Ягоднікова, О.В. Ярошенко та інші. Інтерактивні методи навчання були предметом дослідження й серед психологів, серед них Л.К. Асімова, Н.Н. Богомолова, Ю.Н. Ємельянов, Д.Н. Кавтрадзе, А.М. Смолкін та інші.

**Виклад основного матеріалу.** Кейс-метод або метод ситуаційних вправ є інтерактивним методом навчання, який наближає освітній процес до реальної практичної діяльності фахівців. Кейс-метод активізує пізнавальну діяльність студентів, розвиває особистісні якості, а також створює ситуацію, яка мотивує самостійний вибір та пошук студентами оптимальних рішень проблеми кейсу. Використання кейс-методу під час вивчення української мови за професійним спрямуванням сприяє вмінню швидко вирішувати фахову проблему, використовуючи весь обсяг отриманих заздалегідь знань.

Ю.П. Сурмін акцентує увагу на тому, що цей «метод характеризується також значним педагогічним ефектом, оскільки розвиває такі кваліфікаційні характеристики особистості, як здатність до аналізу і діагностики проблем, уміння чітко формулювати і висловлювати свою позицію, спілкуватися, дискутувати, сприймати й оцінювати інформацію, яка надходить у вербальній і невербальній формах. У певному сенсі цей метод сприяє формуванню професійних та особистісних властивостей людини. Він формує у неї почуття впевненості в собі, сприяє подоланню зайвої боязкості або надмірної самовпевненості» [3, с. 20].

Дослідники кейс-методу не одностайні в його визначенні цього терміну: одні трактують його як метод, другі – як технологію, треті – як прийом. Ми у статті будемо дотримуватися думки американських учених, які називають кейс-методом.

Використання на заняттях з української мови за професійним спрямуванням кейс-методу вимагає від всіх учасників освітнього процесу ретельної підготовки. Кейс створює практичну, реальну модель ситуації. При цьому навчальне призначення такого кейсу може зводитися до тренінгу тих, хто навчається, до закріплення знань, умінь та навичок поведінки (прийняття рішень) в конкретній ситуації. Такі кейси мають бути максимально наглядними та детальними [2, с. 8].

М.Г. Савельєва у своєму дослідженні дає таку класифікацію навчальних ситуацій: стандартна, критична та екстремальна. За характером викладення матеріалу можуть бути використані ситуа-

ції-ілюстрації (це відтворення ситуації та причини її виникнення, а також перебіг вирішення), ситуації-оцінки (це зображення події, вихід із якої вже знайдено), ситуації-проблема (це зображення реальної проблемної ситуації) та ситуації-попередження (описує використання вже ухвалених рішень, тому такі ситуації мають більш ілюстративний характер).

Кейси ґрунтуються на реальному фактичному матеріалі або наближеному до реальної ситуації. А завданням кейс-методу є поєднання теорії, теоретичних знань із життєвими ситуаціями.

Таким чином, треба зазначити, що застосування викладачем на заняттях з української мови за професійним спрямуванням кейс-методу, «з одного боку, стимулює індивідуальну активність студентів, формує позитивну мотивацію до навчання, зменшує «пасивних» і невпевнених у собі студентів, забезпечує високу ефективність навчання і розвитку майбутніх фахівців, формує певні особистісні якості і компетенції, а з другого – дає можливість самому викладачеві: самовдосконалюватись, по-іншому мислити й діяти та оновлювати власний творчий потенціал» [4].

Отже, під час використання методу ситуаційних завдань викладач і студент виступають як рівноправні партнери, які разом намагаються вирішити зазначену проблему. У такий спосіб викладач перетворюється із суб'єкта, який знає правильну відповідь, у людину, яка стає рівноправним суб'єктом освітнього процесу. Кейс-метод має деякі переваги, тому що не тільки є навчальним засобом, а й формує особистісні якості, серед яких значне місце посідає професійно-комунікативна компетентність.

Кейс метод вимагає від всіх учасників освітнього процесу ретельної підготовки. Викладач на першому (підготовчому) етапі має підібрати кейс. Заздалегідь формулює ситуацію, яка реально відбулася в певній сфері діяльності і яку автор описав для того, щоб спровокувати або розпочати дискусію в навчальній аудиторії, підштовхнути студентів до обговорення та аналізу ситуації, до прийняття рішень. Визначає мету, а також основні та допоміжні матеріали для підготовки студентів, розробляє сценарій заняття, розподіляє студентів на підгрупи. Координує обговорення в групах. Наступний етап – ознайомчий. Під час цього етапу формується мотивація до спільної діяльності в підгрупах, ознайомлення студентів із кейсом, визначення проблеми, дидактичних та інформативних матеріалів. Основний етап – це з'ясування основної проблеми, обговорення кейсу, дискусія між учасниками підгрупи. Студенти мають дослідити ситуацію, розібратися в суті проблеми, запропонувати можливі вирішення та вибрати кращі з них. Під час роботи над кейсом необхідно аналізувати інформацію, формулювати власну думку, критично мислити, грамотно висловлювати свою точку зору, вміло аргументувати своє бачення розв'язання

питання. При цьому викладач спостерігає за обговоренням, контролює роботу студентів, але не втручається в процес прийняття рішення.

Завершальним етапом є презентація рішення, оцінка роботи студентів, обговорення рішень та висновків. Слід зазначити, «що вміння публічно подати інтелектуальний продукт, добре його прорекламувати, показати переваги і можливі напрями ефективного використання є цінною якістю сучасного спеціаліста. Презентація дає можливість відточити глибинні якості особистості фахівця (волю, впевненість, гідність, цілеспрямованість). Водночас вона виробляє навички публічного спілкування, формування власного іміджу» [2, с. 22–23].

Використання кейс-методу з метою формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх фахівців із будівництва та цивільної інженерії спрямоване на те, щоб студенти навчилися грамотно, логічно, послідовно, стилістично обґрунтовано висловлюватися стосовно питань, що виникають у професійній діяльності, в умовах нетипових обставин, знаходили найкращі варіанти пропозиції різних видів послуг, прогнозували реакцію співрозмовників на свої дії тощо.

Кейс-метод сприяє розвитку винахідливості, здібностей аналізувати проблеми, що можуть виникнути під час професійно-комунікативної взаємодії, виробленню вміння вирішувати. Наприклад, кейс-метод є оптимальним для роботи над вирішенням конфліктних комунікативних ситуацій шляхом переведення у продуктивний стан.

Наведемо приклади використання кейс-методу.

Кейс 1. Сучасному торговельному центру необхідно оформити дитячу територію. Проекти надають три різні підрядники. Критерії, на які треба зауважувати під час роботи над проектом, – це площа, на якій буде розташована дитяча зала, передбачувана чисельність дітей на цій території, залучені кошти, побажання замовника, безпека під час використання та термін виконання замовлення.

Кожен з умовних підрядників має довести вибір замовника саме на користь своєї компанії. Аргументована доповідь має бути професійною, логічно побудованою, донесена до замовника, з дотриманням всіх орфоепічних, граматичних та стилістичних норм усного та писемного мовлення. При цьому необхідною умовою є використання в усному та писемному мовленні мовних кліше. Наприклад: «*брати на замітку*», «*брати участь*», «*відповідно до чинного законодавства*», «*вжити заходів*», «*обмін думками, стати в пригоді*», «*крайній термін*», «*здебільшого*», «*значною мірою*», «*на виплат*», «*цілеспрямовано*», «*розвинути думку*», «*укласти договір*» та інші.

Не менш важливим аспектом під час винесення рішення є правильне використання деяких слів-паронімів: *вникати* – *уникати*, *гривня* – *гривна*, *деваліфікація* – *дискваліфікація*, *житловий* – *жилий*,

кампанія – компанія, показник – показчик, правління – управління та інші.

Звичайно, що будь-яка згода не є можливою без укладання ділових паперів.

Далі група студентів поділяється на три підгрупи. Кожна підгрупа одержує кейс та список рекомендованої літератури. Студенти ставлять запитання, що поглиблюють розуміння кейсу, беруть участь у розробці варіантів рішень, а також приймають рішення.

Так, можемо говорити про те, що сутність кейс-методу полягає в тому, що майбутнім фахівцям із будівництва та цивільної інженерії пропонують опанувати реальну життєву ситуацію, опис якої відображає конкретну проблему та водночас актуалізує опірні знання, що мають бути засвоєні.

Кейс 2. Майбутнім фахівцям із будівництва та цивільної інженерії пропонується ознайомитися з конкретним архітектурним об'єктом. Додається зображення та детальний опис споруди. Необхідно цей об'єкт пов'язати з одним із трьох представлених зодчих різних епох. Для цього необхідно ознайомитися з роботами цих авторів, зі стилем, зануритися в епоху, в якій жили та працювали ці майстри, та ознайомитися з культурними особливостями.

Звичайно, такий кейс буде вимагати від учасників більше часу на підготовку, залучення додаткової літератури та формулювання висновку.

Отже, маємо всі підстави вважати, що залучення кейс-методу активізує комунікативну, пізнавальну та творчу діяльність майбутніх фахівців із будівництва та цивільної інженерії.

**Висновки і пропозиції.** Отже, на основі проведеного дослідження можна зазначити, що вико-

ристання кейс-методу під час вивчення української мови за професійним спрямуванням дозволяє сформувати професійно-комунікативну компетентність майбутніх фахівців із будівництва та цивільної інженерії, підвищує зацікавленість майбутніх фахівців щодо засвоєння зазначеної дисципліни, актуалізує знання з предмета, отримані на попередніх заняттях.

Перспективними напрямками подальших розвідок є запровадження кейс-методу в освітній процес у закладах вищої освіти, розробити відповідний пакет дидактичних матеріалів для майбутніх фахівців із будівництва та цивільної інженерії.

#### Список використаної літератури:

1. Збірник міні-кейсів з дисципліни «Комунікативні процеси у навчанні» / Л.О. Савенкова, В.М. Приходько, Л.А. Медвідь та ін.; за заг. ред. Л.О. Савенкової, В.М. Приходько. Київ: КНЕУ, 2009. 343 с.
2. Савельєва М.Г. Педагогические кейсы: конструирование и использование в процессе обучения и оценки компетенций студентов: учебно-методическое пособие. Ижевск: УдГУ, 2013. 94 с.
3. Сурмін Ю.П. Кейс-метод: становлення та розвиток в Україні. Вісник Національної академії державного управління при Президенті України. 2015. № 2. С. 19–28
4. Ягоднікова В.В. Кейс-метод (Case study) як форма інтерактивного навчання майбутніх фахівців. Педагогіка. 2008. № 5. URL: [http://www.rusnauka.com/1\\_NIO\\_2008/Pedagogica/25496.doc.htm](http://www.rusnauka.com/1_NIO_2008/Pedagogica/25496.doc.htm)

#### Lavinda S. Case-method as means of professional and communicative competence formation of future specialists in construction and civil engineering

*The article is devoted to the use of case-methods in the process of studying the Ukrainian language for professional purpose in order to form professional and communicative competence of future specialists in construction and civil engineering. The paper presents the possibilities of this interactive method, the stages of working with the case-method and practical recommendations. This article was an attempt to illustrate specific cases that will be useful at the classes of Ukrainian language for the professional purpose.*

*The problem of the case method active use at the classes at higher educational institutions is relevant nowadays. This is due to the fact that the modern educational process is aimed at the formation of basic competencies, a significant place among which is occupied by professional communication, skills, and mental activity, the development of the ability to work out a large amount of information. Another argument in favour of the case-method use follows from the requirements for the professionalism of any specialist in construction and civil engineering, who must master the optimal behaviour in various professional and everyday situations that arise in real life.*

*In this article, we tried to prove that the student becomes an active subject of the educational process under the direct supervision of the teacher in the process of using the case method, which has a positive effect on the many qualities formation, in particular professional and communication.*

*There is a mastery of new terminology, familiarization with new vocabulary, the use of speech clichés in the process of working on the case. The correct use of grammatical forms and syntactic constructions is important during the oral presentation of the decision. Students speech should meet all of the orthoepic norms and be stylistically appropriate.*

*The material of the case should provide the future specialist with the opportunity to apply professional knowledge. Professional knowledge and confidence in the ability to solve the problem is an incentive for the formation of professional and communicative competence at the classes of Ukrainian language for the professional purpose.*

*Therefore, we can say that in the context of this scientific search the expediency of using the case method for the purpose of professional and communicative competences formation of future specialists in construction and civil engineering during studying at higher educational institutions was justified.*

**Key words:** interactive method, case method, educational process, professional and communicative competence, construction and civil engineering specialists.



**Ю. Л. Масленнікова**викладач хорового диригування  
Луцького педагогічного коледжу

## ПРОБЛЕМИ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВИКЛАДАЧА ХОРОВОГО ДИРИГУВАННЯ

У статті розглядаються проблеми формування професійної культури, художнього мислення педагога-музиканта; здійснюється аналіз проблем викладання хорового диригування; досліджуються різні аспекти підготовки викладача музичних дисциплін (з урахуванням специфіки його професійної діяльності); окреслено пріоритетні завдання курсової перепідготовки (як структурної ланки післядипломної освіти). Дослідження полягає в систематизації та узагальненні сучасних даних, що стосуються оптимізації музично-педагогічної діяльності зі сторони викладача в художньо-естетичному та національно-розвивальному навчанні молоді. Наголошується на тому, що перший етап навчання студентів музичному мистецтву є особливим періодом у творчому житті, де створюється свого роду творчий фундамент, на базі якого формується ставлення до музики як до мистецтва, який сприяє естетичній насолоді. Пояснюється саме чому така величезна роль викладача музичного мистецтва у процесі формування духовного багатства, зростанні культурного рівня молоді. Сучасний аналіз навчального процесу та численних досліджень показав, що саме педагоги-музиканти нерозривно пов'язані з естетичним вихованням, учать умінню бачити, розуміти, правильно оцінювати прекрасне, трансформувати його у навколишню дійсність. Також у статті описуються основні підходи, завдання, принципи, методичні системи з метою підвищення кваліфікації викладача музичних дисциплін. Підкреслено особливе значення підвищення кваліфікації педагога для викладання в педагогічному коледжі, пояснено чому деякі викладачі музичних дисциплін не є готовими до здійснення педагогічної діяльності, націленої на організацію ціннісно-змістової взаємодії молоді зі світом музики. Зазначено, що сьогодні в державі мало уваги приділяється питанням післядипломної підготовки викладачів музичних дисциплін.

**Ключові слова:** післядипломна підготовка, викладання хорового диригування, художньо-образне мислення, підвищення кваліфікації, музичне мистецтво, культура, засоби виховання, музика.

**Постановка проблеми.** Проблема професіоналізму педагога хорового диригування полягає як у базовій вищій освіті, так і в післядипломній, особливо в системі підвищення кваліфікації. Робота в цій сфері передбачає створення умов для постійного оновлення і вдосконалення професійної компетентності педагога-викладача музичних дисциплін. Завдання підвищення професійного рівня спеціаліста визначено в Законі України «Про освіту» і науково обґрунтовано в «Концепції підвищення кваліфікації педагогічних кадрів».

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Професійній діяльності вчителя і проблемам підвищення його кваліфікації присвячено роботи Н. Бордовської, З. Василюк, С. Змії, І. Зязюна, І. Колесникової, В. Кричевським, Н. Кузьміною, Ю. Кулюткіною, М. Лобановою, Б. Любимовою, А. Марковою, В. Сластьоною, Е. Трящиною та інших авторів. У роботах висувається така низка понять (які характеризують якість професійної діяльності педагога), як «професійна кваліфікація», «професійна компетентність», «професійна культура», «педагогічна майстерність», «педагогічна культура». Аналіз трактувань цих понять дозволяє зробити висновок про те, що більшість авторів розглядають професіоналізм учителя на основі функціонально-діяльнісного підходу (і

його варіантів). Інший підхід до проблеми пояснює духовний, особистісний, індивідуальний, креативний компоненти структури професіоналізму педагога розглядаються в роботах рідше. Однак актуальність цього підходу визначена низкою дослідників у зв'язку з гуманізацією процесу освіти, це простежується у працях таких авторів: І. Алексашиної, В. Воронцової, Л. Горбунової.

Проблема індивідуалізації діяльності педагога піднімається в роботах А. Бударного, Є. Гусинського, С. Рабунського, В. Серікова. У ній виділені аспекти стереотипного і стандартизованого мислення як феномена культури ХХ століття (М. Бердяєв, П. Сорокін та ін.). Проблеми підвищення кваліфікації вчителів музики в системі безперервної освіти порушуються в дослідженнях В. Горяєва, Л. Дуганова, Т. Зятяміной, А. Копилової, Т. Челишева та ін.

**Мета статті** – дослідити процес удосконалення професійної підготовки вчителя музики в системі підвищення кваліфікації.

**Виклад основного матеріалу.** Освіта та навчання мають здійснюватися протягом усього життя, включаючи всі навички і галузі знання, використовувати будь-які можливі засоби, і давати людям можливість повного розвитку особистості. Процеси утворення і навчання, в яких під час свого

життя беруть участь діти, молодь і дорослі різного віку, мають розглядатися як єдине ціле [2, с. 29].

Поглиблення розуміння сутності безперервної освіти відображено в Конвенції про технічну та професійну освіту, прийнятої Генеральною конференцією ООН з питань освіти, науки і культури [2, с. 43]. Аналізуючи зміст безперервної освіти, багато науковців наполягають на необхідності його переорієнтації з відтворення зразків минулого досвіду на освоєння методів перетворення дійсності, оволодіння засобами і методами самоосвіти. У системі безперервної музичної освіти викладач хорового диригування стає активним суб'єктом освітнього процесу. Безперервна освіта трактується як педагогічна система, що розуміється у вигляді цілісної сукупності шляхів, засобів, способів і форм придбання, поглиблення і розширення базової освіти, соціальної зрілості та професійної компетентності.

Як показує аналіз джерел, проблема підвищення кваліфікації викладачів хорового диригування та викладачів музичних дисциплін загалом, в Україні позначилася досить гостро на межі XIX–XX ст. На початку XX століття А. Мусин-Пушкін [6] зазначав, що погана підготовка викладачів хорового диригування є не в теоретичному аспекті (у навчальних закладах), а в методичному, практичному плані. А без цієї підготовки викладання набуває «крайньої сухості та млявості».

Однак спеціально організованих освітніх структур, які здійснюють систематичну післядипломну освіта педагогів, котрі займаються питанням підвищення кваліфікації (як і сам термін), не існувало. Робота в цьому напрямі велася самостійно групами педагогів-активістів, діячами науки і культури. Формами такої роботи були самоосвіта, гурткова діяльність творчої інтелігенції, робота в коледжівських та університетських корпораціях, видавнича та літературна діяльність. Тенденція поставити перепідготовку кадрів на суспільну основу робилася на початку XX століття на земських курсах і в роботі педагогічних з'їздах. Професійне вдосконалення педагогів музичних дисциплін та педагогів хорового диригування здійснювалося в межах тих же тенденцій. Громадські організації проводили практикуми, семінари та інші заходи в цілях розвитку науково-теоретичного і практичного потенціалу педагогів [1].

Система підвищення кваліфікації педагогічних кадрів (як суспільний інститут) створюється в радянський період. «Навчання в системі підвищення кваліфікації з моменту її створення традиційно виконувало компенсаторні й адаптивні функції, будувалося з орієнтацією не стільки на особистість педагога-музиканта, скільки на реалізацію політичних завдань господарського і культурного будівництва», – зазначає В. Воронцова [3]. У 20–30-ті роки здійснюється розроблення

принципів єдиної трудової освіти. Основна мета системи підвищення кваліфікації була при цьому спрямована на ідейно-політичне виховання і професійну перепідготовку викладачів хорового диригування з освоєння ними єдиних комплексних програм і ознайомлення з основами виробництва і сільськогосподарської праці. У цей час активно йде пошук форм і методів навчання педагогів, альтернативних класичній, академічній системі освіти. «Само-курси», робота за програмою «Сходінки самоосвіти» визначають цінність самостійної діяльності педагога в навчанні. У системі підвищення кваліфікації обговорювалася і проблема співвідношення традиційних лекційних форм навчання з новими формами практичних занять (екскурсія, дискусія та ін.). Важливим для системи підвищення кваліфікації 20–30-х років постало питання про програми та методи навчання, який виявився згодом принциповим.

У другій половині 30-х років замість мережі методичних об'єднань у країні створюються інститути вдосконалення педагогічної майстерності, які об'єднують методичні кадри, що організовують систематичну підготовку викладачів хорового диригування в єдиних центрах. Набувають популярності нові форми роботи: вивчення, узагальнення та пропаганда передового педагогічного досвіду, науково-дослідницька діяльність, видання методичних рекомендацій. У системі підвищення кваліфікації в цей період суттєво розширюється наукова база, в неї залучаються висококваліфіковані наукові кадри, здійснюється дослідницька науково-практична діяльність. Однак всі зміни не стосувалися індивідуальності педагога хорового диригування, його особистісних потреб [6].

Проблема підвищення кваліфікації вчителів набуває дещо інший аспект розгляду у зв'язку з економікою, що розвивається, теорією безперервної освіти людини і розумінням кваліфікованого зростання спеціаліста як умови його діяльності в мінливому, постійно модернізувальному світі (А. Даринський, А. Пінт та ін.). Актуальними проблемами займається Інститут освіти дорослих ІОД. Одним із напрямів роботи інституту стає проблема підвищення кваліфікації педагогів-музикантів, забезпечення високого наукового рівня викладання в післядипломній освіті. У цій діяльності простежується тенденція до диференціації й індивідуалізації роботи з педагогами, виявляється установка на загальне осмислення діяльності [5].

У концепції підвищення кваліфікації педагогічних кадрів індивідуалізація і диференціація виступають як принцип організації навчання педагога і як система заходів щодо розвитку і розкриття індивідуальних особливостей самого викладача хорового диригування. Індивідуальні форми підвищення кваліфікації розроблялися такими дослідниками: Т. Браже, Є. Туркіною, В. Перцем. Серед

цих форм є спецкурси і спецсемінари, екстернат, самозвіт і самоаналіз діяльності; робота в проблемній групі, розроблення плану педагогічної діяльності та ін.

Останнім часом набуває популярності робота зі створення педагогічних проектів, активні форми навчання, ділові ігри, майстерні, методика проведення кваліфікаційної атестації та ін.

Проблема післядипломної освіти викладача пов'язана з розвитком технологій навчання. У гуманістичній парадигмі змістом освітнього процесу визначається сам процес пізнання, індивідуалізований у діяльності того, хто навчається. Тому важливими тут є активні методи освіти, розробленню яких посвячено численні дослідження [2].

Активні методи навчання будуються на діалозі, який передбачає вільний обмін думками про шляхи вирішення тієї чи іншої проблеми, що стимулює пізнавальну діяльність студентів. До них відносять бесіду, диспут, тематичний семінар, ділові ігри, тренінги. Однак низка фахівців (Ю. Вооглайд, С. Гідрович, М. Вергасов) не схильні абсолютизувати ефективність цих методів. Органічне поєднання традиційних та інноваційних технологій, лекційних занять та занять за «активними» методиками, на думку Ю. Кулюткіна, дають більший ефект.

В. Воронцова зазначає, що в умовах переходу від масово-репродуктивного до індивідуально-творчого підходу в освіті виникає можливість для виявлення, формування і розвитку творчої індивідуальності кожного педагога музичних дисциплін, але це вимагає розроблення нових методів навчання. Дослідник виділяє три аспекти переосмислення мети і технологій післядипломної освіти викладачів хорového диригування:

- 1) класифікація методів підвищення кваліфікації;
- 2) співвідношення активних і традиційних методів навчання;
- 3) проблема індивідуалізації навчання педагогічних кадрів [3].

Серед нових наукових напрямів, що дозволяють якісно здійснити професійну підготовку та перепідготовку педагогічних кадрів, доцільно виділити акмеологію, яка народилася і розвивалася в процесі багаторічного пошуку взаємозв'язку психології і педагогіки як стрижня в системі наук про людину. Предмет акмеології та її базовий категоріальний апарат відрізняються і від педагогіки, і від психології, що будується в методології системного підходу, тобто розглядаються цілісні освітні системи в інтеграційних процесах і характеристиках. Акмеологія виводить педагога на розроблення стратегій професійної діяльності і ставить будь-якого фахівця в ситуацію дослідника перебігу і результату своєї діяльності [6].

Проведене дослідження показує, що підвищення кваліфікації педагога-викладача диригування має

стати своєрідною лабораторією, де він плідно зможе відшліфувати професійну майстерність. Тому що варто не тільки свідомо втілювати знання із загальної педагогіки і психології, а й перевіряються на практиці, пристосування до конкретної музичної діяльності. Нині музично-педагогічна діяльність викладача музичних дисциплін у спеціалізованому закладі загальної середньої освіти складається із загально-педагогічної, інструментальної, вокальної, виконавської, диригентської, музикознавчої, лекторської, науково-дослідної роботи. У діяльності викладача музичних дисциплін можна вирізнити декілька векторів, зокрема організаційний, пізнавальний, дослідницький. Кожен із них вимагає володіння комплексом певних знань і вмінь. Сучасний педагог має бути не тільки хорошим викладачем, який використовує диференційований підхід з урахуванням неоднорідності контингенту студентів, а й духовним наставником, психологом і компетентним консультантом студентів із труднощами в навчанні і вихованні. Водночас досягти успіху він може лише за наявності психологічних знань про студентів, вмінні виявляти і вирішувати проблеми, розкриваючи внутрішні резерви особистості й інтелекту студентів. «При цьому, – як пише у своєму дослідженні Л. Винокуров, – вся «технологія» педагогічного процесу має бути «екологічно чистою», щоб молодь за одержувані в коледжі знання не розплачувалася втратою свого фізичного, психічного і морального здоров'я» [3, с. 8].

Учителів, які б вирішували розглянуті нами педагогічні завдання і могли б створити свою авторську систему діяльності (націлену на міський та сільський спеціалізований заклад загальної середньої освіти, до роботи з обдарованими дітьми та з педагогічно запущеними дітьми), орієнтовану на кінцевий результат і піддають теоретичному аналізу перебіг, підсумок своєї роботи і самовдосконалення, готують зараз у Луцькому педагогічному коледжі.

Упровадження вищезазначеного нового обсягу навчальних курсів і нових актуальних музичних дисциплін у систему вищої та середньої педагогічної і психологічної освіти, в програму курсів підвищення кваліфікації дозволить якісно переоснастити зміст підготовки майбутніх викладачів хорového диригування та музичних дисциплін загалом, підвищити професійну компетентність у вирішенні актуальних завдань, що стоять перед сучасною освітою.

Слід зазначити, що зараз є багато наукових розробок українських учених, які пройшли успішну апробацію в шкільній практиці, можуть бути впевнено рекомендовані для широкого впровадження. У навчальні програми вищої педагогічної школи разом із музичними дисциплінами мала бути вміщена систематизована інтеграція досягнень суміжних наук: педагогіки, психології [8, с. 3–5].

**Висновки і пропозиції.** Таким чином, сьогодні можна говорити лише про загальні тенденції в змінах системи підвищення кваліфікації, які стосувалися викладачів музичних дисциплін. Нині науковий потенціал кафедр і циклових комісій післядипломної освіти досить високий для розуміння сучасних освітніх послуг компенсаторного, адаптивного, розвивального характеру, однак післядипломна освіта викладача сьогодні вимагає індивідуалізації та диференціації в роботі з реальними запитами освітян.

**Список використаної літератури:**

1. Асаф'єв Б. Музична форма як процес: Книги перша і друга. 2 вид. Львів: Музика, 1971. 376 с.
2. Безбородова Л., Алієв Ю. Методика викладання музики в загальноосвітніх установах: Навчальний посібник. Москва: Видавничий центр «Академія», 2002. 416 с.
3. Гінзбург Л. Про роботу над музичним твором. Четвертий вид. Москва: Музика, 1981. 89 с.
4. Козак З. Формування художньо-виконавських здібностей учителя музики як професійного найважливішого якості. «Підвищення ефективності розвитку творчих якостей вчителя музики в процесі навчання у вузі». Міжвузівський збірник наукових праць. МГЗПІ, Москва, 1991. С. 85–91.
5. Концепція художньої освіти. «Мистецтво в школі» № 2. 2002, Суспільно-педагогічний і науково-методичний журнал. Москва. С. 84–86.
6. Медушевська В. Фантазія в культурі і музиці. Музика – культура – людина; 3б. ст. / Відп. ред. Н.Д. Мугінштейна. Вип. 2. Свердловськ, 1991. С. 44–56.
7. Метнер Н. Повсякденна робота піаніста і композитора. Москва: 1979. 67 с.
8. Шацька С. Педагогічні твори в 4-х т., Т. 2. Москва: Просвітництво, 1964. 374 с.

**Masliennikova Yu. The problems of improving the qualification of a cheeping direction teacher**

*The article deals with the problems of formation of professional culture, artistic thinking of a teacher-musician; analysis of the problems of teaching choral conducting; examines various aspects of the preparation of a teacher of musical disciplines, taking into account the specifics of his professional activity; priority tasks of course retraining as a structural part of postgraduate education are indicated. The research consists in systematization and generalization of modern data relating to the optimization of musical and pedagogical activity on the part of the teacher in the artistic, aesthetic and nationally developing education of young people. It is noted that the first stage of teaching students to the art of music is a period in their creative life, where a kind of creative foundation is created, on the basis of which an attitude towards music as art, which contributes to aesthetic enjoyment, is formed. It is explained precisely why such a huge role of a music art teacher in the process of forming spiritual wealth, the growth of the cultural level of young people. Modern analysis of the educational process and numerous studies have shown that it is the teachers - musicians who are inextricably linked with aesthetic education, they are taught to see, understand, properly evaluate the beautiful, transform it into the surrounding reality. The article also describes the main approaches, tasks, principles, methodological systems with the aim of improving the qualifications of a teacher of musical disciplines. All this together brought about the strengthening of the requirements of the employer to the quality of teachers, changing the established views on the professionally relevant and personal qualities of teachers, whose competitiveness today is determined by professional competence. Emphasized the special importance for teacher development for teaching in the pedagogical college, it was explained why some teachers of musical disciplines are not ready to carry out educational activities aimed at organizing the value-semantic interaction of young people with the world of music. It was noted that today in the state little attention is paid to the issues of postgraduate training of teachers of musical disciplines.*

**Key words:** *postgraduate training, teaching choral conducting, artistic and imaginative thinking, advanced training, musical art, culture, means of education, music.*

## ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ МАРКЕТИНГОВОГО ПОЗИЦІОНУВАННЯ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ ЗІ СПЕЦІАЛЬНИМИ ТА ІНКЛЮЗИВНИМИ ГРУПАМИ ТА КЛАСАМИ НА РИНКУ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ

*У статті представлено та проаналізовано особливості маркетингового позиціонування закладу освіти зі спеціальними та інклюзивними групами та класами. Висвітлено специфічні риси сфери освіти, що зумовлюють особливості маркетингового позиціонування закладу освіти зі спеціальними та інклюзивними класами та групами. Також аналізуються важливі сьогоденні завдання, необхідні для реалізації маркетингового позиціонування закладу освіти в сучасних умовах. Визначено ефективні шляхи здійснення позиціонування на ринку освітніх послуг. Саме позиціонування навчальних закладів є діяльністю, яка має на меті якомога вигідніше представити на ринку освітніх послуг заклад та запропоновані ним послуги з використанням маркетингового інструментарію на основі об'єктивних переваг (порівняно з конкурентами). Реалії сучасного інформаційного світу, динамічність змін у навколишньому середовищі, мінливість потреб споживачів, а також процес формування загальноєвропейського освітнього простору зумовлюють необхідність реформування освіти і використання сучасних маркетингових підходів із метою підвищення ефективності її діяльності.*

*У сучасному світі сутність позиціонування навчального закладу полягає у формуванні сприятливого інформаційного середовища для закладу, що передбачає демонстрацію всіх аспектів діяльності закладу, які отримують позитивну оцінку з боку споживачів. Позиціонування закладу здійснюється на основі аналізу його мікро- і макросередовища, визначення цільових аудиторій, потреб та пріоритетів, пошуку і відбору конкурентних переваг та інформування про них, а також оформлення та оприлюднення результатів діяльності навчального закладу в зовнішньому середовищі.*

**Ключові слова:** маркетинг, позиціонування, брендинг, заклад освіти, інклюзивне навчання, діти з особливими потребами, ринок освітніх послуг.

**Постановка проблеми.** В умовах жорсткості конкурентних процесів у сфері освіти та активізації інноваційної діяльності закладів освіти особливої актуальності набуває питання позиціонування закладу освіти зі спеціальними та інклюзивними групами та класами як елемента комунікативної стратегії. Остання є основою для залучення споживачів освітніх послуг та партнерів, сприяючи тим самим стабільному розвитку ринку освітніх послуг. При цьому реалізація освітніми установами комунікативних стратегій має слугувати додатковим інструментом стратегічного розвитку території базування закладу освіти. У такій ситуації розгляд питань позиціонування закладу освіти зі спеціальними та інклюзивними групами та класами набуває особливої актуальності, спонукаючи як до комплексного розроблення цієї проблематики, так і до вироблення відповідних рекомендацій із вирішення низки проблем розвитку ринку освітніх послуг.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Загальні питання теорії позиціонування та брендингу викладені в працях Д. Аакера, М. Васильєвої, Ф. Котлера, Е. Райса, Дж. Траута та ін. [1; 5; 16; 26]. Проблеми, пов'язані з роллю маркетингу в розвитку комунікацій на ринку освітніх послуг, питання розробки комунікаційних стратегій

порушувалися в працях С. Дацюка, О. Жердевої, Д. Лапигіна та інших учених [10; 11; 19].

Останніми роками сучасні вітчизняні науковці, зокрема В. Бондар, О. Волошина, Т. Лукіна, А. Шошова, Л. Даниленко, С. Коріньовський, Н. Лалак, Т. Євтухова, І. Іванова, А. Капська, В. Ляшенко, А. Полударова, М. Сварник, О. Столярченко, П. Таланчук, В. Тесленко, І. Холковська, Є. Холостова, О. Хорошайло, Т. Черняєва, А. Шевцов та інші [4; 9; 18], присвячують свої праці дослідженням проблем позиціонування закладу освіти зі спеціальними та інклюзивними групами та класами та інтеграції осіб з особливими потребами до навчання в закладах освіти, реабілітації та соціалізації до суспільних норм.

Проведений аналіз наукової літератури з цієї проблематики свідчить, що процеси формування сучасних уявлень про позиціонування закладу освіти зі спеціальними та інклюзивними групами та класами, а також сутність та призначення інклюзивної освіти в передових країнах світу пройшли доволі складну еволюцію свого розвитку. У різні історичні періоди використовувалися різні підходи і моделі маркетингового позиціонування закладів освіти в умовах інклюзивного навчання. Дослідженню сутності інклюзії та особливостей управління інклюзивною освітою значну увагу

приділяли зарубіжні вчені, зокрема Б. Бенеті, Т. Бут та ін.

Ключовою метою соціальної реабілітації є відновлення соціального статусу особи, забезпечення соціальної адаптації та пошук шляхів участі людини в суспільному та соціальному житті, досягнення матеріальної незалежності для задоволення своїх потреб.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Упродовж останніх років в Україні (загалом з ініціативи батьків та науковців) з'явилися паростки руху інклюзії дітей з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітньому навчальному закладі. Держава береться за фінансування різноманітних проєктів, що стосуються феномена інклюзії: в загальноосвітніх школах активно будуються пандуси та ліфти, у звичайних класах навчається по декілька дітей з особливими освітніми потребами. Ця практика дає суттєві позитивні результати. Як свідчить досвід інтеграції дітей з обмеженими можливостями здоров'я у систему загальної освіти України, у цьому процесі виявляється низка труднощів як у самих дітей, так і в адміністрації навчального закладу, педагогів, батьків [3].

Більшість законів із питань освіти закріплюють державні гарантії щодо надання в Україні освітніх можливостей дітям з особливими потребами. Однак такі законодавчі положення залишаються принципами та деклараціями, ще не забезпеченими механізмами реалізації.

Основна маса норм, що врегульовують питання освіти дітей з особливими потребами, зосереджена в актах Кабінету Міністрів України та особливо в актах спеціально уповноваженого центрального органу виконавчої влади (міністерства) у сфері освіти. Низка актів, що затверджують державні програми та плани заходів, передбачають дії органів влади щодо створення умов для освіти дітей з особливими потребами. Водночас планованим діям бракує цілісного, комплексного підходу, конкретизації цілей та критеріїв ефективності (в актах органів влади передбачається «вжити заходів», «створити належні умови», «забезпечити реалізацію»). Відсутність публічного моніторингу виконання державних програм та планів фактично унеможлиблює об'єктивну оцінку перебігу виконання [4].

Не існує оцінки вартості реформи із запровадження інклюзивної освіти, яка має ґрунтуватися на законодавчо встановленій моделі послуг такої освіти.

Сучасний стан підготовки фахівців і спеціалістів в Україні для роботи в інклюзивному освітньому середовищі не задовольняє суспільним запитам і потребам.

Є методологічна та психологічна неготовність педагогічних працівників, класних керівників, учи-

телів (як у початковій школі, так і предметників) до викладання низки дисциплін для дітей, які мають певні обмеження.

Незважаючи на 10 років підтримки різних ініціатив з інклюзивної освіти, спектр діяльності в напрямі впровадження інклюзії в Україні має достатньо локальний характер: кількість навчальних закладів, що практикують інклюзивну освіту, обмежена, досвід недостатньо вивчається, обговорюється та поширюється у професійному колі.

**Мета статті** – теоретично обґрунтувати особливості маркетингового позиціонування закладу освіти зі спеціальними та інклюзивними групами та класами на ринку освітніх послуг.

**Виклад основного матеріалу.** Розгляд проблем позиціонування сучасних закладів освіти зі спеціальними та інклюзивними групами та класами у межах розроблюваних регіонами комунікаційних стратегій доцільно почати з того, що необхідно уточнити, що ж розуміється під терміном «позиціонування». При цьому також є можливим проаналізувати поняття «позиціонування» і «брендинг», які досить часто вживають у синонімічному значенні, виявити відмінності між ними.

Термін «позиціонування» виник в сорокові роки двадцятого століття і спочатку не виділявся як самостійна категорія. На перших етапах розвитку теорій позиціонування вона розглядалася лише як елемент маркетингового міксу, поряд із такими його складниками, як ціноутворення, товарна політика і т.д. Із розвитком процесів модернізації освіти у маркетингу і маркетингових дослідженнях ринку позиціонування стало розглядатися у відокремлено-індивідуалістичному розумінні.

Ф. Котлер у своїх роботах з маркетингу, згадуючи про позиціонування товарів на увазі, стверджує, що «позиціонування – це процес створення компанії послуг / товару та іміджу, що базується на сприйнятті споживачами конкурентних товарів / послуг» [16].

Ще одне цікаве визначення досліджуваного поняття було дано таким вченим, як Д. Аакер: «Позиціонування – це процес створення образу і цінності у споживачів з цільової аудиторії таким чином, щоб вони розуміли, навіщо існує компанія чи бренд стосовно конкурентів» [1].

Він також виділяє поняття «брендинг» – це діяльність зі створення тривалої прихильності до товару на основі спільного впливу на споживача рекламних повідомлень, товарної марки, пакування, матеріалів для стимулювання збуту та інших елементів комунікації, об'єднаних певною ідеєю та фірмовим оформленням, які виокремлюють товар серед конкурентів і створюють його образ. Брендінг об'єднує творчі зусилля рекламодавця, рекламної агенції, торгових фірм та посередників у широкомасштабному впливові на свідомість споживача бренд-іміджу – персоніфі-

кованого позитивного образу торговельної марки на основі науково обґрунтованих висновків маркетингових досліджень. На думку Девіда Огілві (англ. David Ogilvy), «товаровиробник, який присвячує свою рекламу створенню найсприятливішого образу і відмінності свого бренду від конкурентів, завоює найбільшу частку ринку і довго одержуватиме максимальний прибуток».

Під час маркетингового позиціонування закладів освіти зі спеціальними та інклюзивними групами та класами слід зауважити, що процеси сегментування потенційних споживачів освітніх послуг для освітніх установ особливо важливі. Під час здійснення своєї діяльності заклади освіти контактують із величезною кількістю людей. При цьому в процесі позиціонування освітні установи мають урахувати інтереси кожного з них (інакше ціла група людей може відмовитися від використання пропонувананих даними освітньою установою послуг).

Також доцільним є поділ потенційних споживачів освітніх послуг відповідно до психотипів, а також виявлення того, який із психотипів більш схильний до використання послуг цього освітнього закладу.

Так, наприклад, можливим є розподіл усієї цільової аудиторії абітурієнтів на кілька груп, таких як:

- обивателі;
- інтелігенти;
- незалежні творчі особистості;
- кар'єристи;
- гедоністи;
- наслідувачі [12].

Для кожної із зазначених груп характерні власні мотиви і стереотипи поведінки, причому це виражається не тільки в характері своїх вчинків, а і в причинах вчинення. Так, можна розробити спеціальні інструменти позиціонування, націлені на формування певного ставлення до освітньої установи з боку кожної з цих груп. При цьому такі інструменти мають ґрунтуватися на об'єктивних характеристиках закладу освіти, але й утримувати емоційний складник, який впливає на представників кожного психотипу.

У сучасному світі дедалі більшого розвитку набуває інклюзивна модель освіти – модель, що пов'язана з дотриманням прав людини. Інклюзивна освіта базується на соціальній моделі розуміння інвалідності, яка (на протигагу медичній моделі) розглядає ваду здоров'я як соціальну проблему, а не як характеристику особистості, оскільки вона (проблема) зумовлена непристосованістю оточення, включаючи ставлення до людей з особливими потребами, архітектурну безбар'єрність та ін. Така модель спрямована на зміни в суспільстві так, щоб воно забезпечувало рівну участь громадян у реалізації своїх прав і надавало їм таку можливість.

Інклюзивна освіта в Україні потребує свого вирішення на основі виваженого підходу як із боку державних органів влади, так і громадськості, оскільки інклюзивні процеси у навчанні дітей із порушеннями психофізичного розвитку у країнах пострадянського простору мають свою специфіку, розвиваються в умовах особливого соціокультурного статусу з урахуванням позитивів і досягнень диференційованого навчання [4].

Роль керівників у розвитку інклюзивної школи є критичною. Адже від них залежить налагодження успішної співпраці з батьками та фахівцями, підтримка педагогів, створення такого навчального середовища, у якому кожен учень може досягти успіху, де враховуються індивідуальні особливості кожної дитини, кожної сім'ї, а відмінності розглядаються як цінний досвід для розвитку компетентностей, що визначаються сучасними реаліями.

Розвиток теорій і концепцій позиціонування виразилося в книзі Е. Райса і Дж. Траута «Позиціонування: битва за впізнаваність», перше видання якої вийшло ще в 1981 р., тобто вже понад чверть століття тому. Книга пропонувала компаніям-виробникам різних товарів визначити те, чому ж їхня продукція відрізнялася від продукції конкурентів і використовувати це в процесі просування товарів на ринку [26]. При цьому цей процес ускладнювався тим, що на той момент більшість товарів не мали істотних відмінностей, що ускладнювало процес позиціонування.

Після виходу зазначеної книги інтерес дослідників до вивчення позиціонування значно зріс. Ілюстрацією цьому явищу може бути досвід США, де за період останніх 30 років на тему позиціонування було випущено близько сотні великих робіт [6]. При цьому потрібно зазначити, що, незважаючи на зростання інтересу до зазначеної проблематики, загальноприйнятого, «класичного» визначення поняття «позиціонування» до цих пір не існує.

Так, деякі аналітики, такі як П. Бейнсфайр, навіть схильні вважати, що «позиціонування – це слово, яке використовують всі, але розуміють не всі» [6]. І це незважаючи на величезну кількість наукових праць і публікацій, присвячених цій проблематиці.

Серед напрямів розвитку робіт, присвячених проблемам позиціонування, необхідно вказати на зміну об'єктної орієнтації досліджень. Так, якщо на початку двадцятого століття розглядалися переважно різні аспекти товарного позиціонування, то сьогодні вчені розширили кількість об'єктів позиціонування за рахунок сфери послуг, компаній, підприємств і організацій, а також за рахунок цілих регіонів. При цьому процеси позиціонування вміщують як дослідження, що дозволяють виявити потенційні переваги об'єкта аналізу, а й сформулювати практичні рекомендації з використання отриманих

даних у процесі формування іміджу об'єкта, підвищення його конкурентних позицій і т.д.

Варто звернути увагу на визначення позиціонування, дане Арнотт. Він уважав, що «позиціонування – це обдуманний, проактивний і повторюваний процес визначення, вимірювання, модифікації та моніторингу сприйняття споживачами об'єкта, який піддається маркетинговому впливу (marketable object)».

Для закладу освіти зі спеціальними та інклюзивними групами та класами одним із найголовніших завдань є формування власних конкурентних переваг, пошук, зацікавлення та утримання споживачів, адже головна мета навчального закладу – це його довготривала успішна діяльність, що базується на якості освітніх послуг. Нинішня ситуація на освітньому ринку України вимагає від навчальних закладів адаптуватися до функціонування в умовах конкуренції [7].

Отже, сутність концепції позиціонування полягає у створенні та підтримці помітної різниці між об'єктом позиціонування та конкурентами, яка буде оцінена споживачами. Успішне позиціонування вимагає моніторингу та усвідомлення не лише потреб, пріоритетів та уподобань цільової аудиторії, але й основних характеристик пропозицій конкурентів. Розуміння концепції позиціонування є запорукою створення ефективної конкурентної позиції на ринку [7].

Маркетингове позиціонування закладу освіти зі спеціальними та інклюзивними групами та класами є нічим іншим, як побудовою його позитивного іміджу на основі:

- аналізу мікро- й макросередовища;
- визначення інтересів та потреб певної групи людей (сегмента ринку);
- пошуку та відбору унікальних характеристик (конкурентних переваг), що дозволяють зробити процеси взаємодії навчального закладу та споживачів, максимально ефективними, а також інформування про них;
- оформлення та оприлюднення результатів діяльності навчального закладу в зовнішньому середовищі.

Створення веб-сайту є потребою кожного навчального закладу, який претендує на гідне місце серед конкурентів на освітньому ринку, адже веб-сайт – це загальнодоступний ресурс, який дійсно може викликати інтерес із боку не лише потенційних споживачів, але і спонсорів та партнерів, забезпечити закладу популярність. Грамотне використання сайту як засобу позиціонування закладу передбачає відповідний дизайн сайту, його структуру, зміст, інформативність, інтерактивність, зручність використання і таке інше. Правильне поєднання таких параметрів, а також активне використання можливостей мережі Інтернет для проведення маркетингових досліджень може допомогти зробити Інтернет-

маркетинг найефективнішим інструментом позиціонування навчального закладу [21].

Серед контактних заходів для позиціонування навчальних закладів традиційним вже стало проведення днів відкритих дверей, конференцій, круглих столів і т.д.

**Висновки і пропозиції.** Нерозривність виробництва і споживання освітньої послуги полягає в тому, що, на відміну від товару, послугу не можна виробити в запас. Надати послугу можна тоді, коли з'являється клієнт, який потребує освітньої послуги. Із цієї точки зору виробництво та споживання послуг тісно пов'язані між собою і не можуть бути відірвані один від одного. За умов нерозривності взаємозв'язку виробництва та споживання послуг міра контакту між закладом освіти зі спеціальними та інклюзивними групами та класами і тими, хто користується цими послугами, може бути різною. При цьому багато видів послуг невіддільні від тих, хто їх надає. Стосовно якості послуг, то слід зазначити, що реалізація послуг вимагає більшої особистої уваги, контактів й отримання інформації від споживачів, ніж за умов реалізації товарів. У більшості випадків якість освітніх послуг може бути виражена лише описово, тому оцінити її можна після отримання. Відмінною ознакою освітніх послуг є швидкоплинність. Якщо попит на послугу стає більшим за пропозицію, то цього не можна виправити. Коливання попиту на послугу притаманне майже всім видам послуг. Неспроможність послуг до зберігання вимагає розроблення стратегій, які забезпечать відповідність попиту та пропозиції на освітні послуги.

Не варто стверджувати, що сам факт залучення дітей з особливими потребами в інклюзивні класи є запорукою успішного навчання й соціалізації. Кінцевий результат значною мірою залежить від наполегливої та цілеспрямованої роботи вчителів, батьків, інших фахівців, адміністрації школи.

Таким чином, ця система освітніх послуг базується на принципі забезпечення основного права людей на освіту та права навчатися за місцем проживання, яка передбачає навчання в умовах закладу освіти зі спеціальними та інклюзивними групами та класами, з розвитком відповідного інклюзивного освітнього середовища.

Отже, у загальному розумінні позиціонування для закладу освіти зі спеціальними та інклюзивними групами та класами в загальній системі – це комплекс заходів довгострокової маркетингової стратегії, спрямованих на формування іміджу і підтримки репутації, реалізація яких дає змогу закладу освіти посісти у свідомості цільової аудиторії відмінне від інших та вигідне для себе місце, донести до споживача освітніх послуг ті вигоди і переваги, які він отримує від вибору запропонованих освітніх програм, показати партнерам шляхи співробітництва із закладом освіти.



**Список використаної літератури:**

1. Аакер Д. Создание сильных брендов. URL: [www.twirpx.com](http://www.twirpx.com). – Заглавие с экрана
2. Архипов В. Работа с потребителем. Малое предприятие. 2003. № 2. С. 24–27.
3. Бобало О.Ю. Вітчизняний досвід маркетингової діяльності вищих навчальних закладів. Пропозиції щодо використання маркетингових інструментів. Науковий вісник. 2011. Вип. 8. URL: <http://www.lvivacademy.com/visnik8/fail/Bobalo.pdf>
4. Бондар В.І. Інклюзивне навчання як соціально-педагогічний феномен. Рідна школа: Науково-педагогічний журнал. 2011. № 3. С. 10–14;
5. Васильева М. Бренд. Сила личности. Санкт-Петербург: Питер, 2003. 202 с.
6. Голубков Е.П. Сегментация и позиционирование. URL: <http://www.mavriz.ru/articles/2001/4/280.html>. – Заглавие с экрана.
7. Гончаренко С.І. Позиціонування загальноосвітнього навчального закладу на ринку освітніх послуг. URL: [http://umo.edu.ua/images/content/nashi\\_vydanya/stud\\_almanah/v\\_1/11.pdf](http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/stud_almanah/v_1/11.pdf)
8. Горбатюк О.Ф. Соціальна адаптація дітей з особливими потребами в загальноосвітню початкову школу. Розкажіть онуку. 2008. № 8. С. 3–10;
9. Даниленко Л.І. Управління інклюзивною школою на засадах менеджменту освітніх інновацій / Інклюзивна школа: особливості організації та управління: Навчально-методичний посібник / Кол.:авторів: Колупаєва А.А., Найда Ю.М., Софій Н.З. та ін. За заг.ред. Даниленко Л.І., Київ: 2007. 128 с.
10. Дацюк С. Коммуникативные стратеги. URL: <http://xyz.org.ua/discussion/communicativestrategy.html>. – Заглавие с экрана.
11. Жердева О.В. Роль маркетинга в идентификации территорий. Маркетинг в России и за рубежом. 2006. № 2. С. 120–126.
12. Зозульов О.В. Типи позиціонування товарів і марок на споживчому ринку. Маркетинг в Україні. 2008. № 6. С. 49–52.
13. Колупаєва А. Інклюзивна освіта в контексті реалій сьогодення. Практика управління закладом освіти. 2010. № 4. С. 52–56;
14. Концепція спеціальної освіти осіб з особливостями психофізичного розвитку в найближчі роки та на перспективу/ Академія педагогічних наук. Інститут дефектології / За ред. В.І. Боднаря, Л.С. Вавіної. Київ, 1996. 36 с;
15. Котеленець В. Інтернет як комунікаційний канал позиціонування навчального закладу на ринку освітніх послуг. URL: [tme.uomo.edu.ua/docs/almanax/28.pdf](http://tme.uomo.edu.ua/docs/almanax/28.pdf)[https://www.google.com.ua/http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:eJO\\_40XKAEQJ:tme.uomo.edu.ua/docs/almanax/28.pdf+&cd=1&hl=uk&ct=clnk&gl=ua&lr=lang\\_ru%7Clang\\_uk](https://www.google.com.ua/http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:eJO_40XKAEQJ:tme.uomo.edu.ua/docs/almanax/28.pdf+&cd=1&hl=uk&ct=clnk&gl=ua&lr=lang_ru%7Clang_uk). – Заголовок з екрана.
16. Котлер Ф. Основы маркетинга / пер. с англ. Москва: Бизнес-книга, ИМА-Кросс. Плюс, 1995. 702 с.
17. Кунанець О., Дідух Г. Досвід залучення дітей з особливими потребами до загальноосвітніх шкіл. Психолог. 2004. № 37. С. 18–21.
18. Лалак Н.В. Особливості управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзивного навчання. Витоки педагогічної майстерності. Серія «Педагогічні науки». 2012. Випуск 9. С. 121–125.
19. Лапыгин Д.Ю. Методическое обеспечение процесса разработки плана стратегического развития региона. Менеджмент в России и за рубежом. 2005. № 6. С. 40–52
20. Лапыгин Д.Ю. Методическое обеспечение процесса разработки плана стратегического развития региона. Менеджмент в России и за рубежом. 2005. № 6. С. 40–52.
21. Петруня Ю., Залесов М., Брижатию В. Маркетинг на ринку освітніх послуг. Вісник ТАНГ. 2003. № 5. С. 163–167.
22. Петюшкин А.В. Основы баннерной рекламы. Санкт-Петербург: БХВ-Петербург, 2002. 450 с.
23. Романов А.А., Панько А.В. Маркетинговые коммуникации. Москва: Эксмо, 2006. 432 с
24. Свекатовски Р.В. Позиционирование высших учебных заведений на рынке образовательных услуг в условиях глобализации. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/pozitsionirovanie-vysshih-uchebnyh-zavedeniy-na-rynke-obrazovatelnyh-uslug-v-usloviyah-globalizatsii>. – Заглавие с экрана.
25. Ткаченко О.О. Сутність та особливості позиціонування вищих навчальних закладів. URL: [file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/bdi\\_2015\\_2\\_13.pdf](file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/bdi_2015_2_13.pdf)
26. Траут Дж., Райс Э. Позиционирование. Битва за узнаваемость / пер. с англ. С. Жильцова. Санкт-Петербург: Питер, 2004. 256 с
27. Хоменко О.М. Визначення місця маркетингового позиціонування освітніх установ у системі складових комунікаційної стратегії. URL: [http://www.nbu.gov.ua/portal/soc\\_gum/sre/2011\\_1/289.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/sre/2011_1/289.pdf)

**Matsapura T. Theoretical bases of the marketing positioning of educational institutions with special and inclusive groups and classes in the market of educational services**

*The article presents and analyzes the features of the marketing positioning of an educational institution with special and inclusive groups and classes. Highlights the specific features of the education sector, which determine the characteristics of the marketing positioning of an educational institution with special and inclusive classes and groups. It also analyzes today's important tasks necessary for the implementation of the marketing positioning of an educational institution in modern conditions. Identified effective ways of positioning in the market of educational services. It is the positioning of educational institutions that is the activity that aims at presenting the institution and the services offered to them to use marketing tools on the basis of objective advantages in comparison with competitors in the market of educational services. The realities of the modern information world, the dynamic changes in the environment, the variability of consumer needs, and the process of forming a common European educational space determine the need for education reform and the use of modern marketing approaches to improve the efficiency of its activities.*

*In the modern world, the essence of the positioning of an educational institution lies in the formation of a favorable information environment for the institution, which involves the demonstration of all aspects of the institution's activities, which will receive a positive assessment from consumers. The institution is positioned on the basis of analysis of its micro and macroenvironment, definition of target audiences, their needs and priorities, search and selection of competitive advantages and informing about them, as well as design and publicize the results of the educational institution in the external environment.*

**Key words:** *marketing, positioning, branding, educational institution, inclusive education, children with special needs, market of educational services.*

Г. М. Мороз

викладач Лінгвістичного центру факультету іноземних мов  
Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна

## ФОРМУВАННЯ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФАРМАЦЕВТИЧНОЇ ГАЛУЗІ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ – ПЕРЕДУМОВА УСПІХУ НА СВІТОВОМУ РИНКУ ПРАЦІ

*Статтю присвячено аналізу формування конкурентоспроможності майбутніх фахівців фармацевтичної галузі, яка спирається на створення таких педагогічних умов у процесі професійної підготовки у закладі вищої освіти, які послугують передумовою успіху на світовому ринку праці.*

*Виявлено, що ці умови існують для розвитку інтересу студентів до навчання для кваліфікованого оволодіння своєю професією (для цього необхідною умовою є оволодіння професією на основі системи професійно орієнтованих знань); для формування у студентів професійних умінь і якостей на рівні інновацій (для цього необхідною умовою є включення в професійно орієнтовану діяльність із метою розвитку професійних якостей і умінь); для формування конкурентоспроможності, компетентності у майбутніх фахівців фармації (для цього необхідною умовою є організація пізнавальної рефлексії). Висвітлено основні напрями підвищення конкурентоспроможності майбутніх фахівців фармації. Визначено внутрішні і зовнішні суперечності, що містить окреслена наукова проблема. Виокремлено концептуальні засади розвитку професійної конкурентоспроможності майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки. Досліджено, що конкурентоспроможність фахівця визначається ступенем задоволення потреб споживача робочої сили, які виявляються у професійній діяльності. Конкурентоспроможність фахівця – це переваги конкретного фахівця перед іншими фахівцями, які виконують аналогічні трудові операції у вияві якостей, властивостей, результатів власної трудової діяльності, найбільш значущих для забезпечення лідерства підприємства, закладу, фірми, організації, де він працює.*

**Ключові слова:** конкурентоспроможність майбутніх фахівців фармацевтичної галузі, педагогічні умови, Світовий ринок праці, фахова сутність конкурентоспроможності, внутрішні і зовнішні суперечності.

**Постановка проблеми.** Питання формування професійної конкурентоспроможності майбутніх фахівців фармацевтичної галузі є надзвичайно актуальним, оскільки сучасний ринок праці потребує кваліфікованих конкурентоспроможних фахівців. Це вимагає від вищих навчальних закладів підготовки конкурентоспроможного молодого фахівця.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема конкурентоспроможності в процесі професійної підготовки висвітлюється у межах економіки, філософії, соціології, психології, розуміється як процес руху особистості у суспільстві у працях Є. Євпилової, Н. Журанової, Н. Корнейченко, Д. Котікової, Е. Зеєра, В. Мезінова, О. Потапової, О. Романовської, Ю. Завалевського, Ж. Шуткіної та ін. Конкурентоспроможність зумовлюється високим рівнем професійних знань, володінням професійними вміннями та прийомами, ефективністю та якістю її застосування у виконанні професійних завдань. Прогностичні напрями професійної підготовки фахівців фармацевтичної галузі України були розкриті в працях В. Сліпчука, А. Хатько, С. Огарь, І. Бобкової, Л. Варлахової, О. Ільєнко.

Конкуренція визначається як продуктивна взаємодія суб'єктів, діяльність яких пов'язана однією метою, досягнення якої можливе одним із конкурентів на ринку праці і послуг. А конкурентоспроможність є природними потягами людини до самоактуалізації і самопрезентації. Таким чином, конкурентоспроможним можна вважати фахівця, який усвідомлює через рефлексію необхідність постійного самонавчання, який має бути організованим, діловитим, комунікаційним, уміти доводити усі професійні справи до кінця, володіти правовою та фінансовою грамотністю, знаннями іноземних мов, комп'ютера та споріднених дисциплін, уміти застосовувати міцні знання на практиці.

Конкурентоспроможний фахівець має бути впевненим у своїх силах, щоб витримувати конкуренцію і протистояти конкурентам на ринку праці.

**Мета статті** полягає в аналізі процесу формування конкурентоспроможності майбутніх фахівців фармацевтичної галузі, що спирається на створення таких педагогічних умов у процесі професійної підготовки, які є передумовою успіху на світовому ринку праці.

**Виклад основного матеріалу.** Комплексна характеристика конкурентоспроможності осо-

бистості інтегральна, динамічна, яка дозволяє їй реалізувати себе в умовах суперництва в розв'язанні професійних і життєвих завдань – сприяє здоланню невизначеності, проявляється в умовах виконання професійних завдань, дає можливість відповідати вимогам ринку:

Особливі ознаки конкурентоспроможності особистості подано на рис. 1.

Продуктом освітньої діяльності є особистість, яка має бути компетентною за професійним призначенням, що означає, що в неї є знання, вміння, навички для її сфери діяльності.

«Конкурентоспроможність» багатогранна і трактується багатозначно різними вченими: відповідність до якості робочої сили вимогам ринку, можливість перемагати в конкуренції на ринку праці, тобто повніше порівняно з іншими кандидатами, задовольняти вимоги роботодавців за рівнем знань, умінь, навичок, особистих якостей [2, с. 15], якості особливості, зокрема професійні й особистісні; якість діяльності та її потенційні можливості [1, с. 32].

Більшість наведених трактувань пов'язують феномен конкурентоспроможності з певними здатностями, якостями особистості, що саме особистісні показники є гарантом конкурентоспроможності особистості. Маркетологи вважають працівника конкурентоспроможним, якщо у нього є властивість успішно витримувати конкуренцію ринку праці (порівняно з працівниками аналогічних професій, спеціальностей та рівня кваліфікації). Вона забезпечується за рахунок високого рівня професіоналізму та компетентності, особистих якостей, інноваційного та мотиваційного потенціалу.

Л. Дудко [2, с. 18] представляє значення конкурентоспроможності фахівця на зовнішньому та внутрішньому ринку праці, Конкурентоспроможність фахівця на зовнішньому ринку праці – це сукупність характеристик, що визначає порівняльні позиції конкретного робітника на цьому ринку, які дають йому можливість претендувати на здобуття певних вакансій.

На наш погляд, основною ознакою конкурентоспроможності є потреба в самореалізації, самоу-

твердженні завдяки реалізації здібностей, талантів. Людині притаманне намагання до самовдосконалення для досягнення визначених цілей, володіння свободою вибору, розроблення індивідуального стилю життя. Так, К. Роджерс [5] довів, що людині притаманна тенденція розвивати свої здібності, щоб зберегти та розвивати особистість. Людина сама себе обирає. У людини є здатність розвивати своє прагнення до ініціативи, утвердити себе як особистість, конкурентоспроможного фахівця.

Л. Мітіна вважає, що мета освіти полягає в підготовці конкурентоспроможної особистості, яка орієнтована на стійке самовдосконалення та здатна витримати відбір на ринку праці [4]. У реальних ринкових умовах це можливо лише за умови особистісного самовизначення, самобутності та здійснення безперервної освіти, сформованої потреби в досягненнях, вона розкривається за допомогою таких якостей, як завбачливість, самодостатність, оптимізм, енергійність, наполегливість та рішучість, зорієнтованість на науковця.

Стрижнем, який становить підґрунтя процесу формування студента як конкурентоспроможної особистості, є система цінних орієнтацій (вербалізовані й усвідомлені суб'єктом інтелектуальні, моральні, естетичні засади оцінювання об'єктів, диференціація за ознаками суб'єктивної значущості). Саме система ціннісних орієнтацій формує спрямованість конкурентоспроможної людини. Цінності особистості є загальнолюдськими цінностями, які є передумовою формування професійних та особистісних якостей конкурентоспроможного фахівця. Цінності особистості утворюють систему її ціннісних орієнтацій, умов розвитку особистості. На формування ціннісних орієнтацій людини впливають актуальні суспільні відносини, конкуренція, прагнення до успіху. Це спонукає людину до ініціативи, активності, формування конкурентоспроможних якостей, професійного зростання.

Автономія як духовна цінність (вона ж свобода та незалежність) пов'язана з можливістю вибору як кар'єрного, професійного, так і життєвого шляху, прагненням до досягнення поставленої мети. Людина управляє собою, якщо вона має особисту автономію. Вона мислить та поводить відповідно до власних бажань відповідно до зовнішніх або внутрішніх спонукань. Отже, конкурентоспроможний фахівець має бути автономним, мати нетрадиційний підхід під час виконання діяльності, індивідуалістичний стиль діяльності, впертість, протистояння тиску групи та наказам, самостійне прийняття рішень. Ринкова еко-



Рис. 1. Особливі ознаки конкурентоспроможності особистості

номіка характеризується високим рівнем мінливості стану ринку і спрямованості мотивації праці і спеціалісти мають шукати шляхи досягнення поставлених цілей, бо традиційні шляхи часто є вичерпаними або неприйнятними, тому виникає потреба в нових підходах та творчих пошуках у кожній професії. Результатами професійної творчості можуть бути нові розуміння предмета праці (нові технології та моделі), спрямовані на одержання нових результатів.

Видатний зарубіжний вчений С. Каган [6] презентував дві форми емоційного інтелекту, зокрема міжособистісну та внутрішню особистісну (планувати власну діяльність та діяльність команди, мотивувати дії інших, співпрацювати з людьми; сприяти успішній пізнавальній професійній діяльності за допомогою позитивних емоцій, бути комунікативним – викликати симпатію, захоплення, бути відкритим до нового досвіду; вміти відстоювати свою позицію, власні погляди). Тобто йдеться про незалежність фахівців, що втілюється у сфері ділової активності у формі конкурентних стосунків із колегами на підґрунті вікових відмінностей, рівня освіти, набуття навичок і особистісного знання; розстановки цілей інтуїтивної антиципації, прогнозування наслідків майбутньої діяльності, усвідомлення майбутніх потреб, внутрішнього стану людини, послугування моделі власного «Я» для вибудовування життєвих та професійних пріоритетів, відображення у зовнішній поведінці власної незалежності, аналіз власної мотивації [6].

Майбутні фахівці мають оцінювати такі важливі атрибути конкурентоспроможності, як здатність до ризику та підприємливість, що потрібно для праці у будь-якій галузі, бо фахівцеві важливо знати як економічні, технологічні, організаційні аспекти ризику, так і самого себе, свої здібності до прийняття професійних пріоритетів, відображення у зовнішній поведінці власної незалежності, аналіз власної мотивації [6]. Конкурентоспроможний фахівець має характеризуватися рішучістю та цілеспрямованістю, які розкриваються через такі особистісні якості, як прагнення до професійно значущої мети; схильність до зіставлення результатів із докладеними зусиллями, утворення власного успіху «своїми руками», прояв значної наполегливості під час досягнення поставленої мети.

Слід зазначити, що в сучасних умовах стрімкого розвитку економічних систем, науково-технічного прогресу та різноманітності сфер діяльності, професійне самовизначення особистості є майже неможливим без кваліфікова-

ної допомоги фахівців. Тому чільне місце на фазі становлення посідає саме професійна орієнтація та органи, які безпосередньо надають ці послуги. Система професійної орієнтації допомагає визначитись майбутньому фахівцеві у світі професій, професійно оцінити та співвіднести свої здібності та схильності, надає інформацію щодо стану ринку праці в регіоні, країні та за кордоном, сфери професійної діяльності, які найбільш підходять тому чи іншому суб'єктові. Таким чином, є можливим виділити внутрішні і зовнішні чинники, які впливають на формування конкурентоспроможності фахівця.

До зовнішніх чинників належать політичні, технологічні, економічні та соціальні. До внутрішніх – професійна компетентність, рівень та якість освіти, мотивація та організаторські здібності, культурно-моральні, життєві орієнтації та фізіологічні. За умов успішної реалізації цих чинників формується конкурентоспроможна молодь.

Необхідно приділяти увагу:

– рівню та якості освіти, яка є суттєвим чинником впливу на конкурентоспроможність молоді на ринку праці. Обсяг набутих у закладі освіти теоретичних знань є показником рівня освіти, а здатність використовувати на практиці цей обсяг набутих теоретичних знань – якості знань;

– професійній компетентності, яка є показником якості освіти. Цей чинник відіграє важливу роль у формуванні конкурентоспроможності молоді на ринку праці, бо вона означає професійну готовність та здатність молодого фахівця, поєднуючи професійні знання та особистісно-ділові якості, успішно виконувати професійні функції, відповідно до його компетенції як у стандартних, так і в екстремальних умовах. Професійна компетентність молодого фахівця є основою ефективної самореалізації на ринку праці. Під конкурентоорієнтованістю молоді на ринку праці можливо розуміти цілеспрямовану направленість мислення молодого суб'єкта на необхідність набуття високих конкурентних переваг у процесі боротьби за відповідний статус на ринку праці. Модель майбутнього фахівця подано на рис. 2.

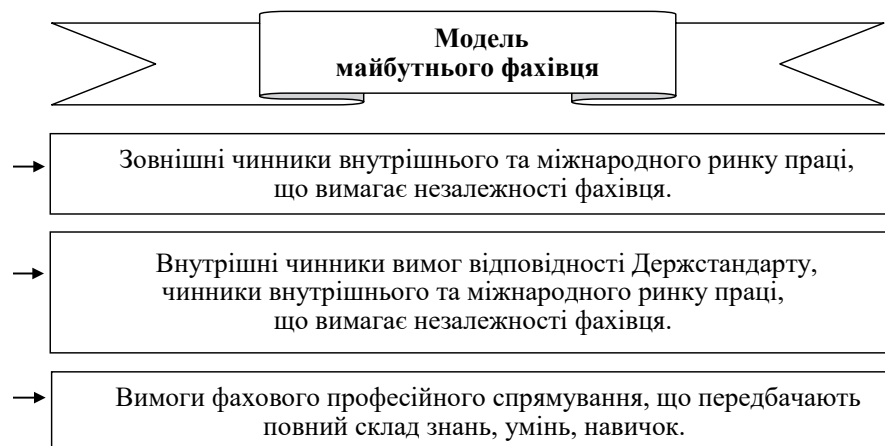


Рис. 2. Модель майбутнього фахівця

**Висновки і пропозиції.** Для успішного формування конкурентоспроможності майбутніх фахівців фармацевтичної галузі у процесі професійної підготовки у закладі вищої освіти необхідно створити такі педагогічні умови:

– створення акмеологічного середовища, що забезпечує актуалізацію творчого потенціалу студентів як передумови саморозвитку й самовдосконалення для професійного зростання й успішної самореалізації в майбутній професійній діяльності;

– установа діалогової взаємодії як основи співробітництва та співтворчості всіх учасників професійного процесу з метою формування особистісних професійно значущих якостей майбутніх молодих спеціалістів як конкурентоспроможних фахівців;

– залучення студентів до різноманітних видів професійної діяльності на основі використання форм і методів контекстного навчання, квазіігрових та інтерактивних технологій.

Таким чином, організація практичної професійної підготовки молодих фахівців у ЗВО здійснюється як під час вивчення професійно спрямованих теоретичних дисциплін, так і під час виробничої практики. Вища освіта базується

на підготовці високопрофесійних та креативних фахівців, здатних пристосовуватись до сучасних вимог економіки та ринку праці.

#### **Список використаної літератури:**

1. Андріяко Т.Ю. Педагогічна сутність і структура конкурентоспроможності фахівця. Вісник Черкаського університету. Серія: педагогічні науки. Черкаси, 2010. Вип. 189. Ч. 2. С. 110–116.
2. Дудко Л.Л. Конкурентоспроможність спеціаліста в умовах ринкової економіки: дис. канд. соціол. наук: 22.00.04 – Спеціальні та галузеві соціології. Київ, 2004. 196 с.
3. Завалевський Ю.І. Використання інтерактивних технологій підготовки вчителя як конкурентоспроможного фахівця: науково-метод. посібник. Київ-Рівне: РДДУ, 2008. 178 с.
4. Митина Л. М. Психологія розвитку конкурентоспроможної личности. Москва, 2002. 400 с.
5. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека: пер. с англ. Москва: Изд-я группы «Прогресс», «Универс», 1994. 480 с.
6. Kagan S. & Kagan M. Multiple intelligence. The Complete MI Book. San Clemente, CA, 2004. 828 с.

---

#### **Moroz G. Formation of future specialists' competitiveness of the Pharmaceutical Industry in the process of vocational training is a preface to their success in the Global Market**

*The article is dedicated to the analysis of the formation of future specialists' competitiveness of the Pharmaceutical Industry that relies on the creation of such pedagogical conditions in the process of professional training in a Higher educational institution that will serve as guarantee of success in the Global Labour Market.*

*It is determined that these conditions exist for the development of students interest' in learning for qualified mastery of their profession – for this, a prerequisite is the development of mastering a profession on the basis of professionally oriented knowledge; for the formation of students' professional skills and qualities at the level of innovation – for this, a prerequisite is the inclusion in a professionally oriented activities in order to develop professional skills and abilities; for the formation of competitiveness and competence of future pharmacy specialists for this, a necessary condition is organization of cognitive reflection.*

*The main directions of improving the competitiveness of future pharmacy specialists are covered. Internal and external contradictions, which contain dedicated scientific problem. The conceptual framework for the development of future specialists' professional competitiveness in the process of professional training is highlighted. To create a model of the formation process of the future professionals' competitiveness like: creating acmeological environment in the training process; establishing conversational interaction as a basis for cooperation of all participants in the process; introduction to professional activities of quasi – game students and interactive technologies.*

**Key words:** *future specialists' competitiveness of the Pharmaceutical Industry, pedagogical conditions, the Global Labor Market, professional meaning of competitiveness, internal and external contradictions.*

**М. О. Науменко**викладач хорового диригування  
Луцького педагогічного коледжу**К. А. Панасюк**викладач хорового диригування  
Луцького педагогічного коледжу

## РОЛЬ ДИРИГЕНТА У ФОРМУВАННІ ЦІЛІСНОГО СПРИЙНЯТТЯ МУЗИКИ

У статті зазначається, що провідною особистістю, що направляє музичний колектив, є диригент. На ньому лежить велика відповідальність: художня, морально-етична, фінансово-економічна. Успішний диригент – це унікальний лідер, який не тільки згуртовує різноманітну множину оркестрантів і співаків хору в цілісний творчий «організм», а й визначає шлях розвитку колективу. Зазначається, що перед диригентом виникає проблема вибору: обрати репертуар і виконавські трактування, які диктуються попиту, або запропонувати нову музичну інтерпретацію, індивідуально неповторне рішення, філософське «слухання» світу, що не завжди може обіцяти матеріальний успіх і швидке масове визнання. Від точності відповіді залежить не тільки творча доля самого диригента, а й процвітання всього музичного колективу. Наголошується на тому, що однією з актуальних проблем є визначення успішності елітарних за своєю суттю інституцій – симфонічного оркестру або академічного хору в умовах глобального, масового суспільного споживання. До того ж актуальною залишається і тема пошуку технології сценічного успіху диригента як особистості. Варто зазначити, що до цього часу в музичному середовищі підтримується думка, висловлена в середині ХХ ст. американським диригентом Л. Стоковським: «Диригування – одна з найбільш туманних і неправильно зрозумітих галузей музичного мистецтва. Найчастіше занадто багато значення надається зовнішній стороні диригування, тоді як внутрішній зміст мистецтва диригування залишається абсолютно нерозкритим» [2, с. 159]. Але з тих пір пройшло достатньо часу, тому диригентська діяльність зазнала очевидних змін, безпосередньо пов'язаних із трансформацією соціального життя. Попит суспільства зробив сферу музичної культури частиною глобальних бізнес-процесів, тому цей ключовий момент не можна залишати без уваги, кажучи про диригентську діяльність.

**Ключові слова:** інноваційні принципи; методична компетентність; хорове диригування; суміжні музичні дисципліни; міждисциплінарні зв'язки; інтенсифікація навчання.

**Постановка проблеми.** Проблема формування методичної компетентності майбутніх учителів музики на заняттях із хорового диригування є актуальною, але досі не достатньо дослідженою. Пропонується внести у навчальний процес інноваційні принципи, які сприяють підвищенню якості підготовки майбутніх учителів музики, залученню до композиторської творчості, застосуванню нових методів і організаційних форм навчання, сприяють інтенсифікації навчального процесу і прискоренню формування методичної компетентності майбутніх учителів музики, що є особливо актуальним і потребує уваги педагогів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Велику групу робіт, присвячених феномену диригування, становлять праці композиторів і виконавців. Основоположними є роботи Г. Берліоза «Диригент оркестру» [1], Р. Вагнера «Про диригування» [2] і Ф. Ліста «Лист про диригування» [5]. Вони вийшли у світ наприкінці ХІХ ст. і змусили звернути увагу на техніку і методологію явища диригування. Відтоді осмислення сутності диригентської професії стало розвиватися

в кількох напрямках. Культурологічні аспекти диригентської діяльності намагалися розглянути самі диригенти, зокрема західноєвропейські: Б. Вальтер [2], Ф. Вейнгартнер [8], Г. Вуд [3], І. Б. Маркевич [2], Ш. Мюнш [7], В. Фуртвенглер [5]; а також вітчизняні майстри: Л.М. Гінзбург [3], К.П. Кондрашин [3], А.М. Пазовський [9], Н.А. Римський-Корсаков [13], В.Т. Співаков [1], Б.Є. Хайкін [6]. Але через відсутність філософського підходу висловлювання найбільших маестро ХХ ст. не відрізнялися системністю. К.П. Кондрашин справедливо зазначив: «Немає іншої музичної спеціальності, настільки мало розробленої в науковому відношенні, як диригування» [3, с. 52].

Ця прогалина заповнена в нечисленних роботах таких авторів, як Л.П. Боровик [6], Г. Дехант [4], С.А. Козачків [6], І.А. Мусін [9], В.Г. Ражніков [1], Б.Ф. Смірнов [7], які розглянули історичний розріз проблеми і частково її філософсько-естетичні та психологічні аспекти. Вони звернули увагу на методологію навчання та художнє виховання молодих диригентів.

**Мета статті.** Розглянути діяльність диригента як культурну цілісність у єдиній взаємодії: диригент – оркестр, диригент – композитор, диригент – «соціокультурне життя».

**Виклад основного матеріалу.** Музика, музичне мистецтво мають очевидно виражену природу тимчасового існування. У кожен окремо взятую секунду в залі на концерті звучить будь-який акорд, музичний інтервал, або одна нота *solo*. Однак тисячі таких секунд складаються, зливаються у велику симфонію, ораторію або оперу. І будь-який музикант оркестру, особливо диригент, приступаючи до виконання музичного твору, вже бачить у собі як на невидимому екрані цілісний вигляд твору. Саме з цим баченням виконавці погоджувати всі свої творчі дії. Кульмінацію твору, його розвиток, драматичні лінії – все знає музикант (передчуває те, як має бути), виконуючи лише перші такти твору. Такий стан внутрішнього передчуття й уяви прийнято називати феноменом цілісного сприйняття музики. Однак цілісне сприйняття має не тільки 1) форму передчуття образу до настання самої музики...; 2) форма співвідношення вже виконується, звучання музики із загальним чином, але...; 3) форму «після смаку», коли концерт уже давно відіграний, а слухач, який був присутній на ньому, занурений в образи, які з'явилися у нього на концерті. Яскравість будь-якої з цих трьох стадій характеризує ступінь успішності концерту.

К.М. фон Вебер говорив, що «цей внутрішній слух володіє дивовижною здатністю охоплювати й охоплювати цілі музичні побудови... Бо цей слух дозволяє одночасно чути цілі періоди, навіть цілі п'єси... Внутрішній слух прагне побачити щось цілісне» [2, с. 7]. Здатність до цілісного сприйняття стосується і композиторів, і виконавців, і диригентів, причому вона не є властивою самим лише геніям. Цією властивістю володіють (із різним ступенем точності й сили), всі музиканти. Таким чином, феномен цілісного сприйняття музики є заслугою диригента.

Наукове вивчення явища цілісного сприйняття музики пов'язане з виникненням у Європі самої науки про музичні психічні переживання, зокрема музичної психології. Починаючи з праці німецького натураліста Г. Гельмгольца «Вчення про слухові відчуття як фізіологічна основа для теорії музики» [8, с. 130], що вийшла у світ у середині XIX ст., де розкривається проблема відмінності явищ відчуття і сприйняття. Однак тоді сприйняття трактувалося дуже просто, зокрема як сума чуттєво-сприйманих відчуттів. Справді, якщо потік життя є калейдоскопом невпорядкованих, розкиданих чуттєвих відчуттів, то процес сприйняття є таким собі накопичення відчуттів у єдиний комплекс. Така позиція не давала можливості дивитися на феномен сприйняття як на окреме самостійне явище.

У кінці XIX століття в Німеччині й Австрії виник один із провідних згодом напрямів західної психології – гештальтпсихологія (від німецького слова *Gestalt* – образ, структура, цілісна форма), що поширився до 1920–1930 рр. «Гештальт» є основним поняттям, що виражає цілісну недиференційовану психічну структуру, що є первинним феноменом. Основним принципом гештальтпсихології є принцип незвіданості елементів психічного життя до простого поєднання її складників. Цей напрям досліджень у межах музичної психології заслуговує максимальної уваги гештальтпсихології та визначає феномен сприйняття. Він є таким собі «осередком» – гештальтом, у якому *a priori* в синкретичному цілісному вигляді закладена інформаційна модель, здатна під час виникнення чуттєвих подразнень із зовнішнього світу впорядковувати їх, категоризувати і співвідносити один з одним. Причому музичне сприйняття несе в собі велику і важливу інформацію, ніж сума окремо взятих складників його елементів [5].

Іншим напрямом психологічних досліджень стало психоаналітичне вчення З. Фрейда і його послідовників. Психологи-фрейдисти розглядали сприйняття мистецтва як несвідомий, ірраціональний процес або ж, як це робиться в естетиці К.Г. Юнга, образами «колективно-несвідомого». Мистецька діяльність, на думку психоаналітиків, які звернули на неї дуже пильну увагу, є вираженням примітивних потягів, неусвідомлених бажань і одночасно способом внутрішнього очищення від важкості таємних фантазій і страждань. Представники цього напрямку психології для розкриття глибинного значення соціальних феноменів звернулися до аналізу художньої творчості, віршів і музичних композицій за допомогою пошуку в них загальних і граничних екзистенціальних символів або архетипів [5]. Особливо яскраво помітний цей механізм співпереживання під час прослуховування творів із більш сильно вираженим трагічним і екстатичним змістом: демонічні пасажи фортепіано, виконаний акорд *tutti* з динамікою *raffi* або тиха прихована милозвучність *pp*, довга алогічна пауза-мовчання. Значення цих звукових ефектів не точно зумовлене і не однозначно визначено, тому суб'єкт-слухач ніколи не може точно сказати, що вони означають. Але людина від них відчуває специфічне відчуття катарсису, яке полегшує й очищає її підсвідомість [7].

У радянські часи дослідження цілісного сприйняття музики проводилися в іншому аспекті, оскільки психоаналіз був категорично заборонений. Однак тогочасні вчені звернули увагу на зовнішній складник феномена цілісного сприйняття, зокрема соціальний. У якому світі живе людина, до досягнення яких цілей вона прагне, який внутрішній світ індивіда, його інтелектуальний потенціал, національність – ці (на перший погляд не



пов'язані з мистецтвом і музикою фактори) виявилися основоположними в процесі цілісного сприйняття музики. Звичайно, навколишній світ кожна людина сприймає очевидно по-своєму. Це залежить не від властивостей світу, що розкривається під різними кутами, але від психологічних особливостей спостерігача індивіда, його життєвого досвіду, природного темпераменту, стану здоров'я в цей момент [9].

Таким чином, для того, щоб зрозуміти музичний твір, правильно його сприйняти і добре виконати, артист має поцікавитися тим часом, у якому жив композитор, усвідомити собі те, які були його погляди на життя, ставлення до людей, природи, мистецтва. Коли геній створював свій твір, то він співпереживав проблемам свого часу, а якщо людина-виконавець знатиме складну причину цих переживань, то і музику він буде глибше відчувати, розуміти і виконувати [1]. У процесі цілісного сприйняття музики бере участь також слухач концерту, причому його сприйняття є не тільки пасивним відгуком на переживання, які йому вдалося почерпнути з музики. Сприйняття завжди активне, слухачі, як і виконавці, які мають професійний досвід спілкування з мистецтвом, самі вкладають у твір, який вони слухають, щось від свого життєвого особистого досвіду, перетворюючи процедуру концертного виконання в колективну співтворчість [4, с. 15].

Варто зазначити, що нині сформувалися дві основоположних, один одному протиставлених парадигми досягнення цілісного сприйняття музики: за допомогою:

- нераціонального ведення репетиції;
- максимально правильного ведення репетиції [7, с. 22].

Парадигма досягнення цілісного сприйняття музики шляхом нераціонального ведення репетиції виникла на основі деяких помічених дитячих нераціональних моментів діяльності. Багато дітей у віці від семи до десяти років не мають жодної негативної мотивації до фальшивої музики. Причому вони можуть чути правильну мелодію і проектувати її мануально на клавішному або струнному інструменті або навіть показати голосом. Але для дитини – це не є єдина правильна музика, а всього лише вимога старшого відтворити її правильно. Дитина виконує те, що від нього просять, отримуючи при цьому якесь задоволення від правильності зробленого. Однак поза увагою дорослої людини діти частіше «перекручують» мелодію, отримуючи зовсім інше задоволення. Можна говорити про те, що в дитячому віці присутнє відторгнення соціально «правильної» музики. Наприклад, студент, йдучи з уроку хору, може спокійно наспівувати сильно змінену мелодію, причому кілька хвилин тому він вже виконував її, стоячи в партії, інтонаційно правильно. У сучас-

ній структурі концертного виступу максимум бере на себе диригент. Він за допомогою своїх жестів, форм своєї тілесності і артистизму здатний вийти «за межі» реальності, «за рамки» реального буття. Його жести і він сам утілюють трансформовані учнівські «перекручування», протистояння, розкриваючи в собі й у виконавцях заховані підсвідомо цілісні структури. Тому будь-який диригент трішки нестандартний (у зв'язку з цим досі немає будь-якого еталона диригента, адже всі вони різні і не збираються будь-яким чином порівнюватись із конкурентами). Особиста манера диригування та диригентської роботи, нетипова пластика, навіть якась нестандартність викликають любов оркестру або хору, підвищене бажання до щирого співробітництва з цими маестро. У репетиційній роботі така поведінка лідера робить заміну направлявальної мотивації «потрібно» на позитивну мотивацію «хочу». А в концерті виникають яскраві переживання, глибина розкриття образів, творче натхнення. Таким чином, нестандартний, спонтанний, ірраціональний спосіб ведення репетиції – один зі шляхів досягнення здатності цілісного сприйняття музики [8, с. 4].

Парадигма досягнення цілісного сприйняття музики шляхом максимально правильного ведення репетиції може бути розкрита на періодизації репетиційних етапів роботи. Так, підходячи до вивчення музичного твору, диригент (якщо тільки твір не абсолютно новий) вже трохи уявляє собі те, як має прозвучати твір. Тобто існує якийсь попередній етап – попереднє знання про те, що і як треба буде втілити в реальність. Потім на першому основному етапі музичний твір розбирається на дрібні частини. Диригент окремо вибудовує акорди, інтервали, окремо опрацьовує мелодійну лінію або акомпанемент до неї, становить динаміку певних музичних моментів. На другому етапі репетиційного процесу починається робота з об'єднання елементарних музично-виразних засобів і дрібних частин твору в більш-менш зібрані музичні комплекси. На наступному етапі роботи диригент з'єднує, становить по частинах розібраний музичний твір. Третім рівнем роботи є саме концертний виступ – фінальний, завершальний підсумок праці. Саме під час публічного концертного виступу підготовлений музичний твір (завдяки творчому натхненню диригента) має постати перед публікою в цілісному живому вигляді. Якщо репетиційна робота була проведена якісно і професійно, а диригент має великий виконавський талант, то на концерті виникне цілісне сприйняття музики. І кожен музикант оркестру, і кожен глядач в залі може зрозуміти, усвідомити, осягнути сенс музичного твору, закладений у нього композитором п'ятдесят, сто або двісті років тому, зовсім в інший час, в іншу епоху, в інше життя.

**Висновки і пропозиції.** Таким чином, було розглянуто феномен цілісного сприйняття музики завдяки диригентові. Проведено історична періодизація цього явища в працях європейських і радянських дослідників. Виявлено дві парадигми досягнення цілісного сприйняття музики на практиці, зокрема за допомогою, по-перше, нераціонального ведення репетиції, а по-друге, максимально правильного ведення репетиції.

#### Список використаної літератури:

1. Андреева Л. Методика преподавания хорового дирижирования. Москва: Музыка, 1969. 127 с.
2. Багриновский М. Основы техники дирижирования. Москва: Музыка, 1963. 102 с.
3. Безбородова Л.А. Дирижирование : Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Музыка» и учащихся пед. уч-щ по спец. «Муз. воспитание». Москва: Просвещение, 1990. 159 с.
4. Вагнер Р. О дирижировании / Р. Вагнер [перевод И. Шрайбера]. Дирижерское исполнительство. Практика. История. Эстетика: сб. статей / [ред. – сост. Л. Гинзбург]. Москва: Музыка, 1975. С. 87–132
5. Вейнгартнер Ф. О дирижировании. Дирижерское исполнительство. Практика. История. Эстетика: сб. статей / [ред. – сост. Л. Гинзбург]. Москва: Музыка, 1975. С. 165–182. [Scherchen H. Lehrbuch des Dirigierens. Leipzig, 1929.]
6. Гинзбург Л.М. Дирижерское исполнительство. Практика. История. Эстетика. Москва: Музыка, 1975.
7. Ержемский Г. Психология дирижирования: Некоторые вопросы исполнительства и творческого взаимодействия дирижера с музыкальным коллективом. Москва: Музыка, 1988. 80 с.
8. Кроль Э. Дирижерский курс Шерхена / [перевод Лео Гинзбурга]. Дирижерское исполнительство. Практика. История. Эстетика: сб. статей / [ред. – сост. Л. Гинзбург]. Москва: Музыка, 1975. С. 263–275
9. Пигров К.К. Руководство хором. Москва: Музыка, 1964. 220 с. 21. Пигров К.К. Хоровая культура и мое участие в ней / Редактор. состав. А.П. Серебри. Одесса: ОГМА, 2011. 40 с.
10. Фуртвенглер В. О ремесле дирижера / [перевод И. Шрайбера]. Дирижерское исполнительство. Практика. История. Эстетика: сб. статей / [ред. – сост. Л. Гинзбург]. Москва: Музыка, 1975. С. 407–413.

#### Naumenko M., Panasiuk K. Role of conductor in formation holistic perception of music

*The article notes that the leading person, directs the musical group, there is a conductor. He has a big responsibility: artistic, moral and ethical, financial and economic. A successful conductor is a unique leader who not only unites the heterogeneous plurality of orchestra and choir singers into a holistic creative "organism", but also determines the path of the collective's development. It is noted that before the conductor there is a problem of choice: to choose the repertoire and performing interpretations dictated by demand, or to offer a new musical interpretation, an individually unique solution, the philosophical "listening" of the world, cannot always promise material success and quick mass recognition. The accuracy of the answer depends not only on the creative fate of the conductor himself, but also on the prosperity of the entire musical collective. It is noted that one of the urgent problems is to determine the success of elite institutions in their essence – a symphony orchestra or an academic choir in the context of global, mass public consumption. In addition, the topic of searching for the technology of the stage success of a conductor as an individual remains relevant. It is worth noting that by this time the opinion expressed in the middle of the 20th century is supported in the musical environment. American conductor L. Stokowski: "Conducting is one of the most obscure and misunderstood areas of musical art. Often, too much importance is attached to the external side of conducting, while the internal content of the art of conducting remains completely unrevealed" [2, p. 159]. But since then, enough time has passed, and the conductor's activities have undergone obvious changes, directly related to the transformation of social life. The consumer society has made the sphere of musical culture a part of global business processes, and this key point cannot be ignored when it comes to conducting.*

**Key words:** innovative principles, methodical competence; choral conducting; related musical disciplines; interdisciplinary communication; intensification of learning.

**Н. М. Павлюк**викладач постановки голосу  
Луцького педагогічного коледжу**Т. В. Смокович**викладач фортепіано, концертмейстер  
Луцького педагогічного коледжу

## ПРОБЛЕМА ІСТОРИЧНОЇ ТА ЖАНРОВОЇ ЛОКАЛІЗАЦІЇ ТЕКСТОВО-МУЗИЧНИХ ФОРМ

*Стаття присвячена вивченню текстково-музичної форми як феномена, який реалізується в конкретних утіленнях, але володіє загальними, чітко визначеними і стійкими ознаками. Тобто основний ракурс теоретичний: виявлення принципів, закономірностей формоутворення в музиці з текстом; особливості структури («як саме влаштована форма») і пошук тих причин, які зумовили цю структуру («чому вона так влаштована»). Музика і слово – воістину невичерпна галузь для вивчення; вона здавна привертала увагу дослідників (по суті, з тих пір, як існує саме мистецтво). Але в її межах і надалі будуть виявлятися як нові закономірності, так і чергові суперечливі факти, що вимагають пояснення. Стосується це, зрозуміло, і текстково-музичної форми: це явище має величезний історичний простір, реалізується в безлічі конкретних художніх зразків, його вивчення має вельми широкі перспективи. У статті передбачається неодмінне звернення до зразків музики, пильна увага до історичного й жанрового контекстів. Відповідно до загальноприйнятих визначень, текстково-музична форма – це форма, в якій провідна роль належить словесному тексту. Але що саме означає словосполучення «провідна роль тексту»? У чому полягає його пріоритет, його привілей над музичним складником? Подібні питання також вимагають пильної уваги. Розглядаються різні аспекти взаємодії музики й тексту; виявляються та описуються чинники, які регулюють процес цієї взаємодії. Якщо текст наділений пріоритетною роллю, то як саме він впливає на музичний ряд, які конкретні механізми його впливу? З іншого боку, які «відповідні імпульси» можуть виходити від музики чи здатні вони якимось чином впливати на текст?*

**Ключові слова:** текстково-музична форма, музичне мистецтво, культура, засоби виховання, суспільна свідомість, система педагогічної діяльності, інтегральна особистісна освіта, педагогічні знання, вміння, позиція, творчість, професійна поведінка педагога.

**Постановка проблеми.** До сих пір про текстково-музичні форми йшлося в загальнотеоретичному плані. Однак дуже важливо подавати їх не тільки як наукову абстракцію, а і як цілком реальне явище, що має місце в музиці конкретних епох, стилів і жанрів. Тому варто дати відповідь на два питання:

– Для яких періодів історії музики найбільш характерні текстково-музичні форми?

– У яких жанрах музичного мистецтва вони насамперед заявили про себе?

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Сьогодні набули особливої актуальності дослідження педагогічної текстково-музичних форм, які стали предметом вивчення В. Кодухова, В. Перетрухіна, Л. Гаспарової, В. Томашевського, В. Холшевої, В. Жирмунського, О. Федотова, С. Кормілової, Ю. Орлицький, М. Гіршман. Проте варто зазначити, що літературних джерел із цієї теми немає, в основному здебільшого практичні посібники з композиції; але в них тією чи іншою мірою характерна тенденція до систематизації музичних форм. Основна увага приділяється, як правило, формам у музиці, хоча деякі автори зга-

дують також окремі жанри. У деяких працях є розділи, присвячені вокальній музиці. Дослідження глибинних механізмів взаємодії музики і слова з опорою на професійний філологічний підхід (Степанова І. «Слово і музика: діалектика семантичних зв'язків»); взаємозв'язок музичного і словесного мистецтв, проведення можливих паралелей між ними (роботи О. Сокола, Т. Чередниченка, Є. Чигарюка, Л. Гервер). Сюди ж належать дослідження з проблем музичної мови та її паралелей із мовою вербальною, зокрема з музичної семіотики (згадаємо М. Арановського, В. Медушівську, Т. Бершадську).

Чимало робіт, пов'язаних із цією сферою, опубліковано в серії збірок «Слово і музика» (за матеріалами конференцій пам'яті А. Михайлова).

**Мета статті** – виявлення основних ознак текстково-музичної форми та відмінностей, які визначають їх специфіку.

**Виклад основного матеріалу.** Слово і музика – мистецтва тимчасові, і це їх зближує: і словесний, і музичний ряд розгортаються в часі, тобто мають загальні «горизонтальні координати» (якщо під горизонталлю розуміти поступальний хід часу). З іншого

боку, слово і музика мають різну природу ритму: у звуковій мові ритм кількісно невизначений, у музиці ж, як правило, цілком певний, і це породжує певну суперечність, робить взаємодію активною, динамічною. Що стосується історичної локалізації текстково-музичних форм, то різні дослідники цілком одностайно відзначають: такі форми були особливо значущі в музиці Середньовіччя й Відродження, а в епоху Нового часу вони явно пішли на спад. Так, Ю. Холопов з метою максимального узагальнення історичного процесу розвитку музичного формотворення вводить таку опозицію: текстково-музична форма – автономно-музична форма. Автор переко­нує, що вона становить основу історичної типології музичних форм, тобто спочатку мистецтво було осередком текстково-музичних форм, а в підсумку багатовікового розвитку з'явилися автономно-музичні форми. «Природа текстково-музичних форм така, що вона не є суто музичною у звичайному вживанні понять. Або, точніше, законом для її побудови виявляється передусім текст». «Зберігаючи родовий зв'язок з текстково-музичною формою (особливо в основоположною пісенній формі), автономна музична форма звільнилася від усіх немусичних чинників формування». Ця опозиція, однак, відображає історичну еволюцію форм у найбільш загальному плані, позначає одну з глобальних її тенденцій. Якщо ж розглядати історію європейської музики більш детально, то виявиться, що між «епохою текстково-музичних форм» та «епохою автономно-музичних форм» чіткої межі немає. І це навіть не означає, що між цими (в принципі дещо абстрактними) епохами був якийсь «перехідний період». В одну й ту саму конкретну історичну епоху цілком могли співіснувати й форми з переважанням текстового початку, і їх антиподи – форми зі слабкою роллю тексту. Навіть у пізньому середньовіччі, як і раніше в релігійному вжитку, звучала григоріанська монодія (її форми за своєю природою текстково-музичні), але водно час виник метризований органум (який претендує на статус власне музичної форми: в ньому текст розбитий на окремі склади, при цьому виникає досить значна композиція) [5, с. 85].

Крім того, з початком епохи Нового часу текстково-музичні форми не зникли зовсім: вони продовжували існувати, тільки їх роль у загальній системі форм помітно знизилася. Тією чи іншою мірою «текстково-музичні релікти» заявляли про себе й у музиці XVII століття (коли відгомони Ренесансу ще цілком виразні), і пізніше, аж у XX столітті (адже однією з тенденцій мистецтва Новітнього часу було повернення до «добре забутого старого») [1, с. 13].

З написаного вище ми можемо зробити висновок, що в різні історичні епохи ці моделі форм співіснували тільки в різному співвідношенні. До Нового часу, безумовно, переважали текстково-музичні форми; в Новий час центр ваги змістився до автономних музичних форм. Оскільки історичний

простір, займаний текстково-музичними формами, не має певних меж, їх жанрова локалізація також не цілком однозначна. У музикознавчому середовищі досі ведуться дискусії з приводу того, які жанри європейської музики безумовно належать до сфери текстково-музичних форм.

У навчальному посібнику В. Холопової [4] «Форми музичних творів» перераховані такі явища, які, на думку автора, мають до текстково-музичних форм безпосередній стосунок:

- григоріанський хорал,
- вітчизняний знаменний розспів,
- пісні трубадурів і труверів, мінезингерів і мейстерзінгерів,
- протестантський хорал,
- поліфонічні композиції Машо, Вітрі, Дюфаї,
- мадригал XVI століття. Належність мадригалу до форм, де панує текст, підтверджує й Т. Дубравська; характеризуючи особливості поліфонічних форм зрілого Ренесансу, вона пише: «Текстовий принцип музичного формоутворення набув в музиці XVI століття найважливіше значення. Тенденція до його твердження найбільш повно реалізувалася в музичному мадригалі, який з'явився в Італії в 30–40-ті роки» [3, с. 11].

На підставі музикознавчих джерел, у яких розглядається поняття «текстково-музична форма», можна вибудувати досить великий термінологічний ряд: до основного варіанта терміна, крім синонімів, додаються й найменування понять, більш вузьких за змістом [7, с. 22]. Усі вони мають безпосередні й стосунок до сфери текстково-музичної форми, але промальовують у ній локальні ділянки:

- музично-поетична форма,
- музично-прозаїчна форма,
- рядкова форма,
- рядково-прозаїчна.

Є. Коляда згадує цей термін у зв'язку зі світською вокальною музикою нідерландських майстрів XV–XVI століть. У зарубіжному музикознавстві існують його аналоги: у В. Апеля згадується термін *poetic-musical form*. Очевидно, слово «поетична» в цьому контексті є похідним не від «поетики», а від «поезії»; мається на увазі форма, створена на основі віршованого тексту. Т. Дубравська запропонувала такий варіант – «музично-поетична форма». Він наділений тим самим значенням (будь-яка поезія передбачає поділ тексту на вірші), але за змістом навіть більш ясний (позбавлений будь-якої двозначності, порівняно з першим варіантом) [8, с. 7].

У роботах Ю. Холопова [1] прямі вказівки на текстково-музичні форми такі:

- григоріанський хорал;
- форми середньовічних і ренесансних пісень, зокрема віршовані рондо, форма бар (у різних жанрових умовах – від пісень трубадурів до протестантського хоралу);

- мотетна форма XVI століття; в одній зі своїх лекцій Ю. Холопов охарактеризував її як, по-перше, докорінний принцип – це структура тексту; по-друге, це суто музична обробка мелодій у вигляді різного роду повторень, імітацій, співвідношень тексто-музичних форм. У цій самій праці є також згадка про форму канону: «... нідерландські канони в Жоскіна де Пре такі, як ніби він про текст абсолютно «забув» і займається одним тільки музичним конструюванням: наче це суто музична, автономна форма. І все-таки всі вони підпорядковані слову» [8, с. 25].

Однак деякі зі згаданих жанрів і форм викликають у дослідників суперечливі оцінки. Ю. Москва вносить необхідну ремарку щодо григоріанського хоралу: «Часто форму співів григоріанського хоралу називають тексто-музичною. Однак це твердження не абсолютно й у будь-якому випадку вимагає уточнень». Далі іде пояснення: «... іноді текстові закономірності вступають у протиріччя з організацією музичної форми; головна причина – художня, і криється вона саме в бажанні зробити музичну форму більш «стрункою»; отже, музичні закономірності часом виходять на перший план, підпорядковуючи собі організацію тексту» [5, с. 85].

Дослідниця музики XIV століття Т. Дубравська зазначає: «У месі Г. де Машо *Gloria* і *Credo* побудовані за принципом музично-текстових форм, поділених, відповідно, за синтаксисом тексту, на відміну від ритмічної структури інших частин». Щодо формоутворення в XVI столітті висловлює таку думку: «Музично-текстові форми, що відтіснили у творчій практиці форми, засновані на *c.f.*, з погляду їх тимчасової організації були за своєю природою «не композиційними» (протяжність форми спочатку задана текстом)». Отже, ритмічні форми та форми на *cantus firmus* автор протиставляє музично-текстовим, мабуть, із тих міркувань, що в них наявна власне музичний принцип формоутворення, який помітно обмежує роль тексту [2, с. 13].

У цій невеликій «дискусії» порушені форми й жанри середньовічно-ренесансної музики. Ми повернемося до питання: чи продовжували тексто-музичні форми існувати в епоху Нового часу; якщо так, то в яких жанрових умовах? У науковій літературі із цього приводу є такі спостереження. Т. Дубравська зазначає, що у вокальній хорівій музиці XVII століття принцип слідкування за текстом залишався дієвим, хоча форми набували вже дещо іншої якості. Найбільш безпосередньо це проявляється в месях і мотет, написаних у «старовинному стилі» (*stilus antiquus*), тобто в рамках поліфонії суворого письма, з використанням моделі мотетної форми XVI століття; подібні зразки є в Л. Хасслера (1564–1612), К. Монтеверді (1567–1643), А. Лотті (1667–1740) та інших композиторів [7, с. 8].

М. Катунян зараховує до тексто-музичних форм *рефренні форми* XVII століття в хорівій музиці

Г. Шютца, С. Шейдта, операх К. Монтеверді та його наступників: жанрові умови виявляються вже іншими, техніка письма також, але текстовий принцип формоутворення, як і раніше, залишається в силі.

Очевидно, що між тексто-музичними й іншими формами музики з текстом немає певної межі: ні історичної, ні жанрової. Тому суперечливі трактування, що зустрічаються в науковій літературі з приводу того чи іншого жанру, цілком зрозумілі [5, с. 85].

**Висновки і пропозиції.** Аналізуючи літературні джерела, ми можемо зробити висновок, що ключова ідея в усіх дослідників однакова: поняття «тексто-музична форма» має на увазі особливо важливу для форми роль тексту. На підставі деяких формулювань можна зазначити, що тексто-музична форма – це форма музики зі словесним текстом, у якій тексту належить провідна роль у формоутворенні. Варто зазначити, що неоднозначна ситуація може виникнути під час аналізу будь-якого конкретного зразка: вважати його беззастережно тексто-музичною формою або ж якісь ознаки ставлять під сумнів таке визначення, тому необхідно мати у своєму арсеналі досить чіткі критерії й досить ефективні методи аналізу, щоб не зробити помилку.

#### Список використаної літератури:

1. Бахтін М.М. Проблема змісту, матеріалу і форми в словесному художній творчості. Бахтін М.М. Питання літератури та естетики. Дослідження різних років. Москва: Художня література, 1975. 504 с.
2. Дьячкова Л.С. Гармонія в західноєвропейській музиці (IX – початок XX століття): навчальний посібник. Москва: РАМ ім. Гнесіних, 2009. 232 с. Михайлов А.В. СЛОВО і МУЗИКА: Музика як подія в історії Слова. Слово і музика: Пам'яті А.В. Міхайлова: матеріали наукових конференцій. Вип. 1. Наукові праці Московської державної консерваторії ім. П.І. Чайковського: збірник. Москва, 2002. С. 6–20.
3. Третьякова О.В. Концепти звуку і слова в творах В. Тарнопольського кінця XX – першого десятиліття XXI століття: автореф. дис. ... канд. муз. наук. Москва, 2012. 28 с.
4. Цуккерман В.А. Аналіз музичних творів: Загальні принципи розвитку і формоутворення в музиці. Прості форми. Москва: Музика, 1980. 296 с.
5. Чігарева Є.І. Там, де закінчується музика, вступає слово ... (Голос в інструментальних творах Миколи Корндорф). Науковий вісник Московської консерваторії. 2012. № 1. С. 138–147.
6. Естетика: Словник / за ред. А.А. Беляєва, Л.І. Новікової, В.І. Толстих. Москва, 1989.
7. Riemann H. Grosse Kompositionslehre. Bd. III. Leipzig, 1913.
8. Van der Werf H. The chansons of the troubadours and trouveres. A study of the melodies and their relations to the forms. Utrecht, 1972.

**Pavliuk N., Smokovych T. To problem of historical and generational localization text-musical form**

*The article is devoted to the study of the text-musical form as a phenomenon, which is realized in concrete incarnations, but has common, clearly defined and stable features. That is, the main point of view – the theoretical: the identification of the principles, patterns of formation in music with the text; the features of the structure (“how the form is organized”) and the search for those reasons that determined this structure (“why it is so arranged”). Music and the word is truly inexhaustible area for learning; she has long attracted the attention of researchers (in essence, since there is just art). But within it and in the future, new regularities will appear, as well as the next contradictory facts that require explanation. This applies, of course, to the textual and musical form: this phenomenon has a huge historical space, is realized in many specific artistic patterns, and its study has very wide prospects. The article assumes an indispensable appeal to samples of music, and a close attention to the historical and genre context. According to common definitions, text and music forms are a form in which the leading role belongs to the verbal text. But what exactly does the “leading role of the text” mean? What is its value, its privileges over the musical component? Similar issues also require close attention. The article deals with various aspects of the interaction of music and text; the factors regulating the process of this interaction are revealed and described. If the text is given a priority role, how does it affect the music series, what specific mechanisms of its influence? On the other hand, which «relevant impulses» can come from music, can they somehow influence the text?*

**Key words:** *text-musical form, musical art, culture, means of education, social consciousness, system of pedagogical reality, integral personal education, pedagogical knowledge, skills, position, creativity, professional behavior of the teacher.*

**Н. В. Педоренко**перший заступник директора  
КВНЗ «Бердичівський медичний коледж»  
Житомирської обласної ради

## ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕДИЧНИХ СЕСТЕР

*Стаття присвячена вивченню організаційно-педагогічних умов формування культурологічної компетентності майбутніх медичних сестер. Визначено вихідні позиції понять «умови» та «педагогічні умови». Виявлено організаційно-педагогічні умови функціонування спецкурсу «Культурологічна підготовка майбутніх медичних сестер» як чинника формування культурологічної компетентності майбутніх медичних сестер, а саме: кваліфікацію викладача, якість підготовки студентів на рівні компетенцій, наявність матеріально-технічної бази навчального закладу, мотивацію до навчання й вимоги до освітньої підготовки фахівця. Особлива увага спрямована на майстерність викладача, яка виявляється передусім у силі його впливу на особистість кожного окремого суб'єкта навчання та навчальної групи загалом. Результат цього впливу – позитивні особистісні зміни майбутніх фахівців через мотивацію до навчання. Відзначено, що вимоги до професійної підготовки майбутніх медиків передбачають інтеграцію в освітній процес сучасних міжнародних медичних та освітніх стандартів, підвищення науково-освітнього орієнтованого рівня майбутніх медичних сестер та особливо викладачів, забезпечення їх сучасними інноваційними й інформаційними медичними технологіями. У результаті дослідження встановлено, що впровадження спецкурсу «Культурологічна підготовка майбутніх медичних сестер» сприятиме всебічному розвитку студентів як особистостей, підготовці їх як фахівців сестринської справи з високим естетичним рівнем культури, розвитку розумових здібностей і високих моральних якостей, ознайомить у найбільш концентрованій формі з духовними надбаннями українського народу.*

**Ключові слова:** умови, організаційно-педагогічні умови, культурологічна компетентність, майбутні медичні сестри.

**Постановка проблеми.** Навчальний процес у медичних коледжах повинен будуватися так, щоб майбутні медичні сестри чітко усвідомлювали значущості здобутих знань і їх роль у майбутній професійній діяльності. Разом із тим сьогодні ми спостерігаємо суперечності між рівнем підготовки медичних сестер із культурологічних питань і вимогами сучасної практики. Криза культурологічної освіти зумовлена невідповідністю результатів поставленим цілям. Зокрема, невідповідність програмних вимог до медичних сестер, з одного боку, а з іншого – практично виявленим недостатнім досвідом культурологічної компетентності студентів за браку цілеспрямованої організації культурологічної підготовки, відсутністю відомостей про закономірності розвитку культури як процесу створення, збереження і трансляції загальнолюдських цінностей, розуміння традицій, реалій, звичаїв, духовних пріоритетів своєї та інших націй; умінням спілкуватися в сучасному світі, оперуючи культурними еталонами й образами різних народів. Тому особливо гостро постає проблема якості культурологічної освіти з упровадженням в Україні принципів болонського процесу.

Формування культурологічної компетентності майбутніх медичних сестер має свою специфіку,

адже майбутнім медичним сестрам необхідно, відповідно до вимог, визначених Європейським регіональним бюро ВООЗ із сестринської справи, 1996 року, здійснювати сестринський догляд та управляти ним; навчати пацієнтів збереження й відновлення здоров'я; ефективно виконати роль члена медико-санітарної бригади, а також володіти знаннями в різноманітних галузях духовної культури людства; відчувати себе об'єктом культурно-історичного процесу в сучасному світі; бути здатним до рефлексії, спілкуватися з іншими людьми, оперуючи реаліями, звичаями, образами не лише свого народу, а й інших народів Землі; розуміти закономірності розвитку культури як процесу створення, збереження й трансляції загальнолюдських цінностей. Тому введення до навчального процесу спецкурсу «Культурологічна підготовка майбутніх медичних сестер» є нагальною потребою, а з упровадженням спецкурсу в навчальний процес постає питання виявлення організаційно-педагогічних умов його функціонування, які найбільше сприятимуть формуванню культурологічної компетентності майбутніх медичних сестер.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблемі формування культурологічної

компетентності присвячено низку досліджень. Зокрема, питаннями вдосконалення культурологічної підготовки майбутніх фахівців займаються В. Антофійчук, В. Багацький, О. Граб, О. Вознюк, В. Залеський, Т. Зюзіна, Н. Колеснікова, Л. Маслак, В. Маслов, С. Чабаненко. Аспекти культурологічної спрямованості й особистісно-зорієнтований характер професійно-педагогічної діяльності висвітлено в працях О. Андрєєва, О. Попова, Ю. Рождественського та ін. Методологічні й теоретичні проблеми культурологічної підготовки фахівця досліджуються в роботах А. Арнольдова, Н. Стеценко, Т. Чикалова, В. Маслова, О. Попової, Р. Розіна, Н. Сердюк та ін. Запровадженню в навчання культурологічного матеріалу в контексті діалогу культур і цивілізацій присвячено праці В. Сафонова, Л. Цурикова й ін. Проте серед проаналізованих досліджень не виявлено таких, які були б присвячені культурологічній компетентності медичних сестер, а також відповідних організаційно-педагогічних умов.

**Мета статті** – виявити організаційно-педагогічні умови функціонування спецкурсу «Культурологічна підготовка майбутніх медичних сестер» як чинника формування культурологічної компетентності майбутніх медичних сестер.

**Виклад основного матеріалу.** Перш ніж визначити організаційно-педагогічні умови формування культурологічної компетентності майбутніх медичних сестер, необхідно визначити вихідні поняття.

Умова – це явище, яке формує причину або створює можливість її дії, і цей зв'язок із наслідком обумовлений. Функціональний зв'язок явищ полягає в тому, що зміна одних явищ спричиняє зміну інших [4, с. 454]. Педагогічна умова – це «сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів і прийомів підвищення ефективності навчально-виховного процесу й матеріально-просторового середовища, що забезпечують успішне вирішення поставлених і проєктованих у дослідженні завдань». І. Аксаріна зазначає, що до педагогічних умов можна зарахувати ті, які свідомо створюються в освітньому процесі й повинні забезпечувати найбільш ефективне протікання цього процесу [1, с. 12].

У вітчизняній педагогіці виділено кілька рівнів педагогічних умов. Так, перший рівень педагогічних умов – це особистісні характеристики студентів, які детермінують успішність протікання навчально-виховного процесу. Другий рівень педагогічних умов – безпосередні обставини реалізації процесу (навчання, виховання), власне класичні педагогічні умови:

- змісту й організації діяльності студентів;
- міжособистісних відносин, спілкування в групі;
- взаємин педагогів зі студентами;

- адаптація студентів до нового освітнього середовища;

- взаємодії навчального закладу з навколишнім середовищем тощо [7, с. 92].

Організаційно-педагогічні умови є різновидом педагогічних умов.

Науковець М. Войцехівський у педагогічному дослідженні [2, с. 166–172] класифікував організаційно-педагогічні умови в три групи: умови, що забезпечують навчальний процес у системі підвищення кваліфікацій, у ході якого відбувається формування й розвиток ключових професійних компетентностей; умови, які забезпечують розвиток, зростання та набуття професійної компетентності; умови, що необхідні для управління розвитком професійної компетентності. Щодо студентів з особливими потребами в дослідженні [1, с. 140] виокремлює такі організаційно-педагогічні складники навчального процесу: теоретична, методична підготовка; дидактичне наповнення навчального процесу; використання комплексу методів мотивації студентів.

На нашу думку, першою організаційно-педагогічною умовою функціонування спецкурсу «Культурологічна підготовка майбутніх медичних сестер», що сприятиме формуванню культурологічної компетентності, є кваліфікація викладача, адже від рівня викладання запропонованого матеріалу залежить і його засвоєння. Викладач не тільки повинен бути обізнаним із дисципліни, яку він викладає, його кругозір має бути значно ширшим.

Педагогічна діяльність – це особливий вид суспільно корисної діяльності дорослих людей, спрямований на підготовку молодого покоління до життя відповідно до економічних, політичних, моральних та естетичних цілей. Кваліфікований викладач має відповідати таким вимогам: по-перше, суспільству, тобто соціальному середовищу (держава, нації, класи, релігійні конфесії), в якому здійснюється педагогічний вплив на людей; по-друге, це групі, тобто невелика за кількістю спільність людей, у середовищі яких відбувається педагогічна діяльність; по-третє, це педагог, тобто та людина, яка організує педагогічну діяльність і керує нею. Щодо функцій педагогічної діяльності варто вказати на такі: 1) управління – організація педагогічної діяльності; 2) виховання – формування в особистості необхідних поглядів на навколишню дійсність і життя в суспільстві; 3) навчання – формування знань, навиків і вмінь з урахуванням вимог сучасної життєдіяльності; 4) розвиток – забезпечення функціональної досконалості розумової й фізичної діяльності особистості відповідно до вимог її діяльності та умов життя; 5) психологічна підготовка – формування в особистості внутрішньої готовності до подолання життєвих труднощів [3].



Майстерність викладача виявляється передусім у силі його впливу на особистість кожного окремого суб'єкта навчання та навчальної групи загалом. Результат цього впливу – позитивні особистісні зміни майбутніх фахівців. Ці зміни починаються зі зміни мотивації. Саме мотивація може викликати активність особистості. У свою чергу, активність особистості сприяє підвищенню продуктивності її діяльності. Отже, тільки викладач, який досконало знає й любить як свою професію, так і тих, кого навчає, може прищепити своїм учням почуття професійної честі й викликати потребу в досконалому опануванні майбутньої професії.

Другою організаційно-педагогічною умовою є якість підготовки студентів до набуття знань на рівні компетенцій. Проблема якості підготовки фахівців медицини завжди знаходиться на першому місці будь-якого навчального закладу. Гострота питання зумовлена передусім численними проблемами, що призвели до зниження рівня знань і вмінь майбутніх спеціалістів, негативно позначилися на якості освітніх послуг, на міжнародному іміджі та конкурентоспроможності української системи медичної освіти.

Сучасні вимоги до професійної підготовки майбутніх медиків передбачають інтеграцію в освітній процес сучасних міжнародних медичних та освітніх стандартів, підвищення науково-освітнього орієнтованого рівня майбутніх медичних сестер та особливо викладачів, забезпечення їх сучасними інноваційними й інформаційними медичними технологіями.

Тобто якість будь-якої освіти загалом визначають складники якісної підготовки студента:

- розвиток системного мислення;
- творчий підхід до професійної діяльності;
- ефективність методів і методичних підходів;
- здатність до аналізу та самоаналізу;
- ефективність взаємодії викладача і студента;

– педагогічні технології, які використовуються під час навчання;

– здатність до узагальнення навчального матеріалу [3, с. 67].

На думку О. Богомолець, основними постулатами медичної освіти, які має забезпечити нова парадигма, є такі:

- навчання медика протягом усього життя;
- отримання не тільки знань, а й практичних навичок;
- можливість і вміння легко орієнтуватися в просторі через вимір простих алгоритмів.

На її думку, «стало зрозуміло, що необхідно вибудовувати послідовний та міцний зв'язок між отриманими знаннями в навчальному закладі і їх реалізацією на практиці, що система медичної освіти в Україні повинна забезпечувати можливість безперервної освіти медиків упродовж усієї професійної діяльності» [5].

Третьою організаційно-педагогічною умовою, необхідною для дослідження, ми вважаємо наявність сучасної матеріальної бази навчального закладу. Реформа системи охорони здоров'я в Україні, перехід на принципи первинної медико-санітарної допомоги населенню та бюджетно-страхової медицини, становлення ринкових відносин, розвиток наукових і професійних зв'язків з іншими державами потребують удосконалення наявної системи підготовки медичних працівників на рівні світових стандартів. Вимоги до якості підготовки спеціалістів зростають, спонукаючи до вдосконалення методів навчання й поліпшення технічного забезпечення наочності. Частина педагогічного дослідження проходила в Бердичівському медичному коледжі, якій має всі переваги над іншими навчальними закладами в забезпеченні рівного доступу до навчання всіх категорій студентів. Складниками матеріально-технічної бази коледжу є 4 навчальні корпуси, 35 кабінетів, 17 кімнат на клінічних базах міської, районної лікарень, обласного госпіталю інвалідів війни; 2 комп'ютерні кабінети. З метою розширення інформаційних можливостей у всіх корпусах коледжу здійснено підключення до мережі Інтернет, підключено Wi-Fi. Коледж забезпечений мультимедійними засобами, є навчальні блоки з терапії, хірургії, акушерства, педіатрії, навчальні муляжі й фантоми, комп'ютерні програми, навчальні фільми, мультимедійні установки.

Додатково створено кабінет здорової дитини, основ сестринської справи, де обладнано 10 навчальних місць із повним навчально-практичним оснащенням, що максимально наближає навчання студентів до уніфікованих професійних стандартів майбутньої професії.

Четвертою не менш важливою організаційно-педагогічною умовою є мотивація студента до навчання, тобто формування в нього культурологічної компетентності. Саме від мотивації залежить успіх у навчанні, саме її становлення зумовлює подальший розвиток особистості в суспільстві. Як мотиви можуть бути фізичні, психологічні та соціальні чинники, а також інтереси, захоплення, схильності до навчання. Виокремлюють кілька груп мотивів: соціальні, спонукальні, пізнавальні, професійно-мотиваційні, а також меркантильні [6, с. 341]. Ми вважаємо, що мотивація студента має бути позитивною, адже докори з боку викладача або батьків не надають упевненості студентіві. Мотивація має бути зумовлена значимими для особистості соціальними прагненнями, тобто корисними для своєї країни, суспільства; шляхом до особистого благополуччя в разі бачення себе компетентним фахівцем; здобуттям знань, розширенням власного кругозору, реалізацією здібностей тощо.

Обсяг культурологічного матеріалу, отриманого студентами внаслідок успішного засвоєння спецкурсу «Культурологічна підготовка майбутніх медичних сестер», забезпечив розуміння культурологічної аксіоматики, сприяв формуванню в кожного з них особистого ставлення до проблем культур світу, рідного краю, а також галузі майбутньої діяльності, що особливо важливо в межах дослідження. Цей обсяг допомагає враховувати культурологічні вимоги і стандарти під час розв'язання медичних та інших завдань, забезпечує запас фундаментальних знань і концептуальних основ сучасної культури, він достатній для подальшого поглиблення й удосконалення культурологічної освіти, спрямованої на конструювання особистістю власного світу, створення умов для розвитку й функціонування як суб'єкта навчальної діяльності, зацікавленого в саморозвитку.

Визначення культури покликане формувати науковий світогляд студентської молоді; сприяти творчій активності майбутніх фахівців; виховувати моральні якості майбутнього спеціаліста, готового до примноження матеріальних і духовних цінностей народу. Власне на цих чинниках ґрунтується життєва та суспільна активність людини. Доводимо на лекціях, що предметом дослідження культурології є система знань про сутність, закономірності існування та розвитку, людське значення і способи пізнання культури. Важливим завданням теорії культури є пізнання сутності культури й виявлення законів і механізмів функціонування конкретних форм і сторін культури.

Із запровадженням у медичних коледжах спецкурсу поглибленого вивчення історії української культури, культурології не ставиться завдання зробити наших студентів професіоналами в царині літератури, образотворчого мистецтва, вокалу, музики, моралі, етики тощо. Однак не може бути кваліфікованим фахівець, який не має уявлення про справжню культуру медицини, фармації, культуру лікаря, спілкування, мовлення тощо. Розуміння й пізнання історії вітчизняної культури водночас сприяє інтелектуальному, морально-етичному, естетичному та емоційному розвитку суспільства загалом та окремого індивіда, його душі, свідомості, інтуїції.

Основною вимогою спецкурсу «Культурологічна підготовка майбутніх медичних сестер» є сприяння всебічному розвитку студентів як особистостей, підготовка фахівців сестринської справи з високою естетичною культурою, розвиток розумових здібностей і високих моральних якостей, ознайомлення в найбільш концентрованій формі з духовними надбаннями українського народу.

**Висновки і пропозиції.** З огляду на завдання дослідження, а саме формування культурологічної компетентності майбутніх медичних сестер, ми вважаємо доцільним розроблення нових стандартів спеціаліста, запровадження компетентнісного підходу до розроблення оновлення професійних та освітніх стандартів, програм підготовки, що розши-

рить можливості студентів використовувати набуту компетентність під час продовження навчання, підвищить конкурентоспроможність і мобільність ринку праці. Також дасть можливість визнання кваліфікації на національному рівні, сприятиме їх визнанню на міжнародному рівні, що дасть змогу зростання мобільності студентів. З викладеного можна зробити висновок про необхідність уведення до навчального процесу спецкурсу «Культурологічна підготовка майбутніх медичних сестер» чинника формування культурологічної компетентності майбутніх медичних сестер. Адаже для формування фахівця нової фундації необхідні саме знання – знання про закономірності культурного процесу українського народу; національну культуру як специфічний та унікальний феномен людства, розгляд української культури в розвитку, в єдності й суперечності різноманітних процесів і тенденцій європейської та світової історії. Виявлено організаційно-педагогічні умови функціонування спецкурсу «Культурологічна підготовка майбутніх медичних сестер» як необхідного чинника формування культурологічної компетентності майбутніх медичних сестер.

Зазначене вище вказує на те, що нові медичні фахівці повинні мати культурологічну компетентність, яка дасть змогу швидко і професійно розв'язувати завдання, пов'язані з розвитком сучасної медицини як найближчим часом, так і наступними десятиліттями.

#### Список використаної літератури:

1. Аксарина І.Ю. Педагогические условия адаптации выпускников школ на этапе перехода от общего к высшему профессиональному образованию: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 / Курганский гос. ун-т. Москва, 2006. 19 с.
2. Войцехівський М.Ф. Організаційно-педагогічні умови управління розвитком компетентності методистів інститутів післядипломної педагогічної освіти: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.06. Київ, 2013. 236 с.
3. Воробуєва О.Ф. Професійна діяльність сучасного викладача вищої школи: виклики та пріоритети. Зб. наук. праць Національної академії державної прикордонної служби України. Серія «Педагогічні та психологічні науки». 2014. № 4 (73). С. 392–406.
4. Краткий психологический словарь / сост. Л.А. Карпенко; под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. Ростов н/Д: Феникс, 1998. 512 с.
5. Медична освіта в Україні: погляд у майбутнє. URL: <https://www.apteka.ua/article/405874>.
6. Медицинское образование в мире и в Украине / Ю.В. Поляченко, В.Г. Передерий, А.П. Волосовец и др. Харьков: ИПП «Контраст», 2005. 464 с.
7. Тверезовська Н., Філіппова Л. Сутність та зміст поняття «педагогічні умови». Нова пед. думка. 2009. № 3. С. 90–92.

---

**Pedorenko N. Organizational-pedagogical conditions for the formation of cultural competence of future nurses**

*The article includes the study of organizational and pedagogical conditions for the formation of cultural competence of future nurses. The starting positions of the concepts of “conditions” and “pedagogical conditions” are determined. The organizational and pedagogical conditions of the functioning of the special course “Culturological preparation of future nurses” as a formational factor of future nurses’ cultural competence, as the teacher qualification, the students preparation quality of at the competence levels, availability of material and technical base of the educational institution, motivation to study and requirements of educational preparation of specialists are revealed. Special attention is directed to the teacher skill, which manifests itself first of all in the strength of his/her influence on the personality of each individual subject of education and the whole training group. The result of this influence is the positive personal changes of future specialists through motivation to study. It is noted that requirements for the training of future physicians include the integration into the educational process of modern international medical and educational standards, enhancement of the scientific and educational-oriented level of future nurses and especially teachers, providing them with modern innovative and informational medical technologies. The study found that the introduction of the special course “Culturological training of future nurses” will promote the comprehensive development of students as individuals, training them as nursing specialists with a high aesthetic of cultural level, promote the development of mental abilities and high moral qualities, will be introduced in the most concentrated form with spiritual the assets of the Ukrainian people.*

**Key words:** conditions, organizational-pedagogical conditions, culturological competence, future medical nurses.

## ВИХОВАННЯ ДЕРЖАВНИЦЬКОГО ІДЕАЛУ В УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ ЗАСОБАМИ ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Статтю присвячено пошуку ефективних способів залучення учнівської молоді до державницького виховання. У матеріалах автор відзначає, що проблема виховання в умовах позашкільних закладів широко представлена з погляду розвитку та педагогічної психології, методології позашкільної освіти в загальних дослідженнях. Визначено, що для виховання державницького ідеалу в учнів, які відвідують позашкільні заклади, необхідна спеціальна педагогічна робота. Особлива увага педагогів має бути спрямована на пробудження почуття гідності за свою державу, розвиток і самореалізацію кожного учня, здатність до представлення й захисту державницьких інтересів, виховання бажання примножувати культуру своєї держави. З'ясовано, що такі емоції та прагнення з'являються в процесі активної участі учнівської молоді в проектній діяльності. Виявлено, що проект і проектна діяльність – це те, що спонукає учасників позашкільної освіти постійно вдосконалювати знання та, власне, погляди на проблемну ситуацію, що постає в державі. Проведений аналіз позашкільного освітнього процесу й численних досліджень показав, що проектна активність, заснована на проблематичності та креативності, формує і зміцнює державницький ідеал в учнівській молоді. У результаті дослідження розроблено й запроваджено педагогічний проект для учнівської молоді «Фарби державницького ідеалу», що має на меті озайомити учнівську молоддь зі складниками державницького виховання, з критеріями визначення позитивної мотивації й особистих якостей державника. У процесі діяльності виявлено, що учнів найбільше приваблює інтерактивна форма роботи, нестандартне поєднання різних видів діяльності. Результати проектної діяльності підтверджують актуальність і змістовність процесу виховання державницького ідеалу в учнівській молоді.

**Ключові слова:** державницький ідеал, учнівська молоддь, проектна діяльність.

**Постановка проблеми.** У контексті пошуку змісту, форм і методів удосконалення виховної роботи в умовах позашкільних закладів ученими досліджуються різноманітні прийоми, що сприяють формуванню активної позиції учнівської молоді стосовно своєї держави.

Натепер триває третій етап (2018–2019 рр.) реалізації Концепції національно-патріотичного виховання дітей та молоді [4], у рамках чого відбувається проведення моніторингу системи патріотичного виховання дітей і молоді за допомогою соціологічних опитувань, анкетування, психологічного тестування; проведення науково-методичних конференцій, створення банку передового педагогічного досвіду на інформаційному веб-ресурсі; аналіз здобутого, встановлення досягнень і викликів, корекція навчально-виховних впливів з урахуванням результатів моніторингу. Саме тому актуальними, на наш погляд, є розроблення та запровадження міні-проектів, спрямованих на формування державницького ідеалу учнівської молоді.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Вагомою для дослідження є педагогічна школа національного виховання світового рівня, що заснована в працях Т. Шевченка, М. Максимовича, О. Потебні, П. Юркевича, М. Драгоманова, Б. Грінченка, В. Каразіна, М. Шашкевича, І. Франка,

М. Грушевського, В. Вернадського, С. Єфремова, С. Русової, К. Ушинського, Г. Ващенко та ін.

Концептуальні засади національного виховання опрацьовано в наукових роботах І. Бега, М. Євтуха, П. Кононенка, В. Кузя, О. Любара, Ю. Руденка, М. Стельмаховича, О. Сухомлинської та ін.

Психолого-педагогічні, соціально-педагогічні особливості національно-патріотичного виховання представлено в працях О. Вишневського, Т. Дем'янюк, А. Капської, І. Коваленко, П. Кононенка, І. Мартинюка, В. Оржеховської, С. Павлюка, А. Погрібною, Ю. Руденка, М. Стельмаховича, Б. Ступарика, К. Чорної, П. Щербаня та ін.

Указом Президента України «Про Стратегію національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016–2020 роки» як складники національно-патріотичного виховання визначено громадянсько-патріотичне, військово-патріотичне та духовно-моральне. Досліджуючи формування державницького ідеалу учнівської молоді, проаналізуємо ці складники та засоби їх реалізації в позашкільних закладах.

Так, наприклад, у місті Тернополі в позашкільному закладі «Центр творчості дітей та юнацтва «Терноцвіт» громадянсько-патріотичне виховання представлено комплексом взаємопов'язаних компонентів навчально-виховного процесу,

де реалізуються основні цілі, завдання, принципи, засоби, методи через використання різноманітних форм виховної роботи в умовах позашкільного навчального закладу. Провідними цінностями виховної системи є патріотизм, духовність, відповідальність, моральність, толерантність, творчість і співпраця. Пріоритетними напрямками громадянсько-патріотичного виховання є опанування історичної та духовної спадщини рідного краю; духовне зростання в україномовному середовищі; формування активної громадянської позиції; готовність до захисту України; готовність до творчої продуктивної праці в ім'я України.

Щодо військово-патріотичного виховання, то зазначимо, що в позашкільних навчальних закладах Київщини працюють клуби, метою яких є дослідження подій Великої Вітчизняної війни. Так, у Вишгородському районному центрі художньої творчості дітей, юнацтва та молоді «Дивосвіт» діє історико-краєзнавчий клуб «Пошук», у Згурівському районному будинку дитячої та юнацької творчості – клуби «Пам'ять» і «Юні шукачі», у Бориспільському районному будинку дитячої та юнацької творчості, Іванківському районному центрі дитячої та юнацької творчості, Кагарлицькому районному центрі дитячої та юнацької творчості успішно функціонують гуртки «Патріот». Вихованці позашкільних закладів області щорічно беруть участь у Всеукраїнському конкурсі мультимедійних проєктів «Врятувати від забуття», де головною темою досліджень учнівської молоді є переважно події Великої Вітчизняної війни.

І щодо третього складника національно-патріотичного виховання – духовно-морального виховання, варто вказати, що воно передбачає формування в учнівській молоді на засадах православних цінностей таких рис духовної свідомості, як почуття (сумління, обов'язку, віри, відповідальності, патріотизму); індивідуальне духовне обличчя (терпіння, послух); особиста позиція (здатність розрізняти добро і зло, прояв самовідданої любові (до ближніх), готовність до подолання життєвих випробувань); духовно зумовлена поведінка (готовність до служіння людям і Батьківщині, проявів духовної розсудливості, милосердя, доброї волі тощо).

До основних напрямів духовного зростання особистості належить виховання поваги до прав, свобод та обов'язків людини; виховання високих духовних почуттів і моральної свідомості; виховання працелюбності, творчого ставлення до навчання, праці, життя; формування ціннісного ставлення до здорового способу життя; формування ціннісного ставлення до зміцнення батьківської сім'ї і створення власної сім'ї й народження дітей; виховання духовного ставлення до природи, навколишнього середовища (екологічне виховання); виховання цілісного ставлення до прекрасного та

вічного, формування уявлень про органічний зв'язок естетичних і моральних ідеалів у багатоміжовій спадщині вітчизняної культури. Прикладом позашкільного закладу, де активно впроваджують нові форми й методи духовно-морального виховання, є Рожнятівський районний Будинок дитячої та юнацької творчості (Івано-Франківська область). Цікавими формами роботи з дитячим колективом є різноманітні майстер-класи, флешмоби, квести, банси, що сприяють об'єднанню, згуртуванню, спільній роботі. Так, проведено флешмоб до Дня Незалежності України «Хай майорить наш прапор під вільним небом України», до Міжнародного дня миру – банс «Україна – це я, Україна – це ти, Україна – це ми!» та виготовлена карта України «Подаруй голуба миру», до Дня Вишиванки – майстер-клас з виготовлення вервочок воїнам АТО, до Міжнародного дня захисту дітей – флешмоб «Хай у серці кожної дитини горить любов до України» та конкурс малюнка на асфальті.

Отже, у руслі означеної нами теми формування державницького ідеалу учнівської молоді має базуватися на трьох складниках: громадянсько-патріотичному, військово-патріотичному та духовно-моральному вихованні.

Про державницький ідеал зазначено в дослідженні Я. Турчиної, яка представила шляхи його формування на основі спадщини О. Ейхельмана. Ученою акцентовано увагу на тісному взаємозв'язку між питаннями державного розвитку та практичними актуальними потребами суспільно-політичного життя, тобто подано правове обґрунтування системи міжнародних відносин із застосуванням аналізу геополітичної ситуації та визначення місця України в ній; правову організацію держави, адміністративне управління з використанням світового досвіду, адаптованого до потреб України.

Відповідно до цього, варто звернути увагу на наукові погляди академіка І. Беха, який писав: «Дійсне державницьке виховання виходить за рамки якостей соціального виховання: воно вимагає від особистості емансипації від групових інтересів і долучення до вищих моральних переживань і цінностей» [1].

**Мета статті.** Головною метою статті є висвітлення особливостей державницького виховання учнівської молоді за умови використання проєктної діяльності.

**Виклад основного матеріалу.** Як теоретико-практичні аспекти формування державницького ідеалу учнівської молоді розглянемо проєкт і проєктну діяльність.

Метод проєктів передбачає виховання особистості в процесі діяльності, саме тому застосування методу проєктів у позашкільному закладі має на меті стимулювання інтересу учнів до певних проблем і розв'язання цих проблем через

діяльність. У процесі цієї діяльності відбувається закріплення рис у поведінці, вчинках і діях.

У науково-педагогічних джерелах поняття «діяльність» об'єднує розуміння діяльності як свідомого процесу, адже це активна взаємодія людини з навколишньою дійсністю, у ході якої людина є суб'єктом, цілеспрямовано впливаючи на об'єкт і задовольняючи таким способом свої потреби [6]. Також діяльність – це спосіб буття людини у світі, здатність її вносити в дійсність зміни. За українським педагогічним словником, до основних компонентів діяльності належать суб'єкт із його потребами; мета, відповідно до якої перетворюється предмет в об'єкт, на який спрямовано діяльність; засіб реалізації мети [3]. Результатом діяльності є перетворення як у зовнішньому світі, так і у самій людині, її знаннях, мотивах, здібностях.

Загалом поняття «проект» пояснюється як сукупність концептуальної й формальної моделі, пакет документів, що подає опис предметною мовою того, що і як має бути зроблено [2]; ще одне трактування – це комплекс взаємозалежних одномоментних заходів, спрямованих на досягнення поставлених цілей за обмежених часових, бюджетних, кадрових та інших ресурсів [5].

Проаналізуємо дослідження, що присвячені проектній діяльності. Питання громадянської активності в проектній діяльності досліджував А. Тимошкова. Вікова категорія дослідження – студентство. Завдання учасників полягало в дослідженні проблем розвитку міст, збереженні архітектурних пам'яток, культурних традицій міста тощо. Ученою доведено, що проектна діяльність дає змогу зосередитись на розвитку особистості, на здатності до самовизначення та самовдосконалення, що, на нашу думку, є актуальним і для формування державницького ідеалу учнівської молоді.

Наведемо низку прикладів застосування проектної діяльності відповідно до державницького виховання.

Актуальним і водночас цікавим, як нам видається, є проект з онлайн-навчання «Вишкіл», заснований у 2016 р. В. Корсунем (м. Київ). Активно діючий проект, що являє собою серію навчальних відеокурсів за різноманітною військовою та парамілітарною тематикою, від вогневої підготовки до тактичної медицини і громадянської оборони. Учасники проекту мають можливість не тільки вивчати навчальний матеріал, а й протестувати якість засвоєння знань за допомогою різноманітних інтерактивних тестів. Проект призначений для студентів і старших школярів.

Ще один приклад: за інформацією Урядового порталу в серпні 2018 р., на Львівщині на базі Кінологічного навчального центру Державної прикордонної служби України завершився

Всеукраїнський дитячо-юнацький військово-патріотичний вишкіл Мінмолодьспорту «Джура-Прикордонник». За словами І. Жданова, «започатковано справжнє державницьке національно-патріотичне виховання» [10].

Як бачимо, форму проведення представлено як «вишкіл», що, за академічним тлумачним Словником української мови, означає ретельне навчання чого-небудь, прищеплення певних навиків, привчання до дисципліни тощо [7].

У попередніх дослідженнях нами визначено сутність державницького виховання як процес впливу вчителів і батьків на учнів з метою виховання в них духовно-моральних цінностей, національно-патріотичних почуттів, громадянськості, формування ідеалу свідомого політичного діяча, який служить народу, що проживає на території, за яку політична влада несе відповідальність.

Отже, у зв'язку з тим що державницьке виховання вбачає розвинене відчуття себе частиною держави, впевненості в державному захисті (існування законодавчої бази в дії), прагнення до збереження культури й національних цінностей суспільства, нами розроблено та впроваджено проект «Фарби державницького ідеалу». У проекті брали участь 38 учнів 8, 9 класів, які відвідують позашкільний заклад – Малу академію наук (м. Мелітополь).

Метою проекту є формування державницького ідеалу учнівської молоді. Головними завданнями визначено такі:

1. Ознайомити учнів з понятійним апаратом теми державницького виховання.
2. Сприяти засвоєнню основ громадянсько-патріотичного виховання.
3. Розвинути розуміння учнів щодо сутності військово-патріотичного виховання.
4. Виховання духовно-моральних цінностей.

Реалізація завдань проекту відбувалася так. З метою розв'язання першого завдання нами запропоновано учням узяти участь у квесті. Цей вид діяльності передбачав проведення учнями інтерв'ю серед знайомих і незнайомих людей про важливість державницького виховання, самостійну пошукову діяльність із вивчення змісту ключових понять.

Друге завдання ми реалізували завдяки розв'язанню ситуативних вправ.

Третє завдання передбачало учнівську участь у заході «Відеоальманах», де представлено документальні фільми військово-патріотичного напрямку (наприклад, «Іній», «Рідні»); передбачено участь у благодійних акціях тощо.

У рамках четвертого завдання учням запропоновано взяти участь у тренінгах духовно-морального спрямування «ДЕРЖАВІЯ», які спрямовані на вивчення та закріплення знань про традиції, обряди і свята.

З метою перевірки впливу проектної діяльності на процес виховання державницького ідеалу учнівської молоді нами розроблено анкету-опитувальник, завдання якої подано учасникам на початку проекту й після його завершення. Наведемо приклади питань: «Що, на Вашу думку, передбачає державницьке виховання?», «Що є для Вас державницьким ідеалом?», «Укажіть, чому саме натеper є актуальним виховання державницького ідеалу?» або «Доповніть речення: найбільш актуальними, на мою думку, є такі форми державницького виховання, як ...».

**Висновки і пропозиції.** На основі проведеної дослідно-експериментальної роботи, що полягла в розробленні й упровадженні педагогічного проекту «Фарби державницького ідеалу», варто підкреслити її ефективність і результативність. Кінцевий результат проекту передбачав розроблення авторських презентацій. Критеріями оцінювання ефективності цього процесу є самостійність, ініціативність і креативність. На думку учнів, які брали участь у ньому, проект для них – це можливість, виконуючи низку завдань самостійно або в груповій формі, максимально використовувати власні можливості. З анкет відомо, що учні задоволені тим, що вдалося випробувати свої сили, принести реальну користь, публічно показавши результат.

Перспективу подальших наукових пошуків вбачаємо в розробленні методичних рекомендацій для педагогів позашкільної освіти.

#### Список використаної літератури:

1. Бех І. Наголос – державницьке виховання. Освіта: громад. політ. тижневик. 2014. № 47. С. 3.
2. Гитман Е., Гитман М. Проект в образовательной области «Технология». Школьные технологии. 2002. № 6. С. 136–137.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
4. Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді, додаток до Наказу Міністерства освіти і науки України від 16.06.2015 № 641. Київ: М-во освіти і науки України, 2015. 10 с.
5. Петрова І.В. Проектування в соціально-культурній сфері: навчальний посібник. Київ: Вид-во КНУКІМ, 2007. 372 с.
6. Психологический словарь / под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. Москва: Педагогика-Пресс, 1996. С. 95.
7. Словник української мови: в 11 т. 1970. Том 1. С. 542.
8. Тимошкова А.С. Формування громадянської активності студентів під час проектної діяльності. Педагогічний альманах. 2013. Випуск 19. С. 38–42
9. Турчин Я. Основні напрямки наукових досліджень О. Ейхельмана: шлях до формування державницького ідеалу. Українська національна ідея: реалії та перспективи розвитку. 2010. Випуск 22. С. 34.
10. Урядовий портал. URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/news/igor-zhdanov-mi-zapochatkuvali-spravzhnyederzhavnicke-nacionalno-patriotichne-vihovannya>.

#### Senyk A. Education of the state ideal in student youth by means of project activity

*The article is devoted to the effective ways search of attracting students to state education. There are author notes that the problem of education in the conditions of out-of-school institutions is widely represented in terms of development and pedagogical psychology, methodology of extracurricular education in general studies in the materials. It is determined that for the education to state ideals pupils' attending out-of-school establishments need special pedagogical work. Special attention of teachers should be aimed at awakening a sense of dignity for their state, the development and self-realization of each student, the ability to represent and protect the state interests, education of the desire to multiply the culture of their state. It is revealed that such emotions and aspirations arise in the process of pupils active participation in the project activity. It was found out that the project and the project activity are what prompts participants of extracurricular education to constantly improve their knowledge and their views on the problem situation in the state. The conducted analysis of the extracurricular educational process and numerous studies showed that the project activity, based on problematics and creativity, forms and strengthens the state ideal in student youth. As a result of the study, a pedagogical project for student youth "Paints of the state ideal" was developed and implemented, which was aimed at introducing students with the components of state education, with criteria for determining the positive motivation and personal qualities of the state. In the process of activity, it was discovered that students are most attracted by the interactive form of work, the non-standard combination of different activities. The results of the project activity confirm the relevance and meaningfulness of the raising the state ideals process in the student's youth.*

**Key words:** state ideal, student youth, project activity.

**С. В. Смірнов**заслужений тренер України,  
аспірант кафедри педагогіки  
Східноєвропейського національного університету  
імені Лесі Українки

## ФОРМАЛЬНИЙ МЕНТОРИНГ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ЗАПАСУ

Більшість досліджень мають стосунок до традиційного або, інакше кажучи, неформального наставництва, а свідчення стосовно формальних менторинг-програм у військовому середовищі містять багато суперечностей у разі їх застосування. У статті розглядається доцільність, результативність, ефективність і значення впровадження в систему військової підготовки офіцерів запасу програм формального менторингу. Саме практика наставництва, або менторингу сьогодні сприймається науковцями як ефективний соціальний інститут професійної адаптації в освітній галузі. Для цього важливим під час проектування педагогічних умов будь-якої професійної підготовки є дотримання принципу «учити потрібно не дисципліни, а спеціальності». Висновки сучасних емпіричних досліджень провідних науковців у галузі професійної підготовки військових спеціалістів підтверджують, що практика цільового менторингу швидко компенсує необхідність у високопрофесійних військових фахівцях. Вони впевненіші в собі, компетентніші, володіють високою вірогідністю для досягнення позицій лідерства у військовому середовищі, більше мотивовані, висловлюють свою готовність стати наставниками в майбутньому. Поряд із цим групою зарубіжних науковців, які досліджували питання військового менторингу, зазначено, що змістове очікування й результативність програм формального менторингу далеко не пропорційні. Під час упровадження подібних програм традиційні військові стосунки між досвідченими та молодими військовослужбовцями заміщуються часто незрозумілими правилами, нормативами й вимогами разом зі складною системою контролю. Військові фахівці доводять, що планування та впровадження формальних менторинг-програм за відсутності вдумливої корпоративної стратегії призводять до неузгодженостей і нездатності дій у межах військової організації, що, у свою чергу, зумовлює передчасне припинення самих програм. Серед науковців багатьох країн наставництво розглядається як основна концепція професійної підготовки військових фахівців. Це свідчить про те, що на сучасному етапі йде активний пошук змісту, форм і методів ідей професійно-орієнтованого наставництва. У дослідженні технологічних аспектів формального наставництва відмічаються відмінності в технологіях організації навчального процесу й форм навчання. Зазначені відмінності дають підстави для визначення змін педагогічних умов і проектування процесу їх досягнення в професійній підготовці майбутніх офіцерів запасу. У процесі наукового дослідження ми спробуємо вивчити ефективність використання та розвитку властивостей військового наставництва. Цей проект дасть змогу якісно оцінити, чи є наявні програми достатніми і стверджувальними, щоб задовольнити потреби сучасної професійної підготовки майбутніх військових фахівців в умовах професійно-орієнтованого наставництва.

**Ключові слова:** військове наставництво, цільова програма, формальний менторинг, наставник, стратегія, мотивація, результативність, ефективність, професійна підготовка, військовий фахівець, офіцер запасу.

**Постановка проблеми.** Статистичні дані свідчать, що велика кількість молодих військових фахівців, які закінчили військові навчальні підрозділи вищих навчальних закладів за спеціальністю «Офіцер запасу», не прагнуть присвятити свою трудову діяльність військовій службі. Причин є декілька:

1. Слабка мотивація до подальшого професійного зростання у військовій сфері.
2. Недостатньо високий рівень професійної компетентності офіцерів запасу частіше в практичній професійній діяльності й так само в теоретичній її частині в умовах сучасних вимог військової служби.
3. Недостатній або відсутній досвід роботи управління підлеглими.

У цих умовах дуже важливі грамотна підтримка й супровід молодих фахівців не тільки співробітниками військових навчальних підрозділів та адміністрацією вищого навчального закладу, а й колегами, насамперед досвідченими діючими військовослужбовцями чи звільненими в запас. Тому основним завданням наставника є допомога в адаптації до непростих умов праці. Тобто питання наставництва зараз як ніколи актуальне.

Наприклад, армія США як державний інститут визнає необхідність упровадження та реалізації програм цільового наставництва, які мають вирішальне значення для виховання і професійного розвитку майбутніх військових лідерів в умовах сьогоденної мінливої, невизначеної, складної й



неоднозначної міжнародної обстановки. Зусилля настільки переконливі, що на проведених армією США навчаннях із питань розвитку військового лідерства ATLDP (Army Training and Leadership Development Panel) вироблені стратегічні висновки та рекомендації щодо створення, впровадження й розвитку концепцій військового наставництва, які впливатимуть на армію загалом, її культуру, систему освіти в процесі підготовки майбутніх офіцерів, професійну підготовку майбутніх військових фахівців, системний підхід до навчання й розвиток інституту лідерства.

Поряд із цим багато військових фахівців зауважують, що не все наставництво є ефективним, і разом із тим висловлюють свою стурбованість щодо програмних зусиль, спрямованих на те, щоб зробити військове наставництво (англ. military mentoring) універсальною й обов'язковою умовою професійної підготовки військовослужбовців. На їхню думку, одне лише наставництво не може гарантувати високопрофесійного ефекту з декількох причин:

- 1) існує величезна варіація в обопільних мотиваціях та інтересах;
- 2) різні рівні професійних навичок передбачуваних наставників;
- 3) будь-хто не може стати ефективним наставником;
- 4) багато військових фахівців мають сильні технічні навички, але слабкі комунікативні можливості;
- 5) частий гнів, соціальна байдужість або професійна ворожість наставника можуть спровокувати спустошення життєвих цінностей і небажання професійного зростання в молодих спеціалістів.

На думку багатьох науковців, так чи інакше в межах військового дискурсу поняття «наставництво» (англ. mentoring) тлумачиться серед багатьох програм та ініціатив, у яких передбачається, що наставники повинні робити й чого повинні досягти підлегли. Такі підходи часто перетворюють подібні ідеї в цинізм [10].

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Розвиток системи наставництва та фактори його мотиваційного впливу на молодих фахівців державної служби розглянуті в працях Н. Алюшиної, Г. Андрєєвої, М. Бедевельської, Я. Бельмаз. Науковий аналіз прийнятності методів наставництва провели С. Капушцоглу, Ю. Лаврик, М. Морозова. Архетипну природу наставництва й наставництво в аспекті полісуб'єктного підходу досліджували Т. Новаченко, Ю. Оргієць, Т. Осипова. Мультидисциплінарний аналіз і дослідження форм наставництва проводили Джорджія Чао, Ліліан Ебі, Тімоті Юджі. Моделі й типи наставництва розглядали Бель Рагінс, Джон Коттон, Дженіс Міллер. Елементи військового менторингу вивчали Уільям Бред Джонсон і Чарльз Рідлі.

**Мета статті** – професійне становлення молодого військового фахівця, його активної життєвої позиції разом із формуванням його як особистості, як індивідуальності, а потім як офіцера запасу, який володіє спеціальними знаннями й уміннями у військовій галузі за певним видом професійної діяльності.

**Виклад основного матеріалу.** Ернест і Шонта Фрайді зазначають, що в умовах «війни за таланти», яка точиться в сучасному діловому середовищі, державні інституції, а особливо військові добре обслуговуються наставницькими програмами, що, у свою чергу, «залучають, зберігають і розвивають потенційні та найвищі професійні таланти» [7]. Разом із тим Грегг Мартін зауважив, що подібно до інших організацій військові запроваджують офіційні програми наставництва за відсутності корпоративності в менторських стратегіях [9].

Провівши метааналітичний огляд наукової літератури з питань ефективності застосування програм наставництва (англ. mentoring program), Крістіна Андергілл дійшла висновку, що найбільш розповсюдженими є цільові формальні програми, які включають у себе формальне призначення наставників, але фактично жодне наукове дослідження не довело пріоритетність формального наставництва над іншими його формами, оскільки формальні програми рідко роблять акцент на кар'єрному зростанні, обмежені в тривалості, діють поза інтересами та характеристиками особистості наставника і протече [15]. Джорджія Чао зазначила, що формальні програми менторингу діють на основі взаємних мінімальних даних про наставників поряд із вузько спрямованою професійною комунікацією [8].

Тобі Еган і Чжаолі Сонг указують на більшу перевагу, результативність та ефективність форм неформального наставництва (англ. informal mentoring), яке керується чотирма вимірами, а саме:

1. Інтенсивність – емоційно природно і властиво.
2. Видимість – без попереднього узгодження й усвідомлення.
3. Спостережливість – загальний психосоціально-розвиток.
4. Тривалість – поза встановленими часовими директивами.

Науковці зазначають, що однією з проблем оцінювання ефективності формального менторингу є широка різноманітність його програм щодо їх проектування та виконання. Заплановані формальні програми нерідко дають збій, потребуючи значного корегування, у мінливому процесі професійної підготовки і становлення молодого фахівця [14].

Детальний аналіз наукової літератури стосовно військового наставництва, який провели Майкл

Шверін і Дін Борн, виявив незначну кількість позитивних оцінок щодо ефективності формального менторингу. Під час порівняльного аналізу паралельно впроваджених програм формального й неформального наставництва більшу професійну результативність і мотивацію до подальшої військової служби продемонстрували молоді фахівці, які були задіяні в програмі неформального менторингу [11].

Дослідження Зінти Бірні, Браяна Діка, Дена Чіабуру свідчать, що менторинг має істотні позитивні кореляції з професійним виконанням молодим фахівцем покладених на нього завдань, його ситуативним стримуванням, організаційною поведінкою індивіда, позитивними професійними стосунками в колективі, збереженням особистого здоров'я, кількістю міжбонентських стосунків, кар'єрним зростанням і загальною компетентністю. Хоча різноманітність інших мінливих умов також якісно впливає на професійний розвиток (наприклад, індивідуальні здібності та мотивація), але очевидно, що ефективність менторингу буде набагато глибшою й послідовнішою [16].

Чжанья Ху зазначила, що застосовані у військовій підготовці майбутніх офіцерів програми формального менторингу продемонстрували свою результативність у шести Тайванських службових академіях, у яких серед студентів-учасників програм відмічалась якісно вища професійна мотивація та зменшена психологічна напруженість [4]. Річард Келлер зазначив, що програма формального менторингу успішно застосована у Британській королівській морській піхоті, де вчасно ідентифікувались і розв'язувались морально-психологічні та психофізичні проблеми особового складу, що, у свою чергу, дало змогу відповідною підтримкою мінімізувати групи ризику серед молодих військовослужбовців [12].

Уільям Джонсон зауважив, що наставництво не тільки відіграє ключову роль у пропагуванні військових професій, а й розвиває в молодих військових фахівців якісно нові професійні здібності [2].

Бред Джонсон і Джейн Андерсен зазначили, що командний склад ВМС США в інтерв'ю висловив думку, що в будь-якому випадку успішна програма військового менторингу повинна базуватись на основі історичних традицій становлення та розвитку армії: «Високоякісний і цілеспрямований формальний менторинг у військовому плануванні повинен пропонувати лише один «проспект» (англ. avenue): послідовне формування лідерства, з метою заохочення та професійного розвитку всіх молодих талановитих військовослужбовців». Проте традиційний неформальний менторинг є природно ексклюзивним, неповторним, з проекцією на всебічне виховання і професійне зростання молодого військовослужбовця [3].

Конні Ванберг, Джон Камейер і Марк Марше зауважують, що важливо ретельно обирати потенційних наставників серед тих, хто поряд із досягнутим високим рівнем власного професіоналізму має достатні комунікативні навички. Як показує практичний досвід, у військовій культурі досягають максимального ефекту програми формального менторингу, стратегія яких спрямована в основному на технічну підготовку, головним завданням якої є формування в молодих фахівців раціональної системи знань, умінь і навичок, необхідних для подальшого спеціалізованого вдосконалення та високоефективного практичного застосування [5].

Висновки сучасних емпіричних досліджень Делорес Вангурі в галузі професійної підготовки військових спеціалістів підтверджують, що практика цільового менторингу швидко компенсує необхідність у високопрофесійних військових фахівцях. Вони впевненіші в собі, компетентніші, більше мотивовані, володіють високою вірогідністю для досягнення позицій лідерства у військовому середовищі. Ефективний менторинг – це допомога збільшення військового корпоративного рекрутингу, стримування небажаних професійних і соціальних зусиль серед військовослужбовців, підтримка професійних ініціатив, пришвидшення адаптації до екстремальних умов [6].

**Висновки і пропозиції.** Отже, перед застосуванням запропонованої програми наставництва/менторингу важливо зрозуміти, на що спрямована її головна стратегія, і визначити, наскільки вона є доцільною. Успішні стратегії містять у собі організаційну динаміку, таку як, наприклад, поведінкова культура організації, її загальна структура, історичні та сучасні традиції, фінансові й технічні ресурси, специфіка діяльності цього військового колективу.

Бель Ріджинс, Джон Коттон, Яніс Міллер акцентують увагу на тому, що формальний військовий менторинг повинен бути вибіркоким, із запрошенням висококваліфікованих досвідчених фахівців ставати формальними наставниками з необхідністю професійного навчання, тривалого спостереження й підтримки молодих спеціалістів [1]. Подібної думки дотримуються Томмі Аллен, Ліліан Ебі, Елізабет Ленц, які зауважили: «Ніщо так не підриває ефективність формального менторингу, як відсутність доцільності його використання. Успішний менторинг базується на основі добровільності, психологічної сумісності, спільності специфічних професійних інтересів» [13].

Коли наставники оволоділи мистецтвом менторингу, залишається лише забезпечити їх високим рівнем мотивації, необхідної для виконання функцій наставництва. Матеріальна мотивація наставника тісно пов'язана з результатами професійної діяльності підлеглого. Нематеріальна мотивація наставника відбувається за рахунок культивування його статусу та публічного визнання його заслуг.

**Список використаної літератури:**

1. Belle Rose Ragins, John L. Cotton, Janice S. Miller. (2000), Marginal Mentoring: The Effects Of Type Of Mentor, Quality Of Relationship, And Programdesign On Work And Career Attitudes, *Academy of Management Journal*, vol. 43, No. 6, pp. 1177–1194.
2. Brad Johnson, Gene Andersen. (2009), How to Make Mentoring Work, *Proceeding Magazine*, vol. 135, No 4, pp. 274.
3. Brad Johnson. (1999), Does Mentoring Foster Success? *U.S. Naval Institute Proceedings*, No 4, pp. 44–46.
4. Changya Hu. (2008), Formal Mentoring in Military Academies, *Military Psychology*, vol. 20, pp. 181–185.
5. Connie R. Wanberg, John Kammeyer, Marc Marchese. (2006), Mentor and Protégé. Predictors and Outcomes of Mentoring in a Formal Mentoring Program, *Journal of Vocational Behavior*, vol. 69, pp. 410–423.
6. Delores M. Wanguri. (1996), Diversity, Perceptions of Equity, and Communicative Openness in the Workplace, *Journal of Business Communication*, vol. 33, pp. 443–57.
7. Ernest Friday, Shawnta S. Friday (2002), Formal Mentoring: Is There a Strategic Fit?, *Management Decision* vol. 40, pp. 152–57.
8. Georgia T. Chao. (2005), Formal Mentoring. A Meta-analytical Review of the Literature, *Journal of Vocational Behavior*, vol. 68, pp. 619–636.
9. Gregg F. Martin. (2002), The Road to Mentoring: Paved with Good Intentions, *Parameters*, vol. 32, pp. 115–27.
10. Gregg F. Martin, George E. Reed, Ruth B. Collins, and Cortez K. Dial. (2005), The Road to Mentoring: Paved with Good Intentions, *Military Medicine*, vol. 170, pp. 115–126.
11. Michael J. Schwerin, Dean E. Bourne. (1998), Mentoring, Satisfaction, and Retention among Navy Medical Service Corps Officers. Paper, annual meeting of the American Psychological Association, San Francisco, California.
12. Richard T. Keller. (2005), Soldier Peer Mentoring Care and Support: Bringing Psychological Awareness to the Front, *Military Medicine*, vol. 170, pp. 355–361.
13. Tammy D. Allen, Lillian T. Eby, Elizabeth Lentz. (2006), The Relationship between Formal Mentoring Program Characteristics and Perceived Program Effectiveness, *Personnel Psychology*, vol. 59, pp. 125–153.
14. Toby M. Egan, Zhaoli Song. (2008), Are facilitated mentoring programs beneficial? A randomized experimental field study. *Journal of Vocational Behavior*, vol. 72, pp. 351–362.
15. Underhill, Christina M. (2006), The Effectiveness of Mentoring Programs in Corporate Settings: A Meta-Analytical Review of the Literature, *Journal of Vocational Behavior*, vol. 68, No 2, pp. 292–307.
16. Zinta S. Byrne, Bryan J. Dik, Dan S. Chiaburu. (2008), Alternatives to Traditional Mentoring in Fostering Career Success, *Journal of Vocational Behavior*, vol. 72, pp. 114–126.

**Smirnov S. Formal mentoring in professional preparation of future reserve officers**

*The vast majority of studies relate to traditional or, in other words, informal mentoring, and evidence of formal mentoring programs in the military environment contains many contradictions in their application. The article considers the expediency, effectiveness, efficiency and significance of the introduction of formal mentoring programs into the system of military training of officers. It is the practice of mentoring or mentoring today perceived by scholars as an effective social institution for professional adaptation in the educational field. For this purpose, it is important to design the pedagogical conditions of any professional training, to adhere to the principle: "learning is not discipline, but speciality". The conclusions of modern empirical research by leading scientists in the field of training military specialists confirm that the practice of targeted mentoring quickly compensates for the need for highly qualified military specialists. They are more confident, more competent, have high probability to achieve leadership positions in the military environment, are more motivated, express their readiness to become mentors in the future. Along with this, a group of foreign scholars who studied the issues of military mentoring noted that the meaningful expectations and effectiveness of formal mentoring programs are far from proportional. When introducing such programs, traditional military relations between experienced and young servicemen are replaced by often unclear rules, regulations and requirements along with a complex system of control. Military experts argue that planning and implementing formal mentor-programs in the absence of a thoughtful corporate strategy leads to inconsistencies and inability to act within the military organization, which in turn leads to premature termination of the programs themselves. Among scholars from many countries, mentoring is seen as the main concept of professional training of military specialists. This testifies to the fact that at the current stage there is an active search for content, forms and methods of ideas of professionally-oriented mentoring. In the research of the technological aspects of formal mentoring differences are noted in the technologies of organization of the educational process and forms of education. These differences give grounds for determining changes in the teaching environment and designing the process of their achievement in the training of future reserve officers. In the process of our research we will try to investigate the effectiveness of the use and development of the properties of military mentoring. This project will make it possible to assess qualitatively whether the existing programs are sufficient and affirmative to meet the current training needs of future military specialists under conditions of professional mentoring.*

**Key words:** military mentoring, target program, formal mentoring, mentor, strategy, motivation, performance, efficiency, training, military specialist, reserve officer.

**Н. В. Тарасенко**кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки  
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»  
Харківської обласної ради

## ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ ПІДЛІТКІВ ЗАСОБАМИ СОЦІАЛЬНОЇ ВУЛИЧНОЇ РОБОТИ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

У статті розглянуто теоретичні основи проблематики формування здорового способу життя підлітків, обґрунтовано засоби, які уможливають процес формування здоров'язбережувальної поведінки молодого покоління в умовах вуличного простору. Відзначено, що теоретико-методологічну базу дослідження питання формування здорового способу життя підлітків засобами соціальної вуличної роботи становлять фундаментальні ідеї класичної філософії, дослідження сучасних психологів і педагогів, праці вчених соціально-педагогічної галузі. Зіставлено поняття «соціальна вулична робота», «вулична соціальна робота», «аутрич-робота» та констатовано, що соціальна вулична робота – різновид соціально-педагогічної діяльності з клієнтом безпосередньо на його території, у місцях систематичного перебування цільової групи, що вирішує завдання соціального виховання молодого покоління, зокрема забезпечує формування здорового способу життя підлітків за допомогою комплексу соціально-педагогічних засобів, застосовування яких є особливо ефективним в умовах вулиці. Окрім того, визначено, що до засобів соціальної вуличної роботи належать ігротеки, дискотеки, форум-театри, конкурси графіті, танцювальні конкурси, флеш-моби, конкурси театралізованих постановок, виставки малюнків, вікторини, квести, ігротеки, дискотеки, танцювальні конкурси, спортивні змагання, які доцільно реалізувати комплексно, за програмою налагодження взаємодії суб'єктів соціальної вуличної роботи, встановлення партнерських відносин із різними соціальними інститутами (спеціалісти яких можуть здійснювати педагогічний вплив на підлітків щодо формування здорового способу життя), поетапне впровадження заходів від простих до складних, залучення підлітків до співпраці з організаціями, що можуть надати їм подальшу допомогу в питаннях формування здорового способу життя. Шляхом проведення експериментального дослідження за визначеними критеріями (мотиваційним – рівнем прояву інтересу до дотримання здорового способу життя і збереження власного здоров'я і здоров'я оточуючих, бажанням пропагувати здоровий спосіб життя оточуючим; когнітивним – рівнем знань про здоров'я і здоровий спосіб життя; поведінково-діяльним – рівнем ведення здорового способу життя) доведено результативність комплексу засобів соціальної вуличної роботи з формування здорового способу життя підлітків.

**Ключові слова:** підлітки, здоровий спосіб життя, формування здорового способу життя підлітків, соціальна вулична робота, комплекс засобів соціальної вуличної роботи з формування здорового способу життя підлітків.

**Постановка проблеми.** Пошук нових, ефективних шляхів вирішення проблеми формування здорового способу життя молодого покоління є актуальною потребою сьогодення, так як саме рівень здоров'я населення країни є провідним показником її соціального добробуту.

До категорії осіб, які потребують особливої громадської та наукової уваги в аспекті зазначеного питання, належать діти підліткового віку, адже саме підлітковий вік є визначальним періодом розвитку соціальності людини, зокрема формування її способу життя, який характеризується як внутрішніми психофізичними змінами організму, психологічною перебудовою особистості, так і психосоціальними перетвореннями, суттєвими для усвідомлення підлітком соціальних цінностей, цінності здоров'я, формування соціальних якостей, знань і вмінь, необхідних для забезпечення здорового способу життя.

Ефективність процесу формування здорового способу життя підлітків може бути підвищена шляхом використання відповідних інноваційних методів діяльності спеціалістів соціальної та педагогічної сфер, які відповідали б інтересам підлітків, мали потенціал зацікавити їх і переконати в необхідності прийняття й утілення способу життя, який позитивно відобразиться на рівні їхнього здоров'я. Значний арсенал таких методів зосереджено в соціальній вуличній роботі.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Теоретико-методологічну базу дослідження питання формування здорового способу життя підлітків засобами соціальної вуличної роботи становлять фундаментальні ідеї класичної філософії щодо здоров'я і здорового способу життя людини (К. Гален, Г. Гегель, Гіппократ, Конфуцій, Л. Сенека, М. Цицерон та ін.), дослідження

сучасних психологів і педагогів (В. Грибан, Г. Грай, С. Горбунова, Є. Желібо, Н. Заверуха, В. Зацарний, В. Зінченко, В. Казначєєв, Н. Коцур, Б. Мещеряков, Г. Никифорова, Г. Отрошена, А. Хрипкава та ін.) щодо особливостей формування здорового способу життя людини на різних вікових етапах її розвитку, зокрема в підлітковому віці; соціально-педагогічний підхід до розуміння процесу формування здорового способу життя підлітків як керованої частини соціалізації особистості й складника соціального виховання (О. Балакірєва, О. Вакуленко, Н. Зимівець, А. Мудрик, М. Лактіонова, С. Омельченко, В. Шкуркіна, О. Яременко); розроблені в межах сучасної психолого-педагогічної та соціально-педагогічної науки теорії щодо формування здорового способу життя підлітків (О. Безпалько, О. Жабоклицька, І. Зверєва, В. Кузьменко, О. Кокун, О. Леонтєєва, С. Максименко, С. Омельченко, О. Яременко й ін.), соціального виховання та розвитку дитини в підлітковому віці (Л. Божович, Ю. Василькова, Т. Василькова, М. Галагузова, І. Кон, С. Рубінштейн, В. Сухомлинський та ін.); роботи з пропаганди здорового способу життя серед різних категорій населення в умовах вулиці (Л. Завацька, Л. Рень, О. Рассказова й ін.).

Тобто до сьогодні в наукових працях учених різних наукових галузей висвітлено окремі аспекти проблематики збереження та зміцнення здоров'я різних категорій населення; охарактеризовано проблеми впливу девіантної поведінки на здоров'я школярів; представлено головні складники валеологічного виховання особистості; розкрито соціально-педагогічний підхід до розуміння процесу формування здорового способу життя підлітків; апробовано ефективність різних засобів, методів і форм збереження й зміцнення здоров'я дітей і молоді: засобів фізичної культури, засобів масової інформації, дозвілєвої діяльності, культурно-просвітницької діяльності, дидактичних засобів тощо, однак можливості засобів соціальної вуличної роботи як відносно інноваційного та ефективного шляху формування здорового способу життя підлітків залишаються малодослідженими, зокрема, у соціальній педагогіці.

**Мета статті** – розкрити теоретичний і практичний аспекти формування здорового способу життя підлітків засобами соціальної вуличної роботи.

**Виклад основного матеріалу.** Підґрунтям для розроблення соціально-педагогічних основ формування здорового способу життя підлітків засобами соціальної вуличної є праці зарубіжних (М. Арсьяга, В. Гонзалез, С. Деккер, М. Мікконен, Дж. Фунд, Е. Хаас, В. Хаас) і вітчизняних науковців (О. Безпалько, Л. Вайноли, Л. Завацької, А. Капської, І. Миговича, Л. Рень, Л. Тютті).

Аналіз дефініційного ряду основних понять, які вживають дослідники соціальної вуличної роботи

(«аутрич-робота», «вулична соціальна робота», «вулична робота» тощо) дає змогу констатувати дискусійний характер поглядів учених щодо визначення їх сутності.

На думку І. Миговича та С. Семигіної, вулична соціальна робота – інноваційний метод соціальної роботи, сутність якого полягає в наданні соціальними службами послуг своїм клієнтам на вулиці [8, с. 179].

Т. Журавель, В. Лях, Т. Лях, Г. Скіпальська зазначають, що «вулична соціальна робота, або аутрич – це спосіб установаження й підтримки контакту між спеціалістами та цільовою групою, що потенційно зацікавлена в їхніх послугах» [6, с. 5].

О. Безпалько, Л. Гурковська, Т. Журавель, В. Лях, Т. Лях, Л. Рень, Г. Скіпальська наголошують, що вулична соціальна робота є синонімом терміна «аутрич» (від англ. outreach – досягнення ззовні) [3, с. 16; 4, с. 16; 6, с. 5], подають таке визначення вуличної соціальної роботи: «Вулична соціальна робота – форма допомоги бездоглядним та безпритульним дітям, що здійснюється безпосередньо у місцях знаходження цільової групи та являє собою спосіб установаження й підтримки контакту між фахівцями та цільовою групою, потенційно зацікавленою в послугах, що надаються» [3, с. 269–270].

Поняття «соціальна вулична робота» А. Капською розкривається через мету її діяльності: «Мета соціальної вуличної роботи полягає в покращенні положення та здоров'я дітей і молоді шляхом привнесення та додавання до середовища, де вони змушені жити, того, в чому вони мають потреби, та того, чого вони позбавлені; спонукання дітей та підлітків до встановлення відносин з людьми, які піклуються про них та з тими, хто може допомогти їм в організації змістовного дозвілля; допомога «дітям вулиці» в реалізації їх прав та потенційних здібностей, можливостей та обдарувань» [2, с. 123].

Тобто узагальнений огляд наукової літератури дає змогу стверджувати, що в дослідженнях учених «соціальна вулична робота», «вулична соціальна робота» й «аутрич-робота» розглядаються як тотожні поняття.

Нами поняття «соціальна вулична робота» визначається як різновид соціально-педагогічної діяльності з клієнтом безпосередньо на його території, у місцях систематичного перебування цільової групи, що вирішує завдання соціального виховання молодого покоління, зокрема забезпечує формування здорового способу життя підлітків за допомогою комплексу соціально-педагогічних засобів, застосовування яких є особливо ефективним в умовах вулиці.

До основних завдань соціальної вуличної роботи Л. Завацька, Л. Рень, зараховують такі: організація продуктивного дозвілля дітей і молоді,

які більшість свого часу перебувають на вулиці; сприяння в усвідомленні і прийнятті позитивних стереотипів соціальної поведінки; консультування з питань, важливих для цієї категорії, враховуючи принцип конфіденційності; надання інформації про шляхи збереження здоров'я, сприяння формуванню здорового способу життя; здійснення профілактичної роботи щодо запобігання правопорушенням і злочинності серед дітей і молоді [1].

Соціальна вулична робота в різні часові проміжки мала різні напрями реалізації. Спочатку використовувалася закордонними вченими і практиками як провідний напрям у роботі з «проблемними» категоріями населення (у Швейцарії соціальні працівники деяких приватних центрів проводили роботу, що передбачала контакт із молодими людьми категорій групи ризику в певних місцях їх зустрічей, і надавали їм необхідну соціальну допомогу, у Франції та Данії соціальна вулична робота реалізувалася в межах системи охорони здоров'я й пов'язана з діяльністю різних медичних організацій, зокрема мала на меті надання медичних послуг тим, хто її потребував, в Україні у ХХ столітті соціальна вулична робота була спрямована на роботу з безпритульними, людьми, що вживали алкогольні та наркотичні речовини), а пізніше межі використання соціальної вуличної роботи розширилися (організовувалася робота за місцем проживання, фізкультурно-масові та спортивно-оздоровчі роботи) і трансформувалися до вимог суспільства, набуваючи профілактичного спрямування.

Практичне використання соціальної вуличної роботи сьогодні відбувається через розроблення й впровадження різних регіональних, міських програм формування здорового способу життя, зокрема таких, які мають на меті забезпечення єдності та безперервності реабілітаційного процесу, включають профілактику й виявлення соціально дезадаптованих неповнолітніх, реабілітаційні заходи, спрямовані на їх позитивну соціалізацію, запобігання негативним явищам, пропагування здорового способу життя, гармонізацію психофізичного здоров'я підлітків через розповсюдження інформаційних буклетів і листівок і проведення заходів в умовах вуличного простору. Отже, можемо зробити висновок, що соціальна вулична робота має профілактичну спрямованість.

До засобів соціальної вуличної роботи зараховують ігротеки, дискотеки, форум-театри, конкурси графіті, танцювальні конкурси, флеш-моби, конкурси театралізованих постановок, виставки малюнків, вікторини, квести, ігротеки, дискотеки, танцювальні конкурси, спортивні змагання. Їх застосування сприяє забезпеченню підлітків змістовним дозвіллям, профілактиці негативних явищ і пошуку шляхів запобігання, пропаганді здорового способу життя серед молодого покоління,

розвитку їхніх комунікативних здібностей, формуванню здорового способу життя підлітків.

Класифікація, систематизація зазначених засобів і спрямування їх виховного потенціалу на прищеплення підліткам життєвих стандартів, спрямованих на збереження здоров'я, дає можливість визначити їх як комплекс засобів соціальної вуличної роботи з формування здорового способу життя.

З метою підтвердження результативності цього комплексу засобів проведено соціально-педагогічний експеримент, учасниками якого стали діти підліткового віку загальною кількістю 1094 особи.

Оцінювання рівня сформованості здорового способу життя підлітків проводилася за визначеними нами критеріями. Перший критерій – мотиваційний – оцінюється за рівнем прояву інтересу до дотримання здорового способу життя і збереження власного здоров'я і здоров'я оточуючих, бажання пропагувати здоровий спосіб життя оточуючим; наступний – когнітивний – оцінюється за рівнем знань про здоров'я і здоровий спосіб життя, останній – поведінково-діяльнісний – готовність ведення здорового способу життя.

Комплекс засобів соціальної вуличної роботи з формування здорового способу життя підлітків реалізувався за програмою, яка передбачала сукупність дій: по-перше, налагодження взаємодії суб'єктів соціальної вуличної роботи, встановлення партнерських відносин із різними соціальними інститутами, спеціалісти яких можуть здійснювати педагогічний вплив на підлітків щодо формування здорового способу життя; по-друге, поетапне впровадження заходів із формування здорового способу життя підлітків від простих (спортивні ігротеки, дискотеки, виступи форум-театру тощо), що мають потенціал активізувати інтерес підлітків до участі в заходах з формування здорового способу життя, до складних (вікторини, конкурси, акції, флеш-моби тощо), які потребують максимальної «включеності» учасників у дію; по-третє, залучення підлітків до співпраці з організаціями, що можуть надати їм подальшу допомогу в питаннях формування здорового способу життя [7, с. 156].

У ході проведення експериментального дослідження нами використовувалися такі методи діагностування: педагогічне спостереження; опитування батьків, педагогічного колективу, соціальних педагогів шкіл; тестування (підлітків); інтерв'ювання підлітків тощо.

Проведений аналіз результатів експериментального дослідження дає змогу констатувати, що впровадження комплексу засобів соціальної вуличної роботи з формування здорового способу життя підлітків позитивно вплинуло на якісні зміни в експериментальних групах.

Важливо зазначити, що необхідною умовою реалізації комплексу засобів стало врахування

різної специфіки інфраструктури міста (мегаполісу) й селища міського типу, за необхідності залучення додаткових ресурсів і зусиль фахівців із соціального виховання, які покликані здійснювати педагогічний вплив на підлітків щодо формування здорового способу життя (вчителів, психологів, спеціалістів соціальних служб для сім'ї, дітей і молоді, добровільних помічників-волонтерів тощо).

**Висновки і пропозиції.** Отже, здійснений аналіз результатів дослідження роботи дає змогу стверджувати, що соціальна вулична робота – це різновид соціально-педагогічної діяльності з клієнтом безпосередньо на його території, що вирішує завдання соціального виховання молодого покоління, зокрема забезпечує формування здорового способу життя підлітків. У практиці реалізації соціальної вуличної роботи накопичено значний арсенал різноманітних засобів діяльності з підростаючим поколінням щодо забезпечення підлітків змістовним дозвіллям, профілактики негативних явищ, розвитку творчих здібностей, які потребують узагальнення, систематизації, об'єднання в комплекс і спрямування на вирішення проблеми формування здорового способу життя підростаючого покоління.

Проведене дослідження не претендує на вичерпне розв'язання проблеми формування здорового способу життя підлітків засобами соціальної вуличної роботи.

#### Список використаної літератури:

1. Завацька Л.М., Рень Л.В. Вулична соціальна робота з дітьми: особливості здійснення. URL:

[http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Vchu/N121/N121p055-058.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchu/N121/N121p055-058.pdf).

2. Капська А.Й., Безпалько О.В., Вайнола Р.Х. Актуальні проблеми соціально-педагогічної роботи: модульний курс дистанційного навчання. Київ, 2002. 164 с.
3. Комплексна допомога бездоглядним та безпритульним дітям: метод. посіб. / О.В. Безпалько та ін.; за ред. І.Д. Зверєвої, Ж.В. Петровича. Київ: Калита, 2010. 376 с.
4. Посібник з методики міждисциплінарного ведення випадку при роботі з безпритульними, бездоглядними неповнолітніми дітьми. Київ: Організація «Право на здоров'я» (HealthRight International), 2010. 68 с.
5. Рень Л. Волонтерська діяльність у профілактичній роботі з дітьми вулиці. URL: [http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Gvphdpi/2010\\_19/189\\_193.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Gvphdpi/2010_19/189_193.pdf).
6. Сходинки: просвітницько-профілактичні тренінгові заняття з підлітками: навч.-метод. посіб. для соціальних педагогів, соціальних працівників, аутич-працівників, практичних психологів / Т.В. Журавель, В.В. Лях, Т.Л. Лях, Г.Б. Скіпальська. Київ: Калита, 2010. 164 с.
7. Тарасенко Н.В. Формування здорового способу життя підлітків засобами соціальної вуличної роботи: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.05 / Держ. вищ. навч. закл. «Донбас. держ. пед. ун-т». Слов'янськ, 2013. 212 с.
8. Семігіна Т.В., Мигович І.І. Теорія і методи соціальної роботи: підручник для студентів вищих навч. закл. Київ, 2005. 328 с.

#### Tarassenko N. V. Adolescents` healthy lifestyle formation by means of social street work: theory and practice

*The paper deals with the theoretical basis for the formation of adolescents` a healthy lifestyle also the content of identical in the scientific literature of the concepts of outreach work, "social street work", "street work" has been revealed. It has been determined that social street work is a kind of social-pedagogical activity with a client directly on his territory, in places of systematic stay of the target group that solves the problem of social education of the younger generation, in particular, provides the healthy lifestyle formation. It was resolved in the practice of realization of social street work a significant depository of different means has been accumulated: game store, discos, forum-theaters, graffiti contests, dance competitions, flash mobs, contests of dramatized productions, exhibitions of drawings, quizzes, quests, games, sports competitions. Their expedient to implement these measures in a complex manner according to the program of establishing the interaction of the subjects of social street work, establishment of partnership relations with various social institutions (whose specialists can exercise pedagogical influence on the formation of a healthy lifestyle), the phased implementation of measures from simple to complex, the involvement of adolescents to cooperation with organizations that can provide them with further assistance in shaping a healthy lifestyle. Their usage helps to provide adolescents with the meaningful leisure time, prevention of negative phenomena and finding ways to eliminate them, promote healthy lifestyles among the younger generation, develop their communicative abilities, and form a healthy lifestyle of adolescents. It has been established that the complex of methods of social street work on the formation of a healthy lifestyle is a set of classified and systematized forms and methods aimed at bringing teenagers to standards of living aimed at preserving health. It was found that the necessary condition for the complex of methods realization was to take into account various features of the city (megapolis) infrastructure and urban-type settlements, if needed, to attract additional resources and efforts of specialists in social education, which are intended to exercise pedagogical influence on a adolescent on the formation of a healthy lifestyle (teachers, psychologists, specialists in social services for families, children and youth, volunteers, etc.).*

**Key words:** adolescents, healthy lifestyle, formation of healthy lifestyle adolescents, Social street work, complex of social street work for the healthy lifestyle of adolescents.

УДК 355.232

**А. В. Турчинов**

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фізичної підготовки та спорту  
Національної академії Національної гвардії України

**О. В. Пилипець**

начальник кафедри – начальник фізичної підготовки та спорту  
Національної академії Національної гвардії України

**О. А. Гаркавий**

старший викладач кафедри фізичної підготовки та спорту  
Національної академії Національної гвардії України

## **ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ Й УДОСКОНАЛЕННЯ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ГВАРДІЇ УКРАЇНИ НА ОСНОВІ ВИКОРИСТАННЯ ФІЗИЧНИХ ВПРАВ ФУНКЦІОНАЛЬНОГО БАГАТОБОРСТВА (КРОСФІТ)**

Стаття присвячена можливості використання системи функціонального багатоборства (кросфіт) у фізичній підготовці майбутніх офіцерів Національної академії Національної гвардії України. Національна гвардія України тільки починає свій шлях у часи, коли країна перебуває в стані війни. Досвід бойових дій показав, що успіх виконання бойового завдання багато в чому залежить від того, наскільки організовано й ретельно проведена підготовка та спеціальне тренування військовослужбовців. У цій підготовці значне місце посідає функціональне фізичне тренування, спрямоване на вдосконалення якостей військовослужбовця й бойових фізичних навиків, необхідних йому під час виконання певного завдання. Фізична підготовка військовослужбовців незалежно від місця їх знаходження в пункті постійної дислокації або в разі знаходження в районах бойових дій має бути спрямована на підтримку їхньої фізичної готовності до виконання бойових завдань, що раптово виникають, за призначенням, психологічну реабілітацію і проводиться з урахуванням умов обстановки й забезпечення безпеки військовослужбовців. Функціональний тренінг – це спортивний напрям, де використовуються базові, енергоємні рухи, які об'єднуються в безперервний комплекс вправ, із застосуванням власної ваги, вільної ваги та циклічної роботи, основа якого ґрунтується на принципах функціональної варіативності й непередбачуваності виконуваних фізичних завдань, що, як наслідок, дає можливість підготувати військовослужбовця до будь-яких завдань, які раптово виникають. Цей напрям розроблено для підвищення здатності людини до виконання будь-яких фізичних завдань в умовах реального та повсякденного життя, розвитку кардіоваскулярної працездатності, витривалості, сили, гнучкості, потужності, швидкості, координації, спритності, рівноваги й точності, підтримання певного рівня спеціальної та загальної фізичної підготовленості, вмілого таємного й швидкого пересування по різній місцевості, вправного долаття штучних і природних перешкод і загороджень, ефективного виконання прийомів рукопашного бою зі зброєю та без, підтримання готовності до значних і тривалих фізичних і психічних навантажень. Функціональне багатоборство під час самостійного фізичного тренування є засобом підвищення стійкості організму до дії несприятливих чинників, зміцнює нервову систему, сприяє узгодженості рухових і вегетативних функцій. Навантаження обирається відповідно до самопочуття так, щоб після заняття відчувався приплив бадьорості й енергії. Військовослужбовець має контролювати самопочуття, пульс, ступінь втоми та інші показники до й після заняття. Регулювання фізичного навантаження протягом тижня має відповідати поставленим завданням. Крім тактичних навичок, військовослужбовці повинні бути у відмінній фізичній формі, адже війна – справа важка та виснажлива. З огляду на те, що сидячий і малорухомий спосіб життя – загальна проблема сьогодення, більшості військовослужбовців потрібна кваліфікована допомога, щоб привести себе в необхідну фізичну форму. У повсякденному житті люди можуть навіть не помічати своєї нетренованості, але в умовах бойових дій відсутність фізичної підготовки має критичне значення. Саме тому системні зміни в підході до фізичної підготовки майбутніх офіцерів Національної гвардії України зараз стоять на першому місці.

**Ключові слова:** фізична підготовка, майбутні офіцери Національної гвардії України, функціональне багатоборство (кросфіт), функціональний тренінг.

**Постановка проблеми.** Однією з визначальних характеристик сучасної держави є її спроможність забезпечити дотримання законності всере-

дині країни та проведення комплексу заходів, які пов'язані із захистом своєї суверенності й відсіччю збройної агресії на міжнародній арені. Ці завдання



в сучасних складних соціально-політичних умовах виконує Національна гвардія України (далі – НГУ) як унікальна військова структура з правоохоронними функціями. Успішне виконання службово-бойових завдань військовослужбовцями НГУ має здійснюватися без шкоди для здоров'я та загибелі особового складу. Тому поряд із загальною професійною компетентністю майбутніх офіцерів НГУ постає питання підвищення фізичної підготовки.

Тенденції до погіршення стану фізичної підготовки, що збільшуються, не можуть не відобразитись на діяльності силових структур, які через свою специфічність мають значні особливості. Це, зокрема, стосується й вищих військових навчальних закладів (далі – ВВНЗ). За даними фахівців кафедр фізичної підготовки та спорту, медиків ВВНЗ, з кожним роком зростає кількість абітурієнтів з погіршенням стану фізичної підготовки, різними відхиленнями в здоров'ї, такими як дефіцит або надмірність ваги, різні порушення психічного здоров'я, ослаблений імунітет, наявність шкідливих звичок, що створює труднощі в доборі курсантів за медичними показниками та фізичною підготовленістю [8, с. 121–124].

Аналіз робочих програм дисциплін кафедри фізичної підготовки та спорту курсантів Національної академії Національної гвардії України (далі – НАНГУ) засвідчив, що чинна система підготовки змістовно й організаційно включає в себе основи рукопашного бою, гімнастики, подолання перешкод, спортивні ігри, плавання, прискореного пересування тощо. У військових закладах вищої освіти законодавчо визначено характер дотримання гігієнічних процедур та обов'язкову фізичну підготовку. Але чинна система фізичної підготовки вказує на необхідність пошуку шляхів вирішення завдань, що пов'язані з підготовкою майбутніх офіцерів до виконання сучасних професійно-прикладних завдань за призначенням в умовах сучасної війни, а також у ході конфліктів, які виникають усередині нашої держави. Для ефективної боротьби із зовнішнім агресором і забезпечення особистої безпеки майбутніх офіцерів НГУ в реаліях умов несення служби виникає необхідність удосконалення процесу професійно-прикладної фізичної підготовки (далі – ППФП) за допомогою всього арсеналу засобів і методів, упровадження різноманітних науково обґрунтованих технологій [8, с. 47–49].

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Питанням загальної та професійно-прикладної фізичної підготовки військових і правоохоронних органів присвячена велика кількість робіт як вітчизняних, так і закордонних авторів. Аналіз наукових публікацій свідчить, що система фізичної підготовки та рівень фізичної підготовленості військовослужбовців НГУ не завжди відповідає вимогам сучасності. З метою оптимізації й удосконалення фізичної підготовленості військовос-

лужбовців НГУ необхідно внести певні корективи в процес фізичної підготовки з урахуванням як думки провідних фахівців, так і передового досвіду навчально-військової діяльності військовослужбовців країн НАТО. У наукових роботах К.В. Пронтенка (2017) В.М. Афоніна (2014) розглядаються питання значення загальної та спеціальної фізичної підготовки в системі бойової підготовки військових спеціалістів. У працях О.В. Петрачкова (2013), М.Ф. Пічугіна (2016), В.М. Кирпенко (2015) досліджено основні критерії ефективності професійно-прикладної підготовки військ та особливості фізичної підготовки у збройних силах. Водночас фундаментальних наукових робіт, присвячених процесу вдосконалення фізичної підготовки військовослужбовців НГУ, з урахуванням сучасних вимог НАТО на сучасному етапі розвитку українського війська немає. Саме тому дослідження запропонованої теми вважаємо доцільним та актуальним, позаяк сьогодні виникла важлива проблема невідповідності змісту ППФП військовослужбовців і її значущості щодо вимог високої боєготовності НГУ стандартам НАТО.

**Мета статті** – теоретичне обґрунтування ефективності застосування засобів функціонального багатоборства в ППФП майбутніх офіцерів НГУ. Методи дослідження: теоретичний аналіз та узагальнення науково-методичної літератури й даних наукових досліджень (аналіз і синтез, узагальнення, системний метод, інтерпретація).

**Виклад основного матеріалу.** Основною ППФП майбутніх офіцерів НГУ є фізичні якості, а формою прояву – рухові уміння й навички [9, с. 209–215]

Недостатній рівень розвитку основних фізичних якостей призводить до зниження працездатності військовослужбовців НГУ, які не можуть повною мірою виконувати службово-професійні завдання, що ставляться перед ними. Разом із тим якість формування професійно-прикладних фізичних якостей, таких як подолання штучних і природних перешкод, застосування прийомів рукопашного бою в різноманітних ситуаціях службово-професійної діяльності, прямо залежить від рівня фізичної підготовленості майбутніх офіцерів НГУ. Із цього випливає, що без належного рівня фізичної кондиції професійно-прикладна фізична підготовленість буде на низькому рівні [3, с. 48–50]. У теперішній час під час реформування системи НГУ й нових вимог підготовки кадрів виникає тенденція до вдосконалення фізичної підготовки, яка дасть можливість більш ефективно виконувати завдання за призначенням службово-бойової діяльності й значно підвищить рівень професійної підготовленості майбутніх офіцерів НГУ. В умовах постійного зростання кількості масових заворушень і правового нігілізму, ведення бойових дій на сході нашої країни військовослужбовцям НГУ доводиться

постійно зіштовхуватись із жорстким спротивом злочинності. Проблемним питанням для майбутніх офіцерів НГУ є припинення протиправних дій в умовах високого нервово-психічного та емоційного напруження й стресу при безпосередньому зближенні та контакті з противником, при недостатній кількості годин, відведених на часи фізичної підготовки. Важливо відмітити, що одним із завдань, що вирішується на заняттях із фізичної підготовки, є досягнення високого рівня фізичної підготовленості курсантів для високопродуктивної праці та виконання ними професійної діяльності, пов'язаної із захистом прав, свобод і законних інтересів громадян, суспільства й держави від злочинних та інших протиправних посягань, охорони громадського порядку та забезпечення громадської безпеки, а також у взаємодії з правоохоронними органами із забезпечення державної безпеки й захисту державного кордону, припинення терористичної діяльності, діяльності незаконних воєнізованих або збройних формувань (груп), терористичних організацій, організованих груп і злочинних організацій.

До майбутніх офіцерів НГУ висувуються найбільш високі вимоги до рівня здоров'я та фізичної підготовки, не кожен курсант у змозі виконати перелік завдань, що ставляться перед ним. У процесі навчальної діяльності важливо виробити в тих, кого навчаємо, поняття важливості занять фізичними вправами, розвивати прагнення протистояти шкідливим наслідкам малорухомого способу життя й до підвищення функціональних здібностей організму. Для цього необхідно підібрати доступні та ефективні вправи, за допомогою яких у процесі навчального процесу можна підтримувати фізичний стан курсантів, також удосконалювати швидкість, силу, силову витривалість, гнучкість. Тим самим, регулярно займаючись, кожен курсант зможе успішно виконувати контрольні вправи, нормативи з фізичної підготовки [6, с. 95–98].

Функціональний стан як комплекс властивостей і якостей майбутнього офіцера НГУ спрямований на вирішення завдань професійної діяльності. Характеристиками функціонального стану є:

- функціонування біологічної системи, що визначає її адаптивну поведінку;
- фізіологічні функції і якості, спрямовані на ефективне виконання рухових дій;
- фізіологічні й психофізичні характеристики, що визначають активність системи організму;
- інтегральна характеристика властивостей людини, яка забезпечує ефективність діяльності;
- цілісна реакція особистості на зовнішні й внутрішні стимули, спрямовані на досягнення корисного результату [1, с. 64–70].

Отже, в управлінні функціональним станом для досягнення високого рівня працездатності необхідно враховувати дані, що характеризують роботу вегетативної системи, визначають енерге-

тичний бік стану дихання, обміну речовин, терморегуляцію організму курсантів, подають показники прийому й переробки сигналів на рівні периферичних систем. Важливими також є силові, частотні, просторові, тимчасові й динамічні характеристики, такі як адаптація, сенсibiлізація, поріг відчуття, електрофізіологічні параметри сигналу. На рівні центральних систем регуляції – показники пам'яті, теоретичного й емпіричного мислення, уяви, уявлення, які відображають процеси переробки інформації й прийняття рішення.

Значиме місце в діяльності майбутніх спеціалістів відводиться фізичному компоненту, зокрема, в стані м'язової системи, яка є біологічним ключем до зовнішнього світу, через:

- певний режим діяльності м'язів (ізометричний, ізотонічний, аукоотонічний);
- об'єм задіяної м'язової маси, за допомогою локальної, регіональної, глобальної м'язової роботи;
- інтенсивність і тривалість м'язової діяльності в аеробному, анаеробному, та змішаних режимах [4, с. 543–544].

З ергономічних показників варто відмітити моторну реалізацію прийнятих рішень, стан рухової системи та її основних показників: м'язової сили, координації рухів, швидкості, витривалості, а також характеру динаміки помилкових дій.

Отже, функціональний стан організму курсанта зумовлено глибокими зв'язками з усіма компонентами, які забезпечують здоров'я та високу рухову активність. Цьому конгломерату буде відповідати система фізичних вправ, що отримала назву «функціональне багатоборство», дає можливість навчати в закладах вищої освіти системи МВС України спеціалістів, котрі виконують обов'язки щодо забезпечення громадського порядку на більш високому рівні, у яких сила, витривалість, швидкість, гнучкість, спритність – на високому рівні. Варто зазначити, що під час модернізації системи загальної фізичної підготовки в Україні для надання допомоги в підготовці різних вікових груп населення створена Всеукраїнська громадська організація «Федерація функціонального багатоборства України» – це спортивне об'єднання, яке ставить перед собою завдання популяризувати й розвивати функціональний тренінг, дає можливість спортсменам та ентузіастам, які займаються функціональним багатоборством, об'єднуватись як рівні члени, для регулювання й управління цим спортивним спрямуванням в Україні, для якого загальна мета – це визнання його видом спорту, що, як наслідок, створить умови для присвоєння спортивних розрядів, суддівських і тренерських кваліфікацій, проведення змагань усіх рангів, а також представлення України спортсменами в рамках збірної команди на міжнародній спортивній арені. Необхідно також зазначити, що Федерація функціонального бага-

тоборства – це проект для людей, які вважають за необхідне підвищити свої конвенційні можливості, а також зміцнити своє здоров'я. Діяльність Федерації функціонального багатоборства спрямована на досягнення однієї основної цілі – створення функціонального тіла, готового подолати різноманітні життєві ситуації. Функціональне багатоборство дає змогу продовжити заняття фізичними вправами на довгостроковий період, покращити загальну фізичну витривалість організму, закріпити серцево-судинну й дихальну системи, підвищити рівень м'язової сили, закріпити суглоби, оптимізувати вагу, підвищити гнучкість та отримати атлетичну фігуру. Функціональне багатоборство включає в себе різноманітні форматні тренування, функціональну гімнастику, баланс-тренінги, різноманітні циклічні вправи. Функціональне багатоборство передбачає такі методи тренування: безперервний, інтервальний, змагальний, повторний, змінний. Безперервний метод характеризується неперервністю одноповторного виконання вправи, використовується для підвищення аеробних можливостей у роботі середньої і тривалої роботи, включає в себе виконання серії тренування з постійною рівномірною інтенсивністю.

Змінний спосіб включає в себе виконання серії тренування зі змінною інтенсивністю (швидко – повільно) й використовується, коли кількість роботи постійно підвищується.

Інтервальний метод передбачає багатоповторне виконання вправи з паузами на відпочинок. При цьому повторні зусилля виконуються для підвищення анаеробних можливостей під час розвитку швидкості, силових і швидкісно-силових якостей, силової витривалості, удосконалення техніки рухів. Максимальні зусилля цього методичного прийому включають рухові завдання, які пов'язані з подоланням максимального спротиву під час розвитку максимальної сили й удосконалення нервово-м'язового апарату. Неграничні зусилля в функціональному багатоборстві використовують із неграничним обтяженням з кількістю повторів, яка межує з максимальною, що успішно розвиває силову витривалість як повторним, так й інтервальним методом.

Змагальний метод передбачає виконання вправ у спеціальних умовах змагальної діяльності. При цьому динамічні зусилля включають максимальне напруження засобами неграничних обтяжень, що долаються з максимальною швидкістю. Ударний спосіб включає в себе використання пліометричних рухових дій для розвитку реактивних властивостей м'язів, а статистичні й статодинамічні умови виконання вправ забезпечують ізометричний режим роботи для розвитку загальних спеціально-силових можливостей, що також забезпечує поєднання ізометричного й динамічного режиму роботи.

**Висновки і пропозиції.** З огляду на вищевикладене, є необхідність перегляду програм фізичної підготовки загалом і процесу фізичної підготовки майбутніх офіцерів НГУ зокрема. Під час розроблення навчальних програм і нормативних завдань варто застосовувати передовий досвід країн-членів НАТО, основною метою яких є не тільки різнобічний розвиток військовослужбовців, а й цілеспрямована підготовка до спеціальної військово-професійної роботи певного спрямування, підвищення загального рівня та збереження здоров'я і працездатності на високому й оптимальному рівнях, наближення норм фізичної підготовки військовослужбовців до відповідних нормативів НАТО. Один зі шляхів вирішення цієї проблеми вбачаємо в реалізації та застосуванні засобів сучасних видів спорту, зокрема функціонального багатоборства, у процесі фізичної підготовки курсантів НАНГУ. Це, у свою чергу, сприятиме створенню міцної основи загальної фізичної підготовленості для розвитку професійно-важливих фізичних якостей і рухових навичок, що даватимуть військовослужбовцям змогу швидко і якісно опанувати специфічні операції та дії певного сценарію; удосконаленню професійної рухової діяльності військовослужбовців; зміцненню і збереженню здоров'я майбутніх офіцерів НГУ.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в експериментальній перевірці ефективності застосування сучасних видів спорту, зокрема засобів і методів функціонального багатоборства, у процесі фізичної підготовки військовослужбовців НГУ. Отже, упровадження функціонального багатоборства (кросфіт) у навчально-виховний процес курсантів НАНГУ з фізичної підготовки буде сприяти підвищенню фізичної готовності майбутніх фахівців НГУ.

#### Список використаної літератури:

1. Принципы и методы системы контроля функционального состояния человека при работе в максимальных условиях / Е.К. Айдаркин, Г.С. Гутянский, Е.В. Кириллова, Н.В. Пахомов. Проблемы психологии и эргономики. 2002. № 1. С. 64–70.
2. Афонін В.М., Лойко О.М. Історія підготовки військово-педагогічних кадрів фізичного виховання для збройних сил. Сухопутні війська Збройних Сил України: історія, сучасність, розвиток (до 20-річчя Збройних Сил України): матеріали доп. Наук.-практ. конф. 24 листопада 2011 р., м. Львів. Львів: АСВ, 2011. С. 153–156.
3. Галимова А.Г., Сахиулин А.А. Возможности повышения физической подготовленности курсантов и слушателей вуза правоохранительных органов на основе упражнений максимальной мощности. Вестник Бурятского государственного университета. 2014. № 13-1. С. 48–50.

4. Матвеев Л.П. Теория и методика физической культуры: учебник для институтов физической культуры. Москва: Физкультура и спорт, 1991. 543 с.
5. Приступа Є.Н., Романчук С.В. Військові багатоборства та військово-прикладні види спорту в системі підготовки фахівців Збройних Сил України. Вісник Кам'янець-Подільського нац. ун-ту імені Івана Огієнка. Серія «Фізичне виховання, спорт та здоров'я людини». Кам'янець-Подільський, 2012. Вип. 5. С. 223–230.
6. Пронтенко К.В. Характеристика основних компонентів підготовленості курсантів у процесі навчання гирьовому спорту. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 15 «Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)». 2017. Вип. 10. С. 95–98.
7. Таран В.С., Романчук С.В. Совершенствование профессионально-прикладной физической подготовки курсантов высших военных учебных заведений. Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. 2007. № 12. С. 130–133.
8. Таймасов Ю., Зуб О., Турчинов А. Підготовка військовослужбовців до застосування здоров'язбережувальних технологій у процесі професійної підготовки. Новий колегіум. 2017. № 2. С. 47–52.
9. Шепель С.І. Фізична підготовка – одна з вагомих складових професійної підготовки сучасного воїна. Військова освіта. 2017. № 1. С. 209–215.
10. Шепель С.І. Актуальні питання мотивації курсантів Національної Гвардії України до систематичних занять з фізичного виховання та спеціальної фізичної підготовки. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія «Педагогічні науки». 2017. Вип. 143. С. 121–124.
11. Щеголев В.А. Спортивная работа в армиях стран НАТО. Санкт-Петербург: ВИФК, 1998. 60 с.; Щеголев В.А. Физическая подготовка иностранных армий: учеб. пособ. Санкт-Петербург: МО РФ, 2007. 272 с.
12. Яценко В.Н. Система подготовки военных кадров в основных странах НАТО и Японии. Информ. бюлл. Москва, 2004. № 68. 128 с.
13. Маляренко А.П. Шляхи удосконалення процесу фізичної підготовки військовослужбовців збройних сил України. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. 2018. Вип. 6 (100).
14. Щеголев В.А. Спортивная работа в армиях стран НАТО. Санкт-Петербург: ВИФК, 1998.
15. Яценко Г. Основные направления реформирования ВС Великобритании. Зарубежное военное обозрение. 2003. № 11. С. 2–6.

**Turchynov A., Pylypets O., Harkavyi O. Ways of increasing and improving physical training of future officers of the National Guard of Ukraine on the basis of the using of physical exercises of functional multiathlon (crossfit)**

*This article is devoted to the possibility of using the system of functional multiathlon (crossfit) in the physical training of future officers of the National Academy of the National Guard of Ukraine (further – NANGU). The National Guard of Ukraine (hereinafter – NGU) only begins its way in times when the country is in a state of war. The experience of combat operations has shown that the success of the combat task depends largely on the level of special preparation, high organization of military personnel. In this preparation a significant place occupies a functional physical training, aimed at improving the qualities of the soldier and the combat skills necessary for him in the performance of a specific task. Physical training of servicemen, regardless of permanent deployment, e.g. on the base or in areas of combat operations, should be aimed at supporting their physical readiness to perform suddenly emerging combat tasks and psychological rehabilitation. It should be conducted taking into account the conditions of the situation and security of military personnel. Functional training is a kind of sport where basic, energy-intensive movements are used, which are combined into a continuous set of exercises, using own weight, free weight and cyclic work. It is based on the principles of functional variability and unpredictability of the performed physical tasks. As a result, it prepares a serviceman for any sudden tasks. This kind of sport was developed to improve the ability of a person to perform any physical tasks in real life, development of cardiovascular performance, endurance, strength, flexibility, power, speed, coordination, dexterity, balance and accuracy. Maintaining a certain level of special and general physical preparation, skillful and fast movement in different areas and skillfully overcoming artificial and natural obstacles, effective implementation of techniques of melee combat with and without weapons, maintaining readiness for significant and prolonged physical and mental stresses are the purposes of this kind of sport. Functional multiathlon is a mean of increasing the body's resistance to the adverse factors, strengthens the nervous system. It promotes coherence of motor and vegetative functions during self-physical training. The intensity is chosen in response to a feeling of well-being after the training. A serviceman must control his state of health, pulse, fatigue and other indicators before and after the training. The regulation of physical activity during the week should be related to the tasks. In addition to tactical skills, servicemen must be in a great physical form, because the war is a difficult and exhausting thing. Given that a sedentary lifestyle is a common problem today, the overwhelming majority of servicemen need in qualified help in order to bring themselves into the necessary physical form. In common life, people may not even notice their lack of physical development, but in the context of combat situation, the lack of physical training is critical. That is why systemic changes in the approach to the physical training of future officers of the NGU now stand in the first place.*

**Key words:** physical training, future officers of NMGU, functional multiathlon (crossfit), functional training.

**Л. І. Фурсік**викладач фортепіано  
Луцького педагогічного коледжу**Л. В. Мельник**викладач фортепіано  
Луцького педагогічного коледжу

## ПОНЯТТЯ «ХУДОЖНЯ ІНТЕРПРЕТАЦІЯ»

У статті проаналізовано й охарактеризовано сучасні підходи до дослідження поняття «художня інтерпретація» в педагогічній, музикознавчій, методичній літературі. Доводиться, що в основі всіх видів діяльності молоді на заняттях музичного мистецтва лежить художньо-образне сприйняття музики. Музичне сприйняття є процесом відображення і становлення у свідомості людини музичної образної системи. Воно наділене певними властивостями, найбільш характерними з яких є емоційність, цілісність, образність, осмисленість та асоціативність. Художньо-образне сприйняття музики передбачає осмислення й оцінювання твору на основі засвоєння узагальнених знань про музику. Але думки про музику, судження про неї та її художню форму повинні спиратися на змістове сприйняття конкретного музичного твору і її художнього образу. Такий підхід спрямований на об'єднання процесу розвитку сприйняття музики з процесом засвоєння музичних знань, формування вмінь і навичок, відкриває нові горизонти для розвитку художньо-образного мислення, музичних творчих здібностей і художнього смаку майбутніх музикантів. Тому таке велике значення має рівень інтерпретаторської компетентності викладача музичних дисциплін. Підкреслено особливе значення для підвищення ефективності формування художньо-образного мислення викладача музичних дисциплін, які містять заняття з основного музичного інструмента в педагогічному коледжі. Доведено, що реалізація головної методологічної установки – навчання гри на фортепіано й виховання музиканта педагогічної професії, становить один із перспективних напрямів фортепіанно-педагогічної діяльності, в яких зосереджені значні резерви вдосконалення та оптимізації навчального процесу. Наголошено, що володіння фортепіано – важливий елемент професіоналізму викладача музичних дисциплін, показник рівня його загального музичного розвитку. Зазначено, що виконавська підготовка в класі фортепіано слугує засобом активізації і стимулювання процесу формування власного художньо-образного мислення, як наслідок, інтерпретації музичних творів.

**Ключові слова:** інтерпретації музичних творів, художній образ, художньо-образне мислення, інтонаційна теорія, музичне мистецтво, культура, засоби виховання, музика.

**Постановка проблеми.** Багатофункціональність художньої діяльності студента в процесі інтерпретації музичного твору в класі фортепіано забезпечує можливість розвитку цікавості до музично-виконавської діяльності, а також відкриває шлях до плідного спілкування зі студентами на заняттях музичного мистецтва. Отже, нагальним є дослідження теоретичних проблем підходу до інтерпретації музичного твору.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Особливий внесок у галузь підготовки викладача та вчителя музики зробили педагоги: Є. Абдуллін, О. Апраксина, В. Петрушин, Л. Репецька, В. Шацька й ін., які досліджували різні аспекти практичної підготовки студентів разом з аналізом музично-освітньої діяльності. Проблемам професійної підготовки сучасного фахівця музиканта присвячені роботи Ю. Алієва, Є. Бурви, З. Казака, Л. Майковської, С. Савшинського, П. Черватюка. Важливі дані в галузі підготовки педагога-музиканта в класі фортепіано з проблем інтерпретації містяться в роботах Л. Баренбойма, Д. Благого, І. Браудо, Л. Гінзбурга, Є. Лібермана.

**Мета статті** – дослідити процес основ інтерпретації музичного твору майбутнього викладача музичних дисциплін у процесі виконавської підготовки в класі фортепіано.

**Виклад основного матеріалу.** Завдання духовного оновлення суспільства, його культури і традицій висувають високі вимоги до професійної підготовки викладача музичних дисциплін. Зміни, що відбулися в Україні, перетворення в ідеологічній, соціально-економічній, духовній сферах зумовлюють необхідність принципово нового підходу до оцінювання якостей сучасного педагога-музиканта, його професійного музичного мислення. Музичне мистецтво, що є джерелом естетичного освоєння навколишньої дійсності, сприяє залученню кожної особистості в різноманітні історико-культурні, національні зв'язки, створенню ціннісних критеріїв у її духовних і моральних пошуках. Музичне мистецтво як важливий складник художньо-естетичного виховання розвиває емоційну сферу студентів, їхню фантазію, уяву, образне мислення, творить їхню загальну культуру [5, с. 14].

Великі резерви підвищення ефективності формування художньо-образного мислення викладача музичних дисциплін містять заняття в класі основного музичного інструмента в педагогічному коледжі. Реалізація головної методологічної установки – навчання гри на фортепіано й виховання музиканта педагогічної професії, становить один із перспективних напрямів фортепіанно-педагогічної діяльності, в яких зосереджені значні резерви вдосконалення та оптимізації освітнього процесу. Виконавська підготовка в класі фортепіано слугує засобом активізації і стимулювання процесу формування власного художньо-образного мислення, як наслідок, інтерпретації музичних творів.

Творча природа музичного мистецтва відкриває великі можливості для виконавської діяльності викладача музичних дисциплін. Воно проявляється не тільки в спілкуванні, а й в інтерпретації музичних творів на основі осягнення композиторського задуму, ідеї, художнього образу, змісту твору. Вирішальну роль у цьому процесі відіграють музично-слухові уявлення, інтелект виконавця (або слухача), його музичний досвід, володіння засобами музичної виразності.

Термін «інтерпретація» походить від латинського слова «interpretatio» (тлумачення, розкриття змісту, трактування), застосовується щодо осмислення й оцінювання різних фактів, процесів і явищ дійсності. Поняття інтерпретації широко розглядається у філософській, естетичній і мистецтвознавчій літературі (В. Холоповим, Є. Гуренком, Г. Гільбурдом, Н. Корихаловим та ін.). Дослідники пов'язують його не тільки з установленням об'єктивного значення трактування предметів, а й із виявленням їх суб'єктивного, особистісного сенсу [1, с. 28].

У широкому філософському сенсі категорія інтерпретації знаходиться в ряду таких гносеологічних категорій, як сприйняття, відображення, пояснення й розуміння, але з урахуванням корекції стосовно галузі художньої творчості й мистецтва вона посідає серед них особливе місце. Якщо ми маємо на увазі художню інтерпретацію, то від будь-якого іншого типу розуміння вона відрізняється тим, що тут цілісність відображення стає цілісністю активного самовиявлення, особистісного-індивідуального ставлення до явища (твору, автору). Інакше кажучи, художня інтерпретація – це розуміння мистецтва, що знайшло себе в різноманітних актуально-творчих художніх формах.

Термін «інтерпретація» використовують у різних галузях знань, розкриваючи явища, дуже несхожі за своїм характером. Виділяють три основні типи трактування цього поняття: звичайна, наукова та художня інтерпретація [2, с. 5].

До звичайної інтерпретації зараховують розкриття зв'язків між об'єктами трактування й раніше осмисленими явищами з метою створення тракту-

вання процесів у контексті природних і соціальних взаємозв'язків або загальнокультурних цінностей. Інтерпретація такого роду може здійснюватися засобами природної, наукової мови та мови мистецтва (художній опис, пояснення). Галузь застосування цього типу інтерпретації практично безмежна. Інтерпретація цього типу використовується в усіх формах пізнавальної діяльності, у різних сферах наукового знання, в галузі життєвого практичного досвіду, ціннісно-орієнтаційної діяльності, а також у мистецтві.

Інтерпретація другого типу – наукова – має на меті логічні операції, пов'язані з трактуванням наукової теорії. Наукова інтерпретація пов'язана з конкретизацією, пошуком об'єктів для вихідних теоретичних систем. Інтерпретація цього типу може бути застосована тільки щодо теорій високого рівня абстрактності, які пов'язуються з результатами матеріального досвіду опосередковано [6].

Під художньою інтерпретацією розуміється трактування продукту первинної художньої діяльності у творчому процесі виконання. Цей тип інтерпретації поєднує в собі елементи звичайного й наукового типів, абстрагування й конкретизацію. Так, художнє відображення реального об'єкта композитором передбачає момент його інтерпретації у звичайному сенсі слова. Художня інтерпретація є різновидом практично-духовної діяльності людини в галузі мистецтва й зустрічається в усіх видах виконавської творчості [14].

Будучи вторинним творчим процесом, художня інтерпретація немислима без авторської творчості й посередника – інтерпретатора, наділеного комплексом художніх здібностей і майстерністю, що має певний світогляд і керується у своїй діяльності тим чи іншим художньо-виконавським методом [13].

Інтерпретацією в галузі музичного мистецтва називають трактування музичного твору в процесі його виконання, розкриття ідейно-образного змісту музики виразними й технічними засобами виконавського мистецтва. Інтерпретація передбачає індивідуальний підхід до виконуваної музики, активне до неї ставлення, наявність у виконавця власного творчого задуму.

Щоб зрозуміти, чому цей твір написано (і названо) так, а не інакше, що хотів сказати цим композитор, у чому полягає його творчий задум, часто недостатньо одного лише нотного тексту. Необхідно знати час та обставини створення твору, вивчити інші твори цього композитора, особливості його стилю, світогляду, естетичних поглядів тощо. Отже, глибока і змістовна інтерпретація навіть невеликого твору нерідко передбачає величезну підготовчу, справді дослідницьку роботу [14].

Говорячи про художню інтерпретацію музичних творів, Б. Асаф'єв відзначав: «У кожному епоху є талановиті твори і є композитори, так і не знайшли виконавців відповідного способу мислення, смаків

і почуттів ...» [1, с. 59]. Значення діяльності виконавця аж ніяк не вичерпується функцією «реанімації» музичного твору з буття-можливості в буття-дійсність, а визначається передусім художніми завданнями. Від особистості виконавця як суб'єкта творчої діяльності залежить вирішення цих завдань, пов'язаних з інтерпретацією художньої ідеї твору.

До середини ХХ століття інтерпретація набуває статусу однієї з проблем музикознавства. Будучи пов'язаною з питанням специфіки музичного мистецтва, а в більш широкому аспекті й із питанням природи мистецтва загалом, проблема інтерпретації постає в низці проблем естетичного значення [8, с. 25].

У 50-ті роки польським філософом Р. Інгарденом і французьким музикознавцем І. Браудо зроблена спроба філософського осмислення концепції музичного твору і його інтерпретації [2].

У роботах вітчизняних музикознавців проблема об'єктивності-суб'єктивності інтерпретації усвідомлюється разом із просвітницькими, ідейними й естетичними завданнями виконавського мистецтва. Поняття «інтерпретація» існує в них як соціальний феномен, як факт суспільної свідомості. Індивідуальне сприйняття вивчається в контексті сприйняття колективного, характерного для тієї чи іншої музичної культури.

Значну роль у розумінні ролі виконавської інтерпретації в пізнанні музичного твору відіграли праці Б. Яворського. Теорія музичного мислення, створена ним, дуже вплинула на вітчизняне музикознавство [9, с. 15].

На сучасному етапі розроблення проблема інтерпретації пов'язана з дослідженням образно-змістової сфери твору, естетичної спрямованості концепції інтерпретатора, що відображено в роботах В. Медушевського, В. Ражнікова. У сучасній теорії виконавського мистецтва центральною є проблема інтерпретації нотного тексту. Вона вбирає в себе низку питань, що стосуються історично сформованих форм його інтерпретації [7, с. 44].

Найбільш повно творчий компонент цього виду діяльності представлений в інтерпретації музичних творів, основою якої є художньо-образне мислення виконавця. Розглядаючи інтерпретацію музики в навчальному процесі, Л. Гінзбург та інші відомі піаністи й педагоги основну увагу приділяють глибокому вивченню й точному читанню авторського тексту. У цьому творчому процесі, що розкриває задум композитора, народжуються уявлення виконавця про інтерпретацію твору. З проблемою інтерпретації та знаходженням необхідних звукових образів пов'язуються всі питання виховання фортепіанної техніки майбутнього музиканта, його професійної культури та майстерності [3, с. 15].

Зв'язок задумів і техніки розглядається педагогами-музикантами як двосторонній процес.

Розвиваючи техніку студента, яка в широкому сенсі трактується як володіння виразними засобами інструмента, педагог допомагає йому чути, удосконалювати й відточувати свої задуми. Робота над музичним образом і робота над технікою, на думку М. Фейгіна, нерозривно пов'язані [4].

Розглянемо основні складники творчого спілкування студента-музиканта з музичним твором у процесі його інтерпретації. Творче пізнання музичного твору виконавцем починається з естетичного оцінювання його художніх якостей. Досліджуючи процес виникнення емоцій у музичній діяльності, А. Сохора підкреслює, що емоційне переживання з'являється лише тоді, «коли у свідомості виникає образ того чи іншого предмета ... і ми оцінюємо цей предмет з особистої точки зору» [12, с. 123–124].

Власні емоційні переживання виконавця в процесі інтерпретації музики стимулюють творчу ситуацію пізнання художнього образу музичного твору й пошуку шляхів для його втілення. Безумовність наявності творчого мислення простежується й у визначенні поняття «інтерпретація» в музичному словнику: «Інтерпретація – це процес звукової реалізації нотного тексту, передбачає індивідуальний підхід до виконуваної музики, активне до неї ставлення, наявність у виконавця власної творчої концепції втілення авторського задуму» [12, с. 205].

Естетична оцінка, емоційне сприйняття музики, її уявлення, переживання і творче осмислення є художньо-сисловою основою інтерпретації. «Духовна» творчість музиканта нерозривно пов'язана з фізичною стороною виконавського процесу, а саме з музично-виконавською технікою. Найбільш повне втілення художнього задуму інтерпретації вимагає володіння «мовою руки». Володіння широкою палітрою технічних прийомів, уміння підпорядковувати моторні навички творчим цілям дають виконавцю змогу проникати в глибинні інтонаційні пласти творів інтерпретації. Взаємопроникнення слухової (психічної) й моторної (фізичної) сфер діяльності інтерпретатора слугує адекватному втіленню образно-сислового змісту твору [13].

Принцип єдності художнього й технічного виховання за провідного значення художнього фактора лежить в основі сучасної методики навчання гри на музичних інструментах. Він же є основою вимоги педагогіки музичного мистецтва в навчанні навичок виконавської інтерпретації [4].

Так, Г. Коган, розглядаючи різні етапи роботи піаніста над музичним твором, детально характеризує три стадії цього процесу:

- 1) перегляд і попереднє програвання;
- 2) розучування по частинах;
- 3) «збирання» твору як заключний етап [6, с. 405].

Дослідник С. Савшинський відзначає чотири стадії:

- 1) перше знайомство з твором;
- 2) вивчення об'єктивних даних (нотний текст, теоретичний аналіз, історичні відомості);
- 3) технічне оволодіння матеріалом;
- 4) вторинне народження твору під час публічного концертно-естрадного виконання [10, с. 115].

Н. Метнер, не розділяючи роботу на зазначені етапи, головною її умовою вважав активний слуховий контроль: «Завжди знати, над чим працюєш, що саме робиш, яку маєш мету, тобто під час роботи завжди думати. Але, виконуючи, перестати думати й тільки слухати. Головне слух, слух і слух!» [9, с. 15].

Варто зауважити, що погляди цих музикантів за всієї індивідуальності підходу до педагогіки й фортепіанного виконавства мали багато спільного. Загальним для всіх було прагнення до глибокого осмислення нотного тексту, точної передачі авторського задуму, розуміння стилю та характеру музики як основи інтерпретації художнього змісту, закладеного в музичному творі.

**Висновки і пропозиції.** Отже, сучасна педагогіка мистецтва розглядає принцип взаємозв'язку художньо-образного мислення і творчої діяльності студентів на заняттях музичного мистецтва як основоположний. Саме цей процес обумовлює виконавський та інтерпретаторський аспекти діяльності викладача музичних дисциплін, дає йому змогу виховувати музичну культуру особистості студента як частини його духовної культури та виявляє тенденцію гуманізації сучасної педагогіки музичної освіти. Інтерпретаторська творчість викладача музичних дисциплін найбільше пов'язана з грою на фортепіано. Живе виконання може залучити в процес освоєння музичного твору елементарні соціально-психологічні механізми, одним із яких є наслідування. Наслідування набуває більш активного характеру, якщо з'являється зацікавленість якостями педагога-виконавця. Отже, багатофункціональність художньої діяльності студента в процесі інтерпретації музичного твору в класі фортепіано забезпечує можливість розвитку інтересу до музично-виконавської діяльності, а також відкриває шлях до плідного спілкування зі студентами.

#### Список використаної літератури:

1. Асаф'єв Б.В. Музична форма як процес: Книги перша і друга. 2-е вид. Ленінград: Музика, 1971. 376 с.
2. Браудо І.А. Про вивчення творів Баха в музичній школі. Москва: Класика-XXI, 2001. 89 с.
3. Гінзбург Л. Про роботу над музичним твором. 4-е вид. Москва: Музика, 1981. 89 с.
4. Загвязінський В.І. Теорія навчання: Сучасна інтерпретація: навчальний посібник. Москва: Видавничий центр «Академія», 2001. 192 с.
5. Зісь А.Я. До проблеми філософських жанрів мистецтва. Радянська музика. 1987. № 11. С. 101–109.
6. Коган М. Питання піанізму. Москва: Рад. композитор, 1968. 462 с.
7. Коріхалова Н.П. Інтерпретація музики. Теоретичні проблеми музичного виконавства. Ленінград: Музика, 1979. 208 с.
8. Медушевська В.В. Фантазія в культурі і музиці. Музика – культура – людина: збірник статей / відп. ред. Н.Д. Мугінштейна. Вип. 2. Свердловськ, 1991. С. 44–56.
9. Метнер Н.К. Повсякденна робота піаніста і композитора. Москва, 1979. 67 с.
10. Савшинський С.І. Піаніст і його робота. Москва: Класика-XXI, 2002. 240с.
11. Савшинський С.І. Робота піаніста над музичним твором. Москва, Ленінград: Музика, 1964. 183 с.
12. Сохора А.Н. Питання соціології та естетики музики: Статті та дослідження. Ленінград: Рад. композитор, 1980. 294 с.
13. Усачова Т.Ю. Феномен «цілого» в музичній педагогіці. Традиції і новаторство в музично-естетичній освіті: матеріали Міжнародної конференції. Москва: Флінта, 1999. С. 204–206.
14. Французів А. Мистецтво фортепіанної інтерпретації, або технологія виховання музикальності: узагальнення філософсько-теоретичного, методичного та практичного досвіду. Красноярськ: КрасГУ, 2003. 232 с.
15. Шульпяков А.Ф. Роль діяльності в розвитку творчої індивідуальності Виконавця. Проблеми комплексного творчого виховання музикантів-виконавців (школа-училище-вуз): збірник праць / упоряд. і відп. ред. М.М. Берлянчик. Новосибірськ, 1984. С. 34–42.



**Fursik L., Melnyk L. Concept “Artistic interpretation”**

*The article analyzes and describes modern approaches to the study of the concept of “artistic interpretation” in pedagogical, musicology, methodological literature. It is proved that the basis of all activities of young people in the classes of musical art lies in the artistic-figurative perception of music. Musical perception is the process of display and formation in the human consciousness of a musical system. It is endowed with certain properties, the most characteristic of which are emotionality, integrity, imagery, comprehension and associativity. The artistic-perceptual perception of music involves the comprehension and evaluation of a work based on the assimilation of generalized knowledge of music. But thoughts about music, judgments about her and her artistic form must be based on the meaningful perception of a particular musical work and its artistic image. This approach aims at combining the process of developing the perception of music with the process of mastering musical knowledge, the formation of skills and skills, opens new horizons for the development of artistic thinking, musical creative abilities and artistic taste of future musicians. Therefore, such a high significance is the level of interpretative competence of the teacher of musical disciplines. It is emphasized that special significance for improving the formation of the artistic thinking of the teacher of musical disciplines is significant in the classroom from the main musical instrument in the pedagogical college. It is proved that the implementation of the main methodological installation – the training of playing the piano and educating the musician of the pedagogical profession – is one of the promising directions of piano-pedagogical activity, in which significant reserves of improvement and optimization of the educational process are concentrated. It is described that the possession of the piano is an important element of the professionalism of the teacher of musical disciplines, an indicator of the level of his general musical development. It is noted that performing training in the class of piano serves as a means of activating and stimulating the process of forming his own artistic thinking and, as a consequence, of interpreting musical works.*

**Key words:** *interpretations of musical works, artistic image, artistic and imaginative thinking, intonational theory, musical art, culture, means of education, music.*

**А. Д. Черевко**

старший викладач кафедри фізичного виховання та спеціальної підготовки  
Університету митної справи та фінансів

**Р. О. Солошенко**

старший викладач кафедри фізичного виховання та спорту  
Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара

**Л. С. Індиченко**

викладач кафедри фізичного виховання та спорту  
Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара

**Є. В. Коваленко**

старший викладач кафедри фізичного виховання та спорту  
Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара

## МОНІТОРИНГ ДЕРЖАВНИХ РЕФОРМ ЩОДО ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖЕННЯ НАЦІЇ

*У статті викладено результати дослідження можливості проведення моніторингу державних реформ щодо здоров'язбереження української нації. Виявлено й описано нормативні і стратегічні документи з проблеми дослідження. Відзначено, що проблема охорони здоров'я й формування здоров'язбережувальної компетентності представлена в значній кількості наукових праць. Визначено, що для здоров'язбереження української нації необхідним є проведення моніторингу державних реформ, зокрема реформи системи охорони здоров'я. Висвітлено категоріальний апарат. Застосовано теоретичні методи, такі як аналіз, порівняння, систематизація змісту нормативних і стратегічних документів з питань охорони здоров'я; структурно-системний аналіз – для з'ясування стану наукового розроблення проблеми, встановлення змісту і структури стратегічних та операційних документів; узагальнення й інтерпретація – для обґрунтування авторських висновків. Обґрунтовано авторську точку зору стосовно сумнівності проведення якісного моніторингу державних реформ в Україні щодо здоров'язбереження української нації за відсутності визначених у стратегії сталого розвитку країни та програмах із її реалізації індикаторів і показників результативності, які мають стати основою для подальшого моніторингу їх реалізації. Доведено, що в стратегічних та операційних документах щодо здоров'язбереження української нації зазначені індикатори й показники відсутні або визначені лише для деяких завдань. Автори дотримуються думки, що так закладено можливість підігнати показники під результати, здобуті за певний період у результаті реформ. Обґрунтовується доцільність подальшого вивчення міжнародного досвіду моніторингу стратегій, програм і планів заходів, які стосуються національних систем охорони здоров'я, в аспекті здоров'язбереження на рівні міжсекторальної співпраці загалом і у сфері освіти зокрема.*

**Ключові слова:** здоров'язбереження, реформи, реформа охорони здоров'я, моніторинг, громадське здоров'я.

Постановка проблема. Результати загальнонаціонального дослідження «Індекс здоров'я. Україна – 2016» [1, с. 31] гостро ставлять проблему: збереження здоров'я української нації є одним із негайних викликів сьогодення. Аналізуючи стан інституційних, економічних і соціальних реформ в Україні за період 2016 – початок 2017 рр., експерти української коаліції громадських організацій «Реанімаційний пакет реформ» дійшли висновку, що «сучасні проблеми в українській системі охорони здоров'я зумовлені як загальним станом здоров'я населення, так і спроможністю системи надання медичної допомоги надавати її вчасно та якісно» [2, с. 71]. Тому в аспекті вирішення цих проблем усе більшого значення набуває популяриза-

ція здорового способу життя й розвиток системи громадського здоров'я, що окреслено ще в Угоді про коаліцію депутатських фракцій «Європейська Україна» від 27 листопада 2014 року [2, с. 71; 3].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Угода про асоціацію між Україною та Європейським Союзом [4] також визначила шляхи вдосконалення системи охорони здоров'я в Україні, зокрема й боротьби із соціально-небезпечними захворюваннями, тютюнопалінням, що стало новим поштовхом до зростання кількості наукових праць із зазначених проблем. Однак, незважаючи на значну кількість досліджень з питань охорони здоров'я та формування здоров'язбережувальної компетентності (Т. Авельцева,

Т. Басюк, О. Безпалько, Т. Журавель, Н. Зимівець, Т. Лях, В. Молочний, С. Омельченко, Г. Радчук, А. Сущенко, Л. Сущенко, О. Тіунова, С. Харченко, С. Черевко й інші), аналізу стану впровадження реформ системи охорони здоров'я, що стосуються освіти і просвіти, присвячено незначну кількість робіт (С. Черевко, О. Павленко).

**Мета статті.** Головною метою статті є вивчення питання стосовно можливості проведення моніторингу державних реформ щодо здоров'язбереження української нації.

**Виклад основного матеріалу.** Остання реформа системи охорони здоров'я в Україні має допомогти державі протистояти викликам щодо здоров'язбереження української нації та реалізувати цілі державної політики з означеного питання.

У статті під *моніторингом* (monitoring) ми будемо розуміти «збір та аналіз даних за попередньо визначеними кількісними та якісними показниками для визначення стану системи, проекту, процесу, продукту, послуги, програми» [5, с. 20–21].

*Моніторинг результатів* (Outcome monitoring) згідно з Глосарієм термінів з моніторингу та оцінювання тлумачимо як «збір та аналіз даних за попередньо визначеними кількісними та якісними показниками для визначення результатів проекту чи програми без з'ясування причинно-наслідкового зв'язку появи таких результатів» [5, с. 21].

Ми поділяємо думку фахівців з моніторингу й оцінювання А. Горошко, Т. Начинської, І. Озимок, В. Тарная, що «моніторинг дає змогу акумулювати необхідну для оцінювання інформацію та сприяє вчасному виробленню рішень» [5, с. 21].

З 2016 року в країні прийнято низку нормативних документів, спрямованих на запровадження європейських стандартів щодо охорони громадського здоров'я, в яких закладено правову основу для реалізації державної політики в напрямі як імплементації європейських стандартів, так і реалізації інших аспектів, а саме: автономізація закладів охорони здоров'я, реформа закупівель ліків і вакцин, спрощена реєстрація ліків, реімбурсація, надання медичної допомоги, боротьба з неінфекційними захворюваннями для досягнення цілей сталого розвитку. Серед основоположних варто відмітити такі документи, як Концепція розвитку системи громадського здоров'я, 2016 рік; Проект Розпорядження Кабінету Міністрів України «Про затвердження Національного плану заходів щодо неінфекційних захворювань для досягнення глобальних цілей сталого розвитку» від березня 2017 року та Розпорядження Кабінету Міністрів України «Про затвердження Національного плану заходів щодо неінфекційних захворювань для досягнення глобальних цілей сталого розвитку» від 28 липня 2018 року № 530-р, які розроблено відповідно до пункту 7 розділу 2 Стратегії

сталого розвитку «Україна – 2020», затвердженої Указом президента України від 12 січня 2015 року № 5 [6; 7; 8; 9].

Якщо порівняти дати прийняття документів, виникає запитання: чому чотири роки йдеться на всіх рівнях про одне й те саме, ставляться однакові завдання, відбувається звітування, а проблема лише загострюється? А якщо звернутися до документів 2001–2010 років (наведені нижче), то йдеться вже майже про 2 десятиліття.

Зокрема, вищезазначеною Стратегією сталого розвитку «Україна – 2020» (2015 рік) передбачено в рамках чотирьох векторів руху реалізацію 62 реформ і програм розвитку держави. У пункті 3 Стратегії «Дорожня карта та першочергові пріоритети реалізації Стратегії» за вектором відповідальності (розділ 3, пункт 3) йдеться про реформу системи охорони здоров'я, реформу освіти, програму здорового способу життя й довголіття, програму популяризації фізичної культури і спорту тощо [8]. У Національному плані заходів щодо неінфекційних захворювань для досягнення глобальних цілей сталого розвитку (Проект Плану від 2017 року, План від 2018 року) йшлося про прогнози результатів, а саме: стимулювання та підтримку міжсекторального процесу розвитку політики у сфері громадського здоров'я; впровадження стратегії для посилення заходів санітарно-просвітницької роботи в початкових і середніх навчальних закладах; збільшення обізнаності населення щодо факторів ризику неінфекційних захворювань, шляхів їх зменшення та заохочення до здорової поведінки стосовно основних неінфекційних захворювань тощо [7; 9].

Однак на прогноз Всесвітньої організації охорони здоров'я щодо огляду стану здоров'я в Україні в період з 1950 року по 2050 рік [10; 11, с. 23] Україна мала б відреагувати ще у 2006 році планом заходів щодо здоров'язбереження нації. Більше того, Всесвітньою організацією охорони здоров'я розроблено для своїх країн-членів Глобальні рекомендації з фізичної активності для здоров'я, у яких пропонувані країнам як тактичні дії, так й індикатори та показники для впровадження заходів з профілактики неінфекційних захворювань за допомогою фізичної активності, а для України це означало – для здоров'язбереження нації.

Такі самі завдання для вирішення проблеми здоров'язбереження шляхом використання інструментів зі сфери формальної й неформальної освіти, просвіти, що й у вищенаведених документах, можна знайти у вітчизняних документах 2001–2010 років, а саме: Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», Постанові Кабінету Міністрів України «Про затвердження Міжгалузевої комплексної програми «Здоров'я нації» на 2002–2011 роки» від 10 січня 2002 року № 14, Указі Президента України «Про Національну доктрину

розвитку освіти в Україні» (Національна доктрина розвитку освіти в Україні 17/14/2002), Постанові Президії Академії педагогічних наук України «Про концепцію громадянського виховання дітей та молоді», стандартах: Основи здоров'я і фізична культура: Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 1–11 класи (2001 рік), Концепції споживчої освіти (2008 рік), Резолюції Комітету Міністрів Ради Європи «Про освіту споживача у школах» (Україна є членом Ради Європи), Наказі МОН України «Про проведення протягом 2010–2013 років Всеукраїнського моніторингового дослідження «Рівень рухової активності як провідна детермінанта формування здорового способу життя дітей та молоді» від 20 квітня 2010 року № 332 тощо [11, с. 34–35].

Ми погоджуємося із завданням Стратегії сталого розвитку «Україна – 2020»: «підвищити особисту відповідальність громадян за власне здоров'я» (розділ 3, п. 7). Однак серед стратегічних індикаторів реалізації Стратегії (розділ 4), що оцінюють хід виконання реформ і програм, лише в індикаторах № 16 («середня тривалість життя людини за розрахунками Світового банку підвищиться на 3 роки») та № 21 («Україна разом із Світовим банком розробить показник *добробуту* (курсив наш – *авт.*) громадян, визначиться з його цільовим значенням та проводитиме моніторинг змін такого показника») є лише слабкий натяк на реалізацію завдань [8]. У Стратегії та програмах, де обов'язково мають бути закладені індикатори і їх показники для моніторингу реалізації стратегії і програм, цих складників майже немає або вони зазначені тільки для деяких завдань. Наприклад, завдання 23 Національного плану заходів щодо неінфекційних захворювань для досягнення глобальних цілей сталого розвитку «Проведення моніторингу дотримання безпечного способу життя і умов навчання дітей», захід 3: «проведення моніторингу способу життя дітей (фізична активність, час, проведений перед екраном телебачення і монітором комп'ютера, тривалість сну, перебування на відкритому повітрі, шкідливі звички тощо)» [8]. Це індикатор і показники з рекомендацій Всесвітньої організації охорони здоров'я, так само як і в завданні 19, заході 1 і завданні 16, заході 1 [8]. Щодо інших 20 завдань Національного плану заходів стосовно неінфекційних захворювань для досягнення глобальних цілей сталого розвитку, то вони не мають показників для якісного оцінювання реалізації зазначеного плану заходів [8]. А отже, на нашу думку, це свідчить про те, що в самому документі закладена можливість підігнати показники під здобуті за певний період результати.

Якщо порівняти завдання документів від різних років, то можна погодитися з думкою експертів «Реанімаційного пакету реформ», що «при-

йняття в кінці листопада 2016 року концепції реформування фінансування системи охорони здоров'я було повторенням попередніх досі чинних документів щодо необхідності змін, однак не є документом, що містить конкретні рішення щодо реформи» [2, с. 76]. Те саме зауваження можна висунути до документів 2018 року.

**Висновки і пропозиції.** Отже, у ході дослідження з'ясовано, що проведення моніторингу державних реформ в Україні щодо здоров'язбереження української нації є сумнівним. Одним із аргументів, який підтверджує висунуту точку зору, є те, що в Стратегії сталого розвитку «Україна – 2020», Національному плані заходів щодо неінфекційних захворювань для досягнення глобальних цілей сталого розвитку та програмах, де обов'язково мають бути закладені індикатори і їх показники для моніторингу реалізації стратегії і програм, ці складники відсутні або зазначені лише для деяких завдань. Отже, в стратегічних і тактичних документах щодо здоров'язбереження української нації закладена можливість підігнати показники під здобуті за певний період унаслідок реформ результати.

Тому перспективи подальших наукових пошуків ми вбачаємо в дослідженні міжнародного досвіду моніторингу стратегій, програм і планів заходів, які стосуються національних систем охорони здоров'я, в аспекті здоров'язбереження на рівні міжсекторальної співпраці загалом і у сфері освіти зокрема.

#### Список використаної літератури:

1. Індекс здоров'я. Україна – 2016: результати загальнонаціонального дослідження. С. 31. URL: [http://health-index.com.ua/upload/files/HEALTH\\_Index%20Report\\_Press\\_FIN.pdf675694364.pdf](http://health-index.com.ua/upload/files/HEALTH_Index%20Report_Press_FIN.pdf675694364.pdf).
2. Реформи під мікроскопом (станом на квітень 2017 р.) / за ред. В.В. Міського. Київ: Софія-А, 2017. 132 с.
3. Угода про коаліцію депутатських фракцій «Європейська Україна» від 27 листопада 2014 року / Верховна Рада України восьмого скликання. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/n0001001-15>.
4. Угода про Асоціацію між Україною, з однієї сторони, та Європейським Союзом, Європейським співтовариством з атомної енергії і їхніми державами-членами, з іншої сторони, від 27 червня 2014 року. URL: [http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/984\\_011#n2820](http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/984_011#n2820).
5. Глосарій термінів з моніторингу та оцінювання / А. Горошко, Т. Нарчинська, І. Озимок, В. Тарнай. 2-е видання. Київ: Українська асоціація оцінювання, 2016. 53 с.
6. Про схвалення Концепції розвитку системи громадського здоров'я: Розпорядження Кабінету

- Міністрів України від 30 листопада 2016 року № 1002-р. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1002-2016-%D1%80>.
7. Про затвердження Національного плану заходів щодо неінфекційних захворювань для досягнення глобальних цілей сталого розвитку: Проект Розпорядження Кабінету Міністрів України 9 березня 2017 року. URL: [http://www.moz.gov.ua/ua/portal/Pro\\_20170320\\_0.html](http://www.moz.gov.ua/ua/portal/Pro_20170320_0.html).
  8. Про затвердження Національного плану заходів щодо неінфекційних захворювань для досягнення глобальних цілей сталого розвитку: Розпорядження Кабінету Міністрів України. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/530-2018-%D1%80#n12>.
  9. Про Стратегію сталого розвитку «Україна – 2020»: Указ Президента України від 12 січня 2015 року № 5/2015. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/5/2015>.
  10. United Nations (2005): Обзорная сводка о состоянии здоровья в Украине 2005 / Всемирная организация здравоохранения. 2006. URL: <http://www.euro.who.int/highlights>.
  11. Черевко С.В. Підготовка майбутніх учителів до застосування здоров'язберезувальних технологій у професійній діяльності: дис. ... докт. пед. наук: спец. 13.00.04. Дніпропетровськ, 2015. 284 с.
  12. Global recommendations on physical activity for health: Глобальные рекомендации ВОЗ по физической активности для здоровья. World Health Organization. 2010. 60 с. URL: [http://whqlibdoc.who.int/publications/2010/9789244599976\\_rus.pdf](http://whqlibdoc.who.int/publications/2010/9789244599976_rus.pdf).

**Cherevko A., Soloshenko R., Indychenko L., Kovalenko Ye. Monitoring of state reforms on the nation's health saving**

*The article presents the research findings of the possibility of monitoring the state reforms on health saving of the Ukrainian nation. The normative and strategic documents on the research issue were identified and described. It is noted that the problem of health protection and the formation of health-saving competence is presented in a large number of scientific works. It is determined that for health saving of the Ukrainian nation it is necessary to monitor the state reforms, in particular the healthcare reform. The categorical apparatus is demonstrated. The following theoretical methods were used: analysis, comparison, systematization of the content of normative and strategic documents on healthcare issues; structural and system analysis - to find out the state of scientific development of the problem and determine the content and structure of strategic and operational documents; generalization and interpretation – to justify the authors' conclusions. The authors' point of view on the doubtfulness of carrying out quality monitoring of state reforms in Ukraine regarding the health saving of the Ukrainian nation is justified on the grounds that the strategy of sustainable development of the country and programs for its implementation do not define the indicators and performance indicators, which should become the basis for further monitoring of their implementation. It is proved that in the strategic and operational documents on the health saving of the Ukrainian nation, the abovementioned indicators and performance indicators are either absent or determined only for certain tasks. The authors believe that this makes it possible to adapt the indicators to the results gained during a certain period under the reforms. The expediency of further studying of international experience in monitoring strategies, programmes and action plans related to national healthcare systems in terms of health saving at the level of intersectoral cooperation in general and in the field of education in particular, is grounded.*

**Key words:** health saving, reforms, healthcare reform, monitoring, public health.

**Х. А. Шапаренко**кандидат педагогічних наук, доцент,  
декан факультету дошкільної і спеціальної освіти та історії  
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»  
Харківської обласної ради

## ОСОБИСТІСНЕ САМОВДОСКОНАЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ДО РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

*Статтю присвячено пошуку ефективних способів забезпечення особистісного самовдосконалення майбутніх педагогів дошкільної освіти в процесі їх професійної підготовки до роботи в інклюзивному середовищі закладу дошкільної освіти. Визначено питання підготовки педагога дошкільної освіти до роботи з дітьми з особливими потребами, які вимагають термінового вирішення, а саме: створення умов для зміни ціннісних орієнтацій і духовного розвитку особистості педагога дошкільної освіти, здатного до виховання толерантності й милосердя в дітей, забезпечення інструментарієм і моделями альтернативного навчання, допомога в оволодінні технологіями, методами роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, зняття психологічного «бар'єру» шкоди інклюзії для інших учасників процесу та запобігання проявам «гандикапізму». Відзначено, що фахівець, який працює з дітьми з особливими потребами в інклюзивному середовищі закладів дошкільної освіти, повинен мати високий рівень регуляції власної діяльності, вміння контролювати себе в стресових ситуаціях, швидко й упевнено реагувати в мінливій ситуації і приймати рішення; має володіти вміннями, які дають змогу справлятися з негативними емоціями, навичками релаксації, володіння собою, здатністю адаптації в складних випадкових ситуаціях. Сформульовано групи завдань для особистісного самовдосконалення, що відбивають компетентність педагогів у межах інклюзивної освіти. За результатами діагностики схарактеризовано рівні готовності майбутніх педагогів дошкільної освіти до особистісного самовдосконалення та забезпечення ефективної взаємодії дітей в інклюзивному середовищі закладу дошкільної освіти. Описано педагогічні умови забезпечення ефективності процесу особистісного самовдосконалення й підготовки педагогів до роботи з дітьми з особливими потребами в інклюзивному середовищі закладу дошкільної освіти: суб'єктно-особистісні, організаційно-педагогічні й ресурсні. Схарактеризовано методичні стратегії забезпечення процесу особистісного самовдосконалення педагогів щодо їх підготовки до створення інклюзивного середовища в закладі дошкільної освіти.*

**Ключові слова:** особистісне самовдосконалення, особистісна готовність, діти з особливими потребами, інклюзивне середовище, заклад дошкільної освіти.

**Постановка проблеми.** У контексті сучасних реформ гостро постало питання про забезпечення освітнього процесу для дітей із особливими потребами в закладах дошкільної освіти загального типу спільно з однолітками, які розвиваються нормально, що закріплено низкою сучасних міжнародних правових актів, такими як Конвенція з боротьби з дискримінацією в галузі освіти (1960 р.), Декларація про права інвалідів (1975 р.), Конвенція про права дитини (1989 р.), Делійська декларація (1993 р.), Конвенція про права людей з інвалідністю (2006 р.) тощо. Сучасні соціальні установки презентовано в Саламанкській декларації про принципи, політику та практичну діяльність у сфері освіти осіб з особливими потребами: «З погляду цілей освіти ... мають розробляти методи викладання, які враховують індивідуальні відмінності всіх дітей. Із соціального погляду інклюзивні школи можуть змінити ставлення до

відмінностей шляхом спільного навчання всіх дітей і сформувати основу для справедливого й недискримінаційного суспільства. З економічного погляду створення й утримання в належному стані шкіл, де всі діти навчаються разом, є менш дорогою справою, аніж формування складної системи різних типів шкіл, які спеціалізуються на навчанні різних груп дітей» [2]. Під час IV Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки та психології «Педагог в інклюзивному просторі: траєкторія фахової самоактуалізації» (8 листопада 2018 р.) підкреслено, що в межах реформи інклюзивної освіти в Україні на законодавчому рівні закріплено й гарантовано державою право дітей з особливими освітніми потребами нарівні зі своїми однолітками навчатися в умовах інклюзивного середовища.

Отже, на сучасному етапі потрібні спеціально підготовлені фахівці, які забезпечені інструментарієм і моделями альтернативного навчання,

володіють техніками особистісного самовдосконалення, методами роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, здатні до подолання протиріч у процесі духовного розвитку, готові до створення психологічно безпечного та комфортного інклюзивного середовища закладу дошкільної освіти.

Актуальність висвітлення вищезначеної проблеми визначається тим, що застосування інклюзивних технологій, інновацій в освітньому процесі, якість із взаємодії із суб'єктами освіти стають, з одного боку, показником рівня компетентності педагога, його особистісної готовності, а з іншого – дієвим засобом реалізації інклюзії, ефективною умовою її вдосконалення.

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Різні аспекти проблеми розвитку професійної компетентності, особистісної готовності педагогів до роботи з дітьми з особливими потребами висвітлені як у вітчизняних (Є. Агафонова, М. Алексєєва, С. Альохіна, В. Бондар, М. Гордон, Л. Гречко, О. Денисова, В. Зарецький, О. Леханова, А. Колупаєва, О. Кутєпова, В. Поникарова, Н. Попова, М. Роганова, Л. Савчук, Т. Сак, В. Синьов, В. Тарасун, О. Таранченко, В. Тищенко, О. Хохліна, А. Шевцов, А. Шеманов, О. Ямбург, Л. Яценюк та ін.), так і закордонних (Д. Мітчелл, Т. Лорман, Дж. Делпелер, Д. Харв, С. Вагнер, М. Семаго та Н. Семаго) науковців.

Питанню інтегрованого навчання й виховання дітей із порушеннями психофізичного розвитку приділяли увагу численні фахівці в галузі соціальної, корекційної, спеціальної педагогіки та дефектології, а саме: Л. Аксьонов, В. Бондар, Є. Бондаренко, М. Веденіна, М. Власова, О. Глоба, В. Григоренко, П. Горностай, Г. Іващенко, Б. Пузанов, О. Установ та ін.

В Україні окремі аспекти проблеми інтегрованого навчання висвітлюються в працях А. Колупаєвої, М. Сварника, В. Синьова, Н. Софій, О. Таранченко, В. Тарасун, А. Шевцова, М. Шеремет та ін. Більшість учених указують на необхідність упровадження нових форм освіти, які б сприяли інтеграції людей з особливими потребами в суспільство.

Незважаючи на значний інтерес дослідників до реалізації інклюзивної освіти, багато питань залишаються невирішеними. До таких належить і проблема підготовки педагога дошкільної освіти до роботи з дітьми з особливими потребами, а саме: створення умов для зміни ціннісних орієнтацій і духовного розвитку особистості педагога дошкільної освіти, здатного до виховання толерантності й милосердя в дітей, забезпечення інструментарієм і моделями альтернативного навчання, допомога в оволодінні технологіями, методами роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, зняття психологічного «бар'єру» шкоди інклюзії для інших учасників процесу та запобігання проявам

«гандикапізму» (суспільне явище, тенденція до негативного оцінювання і ставлення до людей з обмеженими можливостями, що виявляється в суспільстві й функціонує на рівні соціальних установок і стереотипів) [3].

**Мета статті.** Головною метою роботи є пошук ефективних способів забезпечення особистісного самовдосконалення майбутніх педагогів дошкільної освіти в процесі їх професійної підготовки до роботи в інклюзивному середовищі закладу дошкільної освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Результати наукових розвідок засвідчують, що розумовий, емоційний і соціальний розвиток дітей з особливими потребами прямо залежить від позитивного ставлення до них, їх розуміння і прийняття педагогами, батьками і здоровими дітьми. Сприятливе соціальне та розвивальне середовище є однією з вихідних умов розв'язання проблем інклюзивної освіти, тому забезпечення такого середовища – одне із завдань сучасної системи дошкільної освіти.

Ефективність реалізації освітньої інклюзії багато в чому залежить від готовності вихователя до роботи з усіма суб'єктами інклюзивного середовища: звичайними й «особливими» дітьми, їхніми батьками та фахівцями.

У підготовці майбутніх педагогів дошкільної освіти на перший план висувається виховання особистісної готовності до сприйняття дитини з особливими потребами як рівноправної особистості дитячого колективу, від якої в результаті залежить успіх соціальної адаптації дитини. Адже педагог є авторитетом для дітей, носієм суспільної думки, під його впливом формуються установки, переконання та подальша поведінка дітей.

Фахівець, який працює з дітьми з особливими потребами в інклюзивному середовищі закладів дошкільної освіти, повинен мати високий рівень регуляції власної діяльності, вміння контролювати себе в стресових ситуаціях, швидко й упевнено реагувати в мінливій ситуації і приймати рішення; має володіти уміннями, які дадуть змогу справлятися з негативними емоціями, навичками релаксації, володіння собою, здатністю адаптації в складних випадкових ситуаціях.

З урахуванням вищезначеного сформульовано групи завдань для особистісного самовдосконалення, що відбивають компетентність педагогів у межах інклюзивної освіти:

1. Бачити, розуміти і знати психолого-педагогічні закономірності й особливості вікового й особистісного розвитку дітей з особливими потребами, що знаходяться в умовах інклюзивного середовища закладу дошкільної освіти.

2. Уміти добирати оптимальні способи організації інклюзивної освіти, проектувати навально-виховний процес для спільного перебування

дітей з особливими потребами й із нормальним розвитком.

3. Реалізовувати різні способи педагогічної взаємодії між усіма суб'єктами корегуально-освітнього процесу.

4. Створювати інклюзивне освітнє середовище, застосовуючи ресурси й можливості закладу дошкільної освіти для розвитку дітей з особливими потребами й однолітків із нормальним розвитком.

5. Проектувати і здійснювати самоосвітній і саморозвивальний процес із питань навчання, виховання й розвитку дітей з особливими потребами в умовах інклюзивного середовища.

Результати діагностики готовності майбутніх педагогів дошкільної освіти до особистісного самовдосконалення та забезпечення ефективної взаємодії дітей в інклюзивному середовищі закладу дошкільної освіти показали, що студентів, які не розглядають проблему інтеграції дітей з особливими потребами як актуальну, у яких відсутнє уявлення про інклюзивну освіту, немає навіть на першому курсі.

Студенти з низьким рівнем готовності проявляють цікавість до проблем інтеграції дітей з особливими потребами в суспільство, але розглядають диференційовану підготовку в спеціальному освітньому закладі або індивідуально вдома як найбільш доречні способи отримання освіти для людей з особливими потребами.

Студенти із середнім рівнем готовності мають стійкий інтерес до вищеозначеної проблеми, визнають за дітьми та їхніми батьками право вибору способу отримання освіти, розглядають інклюзивну освіту як найбільш доречну й ефективну для соціалізації дітей з особливими потребами залежно від рівня відхилення. Такі студенти мають загалом певні, хоча й недостатньо систематизовані знання про специфіку роботи з різними категоріями дітей в умовах інклюзивного середовища закладу дошкільної освіти.

Студенти з високим рівнем сформованості інклюзивної компетентності усвідомлюють значущість включення дітей з обмеженими можливостями в соціум і можливості вибору ними способів отримання освіти, розглядають інклюзивну освіту як найбільш адекватну й ефективну для соціалізації дітей з обмеженими можливостями; володіють повними, глибокими та систематизованими знаннями про специфіку роботи з дітьми з обмеженими можливостями в умовах інклюзивного середовища закладів дошкільної освіти, здатні до ґрунтового аналізу й адекватної оцінки досвіду здійснення професійної діяльності в процесі інклюзивної освіти; проявляють стійку потребу в особистісному самовдосконаленні для підвищення власної інклюзивної компетентності

Результати діагностики дали нам змогу зробити висновок, що процес особистісного самовдосконалення майбутніх педагогів дошкільної освіти у вищому навчальному закладі повинен бути спрямований на таке:

- підвищення рівня психолого-педагогічної культури студентів;
- формування нових духовних цінностей на основі вже набутих знань і вмій;
- забезпечення процесу саморозвитку, самовиховання та рефлексії;
- профілактику «синдрому емоційного вигорання»;
- виховання світоглядних і діяльнісних основ особистісно-орієнтованої взаємодії педагога з дітьми, батьками, фахівцями.

Ефективність процесу особистісного самовдосконалення та підготовки педагогів до роботи з дітьми з особливими потребами в інклюзивному середовищі закладу дошкільної освіти забезпечується такими педагогічними умовами:

- суб'єктно-особистісними (задоволення освітніх та особистісних потреб студентів; розвиток їхнього суб'єктно-творчого досвіду щодо створення інклюзивного середовища; прояв суб'єктної активності у виконанні пошуково-дослідницької діяльності щодо моделювання інклюзивного середовища тощо);
- організаційно-педагогічними (розроблення й реалізація індивідуальних програм особистісного самовдосконалення в навчальній і позааудиторній діяльності; розвиток мотиваційного, операційного та рефлексійного складників процесу особистісного самовдосконалення; побудова освітнього процесу в логіці проектної діяльності; використання корпоративно-модульної технології навчання тощо);
- ресурсними (моделювання програмно-методичного забезпечення, матеріально-технічне оснащення освітнього процесу майбутніх педагогів дошкільної освіти тощо).

Процес особистісного самовдосконалення педагогів у процесі їх підготовки до створення інклюзивного середовища в закладі дошкільної освіти має передбачати використання таких методичних стратегій:

- різнорівневе модульне навчання, що передбачає опанування змісту навчальних дисциплін на різних рівнях: репродуктивному, конструктивному (функціональному), професійному (рівні системного бачення);
- використання методів вирішення узагальнених професійних завдань, що мають міжпредметний характер, включення майбутніх педагогів у спеціально створені практичні ситуації, які імітують професійні проблеми;
- метод кейсів, що включає розгляд великої кількості ситуацій або завдань, які сприяють розвитку вмій аналізу ситуації, оцінювання альтер-



нативних і добір оптимальних варіантів поведінки;

– взаємодія в групі, з метою набуття навичок соціокультурної взаємодії;

– участь у проектах особистісного самовдосконалення;

– організація самостійної роботи студентів у логіці майбутньої професійної діяльності.

**Висновки і пропозиції.** Забезпечення процесу особистісного самовдосконалення майбутнього педагога дошкільної освіти дасть змогу сформувати в студентів низку спеціальних знань, умінь, особистісних якостей, необхідних для роботи з дітьми з особливими потребами, а саме: високий рівень регуляції та контролю власної діяльності в стресових ситуаціях, швидкого реагування на зміну обставин; володіння собою, здатність адаптуватися в складних, раптових ситуаціях; самоволодіння, рівновага, емоційна стійкість, які дають змогу запобігти конфліктним ситуаціям у взаєминах між вихованцями; готовність до надання допомоги як інтегральна особистісна якість, що включає толерантність, милосердя, емпатію, педагогічний оптимізм, високий рівень самоконтролю та саморегуляції, доброзичливість, спостережливість; педагогічну інтуїцію, креативність, високий рівень соціальної й моральної свідомості, творчий підхід до вирішення завдань і проблем у професійній діяльності тощо.

Отже, особистісна готовність до організації роботи з дітьми в спеціально створеному інклюзивному середовищі допоможе досягти одну з найважливіших цілей державної політики – забезпечення повноцінної освіти, інтеграції в соціум осіб з особливими потребами.

#### Список використаної літератури:

1. Основи інклюзивної освіти: навчально-методичний посібник / за заг. ред. А.А. Колупаєвої. Київ: А. С. К., 2012. 308 с.
2. Саламанская декларация. Рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями, приняты Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество. Саламанка. Испания, 7–10 июня 1994 г. Киев, 2000. 21 с. URL: [http://www.notabene.ru/down\\_syndrome/Rus/declarat.html](http://www.notabene.ru/down_syndrome/Rus/declarat.html).
3. Ставицький О.О. Психологія гандикапізму. Рівне, 2011. 376 с.
4. Формування готовності педагогічних працівників до роботи з дітьми з особливими потребами в умовах інклюзивного навчання: тематичний збірник праць / упоряд. А.А. Волосюк, Н.А. Басараба, С.С. Козловська; за заг. редакцією А.О. Лавренчука. Рівне: РОІППО, 2014. 343 с.

#### Shaparenko Kh. Personal self-improvement of future teachers in the process of preparing for work in inclusive environment of preschool education

*The article is devoted to the search for effective ways to ensure the personal self-improvement of future teachers of preschool education in the process of their professional preparation for work in the inclusive environment of the institution of preschool education. The questions of preschool education teacher's preparation for work with children with special needs that require urgent solution are determined, in particular: creation the conditions for changing the value orientations and spiritual development of preschool education teacher's personality, who is capable to educate the tolerance and charity in children, providing tools and models of alternative education, assistance in mastering technologies, methods for working with children with special educational needs, removing the psychological "barrier" of harm of inclusion for another participant in the process and preventing "handicapism". It is noted that a specialist working with children with special needs in the inclusive environment of pre-school establishments should have a high level of their own activities regulation, should be able to control themselves in stressful situations, to react quickly and confidently in a changing situation and make decisions; must have skills that will cope with negative emotions, relaxation skills, anger management, the ability to adapt in difficult random situations. Groups of tasks for personal self-perfection, which reflect the competence of teachers within inclusive education, are formulated. According to the results of the diagnosis, the level of future pre-school education teachers' readiness for personal self-improvement and ensuring the effective interaction of children in the inclusive environment of preschool education institution are characterized. The pedagogical conditions of ensuring the effectiveness of the process of personal self-improvement and teachers' preparation for work with children with special needs in the inclusive environment of preschool education institution are described, in particular: subject-personal, organizational-pedagogical and resourceful. Methodical strategies for ensuring the process of personal teachers' self-improvement regarding their education for the creation of an inclusive environment in a pre-school educational establishment are characterized.*

**Key words:** personal self-perfection, personal readiness, children with special needs, inclusive environment, preschool educational institution.

**Л. С. Штихалюк**викладач українознавства  
Луцького педагогічного коледжу**М. М. Лазука**викладач постановки голосу  
Луцького педагогічного коледжу

## ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СВІТОГЛЯД ТА ПЕДАГОГІЧНА ДІЙСНІСТЬ ВИКЛАДАЧА

У статті проаналізовано й охарактеризовано сучасні підходи до дослідження понять «професійно-педагогічний світогляд» та «педагогічна дійсність викладача» у педагогічній, музикознавчій, методичній літературі. Зазначено, в яких різних аспектах розглядається педагогічна культура. Доведено, що досягнення успіхів у формуванні професійно-педагогічного світогляду та педагогічної дійсності викладача неможливе без осмислення системи педагогічної дійсності. Орієнтація викладача на життяву і професійну активність допомагає поєднувати вимоги і цілі педагога з можливостями, бажаннями і цілями учнів. Гуманізація педагогічної діяльності, орієнтованої на життяву і професійну активність особистості, зумовлюється сутністю актуально значущих властивостей і потенційних можливостей людини: сформованістю, попитом та пропозицією. В умовах безперервної професійної освіти мотивується орієнтація викладача на гуманізацію своєї педагогічної діяльності, спрямованої на духовно-моральне виховання молоді. З огляду на високу соціальну значущість вирішення таких протиріч, у статті приділено увагу питанням теоретико-методологічного обґрунтування змісту і структури гуманізації педагогічної діяльності, спрямованої на духовно-моральне виховання особистості та формування національно-культурного світогляду. Акцентовано на тому, якими мають бути зміст, структура і функції процесу гуманізації педагогічної діяльності як першочергового фактора формування професійно-педагогічного світогляду та педагогічної дійсності. Зазначено, що досить часто педагогічна свідомість виступає і як явище суспільної свідомості, і як свідомість людини, яка отримала ззовні педагогічну інформацію, і як професійна свідомість викладача. Доводиться, що педагог, який працює в руслі гуманізації своєї професійної діяльності, має не тільки задовольнити певний рівень матеріальних та інтелектуальних потреб студентів. Його завдання полягає в тому, щоб направити свій потенціал на допомогу молодому поколінню. Психолого-педагогічна підтримка викладача дає змогу студентам осмислити духовно-моральні поняття добра і зла, життя і смерті, любові і краси.

**Ключові слова:** музичне мистецтво, культура, засоби виховання, суспільна свідомість, система педагогічної дійсності, інтегральна особистісна освіта, педагогічні знання, вміння, позиція, творчість, професійна поведінка педагога.

**Постановка проблеми.** Процес глобалізації світової економіки неминуче торкнеться і вже зачіпає сферу освіти. У зв'язку з цим вважаємо за доцільне ввести студентів у світ філософії освіти світового педагогічного простору, цей процес необхідно формувати з урахуванням новітніх досягнень вітчизняної та зарубіжної психолого-педагогічної та філософської думки. Для української філософії взагалі характерний акцент на педагогічних проблемах, з огляду на традиційну морально-практичну філософію [4, с. 5].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питання проблем освіти торкалися такі діячі науки, як Г. Сковорода, В. Одоєвський, М. Сперанський, А. Хом'як, С. Шевиринов, Д. Юркевич. У радянський період, коли домінувала «марксистсько-ленінська філософія» і одна єдина «марксистсько-ленінська педагогіка», існували різні течії в філософії освіти. Вони пов'язані з іменами П. Блонським, Л. Виготським, Є. Ільєнка, М. Петрова, Г. Щед-

ровицького. Їхні філософські погляди частково втілювалися в педагогічній практиці, в проектах реформування освітньої галузі.

Нині набули особливої актуальності дослідження педагогічної культури вчителя, які стали предметом вивчення в роботах А. Барабанщикова, Є. Бондаревської, Є. Гармаш, Н. Іванової, І. Колеснікової, Н. Комар та ін.

**Мета статті** – дослідити процес формування професійно-педагогічного світогляду та педагогічну дійсність викладача у педагогічній, музикознавчій, методичній літературі.

**Виклад основного матеріалу.** Аналіз літературних джерел свідчить, що професійно-педагогічний світогляд – це інтегральне особистісне утворення, динамічно розвиваюча система поглядів, переконань, цінностей та ідеалів викладача, основа, яка ґрунтується на філософських, психолого-педагогічних, економічних, правових наукових знаннях, що визначають спрямованість

його професійної підготовки та діяльності. Вони знаходять своє вираження в збагаченні професійної ідентифікації, ключовими поняттями в запропонованому визначенні виступають «інтегральна особистісна освіта» і «динамічно розвиваюча система» [2, с. 23]. Вивчаючи літературу з цієї проблеми, варто зазначити, що дослідники в основному розглядають світогляд через професійне бачення предмета (музичних, математичних, фізичних та інших дисциплін), що давало позитивні результати в єдиній державній системі освіти. З огляду на варіативність освітнього простору останнього десятиліття варто розглядати професійно-педагогічний світогляд викладача в руслі конкретної історико-педагогічної реальності. Так, знайомлячись із нормативними актами щодо забезпечення процесу освіти, аналізуючи навчальні програми, наукову і навчальну літературу з філософії, педагогіки, психології, ми дійшли висновку, що через професійно-педагогічний світогляд відбувається осмислення всіх елементів педагогічної дійсності. Під педагогічною дійсністю розуміється «сукупність наукової, методичної та практичної діяльності, професійно здійснюваної педагогами-дослідниками і педагогами-практиками» [2, с. 324].

Вирішення проблем, що виникли протягом останніх років в освіті, багато хто пов'язує з «філософією освіти». Так, В. Розін вважає, що філософія освіти – це відповідь на кризу освіти, криза традиційних наукових форм його осмислення й інтелектуального забезпечення, вичерпність основної педагогічної парадигми. Таким чином, філософія освіти взаємопов'язана з професійно-педагогічним світоглядом. «Домінантами української філософії освіти були гуманістичні орієнтації освітнього процесу, акцентування всієї діяльності на особистості дитини, орієнтація навчання на національно-культурний рівень і виховання з геополітичними та соціокультурними факторами української цивілізації, її регіональними особливостями, втілення в системі освіти принципу соціальної справедливості, гуманітарної спрямованості освіти. При цьому постійно акцентувалося на необхідності розвитку внутрішньої свободи в освітній діяльності, пов'язаній із твердженням самооцінки особистості студента, пробудження у нього почуття власної гідності, самоповаги на основі надання можливості самостійного вибору форм і методів пізнання» [9, с. 73]. Досліджуючи цю тему, варто звернутися до праць великого філософа Г. Сковороди, який зазначав, що для того, щоб педагог добре виконував свої обов'язки, він сам повинен мати «спорідненість» до педагогічної діяльності, бо праця вчителя лише тоді буде успішною, коли вона для нього є джерелом радості, щастя і насолоди. Коли ж професія викладача та вчителя не відповідає можливостям і здібностям людини, то вона не

лише не приносить їй морального задоволення, а й завдає великої шкоди вихованцям. Педагог має любити науку і прищеплювати цю любов своїм вихованцям: «Довго сам навчайся, якщо хочеш навчати других», – бо справа навчання і виховання вимагає особливих знань. Тут доречно сказати і про те, яку велику роль у спілкуванні з учнями та в їхньому навчанні Г. Сковорода надавав слову, яке, на його думку, зможе допомогти в розкритті суті явищ, засвоєнні знань. Добре слово, на думку Г. Сковороди, сіє в серці вихованця любов, радість і мир, зле слово «розливає жовч», зміїну отруту, мучить душу [4; 11].

І. Ільїн трактував «національне багатство» освіти, вважаючи належними до них фольклор, молитву, поезію, національне мистецтво, історію, армію, нахили до творчості і, найголовніше, українську мову – «духовно-кровну єдність, що створює свою культуру, тобто царство ідеальних цінностей» [4, с. 448].

У першій половині 20-х рр. ХХ ст. С. Гессен проголосив новий погляд на світогляд, де головний акцент робився на відмові від світоглядної проблематики взагалі, на ділі пропонувався перехід до динамічного індивідуального світогляду, що зв'язує культурно-творчу діяльність людини з ірраціональним коренем його живої особистості [6, с. 69]. Іншого погляду дотримувався В. Зеньковський, визнаючи тільки за православною педагогікою право вважатися світоглядною, надаючи релігійному світогляду загальнолюдський зміст. У 40-х рр. ХХ ст. у середовищі української еміграції вищою національною цінністю проголошено православ'я. В цей час у радянській педагогіці основними були патріотизм, діалектика, інтернаціоналізм, партійність, атеїзм, і, як у паралельному світі, у філософії освіти зарубіжжя переважали ідеї вічних цінностей, абсолютного духу, ідеї відродження вільної, незалежної держави, патріотизму, православ'я.

У 50–60-ті рр. минулого століття створюються роботи, присвячені менталітету українського народу. Значне місце в них відводилося сімейному вихованню, підкреслювалося: «Сім'я покликана підтримувати і передавати з покоління в покоління духовно-релігійні та національні традиції» [9, с. 85].

Прогностичні питання українських філософів звернені до нової філософії освіти для майбутньої вільної України, де головною цінністю виступає можливість вільної творчості незалежної особистості. Виховання самостійного буття і мислення, дослідницька спрямованість пізнання, боротьба за істину, що веде до духовної свободи, – такі основні ціннісні пріоритети спрямованості освіти.

Таким чином, в основі нової філософії освіти була ієрархія: об'єктивне знання, справжня наука, вільна творча особистість. Безперечною заслу-

гою вітчизняної філософії освіти та педагогіки є обґрунтованість шляхів досягнення взаємозв'язку релігійної і світської освіти з вітчизняною педагогічною традицією і західними цінностями освіти.

Варті уваги сучасні філософські пошуки в галузі освіти. Пріоритетними напрямками досліджень в області філософії освіти виступають: проблема людини, застій і перспектива розвитку соціально-економічної сфери, проблеми безперервної освіти, система і процес виховання, навчання і розвиток учнів на різних ступенях освіти, педагогічна наука, педагогічна практика.

Так, Б. Гершунський вважає: «Освіта має забезпечити світовий синтез знання і віри як необхідну умову їх взаємодоповнення та взаємозбагачення в єдиному процесі світорозуміння та сприяти тим самим ліквідації методологічних і світоглядних пустот у розумінні функцій і можливостей самої сфери освіти» [6, с. 496]. Розмірковуючи про науку як скарбницю досягнень людства, автор підкреслює, що найважливіший атрибут науки – знання. Саме знання є кінцевою метою наукової діяльності, проте, акцентуючи на них, вчений підкреслює їх нерозривний зв'язок із вірою, єдиною з можливих і допустимих компонентів світосприйняття переконаності людини, переконаності, без якої немислимі повноцінна самосвідомість, повноцінна самореалізація і життєдіяльність [6].

Справедливо вважаючи, що педагогічна культура є частиною суспільної культури, в якій найбільшою мірою закарбувалися духовні і матеріальні цінності, а також способи творчої педагогічної діяльності людей, необхідні людству для обслуговування процесу зміни поколінь, Є. Бондаревська під педагогічною культурою розуміє «динамічну систему педагогічних цінностей, способів діяльності і професійної поведінки педагога». Як компоненти цієї системи, що підлягають оцінці, вона виділяє: а) педагогічну позицію й особистісні якості педагога, б) професійні вміння і творчий характер педагогічного мислення, в) професійні вміння і творчий характер педагогічної діяльності, г) саморегуляцію особистості і культури професійної поведінки педагога [5, с. 29]. В цьому визначенні дослідником вже закладена структура педагогічної культури на особистісно-індивідуальному рівні, причому окремі компоненти цієї системи співзвучні розумінню професійно-педагогічного світогляду: педагогічні знання, вміння, позиція, творчість, професійна поведінка педагога.

І. Ісаєв вважав: «Професійно-педагогічна культура як складне явище являє собою єдність педагогічних цінностей, технологій, сутнісних сил особистості, спрямованих на її творчу самореалізацію в різноманітних видах педагогічної діяльності» [6, с. 29].

Різнманіття видів педагогічної діяльності передбачає варіативність видів педагогічної куль-

тури: методологічної, етнопедагогічної, дослідницької, історико-педагогічної, що представляють собою підсистеми загальної системи «педагогічної культури».

Педагогічна культура виконує, насамперед, суспільно значимі функції зі збереження, передачі, стимулювання, розвитку людської культури в цілому, при цьому суб'єкт одночасно стає і об'єктом педагогічної культури, що з позиції теорії діалогу культур (В. Біблер, Г. Гогіберідзе) постає фундаментом минулих і майбутніх культурних цивілізацій.

Втілення в практичну педагогіку «діалогу культур» можливе тільки особистістю. На психологічному рівні саморегуляція розглядається як фактор загальних здібностей (В. Юркевич) і універсальна внутрішня умова здійснення діяльності (Н. Лейтес).

Педагогічна культура розглядається цими двома дослідниками в таких аспектах:

- педагогічна поведінка, відповідна професійним вимогам;
- педагогічна активність, спрямована на задоволення інтересів та потреб молоді.

Незважаючи на відсутність категорійного апарату, поняття «педагогічна культура» широко використовується в науковій і практичній педагогіці, причому і в громадській, і в професійній педагогічній свідомості переважає світоглядний компонент цього феномена.

Світоглядна сторона педагогічної культури «включає пізнання суспільної значущості педагогічної професії, переконаність у правильності професійного вибору, сформованість системи педагогічних принципів і гуманістичних ціннісних орієнтацій на роботу з дітьми» [5, с. 75].

Ідея введення педагогічної свідомості як однієї з рівноправних форм суспільної свідомості належить В. Демичеву. Надалі, починаючи з 80-х рр., у психолого-педагогічній літературі з'явилися роботи І. Лернера та В. Сластьонина, що досліджують сутність, структуру педагогічної свідомості, вівся активний пошук ефективності його формування. Аналізуючи визначення, виявляємо, що в ньому автори підкреслюють саме світоглядні характеристики педагогічної свідомості: ідеї, установки, цінності. Заслуговує на увагу позиція І. Лернера [3], який визначає педагогічну культуру як суспільне явище, характеризуючий стан педагогічної науки, стан управління школою і діяльністю інститутів народної освіти, матеріального забезпечення навчально-виховного процесу, педагогічної техніки, педагогічної документації та самої педагогічної діяльності.

Дослідник К. Левітан вважав: «Щоб майбутній педагог став професіоналом, необхідно формувати у нього свідомість, що спонукає до продуктивної перетворювальної діяльності. Справді професійною свідомість педагога стає лише тоді, коли

він сприймає й осмислює педагогічну дійсність не тільки на рівні побутових уявлень, а й в науково-педагогічних поняттях і в категоріях» [10, с. 4].

Л. Ніконорова зазначає: «Світоглядна свідомість є відображенням унікальності людської практики, суспільної природи людини, в якій індивідуальне буття усвідомлюється як приналежність цього конкретного індивіда до людського роду, миру соціальних відносин, світу людини. Кожен індивід формується та розвивається на основі засвоєння духовної і матеріальної культури даного суспільства, мови, норм спілкування, ідеалів і суспільно значущих цілей» [2, с. 17].

За цим визначенням, узгоджується професійна самосвідомість вчителя та викладача, розвиток якого відбувається під впливом громадського світогляду. Під самосвідомістю варто розуміти усвідомлення людиною себе як особистості. Для педагогічної самосвідомості характерне більш глибоке трактування, що представляє самосвідомість як процес, за допомогою якого педагог позиціонує себе. Самосвідомість характеризується також уявленням про себе, Я-концепцією.

Сформованість у педагога професійного світогляду переважає розвиток терпимості до чужого способу життя, поведінки, звичаїв, почуттів, ідей, думок, віруванням, конфесій. Педагогічна свідомість одночасно характеризує і педагогічне мислення вчителя, деякі аспекти його педагогічної культури і соціально-психологічні властивості особистості. Психологія визначає мислення як процес пізнавальної діяльності індивіда, що характеризується узагальненням і опосередкованим відпрацюванням дійсності.

Мислення є складовою частиною самосвідомості особистості, в структуру якого входить розуміння себе як суб'єкта мислення, диференціація «своїх» і «чужих» думок, усвідомлення ще не вирішеної проблеми як саме своєї й усвідомлення свого ставлення до неї.

Наша позиція в цьому питанні дає нам змогу говорити, що професійно-педагогічний світогляд викладача залежить від:

- концепції освіти, обраної з філософії освіти особистості викладача;
- педагогічної культури, що залежить від субкультури викладача, за принципами якої він жив,
- від педагогічної свідомості, яка проявляється на особистісному рівні у виборі педагогом типу свідомої поведінки відповідно до своєї самосвідомості та мислення.

**Висновки і пропозиції.** Отже, педагогічна свідомість включає в себе і оволодіння психолого-педагогічною теорією, і суб'єктивне ставлення викладача до її основоположних ідей. У суб'єктивному ставленні викладача до педагогічної теорії вже закладено можливий розрив – розрив між знаннями основних педагогічних принципів і їх дієвою формою педагогічної свідомості як сполучної ланки між педа-

гогічною теорією і практикою. Можлива неузгодженість між педагогічними знаннями і розуміннями, з одного боку, і певною педагогічною діяльністю, з іншого, викликається найчастіше невключенням цих знань у структуру мотивів, ціннісних орієнтацій, що зумовлює характеристику педагогічної свідомості [3]. Всі ці фактори загалом і формують, і розвивають професійно-педагогічний світогляд викладача. В наступних роботах ми продовжуватимемо досліджувати проблематику педагогічної свідомості та формування особистості педагога.

#### Список використаної літератури:

1. Бондаревская Е.В. Педагогическая культура как общественная и личная ценность. Педагогика. 1999. № 3. С. 37–43.
2. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. М., 1998. 608 с.
3. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М.: Школа-пресс, 1995. 218 с.
4. Исаев И.Ф. Системный анализ профессиональной педагогической культуры: Структура, критерии, урони. Педагогическая наука и образование: Научные доклады академиков и членов корреспондентов Академии педагогических и социальных наук. М.-Белгород, 1998. С. 28–46.
5. Ильин В.С. Методологические разработки целостной теории формирования личности. Методологические проблемы развития педагогической науки. М., 1985. С. 142–184.
6. Левитан К.М. Личность педагога: Становление и развитие. Саратов, 1990. 168 с.
7. Лернер И.Я. Педагогическое сознание – явление действительности и категория науки. Советская педагогика. 1985. № 3. С. 52–57.
8. Ніконорова Л.В. Мировоззрение личности и возрастные особенности его формирования. Киев, 1989. 116 с.
9. Розин В.М. Философия образования: предмет, концепция, направление изучения. Alma mater: Вестник высшей школы. 1991. № 1. С. 48–57; Слостенин В.А., Мищенко А.И. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя. Советская педагогика. 1991. № 10. С. 79–84.
10. Тамарин В.Э., Яковлева Д.С. Воспитание у студентов педагогической направленности мышления. Советская педагогика. 1971. № 12. С. 56–68.
11. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. М., 1974. Т. 1. 584 с.
12. Хлопков Ю.Г. Условия становления личностно-профессиональной индивидуальности будущих учителей в вузе: автореф. дис. ... канд пед наук. Р-на-Д., 1996. 19 с.
13. Шаронин Ю.В. Синергетика и творчество: некоторые аспекты теории и практики нового методологического подхода. Школа. 1996. № 4.

**Shtykhaliuk L., Lazuka M. Professional and pedagogical worldview and pedagogical reality of the teacher**

*The article analyzes and characterizes modern approaches to the study of the concept of professional-pedagogical horizons and the pedagogical reality of the teacher in the pedagogical, musicological, methodical literature. Indicated in which various aspects considered pedagogical culture. It is proved that achieving success in the formation of the teacher's professional-pedagogical world outlook and the pedagogical reality is impossible without an understanding of the pedagogical reality system. The orientation of the teacher on the life and professional activity helps to combine the requirements and goals of the teacher with the capabilities, desires and goals of the students. The humanization of pedagogical activity oriented towards the life and professional activity of an individual is determined by the essence of the currently important properties and potential possibilities of a person: the formation of demand and supply. In the context of continuous professional education, the teacher is motivated to focus on the humanization of his pedagogical activity aimed at the spiritual and moral education of young people. Given the high social significance of resolving such contradictions, the article focuses on issues of theoretical and methodological substantiation of the content and structure of the humanization of educational activities aimed at the spiritual and moral education of the individual and the formation of the national-cultural worldview. Attention is focused on what the content, structure and functions of the process of humanization of pedagogical activity should be as the primary factor in the formation of the professional-pedagogical world outlook and pedagogical reality. It is noted that quite often the pedagogical consciousness acts both as a phenomenon of social consciousness, and as the consciousness of a person who has received pedagogical information from outside, and as a teacher's professional consciousness. It is proved that a teacher working in the course of humanizing his professional activity must not only satisfy a certain level of students' material and intellectual needs. His task is to direct his potential to help the younger generation. Psychological and pedagogical support of a teacher allows students to comprehend the spiritual and moral concepts of good and evil, life and death, love and beauty.*

**Key words:** *musical art, culture, means of education, social consciousness, system of pedagogical reality, integral personal education, pedagogical knowledge, skills, attitude, creativity, professional behavior of a teacher.*

## ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

УДК 371.091:37.014.552

**Т. М. Бабко**

кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри менеджменту освіти та психології  
КЗ «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти»  
Запорізької обласної ради

**Є. О. Гревцева**

кандидат наук з державного управління, доцент,  
доцент кафедри менеджменту освіти та психології  
КЗ «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти»  
Запорізької обласної ради

### РОЛЬ МЕРЕЖЕВОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ФОРМУВАННІ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ СУЧАСНОГО ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

*У статті розкрито сутність поняття «організаційна культура закладу освіти»; досліджено особливості вдосконалення мережевої взаємодії багатоструктурних закладів освіти (опорного закладу й філій); доведено значення виявлення під час діагностування наявного й бажаного типу організаційної культури; визначено базові принципи для розвитку організаційної культури в умовах мережевої взаємодії.*

*Досліджено сімейну, інноваційну, результативну й рольову організаційну культуру закладів освіти. Встановлено, що мережева взаємодія не є значимим чинником, що згуртовує колектив, в якому переважає сімейна організаційна культура. Інноваційна організаційна культура найбільш сприяє відкритості педагогічного колективу новим методам роботи. З огляду на це мережева взаємодія як провідний напрям методичної роботи як раз і спрямована на об'єднання зусиль у запровадженні інноваційних підходів до організації навчально-виховного процесу. Результативна організаційна культура орієнтована на досягнення освітнього результату, а головна турбота педагогічного колективу – чітке виконання навчальних і виховних завдань. Тому на колектив з результативним типом організаційної культури мережева взаємодія здійснює позитивний вплив. Рольова організаційна культура присутня в тих школах, в яких провідною довгостроковою метою є забезпечення планомірності та стабільності як освітнього процесу, так і всього шкільного життя. Об'єднання і обмін різноманітними ресурсами як фактор мережевої взаємодії як раз дає гарантії забезпечення стабільності освітнього процесу, оскільки відкриває для педагогів нові професійні педагогічні методи, що забезпечують відповідність сучасному рівню методичної роботи.*

*Виявлено ряд проблем в організації мережевої взаємодії: по-перше, неповне розуміння усіма учасниками процесу мережевої взаємодії важливості такого виду роботи, відмова від участі в ньому; по-друге, відсутність поінформованості учасників, а також певна відособленість кожного структурного підрозділу і відсутність бажання йти на контакт; по-третє, недоліки в системі управління якістю освіти в даних умовах функціонування освітнього округу. З метою вирішення вищезазначених проблем запропоновано ряд базових принципів, необхідних для вдосконалення організаційної культури закладів освіти в умовах мережевої взаємодії: поінформованість, зацікавленість, самовдосконалення, згуртованість колективу, командний дух, точність, накопичення цінностей, прозорість.*

**Ключові слова:** організаційна культура, заклад освіти, мережева взаємодія, опорний заклад освіти, управління.

**Постановка проблеми.** Запровадження змін у територіальному устрою держави, пов'язаних із об'єднанням територіальних громад і децентралізацією, зумовлюють зміни й в структурі системи освіти України. Виділення опорних шкіл, які стануть центрами освітніх округів на території об'єднаної громади, зумовлює активізацію нових способів взаємодії різних педагогічних колективів між собою, а також вимагає нових підходів до управління ними. Один із таких під-

ходів полягає в урахуванні керівниками закладів освіти особливостей організаційної культури кожної з установ, що стала суб'єктом новоствореного освітнього об'єднання, та визначенні основних засад формування спільної організаційної культури. Організаційна культура повинна стати основою для відкритого, ініціативного, креативного й гнучкого процесу переходу до розробки та впровадження спільно визначених освітніх і управлінських ідей.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Проблемі розвитку організаційної культури й визначення її типів у закладах освіти присвячено праці багатьох вітчизняних і зарубіжних учених. Основними напрямками досліджень науковців стали: теоретичні основи розвитку організаційної культури (М. Альберт, М. Елвессон, Н. Злобін, Е. Коротков, Н. Леметр, В. Луговий, С. Мішон, В. Оучі, З. Румянцева, В. Сате, М. Семікіна, Е. Смірнов, К. Ханді, Е. Шейн, С. Шершня, П. Штерн, К. Шольц та інші); дослідження специфіки організаційної культури закладу освіти (А. Жуковська, Я. Стемковська, Є. Руднев, Г. Тимошко, К. Ушаков); визначення типології організаційної культури (С. Абрамов, Р. Акофф, М. Бурке, Р. Дафт, Т. Діл і А. Кеннеді, Д. Зоненфельд, К. Камерон і Р. Куїн, І. Костенчук, Л. Костянтин, Ф. Клухона і Ф. Штротбек, Г. Мінцберг, Є. Тромпенаарс, Р. Федяєв, Г. Хофстеде, Ч. Ханді, В. Ясвін), роль організаційної культури як складника управлінської діяльності закладу освіти (Г. Єльнікова, Л. Калініна, В. Краєвський, В. Маслов, Н. Островерхова, М. Поташник, Т. Шамова, А. Шевченко); умови формування, розвитку та зміни організаційної культури (Р. Блейк, О. Віханський, А. Воронкова, І. Грошев, Г. Захарчин, О. Наумов, Ж. Серкіс, І. Сняданко, О. Тихомирова, Т. Соломанідина, Ф. Хедоурі та інші).

Питання мережевої взаємодії в освіті представлені в працях Д. Дейкуна, Ю. Луковенка, А. Мазака, І. Пукаса, С. Сологуба, В. Стайкової та Л. Юрчака та інших. Водночас проблема вдосконалення організаційної культури педагогічних колективів багатоструктурних закладів освіти в умовах мережевої взаємодії практично не розроблена.

**Метою статті** є визначення базових принципів розвитку організаційної культури освітніх закладів, що функціонують в умовах мережевої взаємодії багатоструктурного закладу освіти, та з'ясування її значення для вдосконалення як методичної роботи, так і інноваційного розвитку освітніх об'єднань.

**Виклад основного матеріалу.** У сучасній літературі домінують три теоретичні підходи до вивчення організаційної культури: символічний, систематичний, когнітивний [1, с. 10]. Ми поділяємо думку Я. Стемковської про те, що «організаційна культура закладу освіти – це відкрита соціально-педагогічна система професійно-педагогічних й особистісних цінностей, яка об'єднує учасників освітнього процесу єдиною ідеєю й організаційним світоглядом; орієнтує їх на досягнення цілей освітнього закладу, враховує особливості соціально-психологічного клімату колективу та взаємодії між його членами у процесі прийняття й реалізації спільних рішень щодо застосування загальноприйнятих способів розв'язання проблем, формування норм і правил

поведінки; передбачає полісуб'єктну діалогічну взаємодію між адміністрацією закладу, учительським й учнівським колективами, батьківською громадою та громадськістю; зберігає й реалізує традиції, ритуали, символи, які створюють історію і відображають «індивідуальність» й неповторність організації» [4].

Науковці і практичні керівники закладів освіти є одноставними у переконаннях, що організаційна культура школи повинна перебувати у зоні постійної уваги керівництва, особливо в період кардинальних змін в організації. Основним твердженням, на якому базуються всі ці переконання, є те, що компетентне управління організаційною культурою закладів освіти та використання її потенціалу сприяє підвищенню ефективності діяльності організації [5, с. 234].

На нашу думку, процес формування організаційної культури закладу освіти має бути цілеспрямованим і включати наступні етапи: 1) комплексна діагностика основних складників ціннісної, нормативної, мотиваційної підсистем організаційної культури шкільної організації і підсистеми трудової поведінки; 2) аналіз результатів діагностики та їх усвідомлення керівником і колективом; 3) визначення й опис бажаної організаційної культури; 4) розроблення програми дій щодо реалізації основних компонентів нової організаційної культури на основі різноманітних форм і методів [6].

Організаційна культура формується як реакція на дві групи завдань, які доводиться вирішувати педагогічним працівникам закладів освіти. Першу групу складають завдання інтеграції внутрішніх ресурсів і зусиль, зокрема: наявність спільних інтересів, створення спільної мови і єдиної, зрозумілої для всіх термінології, створення механізму наділення владою і позбавлення прав, а також закріплення певного статусу за окремими працівниками, установлення й дотримання норм, правил, традицій, що регулюють неформальні відносини між педагогічними працівниками, тощо.

До другої групи належать ті завдання, які педагогічним працівникам закладів освіти доводиться вирішувати у процесі взаємодії із зовнішнім середовищем [6].

А. Подвигайло, В. Селюкова, Л. Шукчус виділяють три фактори, що характеризують найважливіші особливості методичної роботи в умовах мережевої взаємодії закладів освіти: можливість познайомитися з організацією роботи інших закладів освіти; можливість обміну досвідом з педагогами інших закладів освіти; можливість спільної діяльності учасників мережі [2]. Ці три фактори є найбільш значущими та важливими для педагогів-учасників мережевої взаємодії.

Цілісний освітній простір школи передбачає тенденцію виходу за рамки «закритої» освітньої системи і пошук продуктивних взаємовідносин



з іншими освітніми установами, які сприятимуть підвищенню якості діяльності кожної конкретної школи. Формуються системи мережевих взаємодій та взаємовідносин, які мають високий потенціал розвитку освітніх систем, у тому числі і підвищення професійної компетентності. Мережева взаємодія в освітньому окрузі має значні можливості для координаційної та коопераційної взаємодії не лише шкіл, їх управлінських структур, а й педагогів, розширюючи можливості комплексного використання матеріальних, кадрових ресурсів, а отже, і технологій та форм підвищення їх професійної компетентності [3, с. 299].

Мережева взаємодія здійснює позитивний вплив на відносини між вчителями різних шкіл і насамперед сприяє створенню ситуацій, в яких педагоги мають можливість познайомитися, поспілкуватися особисто. Це різні семінари, методичні об'єднання, майстер-класи. Відчувати себе членом одного великого професійного співтовариства – ще одна можливість, яку надає мережева взаємодія.

Згідно з типологією, запропонованою В. Ясвіним [7], виділяють сімейну, інноваційну, результативну й рольову організаційну культуру закладів освіти. Однак перевага кожної з них може по-різному впливати на якість мережевої взаємодії в умовах освітнього округу.

Так, згідно з сучасними науковими дослідженнями [2] мережева взаємодія не є значимим чинником, що згуртовує колектив, в якому переважає сімейна організаційна культура. Адже провідними факторами згуртування колективу у закладі даного типу є: грамотний керівник, спільні цінності, традиції, ритуали школи як окремої родини.

Інноваційна організаційна культура закладів освіти характеризується орієнтованістю на професійний розвиток педагогічних працівників. Важливим у контексті побудови інноваційної культури закладів освіти є створення умов інноваційно-розвивального середовища, яке передбачає: високу мотивацію вчителів до професійного саморозвитку в педагогічній діяльності; проблемно-креативну спрямованість, інтерактивну організацію методичної освітньої діяльності; набуття знань, умінь і навичок як самостійного, так і колективного творчого пошуку; орієнтацію на особистісний і колективний успіх [1, с. 29].

Отже, інноваційна організаційна культура найбільш сприяє відкритості педагогічного колективу новим методам роботи. З огляду на це мережева взаємодія як провідний напрям методичної роботи як раз і спрямована на об'єднання зусиль у запровадженні інноваційних підходів до організації навчально-виховного процесу. Всі школи тією чи іншою мірою містять в собі прояв інноваційного типу організаційної культури, тому саме на цьому треба наголосувати, формуючи спільний освітній простір.

Результативна організаційна культура орієнтована на досягнення освітнього результату, а головна турбота педагогічного колективу – чітке виконання навчальних і виховних завдань. Тому на колектив з результативним типом організаційної культури мережева взаємодія здійснює позитивний вплив. Організація методичної роботи в такому закладі освіти дозволяє педагогам чітко і правильно виконувати навчальні завдання, поставлені перед ними, сприяє покращенню результатів навчання.

Рольова організаційна культура присутня в тих школах, в яких провідною довгостроковою метою є забезпечення планомірності та стабільності як освітнього процесу, так і всього шкільного життя. Об'єднання і обмін різноманітними ресурсами як фактор мережевої взаємодії як раз дає гарантії забезпечення стабільності освітнього процесу, оскільки відкриває для педагогів нові професійні педагогічні методи, що забезпечують відповідність сучасному рівню методичної роботи.

Діагностика провідного типу організаційної культури деяких структурних освітніх об'єднань Запорізької області, які утворилися внаслідок об'єднання територіальних громад і включають опорний заклад та декілька підпорядкованих йому освітніх філій (які раніше були окремими юридичними установами), проведена нами за методикою В. Ясвіна, С. Рибальської, С. Белова [7], дозволила виявити уявлення представників адміністрації опорного закладу і філій та різних категорій педагогічних працівників про наявну й бажану організаційну культуру (рис. 1–2).

Оцінюючи теперішній організаційно-культурний стан, думки опитаних чітко розділились на дві групи: перша визначила перевагу результативного типу, а друга – сімейного.

Аналіз результатів відповідей опитаних дозволяє виявити проблеми в реалізації методичної роботи й навіть причини конфліктних ситуацій, що виникають під час взаємодії представників адміністрацій та педагогічних працівників різних професійних мікрогруп. Наприклад, в досліджуваних закладах ми побачили значні розходження у поглядах навіть представників адміністрацій.

У майбутньому представники адміністрації опорного закладу надають перевагу інноваційному типу організаційної культури, а представники адміністрації філій прагнуть до панування сімейної організаційної культури. При цьому результати діагностичного опитування надають змогу побачити, хто з педагогічного колективу підтримує прагнення адміністрації, та як на це впливає стаж роботи педагогічних працівників (рис. 3).

Проаналізувавши результати діагностичного дослідження, досить легко спрогнозувати реакції педагогічного колективу на певні інноваційні запровадження, визначити рівень супротиву змі-

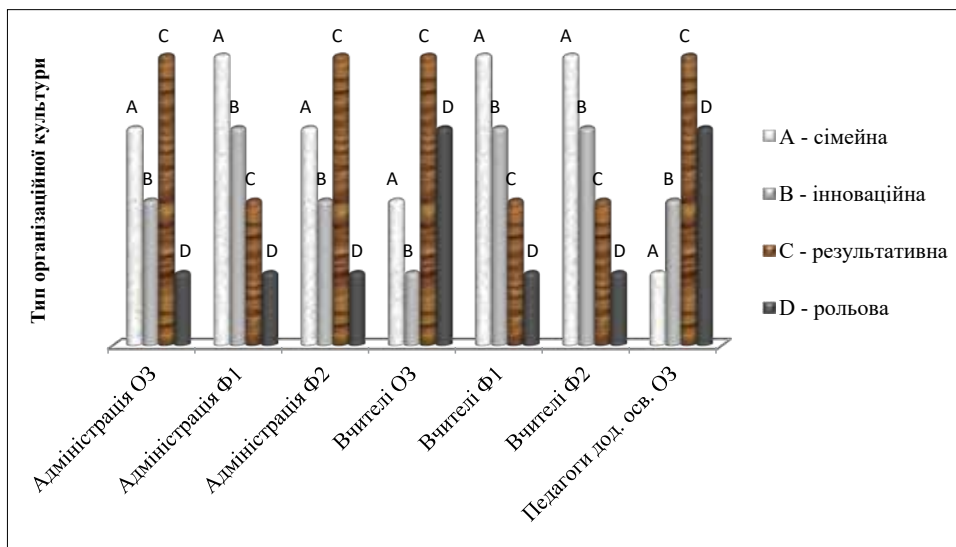


Рис. 1. Результати визначення типу наявної організаційної культури у закладах освіти відповідно до категорії педагогічних працівників

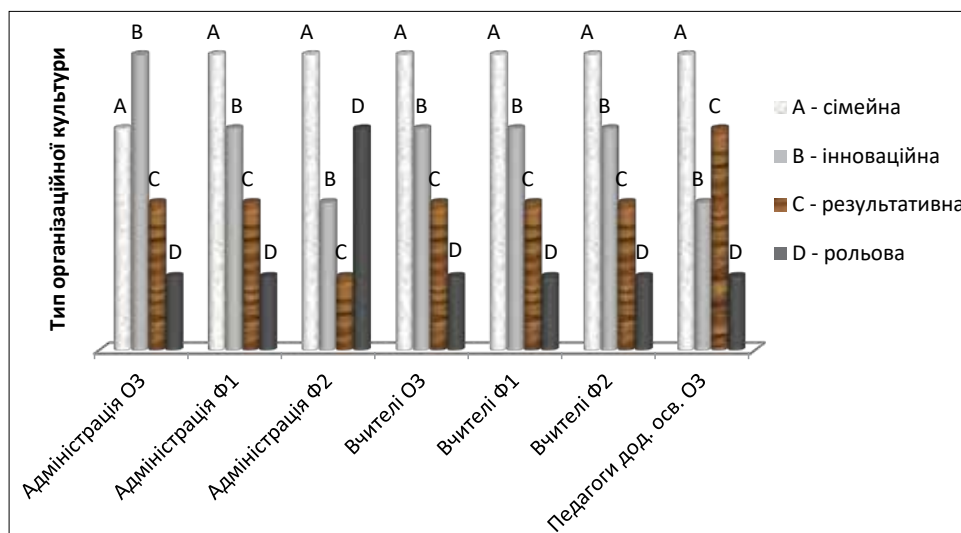


Рис. 2. Результати визначення типу бажаної організаційної культури у закладах освіти відповідно до категорії педагогічних працівників

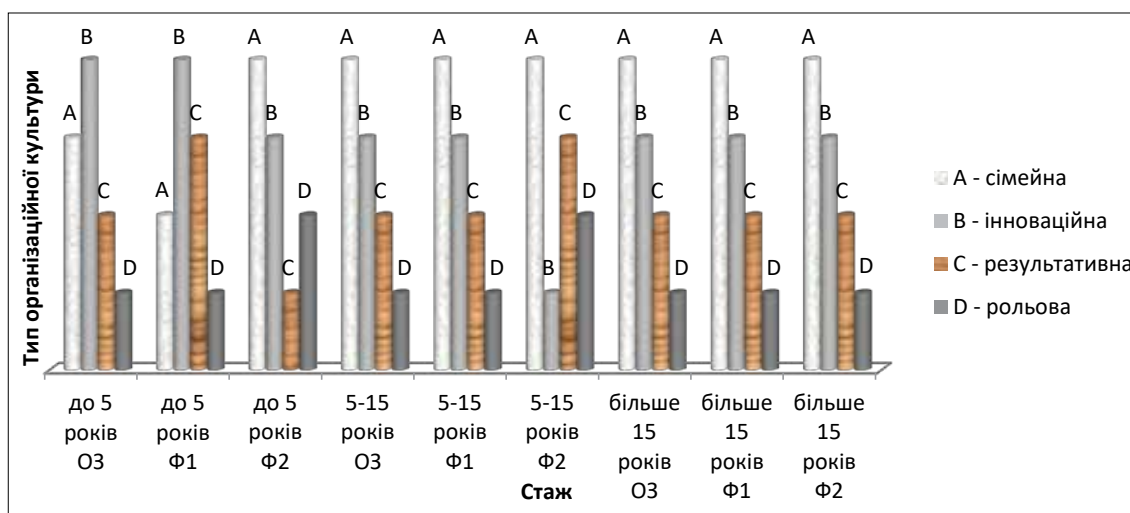


Рис. 3. Результати визначення типу бажаної організаційної культури у закладах освіти відповідно до стажу роботи педагогічних працівників

нам, а також виявити пріоритети й обмеження управлінських дій у межах сформованої організаційної культури.

Отже, якість мережевої взаємодії досить тісно пов'язана із провідним типом організаційної культури тих закладів, що є суб'єктами освітнього округу. Тому досить важливим є управлінська діяльність щодо гармонізації спільного освітнього простору.

В організації мережевої взаємодії теж існує ряд проблем: по-перше, неповне розуміння усіма учасниками процесу мережевої взаємодії важливості такого виду роботи, відмова від участі в ньому; по-друге, відсутність поінформованості учасників, а також певна відособленість кожного структурного підрозділу і відсутність бажання йти на контакт; по-третє, недоліки в системі управління якістю освіти в даних умовах функціонування освітнього округу [2]. З метою вирішення вищезазначених проблем можна запропонувати ряд базових принципів, необхідних для вдосконалення організаційної культури закладів освіти в умовах мережевої взаємодії:

**1. Поінформованість.** Керівнику слід підвищувати рівень поінформованості педагогів щодо оновлення методів роботи; глибше розкривати всі аспекти інноваційних підходів; поширювати інформацію про нові технології й події в системі освіти. Керівнику необхідно створювати умови для обговорення актуальних проблем, що існують в школі, адже усвідомлення всіма суб'єктами освітнього процесу цих проблем зумовлює розуміння і сприйняття необхідності внесення відповідних змін.

**2. Зацікавленість.** Для підвищення організаційної культури рекомендується насамперед підвищувати зацікавленість педагогів у діяльності закладу освіти; націлювати колектив на якісний освітній результат; ставити перед педагогами складні, але здійсненні завдання.

**3. Самовдосконалення.** Щоб домогтися довгострокових результатів, необхідно активізувати потреби педагогічних працівників до самовдосконалення, обов'язково дотримуючись при цьому комплексного підходу. Педагоги мають розуміти, що зупинятись у розвитку не можна, потрібно весь час розвиватися.

**4. Згуртованість колективу.** В організаціях, де більшість працівників націлені суто на результат, часто недостатньо сформованим є позитивний психологічний клімат і соціальна згуртованість всіх суб'єктів закладу освіти. Для реалізації цього принципу необхідною є робота керівника та психолога, спрямована на згуртування колективу, формування відчуття приналежності до даного закладу освіти та прагнення його успішності; пошук способів мотивації виявлених педагогічних мікрогруп, а не окремих людей.

**5. Командний дух.** Керівнику закладу освіти необхідно створювати такі ситуації, в яких педагоги працюватимуть в команді.

**6. Точність.** Адміністрації школи слід організувати більш точне дотримання всіма працівниками спільно сформульованих правил, стежити за тим, як вони виконуються.

**7. Накопичення цінностей.** Необхідно набирати багаж спільних цінностей і традицій. Слід проводити корпоративні заходи, що сприяють прийняттю бажаних цінностей.

**8. Прозорість.** Йдеться про відкритість і доступність результатів для всіх працівників; відкрите обговорення позитивних і негативних сторін роботи школи.

**Висновки і пропозиції.** Таким чином, узагальнюючи все вищезазначене, можна стверджувати, що організаційна культура закладу освіти відіграє дуже важливу роль для вдосконалення методичної роботи, яка є одним зі складників та «культурних» (соціальних) трансформацій у зв'язку зі змінами у сприйнятті педагогами подій, пов'язаних з реформуванням освітньої галузі, способів мислення й організаційної поведінки педагогічних працівників під час впровадження Нової української школи, модернізації структури освітньої системи в умовах децентралізації.

Усвідомлення сутності організаційної культури певних педагогічних колективів; створення конфігурації бажаного профілю організаційної культури забезпечує цілеспрямованість управлінської політики адміністрації й сприяє еволюційному розвитку колективу будь-якого закладу освіти, а особливо багатоструктурного.

#### Список використаної літератури:

1. Карамушка Л.М., Шевченко А.М. Організаційна культура загальноосвітніх закладів освіти: науково-методичний посібник / Л.М. Карамушка, А.М. Шевченко. Біла Церква: КОІПОПК. 2013. 104 с.
2. Подвигайло А.А. Развитие организационной культуры педагогических кадров в условиях сетевого взаимодействия образовательных учреждений / А.А. Подвигайло В.Н. Селюкова, Л.В. Шукчус. Современные проблемы науки и образования. 2013. № 6. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=10969>.
3. Пукас І.Л. Мережева взаємодія в освіті як фактор підвищення професійної компетентності педагогів. Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [ред. кол.: Безлюдний О.І. (гол.ред.) та інші]. Умань: ФОРМ Жовтий О.О., 2017. Випуск 56. С. 297–305.
4. Стемковська Я. Моделювання організаційної культури закладу освіти. Теорія та методика управління освітою. 2012. № 9. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/ttmuo\\_2012\\_9\\_40](http://nbuv.gov.ua/UJRN/ttmuo_2012_9_40).
5. Усатенко В.М. Управління розвитком організаційної культури закладу освіти як фактор фор-

мування ефективного освітнього середовища. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. 2016. Вип. 133. С. 233–236.

6. Шевченко А.М. Сучасні тенденції управління розвитком організаційної культури

загальноосвітніх закладів освіти. Народна освіта: Електронне наукове фахове видання. 2014. Випуск № 2(23). URL: [https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page\\_id=2473](https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=2473).

7. Ясвин В. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. 365 с.

---

**Babko T., Hrevtseva Ye. The role of the network of the interaction of education in formation of organizational culture of school**

*The article reveals the essence of the notion «organizational culture of the institution of education»; the features of the improving of the network of the interaction of multistructural educational institutions (supporting institutions and affiliates) were investigated; the value of detection during the diagnosis of the existing and desired type of organizational culture is proved; defined the basic principles for the development of organizational culture in conditions of the network of the interaction.*

*The family, innovative, productive and the role of organizational culture of educational institutions and their influence on the quality of network interaction in the educational district are investigated. It was found out that network interaction is not a significant factor that brings together a collective in which the family organizational culture prevails. Innovative organizational culture most contributes to the openness of the teaching staff to new methods of work. In this regard, networking as a leading area of methodological work, precisely aimed at the combining efforts in introducing innovative approaches to the organization of educational process. Effective organizational culture is focused on the achievement of educational results, the main concern of the teaching staff – the strict implementation of educational and educational tasks. Therefore, the network of the interaction with a productive type of organizational culture has a positive impact. Role-oriented organizational culture is present in those schools where the long-term goal is to ensure the planning and stability of both the educational process and the whole school life. Combining and sharing various resources as a factor in network interaction just guarantees the stability of the educational process, as it opens for teachers new professional pedagogical methods that ensure compliance with the current level of methodological work.*

*A number of problems in the organization of network of the interaction have been identified: incomplete understanding by all participants of the process of network interaction of the importance of this kind of work, refusal to participate in it; lack of awareness of the participants, as well as a certain isolation of each school and the lack of desire to contact, trying to prove that each school is the best; shortcomings in the quality management system of education in these conditions of the functioning of the educational district. Therefore, a number of basic principles were suggested for the improvement of the organizational culture of educational institutions in the conditions of network interaction: awareness, interest, self-improvement, team cohesion, team spirit, accuracy, accumulation of values, transparency.*

**Key words:** *organizational culture, educational institution, network interaction, reference educational institution, management.*

## ФОРМУВАННЯ РИС ГРОМАДЯНСЬКОСТІ У СТАРШОКЛАСНИКІВ В УМОВАХ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО РЕГІОНУ У ВИМІРІ НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ

*У статті розглядається вплив національно-патріотичного виховання на формування рис громадянськості у старшокласників в умовах полікультурного регіону, висвітлюються сучасні підходи науковців до розуміння поняття «патріотизм» та його складників. Автором зосереджується увага на сучасних акцентах національно-патріотичного виховання, визначаються його мета, зміст та спрямованість на згуртування народу, нації та суспільства, розкриваються «пункт дотику» та «лінія розмежування» патріотизму та громадянськості. Представлені результати констатувального етапу педагогічного експерименту (на основі авторської анкети та адаптованих загальноукраїнських соціологічних опитувань) демонструють сформованість рис громадянськості у старшокласників, усвідомлення себе приналежним до України ( мешканцем країни та певної території, громадянином держави); почуття приналежності до свого народу та Батьківщини, спільних історичних, політичних і культурних цінностей своєї держави; здатності плекати національні традиції та духовні цінності, брати відповідальність за власне життя, життя своєї громади та суспільства, реалізувати свій потенціал в умовах сучасного суспільства. Освітня діяльність має поставити нові акценти у національно-патріотичному вихованні молоді, а саме: патріотизм має стати пріоритетним ціннісним орієнтиром навчально-виховного процесу, пронизати всі сфери суспільного життя, перетворитися на наскрізну ідею, загальну мету; змістовою основою виховання патріотизму мають стати його складники (любов до Батьківщини, народу, родини; діяльнісна відданість, моральна стійкість, готовність до самопожертви, власна гідність); має бути забезпечений комплексний вплив сім'ї, школи, державних та соціальних інститутів.*

**Ключові слова:** громадянськість, національно-патріотичне виховання, патріотизм, риси громадянськості, полікультурний регіон, старшокласники.

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі розвитку перед людством стоїть завдання створення стабільного і безпечного світу, розв'язання якого потребує формування таких моральних пріоритетів, які б забезпечували стійке мирне співіснування. У розвитку миролюбної гуманістичної соціально активної молоді важливе місце належить закладам освіти, адже саме за роки навчання формуються найважливіші риси особистості, її комунікативні навички та ставлення до світу і до себе, виробляється вміння жити в мирі і злагоді. Становлення демократичних засад української державності та розвиток громадянського суспільства потребують адекватних змін навчально-виховної роботи в школі задля формування зрілої громадянської позиції особистості. Тому на освіту покладається важливе завдання – виховання патріотично налаштованої до свого народу і держави, національно ідентифікованої особистості.

Актуальність формування у старшокласників національно-спрямованої громадянської позиції зумовлюється загостренням соціальних проблем, багатоетнічним складом населення України на тлі нестійких традицій демократії та активною інформаційною агресією. У цьому

сенсі рівень сформованих рис громадянськості особистості або їх відсутність може виступати одним із основних критеріїв зрілості громадянського суспільства.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** За останні роки тема національно-патріотичного виховання та формування активної громадянської позиції зайняла провідне місце у наукових дослідженнях та у практичній діяльності в Україні.

У сучасній науковій і навчальній літературі більшість визначень, які так чи інакше стосуються національно-патріотичного виховання, зводяться до двох варіантів. В першому варіанті громадянське виховання і національне виховання визнаються як окремі, рівноправні напрями виховання, в другому – в залежності від теоретичного підходу визнається підпорядкованість цих напрямів виховання один одному [6, с. 163].

Аналіз наукових джерел засвідчує наявність досліджень його різних аспектів. Важливими є методологічні засади педагогічної теорії, наукові підходи до виховання суспільно активної особистості в сучасних умовах, обґрунтовані в працях І. Бега, П. Вербицької, М. Боришевського, С. Гончаренка, І. Зязюна, М. Євтуха, В. Кременя,

В. Кузя, М. Сметанського, О. Сухомлинської, Г. Філіпчука, К. Чорної, М. Ярмаченка та інших.

Взаємозв'язок патріотичного, громадянського та національного виховання висвітлено в працях В. Гонського, М. Качура, О. Коркішко, І. Мартинюка, В. Паплучного та інших.

Низка сучасних наукових досліджень присвячена висвітленню окремих положень щодо організації громадянського виховання (Т. Завгородня, П. Ігнатенко, І. Кучинська, М. Прищак, Б. Ступарик), методики громадянського виховання (Л. Архипенко, Ю. Завалевський, Т. Єлагіна, А. Молчанова), формування громадянських якостей особистості в умовах полікультурного суспільства (М. Рудь, П. Кендзьор, Г. Філіпчук), формування громадянина, особистості, яка усвідомлює власну роль і значення у житті суспільства та відповідальність за власні дії згідно з переконаннями і цінностями (Р. Арцишевський, Т. Бакка, О. Войтенко, В. Дубровський, В. Горбатенко, О. Желіба, С. Клепко, І. Костюк, А. Колодій, Т. Ладиченко, Е. Ламах, Т. Мелещенко, С. Позняк, О. Пометун, Т. Ремех).

Суть патріотизму розкривається у філософській, психологічній, педагогічній літературі (В. Афанасьєв, І. Гнатко, Н. Горпиневич, Ж. Голотвин, Ф. Константинов, А. Леонтьєв, Л. Рудченко); досліджувались методи виховання патріотизму у різних вікових групах (Е. Абрамян, Л. Вагіна, Д. Вайнштейн, О. Павелко, В. Сластьонін, В. Шахненко) та формування патріотизму в навчальній і позакласній роботі (Н. Балакіна, Г. Громогласова, Н. Конжієв, Л. Кошуг, М. Терентій); виявлялись особливі виховні можливості дитячих організацій та їх вплив на виховання школярів (Л. Божович, Е. Богданов, А. Деркач, В. Лебединський, Т. Окушко, К. Радша); вивчався зміст військово-патріотичного виховання (М. Зубалій, В. Івашковський, Р. Денисов, Е. Леванова, О. Остапенко, В. Фарфоровський).

Дослідниця Г. Пивоварова наголошує на тому, що патріотизм є соціально-історичним явищем, яке в різні історичні епохи має конкретні прояви. Зміст цього поняття еволюціонує у часовому вимірі під впливом панівних філософських та ідеологічних доктрин, внаслідок чого виникають різноманітні визначення патріотизму, пов'язані з ідеологією: «державницький патріотизм», «конституційний патріотизм», «громадянський патріотизм», «національний патріотизм», «етнічний патріотизм», «особистий патріотизм» тощо [6, с. 167].

В. Будак, проаналізувавши різні підходи науковців до визначення поняття патріотизму, визначає його своєрідним форматом життєвих орієнтацій громадянина України в реалізації його життєвої стратегії, що відповідає реальним соціальним інтересам і очікуванням оточуючого його колективу, суспільства і держави, відображений у його

свідомості, знайдений у сенсі власного існування й опредмечений у способі життя. Поряд з іншими формами регулювання свідомості, вчинків, поведінки, ставлення людей у колективі, суспільстві і державі, патріотизм узгоджує діяльність безлічі індивідів, перетворює їх на сукупну масову діяльність, підпорядковану принципам служіння Батьківщині [3, с. 80].

І. Бех визначає, що реальним **пунктом дотику** патріотизму та громадянськості виступають «спільні для них центральні категорії: народ, Батьківщина, держава», а **лінією розмежування** є «відмінність у їхніх сутнісних показниках: для *патріотизму* це діяльнісна **любов** до народу, Батьківщини, держави; для *громадянськості* – почуття **відповідальності** щодо цих категорій» [1, с. 8].

**Мета статті** – розглянути процес формування рис громадянськості у старшокласників в умовах полікультурного регіону у вимірі національно-патріотичного виховання на підставі сучасних наукових підходів; представити результати констатувального етапу педагогічного експерименту на основі авторської анкети та адаптованих соціологічних опитувань.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** За роки незалежності в Україні створено передумови для оновлення змісту й технологій громадянського та патріотичного виховання, формування гуманістичних цінностей та громадянської позиції підростаючого покоління. У центрі виховного процесу постала особистість дитини як найвища цінність. Але поряд з ознаками позитивних змін, у громадянському та патріотичному вихованні загострилися й певні протиріччя, виникли нові виклики та загрози. Головні з них полягають в тому, що сучасні старшокласники, вступаючи у доросле життя, стикаються із ціннісною невизначеністю суспільства.

Проблема патріотизму загострилася після подій на Майдані, анексії Криму, тривалого збройного конфлікту в східних регіонах нашої держави. Відповідно, актуалізувалося завдання переосмислення змісту, технологій та механізмів національно-патріотичного виховання дітей та молоді в умовах сучасних соціокультурних трансформацій і викликів.

Нині патріотизм виступає пріоритетним завданням функціонування держави, становлення суспільства, розвитку особистості. У зв'язку з цим значущості набуває проблема виховання у юних громадян патріотизму як почуття належності до країни, українського народу, гордості за державу, відповідальності за її долю.

Народ України – це понад 130 різних народностей, які мають свою етнічну самосвідомість, яка не заперечує готовності свідомо служити інтересам їх Батьківщини. На більш високому рівні етнічна самосвідомість переростає у національну

самосвідомість, яка передбачає ідентифікацію особистості з усім народом України, незалежно від свого етнічного походження, політично об'єднаного єдиним інститутом громадянства, території, економікою, історичною долею та перспективами майбутнього.

Виховання у молодого покоління почуття патріотизму, відданості справі зміцнення державності, активної громадянської позиції нині визнані проблемами загальнодержавного масштабу, про що визначено у нормативно-правових документах. Так, в основу Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді покладено ідею розвитку української державності як консолідуючого чинника розвитку українського суспільства та української політичної нації та визначено, що національно-патріотичне виховання дітей та молоді – це комплексна системна і цілеспрямована діяльність органів державної влади, громадських організацій, сім'ї, освітніх закладів, інших соціальних інститутів щодо формування у молодого покоління високої патріотичної свідомості, почуття вірності, любові до Батьківщини, турботи про благо свого народу, готовності до виконання громадянського і конституційного обов'язку із захисту національних інтересів, цілісності, незалежності України, сприяння становленню її як правової, демократичної, соціальної держави. У Концепції закладено ідею об'єднання різних народів, національних та етнічних груп, які проживають на території України, довкола ідеї української державності, українського громадянства, що виступають загальними надбаннями, забезпечують їхній всебічний соціальний та культурний розвиток [5].

У Стратегії національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016–2020 роки зазначається, що національно-патріотичне виховання є одним із пріоритетних напрямів діяльності держави та суспільства щодо розвитку громадянина як високоморальної особистості, яка плекає українські традиції, духовні цінності, володіє відповідними знаннями, вміннями та навичками, здатна реалізувати свій потенціал в умовах сучасного суспільства, сповідує європейські цінності, готова до виконання обов'язку із захисту Батьківщини, незалежності та територіальної цілісності України [7].

Сучасні науковці вважають, що патріотизм, як особливе, тобто безумовне і високосмислове почуття-цінність, яке характеризує ставлення особистості до народу, Батьківщини, держави та до самої себе, виступає пріоритетним завданням функціонування держави, становлення суспільства, розвитку особистості та має такі базові складники: любов до Батьківщини, народу, держави; діяльнісна відданість Батьківщині; суспільно-значуща цілеспрямованість; моральна стійкість; готовність до самопожертви; почуття власної гідності [2, с. 5, 28].

Метою патріотичного виховання на сучасному етапі є становлення громадянина-патріота, готового самовіддано розбудовувати Україну як суверенну, незалежну, демократичну, правову, соціальну державу, забезпечувати її національну безпеку, сприяти громадянському миру й злагоді в суспільстві. У змісті патріотичного виховання доцільно зосередитися на оволодінні зростаючою особистістю такими патріотичними цінностями, як любов до рідної землі, держави, родини, народу; формувати національну ідентичність й водночас толерантне ставлення підростаючої особистості до інших народів, культур і традицій; виховувати почуття духовної єдності населення усіх регіонів України, спільності його культурної спадщини та майбутнього. Виходячи з цього, головною виховною метою педагога має виступати забезпечення переходу від усвідомлення вихованцем патріотизму як цінності до бажання патріотичного діяння [2, с. 6, 29].

Патріотичне і громадянське виховання – це два рівноцінні способи досягнення спільної мети, які у своєму системному представленні оптимізують виховний процес єдиним комплексом широко охоплених соціальних (переважно стосовно громадянськості) та моральних (щодо патріотизму) якостей. Ідейна ж цілісність патріотичного і громадянського виховання втілюється в утвердженні **громадянина-патріота** як ідеалу розвиненої особистості. Патріотизм як почуття-цінність і громадянськість як згусток продуктивних особистісних функцій спрямовані на згуртування народу, нації, суспільства [1, с. 8, 9].

У рамках нашого дослідження ми визначаємо «громадянськість» як комплексну властивість, що характеризує суб'єкта у формі сукупності відповідних особистісних рис, набутих ним в результаті інтеріоризації предмета громадянської ідентичності в її значущих складниках, поєднаних в цілісний «образ громадянина». Якості громадянина постають у суспільній свідомості як образ, взірець, а рисами громадянськості індивіда вони можуть стати тільки після того, як відбудеться процес інтеріоризації, який зазнає певної динаміки в залежності від соціально-політичних трансформацій, а також дістає своєрідного забарвлення завдяки умовам найближчого соціального оточення суб'єкта, що в контексті нашого дослідження пов'язано з особливостями регіону, який розглядається як полікультурний.

Старшокласник, в контексті нашого дослідження, виступає як узагальнений носій тих властивостей, які в ньому виникають та розвиваються. Наслідком цього стає окреслення рис, гранично значущих для громадянина держави, які в цьому дослідженні постають як предмет діагностики та подальшого формування. Для визначення їх системного комплексу було застосовано

методологічний інструментарій, в результаті чого отримали наступний перелік рис громадянськості: *патріотичність, толерантність, активність, критичність*.

Для виявлення реального стану рівня сформованості рис громадянськості у старшокласників в умовах полікультурного регіону у вимірі національно-патріотичного виховання протягом 2016–2017 років ми провели констатувальний етап педагогічного дослідження, яким було охоплено 433 старшокласника загальноосвітніх навчальних закладів Запорізької, Донецької, Харківської, Київської та Хмельницької областей.

Констатувальний етап педагогічного експерименту базувався на таких педагогічних методах: аналіз анкет та опитувальників; спостереження за старшокласниками під час їхньої участі у різноманітних заходах, аналіз незалежних оцінок вчителів; бесіди із старшокласниками, вчителями, батьками, представниками громадськості; вивчення результатів анкетування старшокласників.

За результатами опитування ми констатували, що учні старшої школи мають достатні знання про суспільство та правові основи його функціонування, громадянські права та обов'язки, але громадянська участь в громадському житті має ситуативний характер.

Старшокласники із більшою впевненістю визначають свої знання історії, культурної спадщини та державних символів України, але менше спілкуються українською мовою. Вони недостатньо впевнені у своїх знаннях культури та традицій представників різних національностей, які проживають у регіоні, вважають, що представники національних меншин мають право спілкуватися рідною мовою, але самі недостатньо розвивають власну національно-культурну ідентичність, та мало хто має друзів представників різних національностей.

Старшокласники визначають невпевненість під час аналізу суспільно-політичних процесів у регіоні, державі та в світі та під час оцінювання інформації медіа повідомлень; у них недостатньо сформовані цінності демократії, справедливості, рівності і верховенства права. Але при цьому вони більш впевнені у вмінні протистояти аморальним впливам окремих людей чи соціуму та толерантно ставляться до людей з іншою культурною ідентичністю.

Отже, нами було визначено, що у старшокласників, в умовах полікультурного регіону, переважає середній рівень сформованості рис громадянськості, який має підвищуватися завдяки цілеспрямованому педагогічному впливу.

Для вивчення ставлення старшокласників до держави та її символів, усвідомлення за своє майбутнє та розвиток України розроблені та використані адаптовані анкети із соціологічних досліджень.

Враховуючи висновки науковців, що патріотизм є ознакою сучасного українця, що діє на

основі національних та європейських цінностей. До таких цінностей, зокрема, належать: повага до державних символів України (Герба, Прапора, Гімну); участь у громадсько-політичному житті країни; повага до прав людини; верховенство права; толерантне ставлення до цінностей і переконань представників іншої культури, а також до регіональних та національно-мовних особливостей; рівність усіх перед законом; готовність захищати суверенітет і територіальну цілісність України. Отже, ми включили до анкети відповідні питання.

Так, першою чергою *громадянином України* вважає себе 51,27% старшокласників, громадянином Європи – 6,23%, громадянином світу – 18,70%, мешканцем району – 2,54%, мешканцем міста – 6,92%, мешканцем області 1,38%, мешканцем регіону 0,69%, представником свого етносу, нації – 5,08%. Таким чином, лише кожен другий старшокласник відчуває свою приналежність до держави.

На запитання *«Що для тебе особисто означає бути громадянином України?»* старшокласники дали наступні відповіді: «жити на своїй Батьківщині, де рідний дім, рідня, рідна земля, природа» (52,19%); «мати українське громадянство, український паспорт» (45,95%); «відчувати себе частиною єдиного українського народу, його культури і традицій» (34,64%); «можливість пишати досягненнями своєї країни та її представників у різних сферах – економіці, науці, мистецтві, спорті» (26,55%); «можливість відчувати турботу з боку влади, мати належні соціальні гарантії» (14,54%); «мати можливість обирати Президента країни, Верховну Раду, місцеві ради, брати участь у референдумах» (13,85%); «впевненість, що українська влада захистить свого громадянина, якщо він потрапить у скрутну ситуацію за кордоном» (10,85%); «відчувати свою відмінність від представників інших держав» (9,69%), «я хоч і громадянин України, але не хочу ним бути» (7,62 %); не позначено відповіді (4,84%).

Під час аналізу відповідей (учні могли обрати не більше трьох) ми констатували, що кожен другий пов'язує громадянство із Батьківщиною, майже половина опитаних – безпосередньо із наявністю документа про приналежність до держави. Старшокласники мало впевнені у спроможності владних інституцій захистити своїх громадян у скрутній ситуації. Незначна частина пов'язує громадянство із політичними правами, не відчуває свою причетність до процесів державотворення – виборів глави держави та депутатів всіх рівнів. Відверта відповідь частини старшокласників про небажання бути громадянином цієї країни може свідчити про певні наміри змінити громадянство у найближчому майбутньому.

Підтверджують такі висновки і відповіді старшокласників на питання *Як ви сприймаєте сучасну*



Україну?: «як свою Батьківщину» – 47,11%; «як свою державу» – 21,47%; «як територію для проживання» – 13,39%; «як країну для тимчасового перебування» – 8,77%, «як чужу країну» – 1,38%.

На запитання *Чи маєш ти намір виїхати на постійне проживання до іншої країни?* старшокласники дали наступні відповіді: «так, я цього хочу» – відповіли 35,56%, «хочу отримати освіту за кордоном для того, щоб застосувати здобуті знання на користь розвитку України» – 20,78%, «погоджусь поїхати, якщо так вирішать батьки» – 18,93%, «ні, маю твердий намір жити в Україні» – 17,55%.

Отже, лише п'ята частина учнівської молоді мають намір жити в Україні, більше третини впевнені в тому, що хочуть її покинути, п'ята частина хоче навчатися за кордоном, щоб використати у подальшому знання в Україні.

7,85% старшокласників вважають, що повною мірою держава дає можливість жити щасливо в Україні, 33,94% – достатньою мірою, не відчувають цього – 37,64%. Тобто кожен третій старшокласник не сподівається на щасливе майбутнє життя у своїй країні.

Під час визначення особистого ставлення встановлено, що дуже пишаються тим, що живуть в Україні – 15,01%, скоріш пишаються – 32,10%, не пишаються – 4,39%, скоріш не пишаються – 7,39%. Важко відповісти на запитання – 30,25% та не надали відповідь 10,85%.

Громадянин держави має причетність до державотворення, усвідомлює свою відповідальність за те, що відбувається у громаді, селі, місті та в країні. Адже за результатами опитування, свою *відповідальність* за те, що відбувається у *місті* (селі, містечку, селищі), де мешкають старшокласники, відчувають повною мірою – 17,78%, скоріше відчувають – 39,26%, наскільки відчувають, настільки і не відчувають – 26,78%, важко відповісти – 11,31%, не позначили відповіді – 3,92%.

*Відповідальність* за те, що відбувається в *країні* відчувають повною мірою 12,00% старшокласників, скоріше відчувають – 25,63%, відчувають і не відчувають однаковою мірою – 27,48%, скоріше не відчувають – 15,01%, абсолютно не відчувають – 14,78%, не позначили відповіді – 3,92%.

Звучання *національного гімну* України у старшокласників викликає такі почуття: гордості – у 52,88%; упевненості – у 41,80%; піднесення – у 36,72%; радості – у 22,17%; байдужості – у 13,85%; зневаги – у 3,46%; роздратованості – у 4,61%; інші почуття – у 7,85%, не позначено відповіді – 10,16%.

*Бути патріотом* для опитаних старшокласників означає: «наслідувати традиції і звичаї» (51,27%); «вболівати за проблеми України і радіти її успіхам» (40,18%); «працювати на добробут своєї держави» (38,57%); «жити та народитись в Україні» (27,25%); «спілкуватись українською

мовою» (31,63%); складність питання визначили для себе (9,24%); «щось інше» (8,31%); 4,85% не позначили відповіді.

Патріотизм є потребою суспільства, яке зацікавлене в солідарності громадян, об'єднанні навколо національної ідеї, моральній єдності. Він постає своєрідним форматом життєвих орієнтацій громадянина у реалізації його життєвої стратегії, яка відповідає реальним соціальним інтересам й очікуванням його найближчого оточення, суспільства й держави, закарбована у його свідомості, віднайдена у сенсі власного існування й втілена у способі життєдіяльності [2, с. 38–40].

За результатами опитування ми констатували, що *предметом гордості за свою країну та свій народ* для старшокласників є: «мужність, героїзм військових» – 34,41%; «література, мистецтво» – 22,86%; «наше минуле, історія» – 20,55%; «прапор, гімн, герб» – 22,40%; «перемоги спортсменів» – 20,09%; «рідна природа» – 20,09%; «пам'ять про предків» – 19,40%; «мова народу» – 18,70%; «душевні якості народу» – 15,94%; «працьовитість, уміння господарювати» – 12,70%, «пісні, свята, звичаї» – 11,31%; «відомі люди» – 13,85%, «інше (названо: свобода, спокійне життя, стан країни)» – 3,69%.

Неможливо відокремити патріотизм від національних святинь, шанобливого ставлення до національної культури. Потужним виховним чинником щодо цього має виступити сім'я, а педагогам слід створювати ситуації для формування у вихованців діяльнісного ставлення до національних свят і традицій, особливо до етнічного коду, який створив націю і захищав її високі ідеали [1, с. 3].

За результатами опитування ми визначили, що, наприклад, вбиратися у національний одяг, носити національну символіку для старшокласників означає: «прояв патріотизму» (49,19%), «модна тенденція» (10,39%), «важко відповісти» (27,25%), «інше» (названо: не ношу; тільки на свята; данина минулому; ніщо; цирк) (6,24%).

На питання *Які патріотичні якості мають виховуватися в школі? та Які патріотичні якості добре розвинені особисто у тебе?* відповіді старшокласників суттєво різняться. Так, 36,95% опитаних вважає, що «готовність захищати свою Батьківщину» має виховуватися в школі, тоді як лише 18,71% вважають цю якість добре розвинутою у себе; 31,40% зазначає, що «любов до свого народу» має виховуватися в школі, при цьому лише 8,78% вважають її добре розвинутою у себе; 36,25% вважають, що толерантність має формуватися у школі, але розвинутою у себе визначають цю якість лише 9,01%; на думку 28,86% учнів, «пошану та любов до української мови» у них також мають формувати педагоги, що ж до особистого ставлення до мови, то лише 12,01% вважають її добре розвинутою у себе.

Причиною таких результатів вважаємо індивідуальне ставлення учнівської молоді до сучасної державної політики України, неусвідомлення себе частиною цієї держави, низький рівень сформованості культури демократії.

**Висновки.** Визначальною рисою українського патріотизму є діяльна спрямованість, яка спроможна перетворювати почуття на конкретні справи і вчинки на користь Батьківщини і держави. Патріотом є той громадянин, який в сьогоденні умовах сприяє розбудові демократичної соціальної держави правовими методами. Він усвідомлює, що влада має бути механізмом, засобом здійснення волі народу [4, с. 8].

Перед освітою виникає потреба поставити розуміння національно-патріотичного виховання як пріоритетного ціннісного орієнтиру навчально-виховного процесу, який має наскрізну ідею, загальну мету.

Зміст національно-патріотичного виховання становлять насамперед такі чинники: усвідомлення національної самобутності й національно-культурної ідентичності українського народу; виховання відданості у розбудові української нації і державності; формування активної громадянської, державницької позиції, власної гідності; усвідомлення і примноження досягнень українського народу, його інтелектуальних та духовних здобутків; знання української мови як національної цінності [2, с. 38, 40, 42].

Така місія громадянського і патріотичного виховання вимагає й своєрідного методичного підходу. На першому плані має перебувати широко узагальнене почуття роду – «Ми – українці». Тактика його формування повинна бути такою: виховання в окремій особистості конкретної духовно-моральної властивості як складника патріотичного почуття діяльної любові чи певної громадянської риси має відбуватися у контексті почуття «Ми – українці», а значить «Ми – патріоти, громадяни». Саме це почуття мусить стати об'єднуючим центром патріотичного і громадянського виховання.

Необхідно підвищувати кваліфікацію та професійну компетентність фахівців у сфері національно-патріотичного виховання, розробляти для цього відповідні навчальні програми за допомогою сучасних інтерактивних форм і методів роботи.

Отже, процес формування рис громадянськості у старшокласників у полікультурному регіоні

відбувається у вимірі національно-патріотичного виховання та за умов сучасних викликів потребує подальших наукових розробок та практичного впровадження на рівні всієї країни.

#### Список використаної літератури:

1. Бех І.Д. Патріотичне і громадянське виховання: пункт зіткнення та лінія розмежування. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. праць. Інститут проблем виховання НАПН України. Вип. 20. Кн. 1. Київ, 2016. 360 с.
2. Бех І.Д., Кириченко В.І., Петрочко Ж.В. З Україною в серці (тренінг з патріотичного виховання дітей та молоді): посіб. / І.Д. Бех, В.І. Кириченко, Ж.В. Петрочко. Харків: «Друкарня Мадрид», 2016. 140 с.
3. Будак В. Патріотичне виховання студентської молоді: теоретичний аспект. Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки: збірник наукових праць / за ред. проф. Тетяни Степанової. № 2 (57), травень 2017. Миколаїв: МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2017. 538 с.
4. Виховуємо громадян-патріотів України: Науково-методичний посібник / авт. кол. за заг. кер. К. Чорної. Черкаси: видавництво ЧОІПОПП, 2011. 273 с.
5. Наказ Міністерства освіти і науки України від 16.06.2015 № 641 «Про затвердження Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді, Заходів щодо реалізації Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді та методичних рекомендацій щодо національно-патріотичного виховання у загальноосвітніх навчальних закладах». URL: <http://old.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/4068>.
6. Пивоварова Г.С., Хомич О.М. Проблема національно-патріотичного виховання та усвідомлення громадянської позиції студентів вищого навчального закладу. Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (педагогічні науки). № 7 (296), жовтень 2015. Частина II. 287 с.
7. Указ Президента України від 13.10.2015 р. №580/2015 «Про затвердження Стратегії національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016-2020 роки». URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/580/2015>.

---

**Bohomolova N. Formation of the civic duty among high school students in a multicultural region in measuring of national-patriotic education**

*The article considers the influence of national-patriotic education on the formation of civic duty among high school students in a multicultural region, highlights modern scientific approaches to understanding "patriotism" and its components. The author draws attention to the modern accents of national patriotic education, defines its purpose, content and focus on rallying of the people, nation and society; reveals the "point of contact" and the "line of disengagement" of patriotism and citizenship. The paper presents the results of the final stage of the pedagogical experiment based on the author's questionnaire and adapted all-Ukrainian sociological polls.*

*The experiment aimed to identify level of formation of the civic duty among high school students, awareness of belonging to Ukraine (being a resident of a country and a certain territory, a citizen of the state); sense of belonging to his people and homeland, general historical, political and cultural values of the state; ability to protect national traditions and spiritual values, to take responsibility for their lives, the lives of their families and society, to realize their potential in the modern society. Teachers should focus on new accents in the national-patriotic education of young people, namely: patriotism should become a priority guidance of the educational process, permeate all spheres of public life, become the main idea and a common goal. The substantive basis of fostering patriotism should become its components: love for the Motherland, people, family; dedication, high moral standards, self-sacrifice and own dignity. The integrated influence of family, school, state and social institutions should be ensured.*

**Key words:** *citizenship, national-patriotic education, patriotism, features of citizenship, multicultural region, high school students.*

**О. М. Власенко**кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри педагогіки  
Житомирського державного університету імені Івана Франка

## МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ КОНЦЕПТУАЛЬНОЇ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ГРОМАДЯНСЬКИХ ЦІННОСТЕЙ ШКОЛЯРІВ У СТАРШІЙ ШКОЛІ

У статті розглянуті методологічні основи концептуальної моделі формування системи громадянських цінностей старшокласників в освітньому закладі. Автор досліджує теоретичні погляди зарубіжних та вітчизняних вчених на проблеми громадянськості, систему громадянських цінностей в науковій літературі; визначає характерні особливості різних наукових концепцій та їх вплив на проблематику дослідження, визначає шляхи реалізації концепції формування громадянських цінностей в сучасному просторі освітнього закладу. Зазначено, що в даний час загальною ознакою є необхідність громадянського виховання молоді, розробка єдиної державної політики в галузі громадянської освіти та виховання, загальнонаціональної мети й громадянської ідеології, які могли б консолідувати українське суспільство на основі загальнонаціональних й громадянських цінностей. У статті зазначено, що закономірності та механізми формування громадянських цінностей можуть слугувати основою для побудови інноваційних педагогічних технологій в площині громадянської освіти. Обґрунтовано, що формування системи громадянських цінностей старшокласників має розглядатися як об'єктивний процес підготовки старшокласників до громадянської діяльності, що залежить від дії зовнішніх і внутрішніх закономірностей. Система громадянських цінностей представлена автором як фактор, який орієнтує й мотивує громадянську діяльність й поведінку суб'єктів освітнього процесу, відображає взаємодію особистості з іншими особистостями та суспільством в цілому в процесі громадянської діяльності. Тенденції становлення громадянськості особистості визначають її ставлення до системи громадянських цінностей суспільства, представлених в культурі суспільства, тому на становлення системи громадянських цінностей в старшому шкільному віці значною мірою впливає якість забезпечення неперервності освіти, створення умов для розвитку громадянської освіти як важливого складника освіти впродовж життя, підготовки молодої людини до життя в громадянському суспільстві, удосконалення особистістю себе, реалізація особистісного вибору, визначеного змістом громадянської діяльності, можливостями особистості, її характером.

**Ключові слова:** громадянське суспільство, громадянськість, громадянська освіта, цінності, громадянські цінності, старшокласники, освітній заклад.

**Постановка проблеми.** Цивілізаційні зміни та виклики сучасній освіті вимагають від нас розбудови суспільства на засадах людиноцентризму, а також потребують гуманізації освіти, в основі якої лежить формування системи цінностей особистості, що вимагає постійного формування громадянської активності та відповідальності шляхом забезпечення неперервності освіти, створення умов для розвитку громадянської освіти як важливого складника освіти впродовж життя, підготовки до життя в громадянському суспільстві молодої людини, яка спрямована на формування й розвиток громадянської компетентності та самовдосконалення.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Концептуальними для загальної освіти є ідеї стійкого руху в європейській освітній простір, забезпечення нової якості освіти та особистісного розвитку, перетворення навчання в освітньому закладі на реальність, створення системи методичного супроводу управління освітнім процесом на основі інноваційних стратегій тощо.

Проблемам розробки методологічних засад присвячені праці вітчизняних та зарубіжних науковців С. Гончаренка, В. Краєвського, А. Крампіта, Л. Мартюшова, Д. Чернілевського, В. Штоффа, Е. Юдіна та інших. С. Гончаренко виділяє в структурі методології педагогічного дослідження три рівні – загальнофілософський, загальнонауковий, конкретно-науковий [1]. Визначаючи методологічні засади проблеми формування системи громадянських цінностей старшокласників, ми послуговувалися доцільністю обґрунтування й організації дослідження на загальнофілософському, загальнонауковому, конкретно-науковому (спеціальному) і міждисциплінарному рівнях.

Головною метою цієї роботи є розробка методологічних основ формування системи громадянських цінностей школярів у старшій школі.

**Виклад основного матеріалу.** У філософському контексті формування громадянських цінностей старшокласників в освітньому просторі навчального закладу розглядається як об'єктивний процес, в основі якого лежать певні

закономірності: зумовленість системи підготовки школярів потребами розвитку суспільства; відповідність змісту, форм й методів освітнього процесу в старшій школі рівню розвитку гуманітарних наук; саморозвиток та самовиховання молодшої людини в умовах неперервної освіти; взаємозв'язок цілей, функцій, змісту й методів формування громадянських цінностей; залежність якості знань, умінь й навичок від характеру, змісту, форм та методів організації навчально-пізнавальної, навчально-практичної, самостійної діяльності старшокласників, їх індивідуальних особливостей та досвіду громадянської активності.

Сучасні вітчизняні вчені наголошують на тому, що в історії освіти як філософський рівень методології можуть використовуватися метапатерни, які виступають як зразки, моделі історії, що породжуються прагненням пізнати історичний процес як єдине ціле. До найвідоміших метапатернів відносять циклічну, лінійну, спіралеподібну, коваріантну, постмодерністську моделі історичного процесу, які дозволяють розглянути проблему громадянських цінностей з урахуванням комплексу відомих наукових теорій [2; 3; 4; 5].

Найдавнішим «метапатерном» є циклічний підхід до розвитку будь-якого історичного процесу. Теорії циклічності зустрічаємо у Геракліта, Платона, Аристотеля, Цицерона, Н. Макиавеллі, Дж. Віко, О. Шпенглера, А. Тойнбі та інших, які розглядають існування циклічних перетворень соціальної дійсності як явищ, поданих у чуттєвому спогляданні. Теорії циклічності визначальною ознакою мають ідею про постійне та періодичне проходження суспільством аналогічних циклів-фаз (зародження, криза, депресія, поживлення, підйом). Платон розмірковував про соціальні форми суспільства, характеризуючи їх як ідеальні та реальні, при цьому саме для останніх циклічний розвиток є характерним. Філософ вважав необхідним пошук механізмів, які допоможуть уникнути негативних тенденцій у процесах циклічних перетворень громадянського суспільства.

Наукові засади лінійної моделі історії представлені ідеями Вольтера, Дж. Локка та інших. Вольтер, оцінюючи систему цінностей свого суспільства, виступав проти церкви, яка, на його думку, гальмувала розвиток людини і суспільства. Вольтер не виправдовував жорстокість людей божим провидінням, залишаючи їхні злочини на їхній же совісті. Людина зобов'язана сама забезпечити себе, покращити умови свого життя, прикрасити його мистецтвами й науками, забезпечити нагляд за суспільством.

У своїй теорії Дж. Локк спирався на ідею «суспільного договору», що намагалася гармонізувати суперечливі відносини станових суспільств на засадах принципу справедливості через виховання громадянина суспільства як носія гро-

мадянських та моральних якостей, покликаних сприяти реалізації кращих людських ідеалів. Відтак, у лінійній моделі історії система громадянських цінностей постає як динамічний, соціально і внутрішньо детермінований феномен, державна увага до якого є умовою прогресивного розвитку суспільства [11].

Теорія О. Шпенглера пояснює циклічність системи цінностей будь-яких епох, яка проявляється в основних характеристиках особистості як типового представника конкретної цивілізації, її самореалізації, вектору соціальної активності, оскільки для людини «де добре, там і Батьківщина» [9].

Шпенглерівська ідея циклічного розвитку була продовжена англійським соціологом Арнольдом Тойнбі. Авторська концепція А. Тойнбі передбачала, що розвиток цивілізацій зумовлений реакцією останніх на особливі труднощі, агресію іноземців, несприятливі погодні умови, пандемії тощо, а надлом є наслідком тяжіння до активної територіальної експансії [9]. Філософ підкреслював важливість соціальних інституцій, без яких не може існувати суспільство і вдосконалюватися особистість.

Система А. Тойнбі є антропоцентричною, тому для того щоб громадянське суспільство змогло відповісти на виклики часу, в ньому мають бути наявні особистості, які зможуть відповісти на важливі питання людства і повести за собою інших [8]. На думку А. Тойнбі, таке громадянське суспільство буде представляти дві частини – творчу (окремі особистості) та основну інертну масу. Процес взаємодії творчої меншості і пасивної більшості у громадянському суспільстві вчений назвав «мімесис» (соціальне наслідування), який спрямований на творчу меншість у суспільстві, будучи, таким чином, сполучною ланкою між активними та пасивними його членами. Глобалізація форм та методів людського існування може викликати, на думку філософа, уніфікацію цінностей людини, нівелювання громадянських ідеалів, стирання національних, етнічних особливостей у межах суспільства. Тому системні наукові дослідження трансформації цінностей суспільства, у тому числі громадянських, можуть сприяти регулюванню тривалості їх «життя».

Проблему громадянських цінностей суспільства можна також розглядати на основі спіралеподібної моделі історії, в якій з'являється більше можливостей для реалізації свободи людини [2; 3; 4; 6]. Відповідно до цієї моделі, історичний розвиток розпадається на окремі відносно самостійні стадії. Отже, можна говорити про передбачуваність розвитку громадянського суспільства та цінностей, оскільки з'являється вибір можливих стратегій поведінки щодо зміни чи збереження власної системи цінностей і виховних орієнтирів. Концепція спіралі знайшла своє продовження в

марксистському матеріалістичному розумінні прогресивного розвитку громадянського суспільства з притаманними йому цінностями, орієнтирами та ідеалами.

Аналіз проблеми громадянських цінностей у вітчизняній теорії і практиці доцільно здійснювати із урахуванням запровадженої К. Ясперсом коваріантної моделі історії, за якою ідеали, цінності суспільства виступають як історично, соціально детермінована та структурована модель цінностей (загальнолюдських, національних, громадянських тощо), які водночас є і самостійними і взаємозалежними відповідно до історичних змін етносу, суспільства, держави або цивілізації [10].

Постмодерністська концепція розвитку історії трактує функціонування системи громадянських цінностей на прикладі різони, яка позбавлена єдиного центру, отже, і систему громадянських цінностей можна вважати децентралізованою, оскільки наявність у ній стрижню (наприклад, базової цінності або мети) є чисто умовним критерієм. Ієрархія системи громадянських цінностей, за Ж. Дельозом, є суб'єктивною (залежна від світосприйняття окремої особистості чи соціальної групи) та динамічною (змінною) [12]. Ж. Дельоз переконливо доводив, що як важко викоринити різому (рослина швидко відновлюється з найдрібнішої частини), так важко і знищити громадянський ідеал або систему громадянських цінностей, оскільки за будь-яких сприятливих умов цінності патріотизму, любові до батьківщини, громадоцентризму українців здатні відроджуватися через велику кількість носіїв. Саме через глобалізацію відбувається масштабне поширення й інтенсифікація міжкультурних зв'язків представників різних культур та народів. Через це загострюється проблема ідентичності особистості, оскільки людина виходить за межі системи громадянських цінностей власної держави та інтеріоризує еталони інших культур. Постмодернізм характеризується відображенням духовного розвитку, ідеали та досягнення епохи модерну, її духовності не є основою постмодернізму, а лише частковою сукупністю положень, які необхідно радикально переосмислити та переоцінити.

На сучасному етапі розвитку науки можна стверджувати про підвищення інтересу філософії до гуманістичної проблематики. Предметом осмислення стає відкриття людиною себе самої як суб'єкта, що зазнає впливу зовнішнього середовища. З позицій сучасної філософії освіти власне методологія формування системи громадянських цінностей має ґрунтуватися на чіткій системі взаємопов'язаних принципів.

Отже, завданням філософії в контексті викликів сучасності є творення гуманістично зорієнтованої філософсько-світоглядної парадигми, в якій освіта була б реальним чинником гуманізації

людства. Гуманізм інтерпретується як система поглядів на людину як найвищу цінність, благо якої вважається критерієм суспільної оцінки, необхідною нормою відносин між людьми. Осмислення й аналіз особливостей процесу формування громадянських цінностей молоді з позицій філософії базувалося на гуманістичному підході, що передбачає розгляд становлення та вдосконалення цілісної особистості, яка прагне активно реалізувати свої можливості, здатна до усвідомленого й обґрунтованого вибору рішень у різних життєвих ситуаціях [5].

Саме гуманістичний підхід до освітнього процесу найповніше відображає сучасну філософію освітньої політики в цій галузі. Гуманізація, як ідеологія й практика, заснована на принципах рівності, справедливості, які розглядають людину як найвищу цінність. Гуманізація освітнього процесу передбачає формування цілісної та всебічно розвиненої особистості, розкриття її здібностей, забезпечення пріоритетності загальнолюдських цінностей, гармонії стосунків людини і навколишнього середовища, суспільства і природи.

Гуманність віддзеркалює милосердя, доброту, альтруїзм, повагу до людської гідності, добре ставлення до всього живого, готовність допомагати іншим, цінність кожної людини, прагнення до миру, терпимість. У «Філософському словнику» гуманізм трактується як «сукупність поглядів, що виражають повагу до гідності та прав людини, турботу про благо людей, їх всебічний розвиток, про створення сприятливих для людини умов суспільного життя». Гуманізм – це «рефлексивний людиноцентризм», який за своїм змістом передбачає рефлексивне осмислення цінності людини як першооснови і переосмислення всіх інших цінностей в цій системі відліку.

**Висновки і пропозиції.** Сьогодні характерною для освітнього процесу є тенденція сучасного людства до створення громадянського суспільства, члени якого поділяють громадянські цінності демократичного суспільства, мають високий рівень громадянської культури. Необхідною умовою на шляху до формування системи громадянських цінностей молоді є потреба у створенні освітнього простору, залучення старшокласників до організованих форм громадянської діяльності. Становлення системи громадянських цінностей старшокласника пов'язане з формуванням базових цінностей української культури, які визначають її громадянську самосвідомість, ґрунтуються на соціокультурних досягненнях багатонаціонального народу, народів інших країн, культурних та історичних традиціях рідного краю. Громадянське виховання старшокласників буде успішним за умови реалізації особистісного, системного й компетентісного підходів відповідно до вікових та індивідуальних особливостей дітей. Результатом

громадянського виховання є формування системи громадянських цінностей як готовності та здатності особистості активно, відповідально й ефективно реалізовувати весь комплекс громадянських прав і обов'язків в громадянському суспільстві. Саме тому найважливіша вимога до створення освітнього простору – залучення старшокласника до розв'язання суспільно значущих і особистісних життєвих проблем, створення можливостей набуття досвіду громадянської поведінки. Тому представлення методологічного базису дозволяє всебічно дослідити формування громадянських цінностей старшокласників як комплексну наукову проблему на різних рівнях методології.

#### Список використаної літератури:

1. Гончаренко С.У. Методологія. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; гол. ред. В.Кремень. К., 2008. С. 312–313.
2. Гречко П. К. Концептуальные модели истории / П.К. Гречко. М. Изд. корпорация «Логос», 1995. 144 с.
3. Ершова Л. Трансформація виховного ідеалу в Україні (XIX-початок XX століття). Київський, Одеський, Харківський навчальні округи: Монографія. Житомир. Вид. Євенок О.О., 2015. 642 с.
4. Медушевский А.Н. Теория конституционных циклов. М. Изд. дом ГУ ВШЭ, 2005. 574 с. С. 11
5. Моложанова С.В. Гуманизм к новой системе ценностей. Минск. Беларуск. наука, 1998. 364 с. С. 143
6. Плотинский Ю.М. Модели социальных процессов. М. Логос, 2001. 280 с. С. 126–127
7. Полетаев А.В. Циклы Кондратьева и развитие капитализма (опыт междисциплинарного исследования) / А.В. Полетаев, И.М. Савельева. М. Наука, 1993. 249 с.
8. Тойнби А. Дж. Постыжение истории / Арнольд Дж. Тойнби. М. Прогресс, 1991. 736 с. С.250–261
9. Шпенглер О. Закат Европы. Очерки морфологии мировой истории: Гештальт и действительность / Освальд Шпенглер; пер. с нем., вступ. ст. и примеч. К.А. Свасьяна. М. Эксмо, 2009. 800 с
10. Ясперс К. Смысл и назначение истории; [пер. с нем.]. М. Политиздат, 1991. 527 с. С. 32–33.
11. Colman John. John Locke's Moral Philosophy, Edinburgh. Edinburgh University Press. 1983.
12. Deleuze G. Dialogues / G. Deleuze, C. Parnet. N.Y. Colombia Univ. Press, 1987. 127 p. P. 25.

#### **Vlasenko O. Methodological basis of the conceptual model of students' citizenship values' formation at high school**

*The article deals with the methodological foundations of the conceptual model of students' citizenship values' formation at high school. The author investigates the theoretical views of foreign and Ukrainian scientists on the issue of citizenship, the system of citizenship values in scientific literature, defines the characteristic features of various scientific concepts and their influence on the research problems, defines ways of realizing the concept of citizenship values in the modern space of an educational institution. The author notes that the necessity of citizenship education of high school students, the development of a unified state policy in the field of citizenship education, a national goal and a civic ideology that could consolidate Ukrainian society on the basis of national and citizenship values is now universally recognized. The article states that the laws and mechanisms for the citizenship values' formation can serve as the basis for constructing innovative pedagogical technologies in the area of citizenship education. It is substantiated that formation of citizenship values system of high school students should be considered as an objective process of preparation of high school students for citizenship activity, which is subject to the actions of external and internal laws. The system of citizenship values is represented by the author as a factor that orientates and motivates civic activity and behavior of subjects of the educational process, reflects the interaction between individuals in a society as a whole in the process of citizenship activity. Trends in the formation of individual citizenship determine his relation to the system of citizenship values of society, represented in the culture of society, therefore, the formation of the citizenship values' system during high school age is largely influenced by the quality of ensuring the continuity of education, creating conditions for the development of citizenship education as an important component of education throughout life, preparation of a young man for life in a civil society, personal self-improvement, realization of personal choice, determination the content of the citizenship activity, the capabilities of the individual, his character.*

**Key words:** civil society, citizenship, citizenship education, national values, citizenship values, high school students, educational institution.

**Н. В. Гоголь**

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови, літератури та методики навчання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка

## ПРОБЛЕМА РЕАЛІЗАЦІЇ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ У ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ ДЛЯ 7-8-Х КЛАСІВ

У статті розглянуто проблему культурологічного підходу до вивчення української літератури в основній школі та шляхи її втілення засобами шкільного підручника. Акцентовано на теоретико-методичних аспектах реалізації компетентнісних засад шкільного літературного навчання у контексті положень Закону України «Про освіту» (2017), Концепції Нової української школи (2016), Державного стандарту базової та повної загальної середньої освіти (2011, 2013), Концепції літературної освіти (2011). Відповідно до Рекомендацій Європейського Парламенту та Ради Європейського Союзу «Про основні компетентності протягом усього життя» окреслено перспективність і продуктивність використання культурологічного підходу як концептуальної основи модернізації змісту шкільної літературної освіти. Доведено, що засадничі ідеї культурологічного підходу у процесі вивчення української літератури послідовно реалізовано в Концепції Нової української школи, чинній програмі для загальноосвітніх навчальних закладів «Українська література: 5-9 класи», методичному апараті, ілюстративному матеріалі сучасних підручників, тематично-стильовій різноманітності пропонованих для розгляду художніх творів. Зазначено, що реалізація поставлених оновленою програмою з української літератури завдань передбачає необхідність забезпечення формування в учнів як літературної, так і ключових компетентностей. Доведено, що формування в учнів ключової компетентності «Обізнаність та самовираження у сфері культури» на уроках української літератури впливатиме на здатність дітей розуміти твори мистецтва, розглядати художню літературу в контексті інших видів мистецтв, розвивати власні мистецькі смаки, уподобання, ідентифікувати себе як представника певної культури. Акцентовано на важливості вивчення української літератури із залученням мистецьких діалогів, застосування рекомендаційної рубрики «Мистецький контекст» із метою осучаснення змістового компоненту чинної програми та сучасних підручників української літератури для основної школи.

На основі аналізу оновленої програми з української літератури та чинних підручників для 7-8-х класів у частині вивчення усної народної творчості проаналізовано принципи втілення рекомендаційної рубрики «Мистецький контекст» як важливого засобу осучаснення змістового компоненту програми та актуалізації компетентнісного підходу в сучасній шкільній літературній освіті.

**Ключові слова:** культурологічний підхід, українська література, читацька компетентність, ключові компетентності, обізнаність та самовираження у сфері культури, шкільний підручник, мистецький контекст, усна народна творчість.

**Постановка проблеми.** Ідея культурологічного підходу до вивчення української літератури є однією з провідних у національній системі літературної освіти (Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті; Концепція «Нова українська школа»; Державний стандарт базової та повної загальної середньої освіти; Концепція літературної освіти). Відповідно до Рекомендацій Європейського Парламенту та Ради Європейського Союзу «Про основні компетентності протягом усього життя» Концепцією «Нова українська школа» визначено низку ключових компетентностей, серед яких чільне місце належить загальнокультурній грамотності [8]. Послідовно ідеї культурологічного підходу втілено в оновленій програмі з української літератури для основної школи засобами ключової компетентно-

сті «Обізнаність та самовираження у сфері культури», що передбачає формування в дітей здатності розуміти твори мистецтва, розвивати власні мистецькі смаки, самостійно виражати ідеї, досвід та почуття за допомогою мистецтва.

Засадничі ідеї культурологічного підходу в навчанні української літератури реалізовано в Державному стандарті базової та повної загальної середньої освіти, в якому наголошено на важливості усвідомлення дітьми «художньої літератури як важливого складника мистецтва; ознайомлення учнів із фундаментальними цінностями світової художньої культури; розкриття особливостей творів, літературних явищ і фактів у широкому культурному контексті...» [4].

Важливість означеної проблеми зумовлює необхідність системного підходу до реалізації



культурологічного принципу навчання української літератури засобами шкільного підручника.

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

В основу сучасних культурологічних освітніх концепцій і культурологічних підходів до викладання навчальних предметів покладено усвідомлення єдності літератури, культури і суспільства, новий погляд на роль соціуму у становленні гармонійно розвиненої особистості. Культурологічні підходи до освітнього процесу завжди перебували в полі зору вчених. Так, культурологічні аспекти навчання і виховання особистості стали об'єктом досліджень Л. Печко, І. Зязюна, О. Савченко; формування особистості засобами мистецтва слова відстежували В. Бутенко, Н. Волошина, Є. Квятковський, Г. Беленький, В. Щербина. Проблеми культурологічного підходу в освіті присвячені праці І. Балхарової, Є. Бондаревської, М. Бастуна, В. Гури, А. Погодіної, Є. Фортунатової, І. Колмолгорової, О. Рудницької, В. Сластьоніна, Г. Тарасенко та інших.

У методиці навчання української літератури проблема культурологічного підходу до вивчення літератури розглядається у працях В. Братко (культурологічний принцип вивчення української літератури в основній школі), Н. Волошиної (естетичне виховання учнів засобами взаємодії мистецтв), В. Гладишева (культурологічний контекст аналізу художнього твору), С. Жили (міжмистецькі зв'язки), С. Молочко (формування компетентності «Обізнаність та самовираження в царині культури» у процесі вивчення української літератури), В. Пустохіної (формування культурологічної компетентності старшокласників у процесі вивчення української літератури), Г. Токмань (діалогічне прочитання художніх творів із екзистенціальною філософією), В. Шуляра (культурологічні та літературознавчі складові сучасного уроку української літератури), Т. Яценко (осмислення педагогічних та методичних проблем вивчення української літератури в широкому культурологічному контексті) та інших. У своїй сукупності ці наукові розвідки цілісно представляють шляхи реалізації проблеми. Водночас подальшого ґрунтовного розгляду потребує актуальна проблема реалізації культурологічного підходу на уроках української літератури засобами шкільного підручника.

**Мета статті** – розкрити дидактико-методичний потенціал оновленої програми з української літератури (2016) та чинних підручників української літератури для 7-8-х класів щодо вивчення усної народної творчості у мистецькому контексті як одного із чинників реалізації культурологічного підходу в сучасній шкільній літературній освіті.

**Виклад основного матеріалу.** Засадничі ідеї діяльнісного, особистісно зорієнтованого і компетентнісного підходів є ключовими для розвитку Нової української школи загалом і літературної

освіти зокрема. Реалізація поставлених оновленою програмою з української літератури завдань передбачає необхідність забезпечення формування в учнів як літературної, так і ключових компетентностей. У процесі реалізації культурологічного підходу на уроках української літератури неабиякого значення набуває ключова компетентність «Обізнаність та самовираження у сфері культури», яка передбачає формування в учнів необхідних умінь і ставлень [15].

Засадничі ідеї осучаснення змістового компонента чинної програми реалізовано в рекомендаційній рубриці «Мистецький контекст», яка акцентує на взаємозв'язках різних видів мистецтв (літератури, музики, образотворчого мистецтва, архітектури, театру, кіномистецтва тощо). На думку Д. Наливайка, шлях взаємозбагачення мистецтва є дуже продуктивним, що саме в цьому й «полягає найважливіший аспект взаємозв'язків та взаємовпливів художньої мови літератури з художньою мовою інших мистецтв» [11, с. 21].

Курс української літератури в основній школі структуровано за взаємопов'язаними тематично-проблемними блоками, серед яких важливе місце належить усній народній творчості. Наскрізно з 5-го по 9-й клас учні ознайомлюються з родами та видами українського фольклору. На нашу думку, вивчення фольклору на уроках української літератури в мистецькому контексті сприяє реалізації культурологічного підходу, передбачає творче застосування учителем різних форм і методів роботи з використанням творів мистецтва.

Так, відповідно до чинної програми в 7-му класі в розділі «Із пісенних скарбів» під час вивчення суспільно-побутових пісень, коломийок мистецький контекст представлено образотворчим (І. Айвазовський «Чумацька валка») і музичним мистецтвом М. Лисенка («Запорозький марш») [15, с. 41–42].

У 8-му класі в розділі «Усна народна творчість» учні ознайомлюються з українськими історичними піснями та піснями Марусі Чурай. Музичне мистецтво представлено арією Наталки «Віють вітри, віють буйні» з опери М. Лисенка «Наталка Полтавка», народною піснею «Засвіт встали козаченьки» (композитори М. Лисенко, Б. Лятошинський, Л. Ревуцький). Образотворче мистецтво презентовано репродукціями картин В. Маковського «Українська дівчина» та М. Пимоненка «Проводи козака». Під час ознайомлення з українськими народними думами учням запропоновано ознайомитись із кіномистецтвом (фільм «Поводир» (режисер О. Санін), мультфільм «Маруся Богуславка») та музичним мистецтвом (виконавська діяльність кобзарів та лірників, опера М. Лисенка «Маруся Богуславка»). Образотворче мистецтво представлено репродукціями картин художників (М. Деревус «Маруся

Богуславка», І. Айвазовський «Чорне море») [15, с. 51–52].

Використання в чинній програмі з української літератури мистецького контексту під час вивчення усної народної творчості сприятиме реалізації культурологічного підходу, що позначатиметься на оновленні навчального матеріалу, збагаченні його змісту, формуванні в дітей творчих здібностей.

Відповідно до оновленої програми навчальний матеріал чинних підручників структуровано на основі наскрізних культурологічних тем, культурологічний підхід у процесі вивчення української літератури послідовно реалізовано в методичному апараті, ілюстративному матеріалі підручників, тематично-стильовій різноманітності пропонуваніх для розгляду творів, які втілюють не лише предметні (літературні), а й ключові компетентності, а також впливають на формування емоційно-ціннісної сфери учнів.

Варто зазначити, що пропонувані у чинних підручниках мистецькі аналогії акцентують на міжмистецьких порівняннях, формують у дітей уміння співвідносити фольклор з іншими видами мистецтва, виховують у дітей гордість за свій талановитий народ, любов до рідних і Батьківщини, бажання і прагнення вивчати оригінальну творчість українського народу, відроджувати традиції наших предків, поважати і розуміти давні вірування праслов'ян.

У підручниках української літератури для 7-го класу на вимогу чинної програми в розділі «Із пісенних скарбів» уміщено суспільно-побутові пісні (козацькі, чумацькі, кріпацькі, солдатські, рекрутські, жовнірські, бурлацькі, наймитські, заробітчанські) та коломийки. Під час ознайомлення дітей із особливостями суспільно-побутової лірики, провідними мотивами пісень з метою кращого розуміння історичної епохи, явищ суспільного життя у підручниках з української літератури вміщено репродукції картини знаних українських художників (Ю. Брандт «Повернення переможців», В. Віхтинський «Кобзар», О. Скоп «Козак Мамай», О. Сластьонін «Проводи на Січ», М. Дерегус «Козак» та «Прощання», Я. Чижевський «Чумаки», І. Сколоздра «Чумацький шлях»). Система поданих у чинних підручниках української літератури завдань і запитань спрямована на формування в дітей ключових компетентностей та емоційно-ціннісного ставлення, передбачає опрацювання представленого ілюстративного матеріалу, а саме: розгляд, аналіз картин, визначення відповідностей між різними видами мистецтв, обґрунтування власної позиції тощо [1; 7].

У підручнику української літератури для 7-го класу (автор – О. Авраменко) подано інформативну довідку про І. Айвазовського та репродукцію, як зазначено, його картини «Чумаки на від-

починку». Але слід зауважити, що тут допущено фактичну помилку, оскільки автором пропонуваної для розгляду репродукції є Я. Чижевський [1, с. 12].

Під час вивчення учням коломийок авторами чинних підручників запропоновано розглянути репродукції картин О. Губарева «Танок лісорубів», М. Романишина «Свято», Р. Федина та М. Федін «Гуцульські танці», О. Куриласа «Гуцульщина», А. Хомчик «Файне весілля» [1; 7]. Орієнтовних завдань і запитань щодо роботи над репродукціями картин художників авторами підручників, на жаль, не запропоновано. Лише в рубриці «Література в колі мистецтв» подано інформаційну довідку про значення пісні в житті японців та запропоновано учням улаштувати з однокласниками конкурс на найкраще знання пісень [7, с. 32].

У підручнику української літератури для 7-го класу (автор – О. Міщенко) мистецький контекст представлено образотворчим мистецтвом (С. Васильківський «Чумацький Ромоданівський шлях», М. Кочубей «Народні джерела. Чумацькі пісні», фотоколаж зі збірника «Як зачую коломийку», С. Гебус-Баранецька «Танок гуцулів», О. Овчинникова «Троїсті музики», В. Кушнір «Трембітарі», Ф. Манайло «Танець біля вогню», Й. Бокшай «Бокораші»). Використання в підручнику рубрики «Творчі завдання» націлює дітей на виконання творчо-пошукової роботи в мережі Інтернет щодо знаходження репродукцій картин художників, присвячених історії українського козацтва та персоналіям гетьманів України [9]. Такі завдання, на нашу думку, формуватимуть у дітей уміння зіставляти розкриття теми в різних видах мистецтва, працювати в пошукових системах для отримання інформації тощо.

Отже, використання мистецького контексту на уроках української літератури в 7-му класі під час опрацювання жанрів фольклору сприятиме усвідомленню дітьми значення пісенної спадщини українців, розумінню відповідальності кожного за збереження духовних традицій народу для наступних поколінь, важливості відродження народної творчості в сьогоденні [15, с. 41–42].

У 8-му класі в розділі «Усна народна творчість» учні вивчають історичні пісні, пісні легендарної Марусі Чурай та думи. У пропонуваніх завданнях і запитаннях діти описують репродукції поданих у підручниках картин, визначають козацьку символіку, порівнюють образи козаків, діляться враженнями, висловлюють припущення щодо назв художніх полотен, порівнюють витвори українських художників, малюють словесний портрет Марусі Чурай на основі репродукції картини В. Маковського «Українська дівчина» тощо.

У підручнику української літератури для 8-го класу (автор – Л. Коваленко) в рубриці «Поміркуй над прочитаним» під час виконання

завдань дітям пропонується скористатися каналом YouTube і прослухати історичні пісні в різних музичних версіях, обрати варіант, який найбільш сподобався, пояснити свій вибір. У підручнику доцільно вміщено низку завдань, спрямованих на розвиток творчих здібностей дітей, наприклад: «Розгляньте репродукцію картини О. Мурашка «Похорони кошового». Проведіть паралель із піснею «Ой, Морозе, Морозенку». За змістом картини напишіть продовження пісні» [6, с. 22]. Така робота, на нашу думку, активізує самостійну діяльність дітей, спонукає їх до творчого самовираження у різних видах мистецтва.

У підручнику української літератури для 8-го класу (автор – О. Авраменко) також запропоновано завдання, які спрямовані на розвиток творчої уяви школярів, їх музичного слуху, наприклад: «Якби вам довелося покласти на музику слова пісень, то якими б вони були за ритмом, настроєм? Які музичні інструменти довелося б вам використати? Чи суттєво відрізнявся б музичний супровід до цих пісень? Якщо так, то чому?» [2]. Пропоновані запитання і завдання сприяють формуванню в дітей емоційно-ціннісного ставлення до сприйнятого, усвідомленню таких понять, як лицарство, сміливість, духовна сила, героїзм, а вдало проведені вчителем на уроці мистецькі аналогії виховуватимуть у дітей відповідні моральні якості.

Ознайомлення восьмикласників із кіномистецтвом, театральним та музичним мистецтвом відбувається під час вивчення дум та історичних пісень. Так, у підручнику української літератури для 8-го класу (автор – Л. Коваленко) в рубриці «Література в колі мистецтв» подано відомості про те, як героїчні сторінки Визвольної війни 1648–1654 рр. відображено в кіномистецтві («Богдан Хмельницький», режисер І. Савченко; «Богдан-Зиновій Хмельницький», режисер М. Мащенко; «Вогнем і мечем», режисер Єжи Гофман; «Гетьман», режисер В. Ямбурський; «Поводир», режисер і сценарист О. Санін); запропоновано переглянути балет «Маруся Богуславка» (композитори А. Свєтніков і М. Фоменко), прослухати кантату М. Вериківського «Дума про дівку-бранку» та підготувати повідомлення про те, як в художній літературі, образотворчому мистецтві та кінематографі втілено образ легендарної Марусі Богуславки. Пропоновані завдання сприяють розвитку умінь у дітей працювати із різними видами інформації, здійснювати пошуково-дослідницьку діяльність (знаходити, сприймати, аналізувати, оцінювати, зіставляти різноманітні факти та відомості тощо). Ознайомлення учнів із різними видами мистецтва наближує їх до розуміння синтезу фольклорних, художніх і музичних образів як потужних засобів втілення відповідних тем та ідей.

В аналізованому підручнику у мистецькому контексті вдало підібрані репродукції картин

українських художників (І. Рєпін «Запорожці пишуть листа турецькому султану», Ю. Брандт «Повернення козаків з походу», М. Пимоненко «Проводи козака», В. Ульянов «Маруся Чурай», М. Дерєгус «Маруся Богуславка», С. Якутович «Українське козацтво», О. Сластіон «Проводи на Січ», О. Мурашко «Похорони кошового», П. Андрусів «Козацькі загони в погоні за ворогом»), портрети козаків, гетьмана Богдана Хмельницького, кобзарів, ілюстрації музичних інструментів тощо [6].

Ознайомлення учнів із мистецтвом скульптури та архітектури України у чинних підручниках української літератури запропоновано низкою фотознімків (Троїцького собору Густинського монастиря, скульптури із меморіального комплексу Івана Сірка в с. Капулівка Дніпропетровської області, пам'ятника Залізняка та Гонти в Умані, Богдану Хмельницькому в Києві, Марусі Богуславці в Богуславі, народній пісні (Марусі Чурай) у Полтаві, меморіального музею Івана Козловського в Мар'янівці, пам'ятної дошки С. Морозовицькому на стінах Збаразького замку) [2; 6]. Діти можуть помилуватися архітектурними та скульптурними витворами, проте до переважної більшості поданих світлин автори підручників жодних запитань і завдань не пропонують.

Мистецький контекст підручника української літератури для 8-го класу (автор – О. Міщенко) представлено репродукціями картин українських художників (М. Маловський «Троїсті музики», Ю. Кучеренко «Сум», О. Тихий «Кошовий Сірко», А. Монастирський «Запорожець», М. Дерєгус «Портрет Богдана Хмельницького», І. Дубіш «Богдан Хмельницький біля Жовтих Вод», С. Караффа-Корбут «Максим Залізник», С. Прохоров «Українська дівчина», М. Дерєгус «Вітер», В. Касіян «Перебендя» та ін.), а також портретами кобзарів у виконанні українських художників та фотознімками із зображеннями сучасних виконавців, світлинами із вистав (фрагмент опери «Наталка Полтавка» М. Лисенка, що презентує театральне мистецтво). Розгляд репродукцій та відповіді на запитання в підручнику формують в учнів уміння проводити мистецькі аналогії, давати оцінку сприйнятому мистецькому явищу, доводити та обґрунтовувати власну позицію, вибір. Проте до окремих репродукцій картин художників, світлин запитань і завдань взагалі не подано.

Запитання і завдання рубрики «Творчі завдання» спрямовані на розвиток творчого мислення та уяви дітей, наприклад: підібрати музичні твори, які можна використати під час декламації (мелодекламації) дум; подумати над тим, чи сучасна рок-музика могла б звучати під час виконання дум, і якщо так, то яких сучасних рок-гуртів тощо [10].

Цікавою, на наш погляд, є рубрика «Літературно-мистецька вітальня» представлена статтею «Рідного краю натхненний співець», в якій діти дізнаються про видатного українського художника А. Монастирського, мають можливість помилуватися його роботами та проаналізувати подані в підручнику репродукції картин [10, с. 56].

Інформаційне наповнення та система запитань і завдань рубрик «Діалоги текстів» та «Мистецькі діалоги» в підручнику української літератури для 8-го класу (автор – О. Слоньовська) спрямовані на реалізацію мистецького контексту, формування загальнокультурної компетенції школярів, усвідомлення ними художньої літератури як важливого складника світового мистецтва. Тенденційно в рубриці «Мистецькі діалоги» запитання і завдання акцентовані на аналізі репродукцій картин художників. Варто відзначити, що жодна з поданих репродукцій картин, художніх фото, світлин епізодів театральних вистав тощо не залишена поза увагою автора підручника. У пропонованій рубриці учні дізнаються про художника, історію написання мистецького твору, історичні події, що лягли в основу шедевр живопису тощо. Інформативна довідка доповнюється запитаннями, спрямованими на розуміння дітьми мистецького витвору та його аналіз, а також на виконання завдань творчо-пошукового характеру. Наведемо конкретні приклади таких завдань: «У мережі Інтернет знайдіть картини інших художників, на яких відтворено битви або походи Хмельницького. Порівняйте картину, яка вам найбільше припала до серця, із репродукцією картини Я. Матейка «Богдан Хмельницький з Туган-Беем під Львовом» й поясніть, що спільного, а що відмінного в зображеннях художниками гетьмана» [14, с. 19]; «Створіть словесний портрет Устима Кармалюка, використовуючи картину В. Тропініна «Селянин з Поділля» і власну уяву» [14, с. 21].

У підручнику української літератури для 8-го класу (автори – В. Пахаренко, Н. Коваль) інформативна частина мистецького контексту подана у рубриці «Для допитливих». У зазначеній рубриці розміщено творчі завдання для самостійного трактування твору й розвитку додаткових здібностей учнів. Пропоновані завдання спрямовані на порівняння однієї теми в різних видах мистецтва, визначення спільного та відмінного, знаходження та прослуховування музичних композицій у класичному та сучасному виконанні тощо. У підручнику авторами використані репродукції картин, пропоновані чинною програмою з української літератури для 8-го класу, а також витвори інших художників, із якими, на думку авторів підручника, доцільно ознайомити дітей (наприклад, йдеться про народну картину «Козак Мамай», живописні полотна К. Білокур «Квіти за тином», Т. Гордової «Птахи, що летять» і «Тобі, з тобою і без тебе»

та інші). Також на сторінках підручника доцільно розміщено світлини скульптур, пам'ятників, меморіальних дошок, обелісків, які дають уявлення про архітектуру України. Ознайомлення із музичним мистецтвом здійснюється у формі творчо-пошукової роботи (знаходження в мережі Інтернет, прослуховування, висловлення вражень від почутого тощо) [12].

Цікавим, на наш погляд, щодо використання медіатехнологій є підручник української літератури для 8-го класу (автори – О. Борзенко, О. Лобусова) [3]. Методичний апарат підручника представлено відповідними рубриками, окремі з яких позначені додатково. Запитання і завдання, спрямовані на формування ключової компетентності «Обізнаність та самовираження у сфері культури», розміщено до різних рубрик: «Досліджуємо самостійно», «Запрошуємо до дискусії», «Порівнюємо твори різних видів мистецтв», «Читаємо виразно» та інші. Так, наприклад, у рубриці «Досліджуємо самостійно» учням пропонується розглянути ілюстрації, поміркувати, як у них унаочнюється зв'язок різних видів мистецтв, навести власні приклади; рубрика «Запрошуємо до дискусії» актуалізує творчо-пошукову діяльність школярів на електронному освітньому ресурсі [interactive.ranok.com.ua](http://interactive.ranok.com.ua) (до прикладу, знайти і прослухати пісні, думи, балади у виконанні українських співаків, Національної капели бандуристів тощо); у рубриці «Виразно читаємо» учні відшукують зразки виразного читання художніх творів артистами. Пропонований електронний ресурс розміщено також до рубрики «Порівнюємо твори різних видів мистецтв», де діти за відповідними посиланнями знаходять репродукції картин українських художників, портрети, скульптурні зображення народних героїв, аналізують та порівнюють створені митцями образи, діляться почуттями, думками, враженнями. У зазначеній рубриці авторами підручника стисло викладено інформаційні матеріали, що стануть учням у нагоді під час опрацювання мистецьких шедеврів.

Мистецький контекст підручника представлено низкою репродукцій картин українських художників (Ф. Панко «Легенда про Петриківську вишню», невідомий художник «Козак-бандурист», А. Горська «Козак Мамай», М. Рачков «Українка», Д. Безперчий «Бандурист», М. Дерегус «Маруся Богуславка» та інші), листівки А. Ждахи «Засвістали козаченьки», портретів (В. Тропінін «Портрет українця середніх років», невідомий художник «Портрет М. Залізняка», В. Гондуїс «Портрет Богдана Хмельницького» тощо), фото кобзаря О. Вересає з дружиною та Національної капели бандуристів України біля пам'ятника О. Вересає (с. Сокиринці).

Ознайомлення учнів зі скульптурним мистецтвом представлено фотозображенням пам'ят-

ників видатним українцям: Сіркові на його могилі (Г. Лебединська, Н. Брей, поблизу с. Капулівка), М. Залізняка (А. Кравченко, с. Медведівка; І. Гончар, с. Івківці), Марусі Богуславці (М. Короткевич, В. Богдановський, м. Богуслав). Розгляд та аналіз пропонованих світлин у мистецькому контексті підручника сприяє формуванню в учнів емоційно-ціннісного ставлення до навколишньої дійсності, виховує любов до Вітчизни, прагнення до гармонії та намір здійснювати вчинки, спонукувані бажанням утверджувати у житті загальнолюдські цінності.

**Висновки і пропозиції.** Вивчення фольклорних творів у культурологічному контексті на уроках української літератури в основній школі передбачає можливість акцентувати на їх національній специфіці, виявляти подібні або відмінні явища, розкривати фольклорні сюжети у творах мистецтва (живопис, кіно, музика, мультиплікація тощо). Дидактико-методичний потенціал рекомендаційної рубрики «Мистецький контекст», втілений у чинних підручниках української літератури для 7-го та 8-го класів, сприятиме розвитку в учнів предметних знань і вмінь, а також ключової компетентності «Обізнаність та самовираження у сфері культури».

Перспективу подальшої роботи вбачаємо в аналізі шкільних підручників української літератури для основної (9-й клас) та профільної школи (10-11 класи) на предмет використання рекомендаційної рубрики «Мистецький контекст» як дієвого засобу реалізації культурологічного підходу у шкільній літературній освіті.

#### Список використаної літератури:

1. Авраменко О.М. Українська література: підруч. для 7 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ, 2015. 288 с.
2. Авраменко О.М. Українська література: підруч. для 8 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ, 2016. 256 с.
3. Борзенко О.І. Українська література: підруч. для 8 кл. загальноосвіт. навч. закл. Харків, 2016. 304 с.
4. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. URL: <http://zakon.rada.gov.ua>.
5. Жила С.О. Теорія і практика вивчення української літератури у взаємозв'язках із різними видами мистецтв у старших класах загальноосвітньої школи: монографія. Чернігів, 2004. 360 с.
6. Коваленко Л.Т. Українська література: підручник для 8 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ, 2016. 299 с.
7. Коваленко Л.Т. Українська література: підручник для загальноосвіт. навч. закл. 7 кл. Київ, 2015. 272 с.
8. Концепція «Нова українська школа»: затв. Рішенням колегії МОН України від 27.10.2016 року. URL: <http://ru.osvita.ua>.
9. Міщенко О.І. Українська література: підручник для 7-го кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ, 2015. 264 с.
10. Міщенко О.І. Українська література: підручник для 8-го кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ, 2016. 272 с.
11. Наливайко Д. С. Взаємозв'язки і взаємодії літератури й інших видів мистецтв в аспекті компаративістики. Літературний дискурс: генезис, рецепція, інтерпретація (літературознавчий, культурологічний і методичний аспекти). Збірка матеріалів міжнародної конференції. Київ, 2003. С. 3–25.
12. Пахаренко В.І. Українська література: підручник для 8 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ, 2016. 272 с.
13. Про освіту: Закон України від 05.06.2017 № 2145-19. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
14. Слоньовська О.В. Українська література: підруч. для 8 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ, 2016. 352 с.
15. Українська література: 5–9 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів / Укладачі: Р.В. Мовчан, К.В. Таранік-Ткачук, М.П. Бондар, О.М. Івасюк та ін. URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalnaserednya/navchalni-programi-5-9-klas-2017.htm>.
16. Яценко Т.О. Тенденції розвитку методики навчання української літератури в загальноосвітніх навчальних закладах (друга половина ХХ – початок ХХІ століття): монографія. Київ, 2016. 360 с.

#### Hohol N. The problem of realization of culturological approach in Ukrainian literature school textbooks for 7-8 grades

*The article deals with the problem of culturological approach to the Ukrainian literature study in the basic school and ways of its implementation by means of a school textbook. It is focused on the theoretical and methodical aspects of the competency principles realization of school literary education in the context of Law of Ukraine "On Education" (2017), Concept of the New Ukrainian school (2016), State standard of the basic and complete secondary education (2011, 2013), Concept of the literary education (2011). In accordance with Recommendations of the European Parliament and the European Union Council "About basic competences throughout life" the perspectives and productivity of using the culturological approach as a conceptual basis for the modernization of school literary education content are determined. It is proved that the fundamental ideas of the culturological approach in the process of Ukrainian literature studying are consistently implemented in the Concept of the New Ukrainian school, in the valid program for comprehensive educational establishments*

*“Ukrainian literature: 5-9 Grades”, in the methodical apparatus, illustrative materials of the contemporary textbooks, thematic and style diversity of proposed works of art for the consideration. It is noted that the tasks set by the updated program on Ukrainian literature, provide for the need to ensure the formation of both literary and key competencies in schoolchildren. It is proved that the forming of pupils’ key competence “Awareness and selfexpression in the field of culture” at Ukrainian literature lessons will affect the children’s ability to understand works of art, to consider the works of art in the context of other types of arts, to develop their own artistic tastes, preferences, to identify yourself as a representative of a certain culture. The paper focuses on the importance of Ukrainian literature studying with the use of artistic dialogues, the rubric “Artistic context” in order to updating the content of the contemporary program and modern textbooks on Ukrainian literature for the basic school.*

*On the basis of analysis of the updated Ukrainian literature program and valid textbooks for 7-8 Grades in the part of folklore study, the principles of implementation the rubric “Artistic Context” are analyzed as an important mean of updating the program’s content and activating the competent approach in modern school literary education.*

**Key words:** *culturological approach, Ukrainian literature, reader competence, key competences, awareness and selfexpression in the sphere of culture, school textbook, artistic context, folklore.*

**О. М. Дорошенко**директор інклюзивно-ресурсного центру  
Міської ради міста Кропивницького

## ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ДО ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

*Стаття присвячена аналізу сучасної підготовки вчителів до інклюзивного навчання у системі післядипломної педагогічної освіти. У статті розглядається питання підготовки вчителя початкової школи до роботи в умовах інклюзії у системі післядипломної педагогічної освіти, проаналізовано нормативно-законодавчі документи, наукова та методична література, яка визначає порядок підготовки вчителів до інклюзивного навчання у системі післядипломної освіти. Розглянуто післядипломну педагогічну освіту, як, на сьогодні, єдиний офіційний складник процесу фахового зростання вчителя. Проаналізовано місце післядипломної освіти в українському законодавстві та визначено власне бачення вдосконалення спеціальної освіти та професійної підготовки особи шляхом поглиблення, розширення і оновлення її професійних знань, умінь і навичок або отримання іншої спеціальності на основі здобутого раніше освітньо-кваліфікаційного рівня та практичного досвіду. Розкрито місію системи післядипломної освіти у забезпеченні нової якості вчителя початкових класів, здатного здійснювати професійну діяльність в умовах нестабільності, невизначеності та постійних змін у сучасній початковій школі. Вказано на переваги цієї галузі освіти, порівняно з базовою професійною, розкриті її певні особливості. Акцентовано увагу на визначному факті післядипломної педагогічної освіти, як такої, що здійснює навчання дорослих, які вже мають вищу освіту й досвід практичної діяльності за фахом.*

*На основі аналізу науково-методичних джерел, нормативно-правових документів запропоновано власне бачення удосконалення системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників у системі післядипломної підготовки до роботи у закладах з інклюзивним навчанням.*

**Ключові слова:** післядипломна освіта, підвищення кваліфікації, професійна підготовка.

**Постановка проблеми.** Питання різновидів функціонування системи післядипломної підготовки педагогічних кадрів досить дискусійне в освітніх колах України. Проект документа положення про післядипломну освіту розробленого з урахуванням нових засад функціонування системи вищої освіти, визначених Законом України «Про вищу освіту», активно обговорюється, вносяться критичні зауваження та пропозиції. На даний час в Україні функціонує післядипломна педагогічна освіта, яку здійснюють обласні інститути післядипломної освіти або структурні підрозділи закладів вищої освіти, що мають потрібний рівень акредитації. Вивчення досвіду професійної підготовки педагогів відкриває нові можливості для удосконалення системи неперервної педагогічної освіти в Україні в умовах її адаптації до вимог загальноєвропейського освітнього простору.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питання післядипломної підготовки вчителів досліджували такі науковці, як О. Абдуліна, Н. Кузьміна, І. Лернер, В. Сластьонін. Різні аспекти базової й післядипломної педагогічної освіти представлено у працях розглядали такі вчені, як Н. Дем'яненко, О. Дубасенюк, С. Крисюк, В. Луговой, В. Майборода, Н. Протасова. Система післядипломної педагогічної освіти упродовж

останнього часу постійно вдосконалюється у науковому та організаційно-методичному напрямках через внесення корективів у зв'язку зі зміною суспільних вимог до результатів педагогічної праці. Це засвідчують наукові праці з питань теорії та практики післядипломної педагогічної освіти, підвищення кваліфікації педагогічних кадрів (Ю. Бабанський, В. Бондар, Л. Даниленко, А. Колупаєва, Т. Сущенко, В. Олійник, Н. Протасова)

**Мета статті** – проаналізувати наявні ідеї підготовки вчителів до інклюзивного навчання у системі післядипломної педагогічної освіти.

**Виклад основного матеріалу.** На сучасному етапі розбудови демократичного напрямку розвитку гуманного суспільства, визнанням нашою державою у 1991 році Конвенції ООН «Про права дитини», посилилася увага до якості й доступності освіти для дітей з особливими освітніми потребами. Кожна людина, незалежно від стану здоров'я, наявності фізичного чи інтелектуального порушення, має право на одержання освіти, якість якої не різниться від якості освіти здорових людей.

В Україні формується нова філософія державної політики щодо дітей з особливими освітніми потребами, реалізуються та поширюються моделі інклюзивного навчання, вдосконалюється норма-

тивно-правова база відповідно до міжнародних договорів у сфері прав людини.

До реформування системи освіти в Україні зумовлюють загальні тенденції та перетворення у суспільному житті – рух до європейської спільноти та дотримання демократичних цінностей, зокрема усвідомлення власної значущості й поважності як людини, індивідуальності й неповторності, повага один до одного, права і свободи та інші. У зв'язку з цим актуальності набуває функціонування нової гуманістичної парадигми, що пов'язана з правом на отримання освіти незалежно від стану здоров'я, наявності фізичного чи інтелектуального порушення, якість такої освіти не відрізняється від якості освіти здорових людей, що й покладено в основу організації інклюзивного навчання.

Як визначено в українському законодавстві, післядипломна освіта визначається як спеціалізоване вдосконалення освіти та професійної підготовки особи шляхом поглиблення, розширення і оновлення її професійних знань, умінь і навичок або отримання іншої спеціальності на основі здобутого раніше освітньо-кваліфікаційного рівня та практичного досвіду.

Ми вважаємо, що ця галузь освіти, попри численні недоліки, порівняно з базовою професійною, має певні переваги, а саме: вона менш інерційна, здатна реагувати на швидкі соціально-економічні зміни; має безпосередній двосторонній зв'язок із практикою. Варто брати до уваги той факт, що заклади післядипломної педагогічної освіти навчають дорослих, які вже мають вищу освіту й досвід практичної діяльності за фахом.

На нашу думку, упровадження моделі інклюзивного навчання в Україні стає пріоритетом державної політики. З метою створення для людей з функціональними обмеженнями рівних можливостей у суспільстві був прийнятий Закон «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні», що поклав початок створення інклюзивного соціального середовища, у тому числі у закладах загальної середньої освіти. Це значно розширило можливості родин, що виховують дітей з особливими потребами у виборі навчального закладу. Для створення сприятливого освітнього середовища у державному бюджеті передбачено кошти на придбання спеціальних засобів корекції психофізичного розвитку, обладнання, дидактичного матеріалу та особливих наочних засобів, які сприяють виконанню дитиною індивідуальної програми її розвитку. Та все ж однією з найактуальніших невіршених проблем, на нашу думку, є проблема професійної підготовки вчителів, здатних працювати в інклюзивному середовищі, оскільки вчитель – головна дійова особа, покликана реалізувати стратегічні освітні цілі.

У галузевому стандарті вищої освіти (спеціальність «Початкове навчання»), який вважався

чинним до лютого 2018 року, були відсутні вимоги щодо інклюзивної компетентності вчителя початкової школи, тому маємо ситуацію, коли сучасний вчитель не володіє основами спеціальної дидактики та не готовий працювати в умовах інклюзії. У той час як Європейський профспілковий комітет освіти наполегливо рекомендує, щоб така складова, як навчання школярів з особливими потребами, була частиною підготовки всіх учителів, а не тільки тих, хто працює з такою категорією дітей, тому що у будь-якому класі і на будь-якому етапі навчання можуть бути такі діти. Для України проблема формування професійної готовності педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти є гостро актуальною, оскільки спектр функцій учителя значно розширюється. Тобто, окрім основних компетенцій (дидактичної, виховної і розвивальної), додаються просвітницька функція (інформування громадськості та батьків про особливості навчального процесу при інклюзії), діагностична (вивчення можливостей та потреб дитини), та найголовніше корекційна (добір і проведення психолого-педагогічних заходів щодо виправлення або послаблення недоліків. Вирішення проблеми формування готовності вчителя до роботи в умовах інклюзії покладено на систему післядипломної педагогічної освіти.

Можна зазначити у контексті питання різновидів функціонування системи післядипломної підготовки педагогічних кадрів досить дискусійне в освітянських колах України. На даний час в Україні функціонує післядипломна педагогічна освіта, яку здійснюють обласні інститути післядипломної освіти або структурні підрозділи закладів вищої освіти, що мають потрібний рівень акредитації. Відповідно до чинного законодавства для педагогічних працівників в Україні є обов'язкове проходження не рідше одного разу на п'ять років підвищення кваліфікації [1]. Важливою умовою проходження чергової атестації є наявність документу про проходження курсів підвищення кваліфікації на базі інститутів післядипломної освіти. Така ситуація, на нашу думку, перетворює інститути післядипломної педагогічної освіти на монополістів з надання послуг у даній сфері, що не сприяє створенню конкурентного середовища.

З нашої точки зору, вивчення передового досвіду професійної підготовки педагогів до роботи в інклюзивному середовищі відкриває нові можливості для удосконалення системи неперервної педагогічної освіти в Україні в умовах її адаптації до вимог загальноєвропейського освітнього простору.

Зважаючи на різноплановість підходу до підвищення кваліфікації вчителів, європейські вчені розмежовують «вузьке» і «широке» трактування поняття «післядипломна освіта». Як зазначає В. Швидун [3], визначення стосується здебіль-



шого навчання людини для провадження педагогічної діяльності (роботи вчителем, викладачем) і здатності адекватно реагувати на модернізацію системи освіти (оновлення навчальних програм, запровадження нових дисциплін, використання інтерактивних технологій навчання). «Широке» розуміння, на яке орієнтується більшість європейських дослідників в окресленні цілей і завдань післядипломної педагогічної освіти, запропоноване у контексті реалізації принципу «навчання впродовж життя» або «безперервного навчання», тобто передбачене прагнення та можливість учителя підвищувати свій професійний, методичний рівень протягом усього періоду педагогічної діяльності.

В. Швидун [4] наголошує на значущості внеску як зарубіжних, так і українських учених у розроблення термінології теорії педагогіки.

Цілком поділяємо думку О. Казачінер [2] щодо поєднання післядипломної педагогічної освіти із системою загальної середньої освіти через підвищення кваліфікації педагогів на базі навчальних закладів для найбільш повного задоволення індивідуальних потреб. У цьому контексті йдеться про безпосередню реалізацію на практиці поняття «неперервна освіта» через розвиток двох її складників: індивідуального професійного зростання педагога та шкільної системи у цілому.

Цілком погоджуємося з думкою В. Луначека [6] про те, що на сьогодні нарізана потреба перейти до обов'язкової незалежної сертифікації педагогічних працівників, право проведення якої має бути надане акредитованим кваліфікаційним центрам. Причому, порядок проходження сертифікації педагогічних працівників має погоджуватись із професійними об'єднаннями педагогів, громадськими організаціями, які здійснюють свою діяльність в освітній сфері, а стосовно професійної освіти – також з об'єднаннями роботодавців. Для демонополізації цієї сфери необхідно перейти до системи «гроші ходять за педагогом» у післядипломній освіті. У бюджетах відповідних рівнів передбачаються кошти на проходження педагогічними працівниками відповідних курсів підвищення кваліфікації у закладах системи післядипломної педагогічної освіти. Проте педагог позбавлений свободи вибору у тому, де саме він бажав би підвищити свій фаховий рівень і з яких аспектів. Вочевидь, що, з одного боку, така усталена прак-

тика не стимулює педагога, оскільки асортимент освітніх послуг, які його змушують отримувати, у такому випадку часто не відповідає його запитам і потребам, а з іншого – не стимулює також заклади післядипломної педагогічної освіти, які є монополістами і гарантовано отримують кошти за проходження у них педагогами відповідних курсів чи практик.

**Висновки та перспективи.** Отже, проаналізувавши сучасні ідеї підготовки вчителів до інклюзивного навчання у системі післядипломної педагогічної освіти України, з нашої точки зору процес підвищення кваліфікації педагогічних працівників і керівників освіти повинен бути принципово змінений. На нашу думку необхідно удосконалити систему підвищення кваліфікації педагогічних працівників відповідно до найкращого світового досвіду, шляхом створення мережі закладів, що мають ліцензійне право на підвищення кваліфікації педагогів, тим самим створити конкурентне середовище серед закладів надавачів послуг. Мотивувати широкі маси вчителів до активної участі у процесі підвищення кваліфікації. Зробити процес навчання цілісним та індивідуалізованим, об'єднавши курсовий і міжкурсний період, враховуючи запит педагога та потребу навчального закладу.

#### Список використаної літератури:

1. Про освіту: Закон України від 28.09.2017 № 2145-VIII. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>.
2. Казачінер О.С. Післядипломна освіта як важливий чинник розвитку інклюзивної компетентності сучасного вчителя філологічних дисциплін. Вісник Черкас. нац. ун-ту. Сер.: Педагогічні науки. № 9. 2017. С. 87–91.
3. Швидун В.М. Аналіз поняття «післядипломна педагогічна освіта» в контексті інтеграції освітніх систем. Розвиток системи державного управління в Україні. № 3 (42). 2013. С. 1–7.
4. Олійник І. Підготовка педагогів до реалізації компетентнісного підходу в умовах інклюзивного навчання. Нова пед. думка. № 2. 2012. С. 148–151.
5. Луначек В. Післядипломна педагогічна освіта: чи потрібна нова модель розвитку. Постанова проблеми. URL: <http://education-ua.org/ru/articles/588-pislyadiplomna-pedagogichna-osvita-chi-potribna-nova-model-rozvitku>

**Doroshenko O. Problems of teacher training for inclusive education of elementary school students in the system of postgraduate pedagogical education in Ukraine**

*The article is devoted to the analysis of modern teacher training for inclusive education in the system of postgraduate pedagogical education. The article deals with the issue of the preparation of the elementary school teacher for work in the conditions of inclusion in the system of postgraduate pedagogical education, analyzed normative-legislative documents, scientific and methodical literature, which determines the procedure for preparing teachers for inclusive education in the system of postgraduate education. The postgraduate pedagogical education is considered as, for today, the only official component of the process of professional growth of the teacher.*

*The place of postgraduate education in the Ukrainian legislation is analyzed and the actual vision of the improvement of special education and professional training of a person through the deepening, expansion and updating of his professional knowledge, abilities and skills or obtaining another specialty on the basis of the obtained earlier educational qualification level and practical experience has been determined. It is pointed out the advantages of this branch of education, compared with the basic professional, revealed its particular features. The emphasis is placed on the outstanding fact of postgraduate pedagogical education, as one that carries out training for adults who already have a higher education and experience of practical activity in the specialty.*

*On the basis of the analysis of scientific-methodical sources, normative-legal documents, the author's own vision of improving the system of professional development of teaching staff in the system of post-graduate preparation for work in institutions with inclusive education is proposed.*

**Key words:** *postgraduate education, advanced training, vocational training.*

УДК 373.31: 372.47

**О. М. Кондратюк**кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри педагогіки та методики початкового навчання  
Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова**О. Є. Геращенко**студентка факультету педагогіки і психології  
Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова

## ПРОЕКТНА РОБОТА МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЯК ЗАСІБ НАВЧАННЯ РОЗВ'ЯЗУВАННЯ СЮЖЕТНИХ ЗАДАЧ

*У статті розглядається проблема навчання молодших школярів розв'язувати складені сюжетні задачі засобами організації проектної роботи учнів на уроках математики.*

*Відзначено, що проблема навчання учнів розв'язування сюжетних задач набуває особливої актуальності в умовах впровадження компетентнісного підходу у початковій школі. Сформованість в учнів загального вміння розв'язувати складені сюжетні задачі є основним показником, що свідчить про сформованість математичної компетентності в цілому. Обґрунтовано, що оскільки компетентність є якістю особистості, яка проявляється у знаннях, уміннях, навичках, досвіді та цінностях, доцільним методом формування математичної компетентності в учнів є організація їх проектної роботи.*

*Висвітлено етапи реалізації проекту математичного змісту відповідно до його типу на прикладі організації роботи третьокласників над проектом «Мій внесок у математичну історію класу» зі створення збірника сюжетних задач. Під час організації роботи над проектом враховувались пізнавальні потреби третьокласників, що стимулювало їхню пошукову активність; учні вчилися аналізувати, зіставляти, виділяти головне, застосовувати набуті навички.*

*Зазначено, що організація проектної роботи учнів забезпечує: дослідницький характер учіння, що стимулює пізнавальну активність учнів, мотивує до навчання, змінює ставлення до навчальних завдань, надаючи їм суб'єктивно важливого змісту. А колективний характер учіння, діючи за формулою «навчаючи вчуся», сприяє ефективнішому формуванню в учнів необхідних умінь. Колективне складання учнями збірника оригінальних задач забезпечило як підвищення їх інтересу до вивчення математики та рівня сформованості розв'язувати складені задачі, так і набуття досвіду проектної роботи та формуванню у школярів цінності спільної справи.*

*Матеріали можуть бути використані педагогами у навчанні учнів розв'язувати сюжетні задачі та в організації проектної роботи учнів на уроках математики.*

**Ключові слова:** математична компетентність молодших школярів, проектна робота, методика навчання розв'язування складених сюжетних задач, складання збірника сюжетних задач.

**Постановка проблеми.** Сьогодні проблема формування математичної компетентності учнів набуває особливого значення. Закон України «Про освіту» спрямовує на всебічний розвиток особистості, її соціалізацію, формування у процесі навчання ключових компетентностей, серед яких і математична [1]. Власне ключовою математичну компетентність визнано через її суттєвий внесок у розвиток в учнів здатності розв'язувати проблеми завдяки моделюванню процесів та ситуацій зі застосуванням математичних відношень. І першим кроком на шляху формування такої здатності є навчання учнів розв'язувати сюжетні задачі. Отже, уміння молодшого школяра розв'язувати сюжетні задачі є проявом результативності початкової математичної освіти, від якої залежить успішність подальшого навчання не лише математики. Вищезазначене спонукає до пошуку методів і форм навчання, що забезпечують цілісне формування математичної компетентності, як особистіс-

ного утворення, «яке включає різноманітні розумові процеси, інтелектуальні й практичні вміння, а також психологічні характеристики – мотивацію, самостійність, самоконтроль, відповідальність, упевненість» [6]. Таким методом, на нашу думку, є організація проектної роботи учнів.

**Аналіз останніх джерел та публікацій.** На думку науковців велике, а іноді вирішальне значення методу проектів для розвитку життєвої компетентності учня, становлення ключових життєвих компетенцій зумовлено перевагами, які надає педагогу його застосування, а саме: метод проектів дає можливість перевірити та закріпити на практиці теоретичні знання; забезпечує продуктивний зв'язок теоретичних знань та практики у процесі навчання; результатом проекту є продукт (що забезпечує цілісність проекту, адже оцінюється завершений проект), а умовами, інструментами його досягнення є уміння молодших школярів; даний метод сприяє набуттю учнем життєвого

досвіду, необхідного розвитку та функціонування як окремих предметних компетентностей, так і життєвої компетентності у цілому; участь вихованця у проектній діяльності сприяє формуванню вмінь та навичок, становленню життєвих принципів та цінностей, які надалі позитивно впливатимуть на його життєдіяльність.

Організація проектної роботи молодших школярів не є новим аспектом наукових розвідок. У роботах О. Онопрієнко висвітлено дослідження дидактичних умов впровадження методу проектів у практику початкової школи, з'ясовано змістові й процесуальні компоненти реалізації означеного методу, сприятливі для розвитку пізнавальних інтересів молодших школярів. Проектна робота є ефективним засобом розвитку пізнавальних інтересів, які активізують розумові процеси учня, стимулюють його до пошуку, дослідження, забезпечують активний, дієвий характер навчання.

Аналіз наукових публікацій означеної тематики останніх років свідчить, що дослідники зосереджують увагу як на загальних питаннях впровадження методу проектів, як педагогічної технології у початковій школі (Ю. Лимарева, Р. Михайлишин, В. Сівек, М. Цимбал, В. Цимбал та інші), так і на особливостях застосування проектних технологій у процесі вивчення різних освітніх галузей (М. Кузьма-Качур, Г. Філь, С. Луців та інші). Однак наукових досліджень і методичних розробок, які висвітлюють проектну роботу молодших школярів з метою опанування освітньої галузі «Математика» вкрай мало [7; 11]. Значною мірою це зумовлює ситуацію у практиці школи – вчителі рідко організують навчальні проекти математичного змісту, таким чином, не використовуючи потужний потенціал проектної роботи для формування в учнів математичної компетентності.

Проблему формування у молодших школярів умінь розв'язувати сюжетні задачі досліджували: М. Бантова, Г. Бельтюкова, Н. Істоміна, Г. Лищенко, В. Мізюк, Л. Сафонова, С. Скворцова, С. Царьова та інші. Науковці одноставні, що метою такого навчання є формування загальних умінь розв'язувати задачі, приділяючи також увагу формуванню умінь розв'язувати задачі окремих видів. Методисти наголошують на залежності ефективності засвоєння способів розв'язання задач із проведенням творчої роботи над задачею, зокрема з такими видами роботи, як переформулювання та складання задач [3; 8; 9; 10].

Разом із тим, як свідчать дослідження, багато учителів навчання розв'язування задач зводять до демонстрації зразка, заучування способів розв'язання та доведення їх використання до навички, що призводить до формального розв'язання задач, у процесі якого учні задачі розв'язують, але так і не навчаються їх розв'язувати [10, с. 4].

**Мета статті** – висвітлити досвід формування у молодших школярів складової математичної компетентності – здатності розв'язувати сюжетні задачі – засобами організації роботи учнів над проектом.

**Виклад основного матеріалу.** Дослідження проводилося на базі гімназії № 117 імені Лесі Українки м. Києва, у ньому взяли участь учні двох третіх класів. З метою визначення ставлення учнів до вивчення математики, зокрема до розв'язування задач, було проведено анкетування учнів та опитування, а рівень сформованості в учнів здатності розв'язувати сюжетні задачі визначався за результатами виконання спеціально складеної самостійної роботи. Половина учнів кожного класу впевнено відповіли, що їм подобається математика, зазначивши причину «цікаві завдання», «легко», «люблю рахувати», «є хист до неї», «корисна» тощо. Однак лише кілька (2, 4) учнів кожного класу уточнили, що їм подобається розв'язувати задачі. Половина третьокласники обох класів вважають цікавими тільки деякі задачі, вміщені у підручнику. В анкеті учні мали можливість запропонувати цікаві для них теми задач.

Самостійна робота передбачала виконання учнями чотирьох завдань: розв'язування простої та складеної задач, поданих у текстовій формі, складання задачі за малюнком і складання задачі, аналогічної поданій («склади і запиши свою таку саму задачу, як задача 1»). Аналіз результатів виконання роботи засвідчив недостатню сформованість в учнів загального уміння розв'язувати задачі: переважна більшість школярів правильно розв'язали задачі, однак припускалися помилок в їх складанні або зовсім не змогли скласти задачу, причому найбільше труднощів викликало складання аналогічної задачі.

З метою навчання учнів складання сюжетних задач було вирішено в одному з класів організувати проектну роботу зі створення власного колективного збірника цікавих задач.

Математичним змістом проекту було обрано складання аналогічної задачі. Складання задачі аналогічної даній («такої самої, як подана») передбачає, насамперед, аналіз поданої задачі з метою виділення залежності між величинами, оскільки саме це, а не сюжет, або числові дані характеризують її як аналогічну («таку саму»). Правильне визначення типу залежності є головним кроком у розв'язуванні конкретної задачі, а уміння визначати залежність – складовою загального уміння розв'язувати задачі. Зміна сюжету та числових даних, що відбувається під час складання задачі, створює нову нестандартну ситуацію для застосування умінь учнів: необхідно втілити, відтворити виділений тип залежності в іншій формі. Поєднання аналізу з творчим синтезом у процесі складання учнями цікавих для

них задач, дає можливість схарактеризувати завдання як компетентнісно зорієнтоване, тобто таке, що забезпечує формування компетентності у цілому, а не лише окремих її складових [5, с. 15]. Зауважимо, що цей вид роботи був знайомий третьокласникам досліджуваних класів, але використовувався не часто.

Опишемо докладніше роботу над проектом відповідно до класифікації, запропонованої Є. Полат, та схеми роботи над проектом, поданої О. Онопрієнко.

Технологічні елементи	Монопредметний проект
Підтема проекту	«Збірник задач для розумників і розумниць»
Об'єкт пізнання	Сюжетні математичні задачі різних типів, передбачені програмою для учнів 3 класу
Проблема	Як навчитись складати цікаві задачі?
Формулювання задачі	Навчитись складати і розв'язувати сюжетні задачі різних типів
Способи вирішення задачі	Аналіз задач, спостереження, пошук інформації щодо тем задач, групова робота зі складання та перевірки правильності складених задач
Представлення результатів	Презентація математичного збірника учнями 3 класу

Проект виконувався групами. Кількісний склад кожної групи визначався на етапі планування та залежав від вибору теми, провідної проблеми, а також від бажання учнів об'єднуватись за інтересами. Робота у групі полягала у тому, що у процесі розробки навчального проекту третьокласники обмінювались власним досвідом, радились один з одним, учились знаходити спільні рішення. Проект є довготривалим (понад два місяці). Під час проведення проекту враховувались пізнавальні потреби молодших школярів. Інтереси третьокласників спрямовані на розкриття причин, закономірностей, зв'язків і взаємозалежностей між явищами, учнів цього віку більше цікавить пошукова діяльність, літературна творчість, тощо. Саме тому учням було запропоновано ідею дослідницько-пошукового, творчого проекту.

Проект має загальну назву «Мій власний внесок у математичну історію класу», не повторюючи навчальних тем математики, проект узагальнює результати їх вивчення.

Подача теми проекту мала вплив на створення відповідного мотиваційного середовища та на активність третьокласників. Вона була представлена бесідою на основі конкретної життєвої ситуації. Після того як учні ознайомились з темою проекту та її провідною проблемою, ми запропонували учням об'єднатися у п'ять груп за темами-інтересами, які було виявлено під час опрацювання анкет та опитувальників. Діти запропонували такі теми, як: «Задачі про гроші» (3 учні); «Задачі про улюблених тварин» (6 учнів); «Фруктово-овочеві та солодкі задачі» (6 учнів); «Задачі про улюблених героїв із мультфільмів, фільмів та ігор» (5 учнів); «Жартівливі задачі» (6 учнів).

За домінуючим видом діяльності проект – прикладний, оскільки він має визначену структуру взаємодії третьокласників, кожен з яких виконував певну функцію. Результат даного проекту втілений у матеріальну форму та зорієнтований на інтереси самих учнів, спрямований на впровадження у практику. Проект монопредметний: проблема проекту вирішувалась у межах одного навчального предмета – «Математика», хоча для її вирішення залучались знання з інших галузей. Технологічні елементи здійсненого проекту подано нижче у таблиці.

Визначаючи проблему проекту, ми усвідомлювали, що вона буде актуальною для учнів та стане стимулом їхньої пізнавальної діяльності, а її вирішення зумовить утворення нових знань і засвоєння нового соціального досвіду. Ставлячи перед учнями проблему, ми передусім зацікавляли їх та показали власну зацікавленість у цій проблемі. Така емоційно забарвлена атмосфера стимулювала учнів до активної взаємодії у процесі розробки проекту.

Після визначення проблеми ми колективно обговорили можливі шляхи її вирішення.

Важливим моментом початку роботи у групі було обрання капітана команди – учня, який зміг би взяти на себе відповідальність за виконання подальших завдань членами групи та презентацію результату їхньої спільної праці. А також формування учасниками правил спільної роботи, які мають такий узагальнений вигляд:

- працювати дружно, злагоджено, разом;
- усе, що пропонує товариш, сприймати й обговорювати спокійно;
- викладати свої думки, ідеї по черзі, всіх вислуховувати до кінця, не перебивати;
- радитися із товаришами, приймати рішення спільно;
- доводити свою справу до кінця.

Колективно домовилися, що продукт, який буде отримано у результаті розробки навчального проекту – це математичний збірник. Саме він засвідчуватиме вирішення поставленої проблеми. Учні обговорили назву свого розділу у збірнику їхнього класу і відповідно до назви починали свою самостійну роботу над створенням задач.

Далі учні у групах працювали з картками, в яких вони визначили і записали план роботи над проектом та шляхи вирішення проблеми. Карточка

також містила низку завдань, які виконували роль опори для складання задач певних типів.

Групи мали скласти правильні задачі аналогічні поданим, але власної тематики. Учні працювали над створенням задач понад двох тижнів. За потреби проводилися консультації як із групами й парами учнів, так і індивідуальні. Правильність складених задач учні перевіряли у групах, розв'язуючи задачі один одного, а цікавість задач визначалася «обміном» задачами між групами та виділенням найцікавіших і нецікавих задач. Кілька уроків математики було присвячено корекції задач, яку учні виконували у групах.

Під час опрацювання задач, молодші школярі вчилися чути кожного зі своїх членів команди, давати пораду і просити про допомогу один одного, критично мислити та аналізувати виконані ними етапи роботи, домовлятися про спільне та виходити на компроміс, перевіряти правильність підібраних математичних даних та змісту задачі, її тип.

У результаті роботи було спільно складено й відібрано понад 100 задач. На завершальному етапі групи оформлювали збірник: створювали малюнки до окремих задач, ілюстрували свій розділ та збірник у цілому. Отриманий результат презентувався на класному святі, на якому кожна група змогла продемонструвати свою роботу та кінцевий результат.

Було визначено критерії оцінювання проектною роботи третьокласників:

- активність кожного учасника проекту;
- характер спілкування та взаємодопомоги;
- правильність і оригінальність (цікавість)

складених задач;

• використання інформації з різних галузей знань;

- естетика оформлення результату;
- вміння презентувати проект.

Під час представлення свого збірника третьокласники ознайомили присутніх із поставленими завданнями; розповіли, що нового та цікавого дізнались; поділились власними враженнями.

Результатом дослідження стало підвищення інтересу до математики, зацікавлене ставлення до математичних завдань, бажання виконувати творчі математичні завдання, а також суттєве зростання кількості учнів, які у підсумковій самостійній роботі правильно склали сюжетні задачі.

**Висновки і пропозиції.** Підсумовуючи зазначимо, що організація проектною роботи учнів забезпечує дві важливі умови для формування компетентності, зокрема математичної: дослідницький характер учіння, що стимулює пізнавальну активність учнів, мотивує до навчання, змінює ставлення до навчальних завдань, надаючи їм суб'єктивно важливого змісту, та колективний його характер, що, діючи за формулою «навча-

ючи вчуся», сприяє ефективнішому формуванню в учнів необхідних умінь.

#### Список використаної літератури:

1. Про освіту: Закон України, прийнято Верховною Радою України 05.09.2017. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
2. Лимарєва Ю.М., Цимбал М.В., Цимбал В.В. Застосування методу проектів для формування пізнавальної активності учнів початкової школи. Innovative solutions in modern science. 2017. № 2(11). URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/145611747.pdf>
3. Мизюк В.А. Формирование умений учащихся начальной школы решать текстовые задачи: дис. ... кандидата педагогических наук: спец. 13.00.02 – теория и методика обучения математике. Национальный педагогический университет им. М.П. Драгоманова. Киев, 2000.
4. Михайлишин Р. Метод проектів у початковій школі як педагогічна технологія. Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. 2016. Вип. 30. С. 43–53.
5. Онопрієнко О., Листопад Н., Скворцова С. Компетентнісний підхід до навчання математики. К.: Редакції газет з дошкільної та початкової освіти, 2014. 128 с. (Бібліотека «Шкільного світу»).
6. Онопрієнко О.В. Предметна математична компетентність як дидактична категорія. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/705977/>
7. Онопрієнко О.В. Проекти на уроках математики: вивчення математичних понять і закономірностей у проектній діяльності. Учитель початкової школи. 2017. № 2. С. 7–9.
8. Панченко В.О. Розвиток творчих можливостей учнів початкової школи на уроках математики в процесі роботи над задачами. Молодий вчений. № 2 (42) лютий, 2017. С. 525–528.
9. Скворцова С.О. Методика навчання розв'язування сюжетних задач у початковій школі: навчально-методичний посібник. Одеса: Автограф, 2007. 346 с.
10. Ткаченко В.М., Врадій К.М. Методичні прийоми роботи з арифметичними задачами на прикладі їх перетворення на уроках математики в початковій школі: матеріали третьої науково-практичної інтернет-конференції молодих науковців та студентів «розвиток особистості молодшого школяра: реалії та перспективи», 2017 р. URL: <http://conference.pu.if.ua/forum/files/22032017/5/Tkachenko.pdf>
11. Толмачова І.М. Створення та використання молодшими школярами збірки завдань. Педагогіка та психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: зб. наук. пр. К.; Запоріжжя, 2011. Вип. 16 (69). С. 286–291.

---

**Kondratiuk O., Herashchenko O. Project work of primary school pupils as a means of teaching to solve story problems**

*The article deals with the issue of teaching primary school pupils to solve complex story problems by means of organizing the project work of pupils at the mathematics lessons.*

*It is noted that the issue of teaching pupils to solve story problems becomes especially topical in the context of introducing a competency approach into primary school education. The pupils' general ability to solve complex story problems is the main indicator of the well-developed mathematical competence in general. It is substantiated that since competence is the quality of the individual, which manifests itself in knowledge, skills and values, an expedient method of developing mathematical competence of pupils is the organization of their project work.*

*Stages of the mathematical content project implementation according to its types are illustrated on the example of the organization of third graders work over the project «My contribution to the mathematical history of the class» for creating a collection of story problems. During the organization of project work, the cognitive needs of third-graders were taken into account, which stimulated their search activity; pupils were taught to analyze, compare, highlight, and apply the acquired skills.*

*It is stated that the organization of the pupils' project work provides: research character of learning, which stimulates the cognitive activity of pupils, motivates pupils to study, changes the attitude to educational tasks, providing them with subjectively important content. The collective character of teaching, acting according to the formula «studying by teaching,» contributes to the more effective development of the necessary skills of pupils. Collective compilation of the original problems collection by pupils provided an increase in their interest in studying mathematics and the level of their ability to solve complex problems, as well as gaining experience in project work and understanding the importance of a common goal by pupils.*

*The records can be used by educators in teaching pupils to solve story problems and organizing the project work with pupils at the lessons of mathematics.*

**Key words:** *mathematical competence of primary school pupils, project work, methods of teaching to solve complex story problems, compiling a story problems collection.*

УДК 376.1(477)

**О. А. Тельна**

кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри корекційної освіти та спеціальної психології  
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»  
Харківської обласної ради

**М. В. Прокопова**

студентка факультету дошкільної і корекційної освіти та історії  
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»  
Харківської обласної ради

## УПРОВАДЖЕННЯ КОНЦЕПЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В РОБОТУ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Статтю присвячено актуальним питанням упровадження концепції інклюзивного навчання в систему роботи загальноосвітніх навчальних закладів. Автори зосереджують увагу на розгляді базисних основ необхідності зміни освітньої парадигми в українському суспільстві, розкривають поняття інклюзивного навчання та висвітлюють мету концепції: визначення пріоритетів державної політики у сфері освіти в частині забезпечення конституційних прав і державних гарантій дітям з особливими освітніми потребами; створення умов для вдосконалення системи освіти й соціальної реабілітації дітей з особливими освітніми потребами шляхом упровадження в загальноосвітню практику моделі інклюзивного навчання; формування нової філософії суспільства щодо позитивного ставлення до дітей та осіб з порушеннями психофізичного розвитку й інвалідністю. Зокрема, у статті визначено, що для реалізації концепції українському урядові необхідно вирішити питання, пов'язані з нормативно-правовим, навчально-методичним, кадровим забезпеченням інклюзивної освіти: розроблення практичних механізмів упровадження Типового положення про порядок організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах; розроблення приблизних зразків особистісно орієнтованих навчальних планів, програм, методичних рекомендацій; розроблення уніфікованих критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами; забезпечення навчальних закладів спеціальними підручниками та наочно-дидактичними матеріалами; реалізація корекційно-розвиткового складника особистісно орієнтованого навчального плану шляхом здійснення індивідуального й диференційованого підходів. Сучасний аналіз навчального процесу показав, що на шляху впровадження інклюзивної освіти існують такі перешкоди, як відсутність належної підготовки до роботи педагогічних працівників, нестача кваліфікованого персоналу, відсутність адаптованих навчальних програм, фінансування, що не покриває всіх потреб. Автори також аналізують перші здобутки держави: реалізацію нормативно-правового, науково-методичного забезпечення змісту навчально-виховного процесу, використання сучасних підходів до інклюзивного навчання і створення підґрунтя для успішного навчально-корекційного результату.

**Ключові слова:** інклюзивна освіта, діти з особливими освітніми потребами, впровадження, навчально-виховний процес, загальноосвітній простір.

**Постановка проблеми.** В умовах модернізації сучасного навчання, з огляду на відмову суспільства поділяти дітей на «повноцінних» і «неповноцінних», дуже гостро постає питання інклюзивної освіти, адже діти з порушеннями в розвитку потребують системи методів і прийомів, що головним чином спрямовані на розвиток пізнавальної активності, формування свідомого, вольового та цілеспрямованого виконання ними розумової роботи, необхідної для набуття якісних знань, умінь і навичок задля перспективи реалізувати себе в подальшому житті. Щоб мати можливість більш ефективного впровадження концепції інклюзивної моделі освіти, потрібно чітко розуміти, яких успіхів було досягнуто в цьому напрямі, розкрити особливості організації діяльності інклюзивної школи та бар'єрів, що постають на її шляху.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Гармонійною є інклюзія дітей з особливими освітніми потребами, що проводиться в соціальному, культурному й освітньому напрямках. Значний її педагогічний ресурс висвітлено в роботах таких авторів, як М. Алексєєва, С. Альохіна, Л. Годовникова, А. Захаров, Г. Іващенко, В. Кондрашин, А. Копитін, Н. Малофєєв, Н. Назарова, Л. Обухова, Л. Одинченко, М. Семаго, О. Чебикіна, М. Щибрик та ін. Вітчизняні науковці, зокрема В. Бондар [2], В. Синьов [3], Т. Євтухова, А. Колупаєва, І. Іванова, О. Мартиненко, О. Савченко, О. Столяренко, В. Тищенко [3], А. Шевчук та інші, присвячують свої праці дослідженням проблеми залучення до навчання в загальноосвітніх навчальних закладах дітей з особливими потребами.



Принципові положення щодо ролі корекційного виховання в підготовці дітей до шкільного навчання обґрунтовано в працях психологів: Л. Виготського, О. Венгер, О. Запорожця, О. Киричука, Г. Костюка, Б. Корсунської, С. Максименка, Н. Морозової, П. Таланчука, В. Тарасун, М. Ярмаченка, що становить неоціненний вклад у розвиток системи спеціальних закладів, удосконалення їх структури, розроблення методик ранньої діагностики психічного розвитку дітей.

**Мета статті.** Головною метою роботи є визначення сутності інклюзивної освіти, аналіз проблеми організації інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах і пошук шляхів удосконалення організаційного, змістового й методичного впровадження в освітній простір нашої держави.

**Виклад основного матеріалу.** Останнім часом спостерігається тенденція до збільшення кількості дітей із порушеннями в розвитку. Налічується понад 1 млн. дітей з особливими потребами в Україні, що становить 12% від загальної кількості дитячого населення держави [7]. Усе частіше постає питання готовності суспільства до морального, психологічного та соціального задоволення навчальних потреб дітей з порушеннями в розвитку серед «здорових» однолітків. Навіть науковцям важко дати відповідь на питання, чи зможуть такі діти, навчаючись у звичайних школах, розкрити свої потенційні можливості й стати корисними членами суспільства.

Концепція інклюзивного навчання містить низку сегментів, які необхідно розв'язати ще до початку її впровадження. Раніше дітей з відхиленнями в розвитку намагались приховати, «закрити» в спеціальних (інтернатних) закладах освіти. У наш час спостерігається тенденція до реалізації повного й рівного здійснення людьми з інвалідністю всіх громадянських прав та основоположних свобод. Тому на початку XXI ст. в Україні інклюзивне навчання розглядається як одне зі стратегічних завдань модернізації системи освіти [1], це система освітніх послуг, що базується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту і права навчатися за місцем проживання, яка передбачає навчання в умовах загальноосвітнього закладу.

Однак зрозуміло, що, потрапивши до загальноосвітнього закладу, дитина з особливими потребами залишиться самотньою, з комплексом проблем, якщо водночас із цим не розширюватиметься рівень та обсяг спеціальних освітніх послуг, зокрема таких як навчання за індивідуальними навчальними планами, програмами, підручниками (особливо в початковій школі), наявність спеціального обладнання, дидактичних матеріалів, надання діагностичних, консультативних і дійових послуг спеціалістами (логопедичні, медичні, соціальні, фізіотерапевтичні тощо) [8].

Концепція розвитку інклюзивної освіти розроблена відповідно до Конституції та законів України, міжнародних договорів України, згода на обов'язковість яких надана Верховною Радою України, інших нормативно-правових актів, що регулюють відносини у сфері освіти, соціального захисту й реабілітації осіб з інвалідністю.

У Законах України: «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні», «Про державні соціальні стандарти та державні соціальні гарантії», «Про охорону дитинства», «Про соціальні послуги», «Про реабілітацію інвалідів в Україні» – регламентовано надання освітніх, медичних, соціальних послуг особам з обмеженими можливостями здоров'я, зокрема дітям з особливими освітніми потребами.

Інклюзивне навчання – це комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами шляхом організації їх навчання в загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно орієнтованих методів навчання з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей [6].

Метою Концепції є визначення пріоритетів державної політики у сфері освіти в частині забезпечення конституційних прав і державних гарантій дітям з особливими освітніми потребами; створення умов для вдосконалення системи освіти й соціальної реабілітації дітей з особливими освітніми потребами, у тому числі з інвалідністю, шляхом упровадження інноваційних технологій, зокрема інклюзивного навчання; формування нової філософії суспільства щодо позитивного ставлення до дітей та осіб з порушеннями психофізичного розвитку й інвалідністю.

Реалізація Концепції передбачає комплексне розв'язання питань, пов'язаних із нормативно-правовим, навчально-методичним, кадровим забезпеченням інклюзивної освіти: розроблення Типового положення про порядок організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах; розроблення особистісно орієнтованих навчальних планів, програм, методичних рекомендацій; розроблення критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами; забезпечення навчальних закладів спеціальними підручниками та наочно-дидактичними матеріалами з урахуванням контингентів учнів з особливими освітніми потребами; реалізація корекційно-розвиткового складника особистісно орієнтованого навчального плану шляхом здійснення індивідуального й диференційованого підходів. Для просування інклюзивної освіти також необхідним є запровадження системної ранньої допомоги та реабілітації дітей від народження; введення посади методиста з питань інклюзивного навчання; доповнення Класифікатора про-

фесій новою кваліфікацією – асистент учителя; спеціальна підготовка й перепідготовка педагогічних кадрів, консультантів психолого-медико-педагогічних консультацій; запровадження системної організаційно-методичної, консультативно-роз'яснювальної роботи серед керівників навчальних закладів, громадськості, батьків щодо забезпечення права дітей з особливими потребами на освіту [6]. Хоча значна частина з наведених умов уже частково забезпечена державою, досі залишаються не вирішеними вкрай важливі питання вчасного виявлення індивідуальних освітніх потреб дитини, фінансування необхідного пристосування в навчальному закладі та забезпечення навчальних закладів психолого-педагогічними кадрами, допомоги яких потребує дитина з особливими освітніми потребами.

На шляху реалізації Концепції – створення належних умов для функціонування й розвитку інклюзивної освіти в Україні в наш час – уже досягнуто певних успіхів. До них можна зарахувати забезпечення фінансування для впровадження інклюзивного навчання; зміну освітньої парадигми, удосконалення навчального процесу шляхом урахування сучасних досягнень науки та практики; поступове забезпечення архітектурної доступності загальноосвітніх навчальних закладів різних типів відповідно до потреб дітей; підготовка кваліфікованих педагогічних кадрів, які володіють методиками інклюзивного навчання, створення системи підвищення їхньої професійної майстерності; проведення відкритих уроків, круглих столів, семінарів з обміну досвідом фахівців нашої країни й перейняття закордонного досвіду; забезпечення навчальних закладів транспортними засобами, відповідними навчально-методичними, наочними, дидактичними матеріалами, сучасними засобами реабілітації індивідуального та колективного призначення; поява професії асистент учителя і здійснення роботи команди фахівців; відкриття все більшої кількості інклюзивно-ресурсних центрів.

Поряд із цим, на жаль, ще не всі загальноосвітні заклади працюють за новою системою, адже не всі педагогічні працівники мають достатню підготовку до роботи; відчутною є нестача кваліфікованого персоналу й не завжди є можливість до залучення необхідних фахівців; відсутні адаптовані навчальні програми та плани для дітей з особливими освітніми потребами; не всі школи є архітектурно доступними, адже фінансування не покриває всіх потреб; також є батьки, які не хочуть щоб поряд із їхньою дитиною навчалась дитина з порушенням у розвитку, водночас батьки дітей

з особливими освітніми потребами не завжди готові «відпустити» своє дитя в загальноосвітній навчальний простір.

**Висновки і пропозиції.** Аналізуючи ситуацію, що склалась сьогодні в системі загальної освіти, можна впевнено сказати, що концепція інклюзивного навчання поступово набирає обертів і вже можна спостерігати певні успіхи в цьому напрямі: реалізація нормативно-правового, науково-методичного забезпечення змісту навчально-виховного процесу, використання сучасних підходів до інклюзивного навчання і створення підґрунтя для успішного навчально-корекційного результату. Оскільки впровадження інклюзивної освіти в освітній простір нашої держави ще не завершено, подальші дослідження можна присвятити аналізу наступних кроків щодо просування навчальної системи дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітніх закладах.

#### Список використаної літератури:

1. Інклюзивна освіта в Україні: здобутки, проблеми та перспективи: резюме аналітичного звіту за результатами комплексного дослідження / упоряд. С. Альохіна. URL: <http://www.twirpx.com/file/974948>.
2. Бондар В. Інклюзивне навчання як соціально-педагогічний феномен. Рідна школа. 2011. № 3. С. 10–14.
3. Бондар В. Чи приживеться північноамериканська модель інклюзії в Україні. Рідна школа. 2012. № 8–9. С. 20–25.
4. Колупаєва А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. Київ: Самміт-Книга, 2009. 272 с.
5. Про організацію інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах: Лист МОН, молоді та спорту України від 18 травня 2012 р. № 1/9-384. База даних «Законодавство України». URL: <http://document.ua/pro-organizaciyu-inklyuzivnogonavchannja-u-zagalnoosvitnih-doc103247.html>.
6. Про затвердження концепції розвитку інклюзивного навчання: Наказ Міністерства освіти і науки України від 1 жовтня 2010 р. № 912. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-kontseptsii-rozvitku-inklyuzivnogo-navchannya>.
7. Статистичні дані Міністерства освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/ua/statistichni-dani>.
8. Ушакова І. Освіта дітей з особливими потребами: пошук та перспективи. URL: <http://lib.chdu.edu.ua/pdf/naukpraci/pedagogika/2008/97-84-11.pdf>.

---

**Telna O., Prokopova M. Implementing of the inclusive education concept in the work of general educational institutions**

*The article is devoted to the topical issues of implementing of inclusive education concept in the work of general educational institutions. The authors focused on basic needs for change the educational paradigm in the Ukrainian society, revealing the concept of inclusive education and elucidate the purpose of the concept: definition the state policy priorities in the field of education in terms of ensuring the constitutional rights and state guarantees for children with special educational needs; creation of conditions for improving the system of education and social rehabilitation of children with special educational needs through the introduction of innovative technologies, in particular, inclusive education; the formation of a new philosophy of the civil society in terms of enhancing positive attitudes towards children and persons with special educational needs and disabilities. In the article, it is determined that for the implementation of the concept it is necessary to solve issues related to normative-legal, educational-methodical, staff support of inclusive education: development of the official document on the procedure for the organization of inclusive education in general educational institutions; development of personally oriented curricula, programs, methodical recommendations; development of criteria for assessing achievements of pupils with special educational needs; support of educational institutions with special textbooks and visual-didactic materials; the implementation of the correctional and developmental component of a personally oriented curriculum, through the comprehension of an individual and differentiated approach. A current analysis of the educational process ostend that there are obstacles to the implementation of inclusive education – destitution of proper education for pedagogical employees, lack of experienced personnel, absence of adapted educational programs, and financing does not provide for all needs. The authors also analyze the first country's achievements: implementation of normative-legal, scientific and methodological support of the educational process, use of contemporary approaches to inclusive education and creating a foundation for effective educational correctional results.*

**Key words:** *inclusive education, children with special educational needs, implementing, educational process, general educational environment.*

**В. В. Шинкаренко**кандидат педагогічних наук,  
завідувач кафедри дошкільної та початкової освіти  
КЗВО «Дніпровська академія неперервної освіти»  
Дніпропетровської обласної ради

## КРАЄЗНАВСТВО ЯК ДІЄВИЙ ЗАСІБ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ

*У статті досліджено й обґрунтовано можливості краєзнавства в патріотичному вихованні старшокласників. Проведено аналіз і на основі узагальнення попередніх визначень поняття «краєзнавство» надано власне визначення цього поняття як вивчення природи Батьківщини, її духовної та матеріальної культури, етнографії й побуту. З'ясовано правила проведення краєзнавчої роботи зі старшокласниками: постійно встановлювати взаємозв'язок місцевого та загальноісторичного матеріалу; вивчаючи місцеві краєзнавчі об'єкти, необхідно їх розглядати всебічно, в розвитку і взаємозв'язку; дотримуватися періодизації, прийнятої в історичній науці, тобто хронологічної послідовності подій; дотримуватися тематичного принципу відбору місцевого матеріалу відповідно до шкільної програми з історії України. Висвітлено певні принципи, якими потрібно керуватись під час відбору навчального змісту краєзнавства, а саме: принцип діалектичного взаємозв'язку з курсами вітчизняної та загальної історії; принцип інтегративності; принцип полікультурної толерантності; антропологічний принцип; принцип практичної спрямованості курсу. Виявлено різні форми краєзнавчої роботи, а саме: історичне краєзнавство, туристичне краєзнавство, шкільне краєзнавство, літературне краєзнавство. Зролено аналіз переваг і недоліків форм краєзнавчої роботи старшокласників. Доведено, що краєзнавча робота допомагає учням установлювати найрізноманітніші зв'язки з місцевим населенням, стимулює їх участь у суспільно корисній діяльності. Зазначено, що необхідна також системність під час проведення краєзнавчої роботи, а саме: систематичне використання краєзнавчого матеріалу на уроках і в позаурочний час; наступність у краєзнавчій діяльності учнів як за її змістом, так і за формами й методами роботи; масовість, тобто участь у краєзнавчій діяльності всього педколективу й усіх учнів; перспективне планування краєзнавчої роботи. Обґрунтовано, що, використовуючи краєзнавчі матеріали в навчальному процесі, можна вирішити кілька навчально-виховних завдань: 1) більш глибоке пізнання природи своєї місцевості та її екологічних проблем; 2) формування екологічної культури, виховання дбайливого ставлення до природи; 3) розвиток альтернативного екологічного мислення; 4) вироблення вміння приймати відповідальні рішення, вести коректно дискусію, вміння аргументовано відповідати на запитання.*

**Ключові слова:** краєзнавство, старшокласники, патріотичне виховання, засіб.

**Постановка проблеми.** Державотворчі процеси, що відбуваються в незалежній Україні протягом останніх десятиліть, зумовлюють необхідність вирішення проблеми виховання національно свідомих громадян, справжніх патріотів, відданих Вітчизні, готових до плідної праці в ім'я рідного народу. Система освіти загалом і загальноосвітня школа зокрема мають ефективно вирішувати складні виховні завдання, які відображено в державних документах: Національній доктрині розвитку освіти в Україні у XXI столітті, Концепції загальної середньої освіти (12-річна школа), Концепції художньо-естетичного виховання учнів у навчально-виховних закладах України. Стрижнем системи виховання в українській школі стає національна ідея, яка відіграє роль консолідуючого фактора в становленні молодого покоління, формування в нього активної громадянської позиції, відповідальності за народ, країну.

Ми цілком упевнені, що в сучасних умовах розвитку системи освіти в Україні краєзнавство

варто розглядати як один із потужних засобів патріотичного виховання старшокласників, адже знайомство з навколишнім світом розпочинається з вивчення рідного краю. Уперше визначення краєзнавства як педагогічного поняття дав К. Ушинський. Він твердо відстоював необхідність оволодіння учнями з освітньою й виховною метою конкретними життєвими уявленнями та поняттями на основі спостережень у природі й у житті. К. Ушинський писав, що не з курйозами й дивовижами науки повинна в школі ознайомитися дитина, а, навпаки, треба привчати її знаходити цікаве в тому, що її постійно і скрізь оточує, і тим самим показати їй на практиці зв'язок між наукою й життям [9, с. 43].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Досить тривалу історію має проблема вивчення ролі краєзнавчої роботи у формуванні національної самосвідомості молодого покоління. Цей напрям роботи досліджували наприкінці XIX – початку XX століття П. Антонович, С. Рудницький,

С. Русова, К. Ушинський, І. Франко, на сучасному етапі Т. Бондаренко, Л. Гайда, Л. Кірішко, Л. Литвин, Л. Саєнко, Я. Треф'як.

У 20–30-х роках ХХ століття, у період піднесення краєзнавчого руху в Україні, проблемі впровадження краєзнавства в навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів приділяли увагу А. Большаков, В. Буданов, П. Волобуїв, І. Галюн, Т. Гарбуз, В. Геринович, А. Дзенс-Литовський, Н. Дмитрук, К. Дубняк, Д. Зайцев, І. Зеленський, В. Кістяківський, Л. Кравченко, Ф. Матвієнко-Гарнага, Л. Миловидов, П. Мостовий, О. Музиченко, П. Постоєв, П. Сапунін, І. Соколянський, С. Толстов та інші.

До кола наукових інтересів дослідників входили різні аспекти шкільного краєзнавства: його теоретичні основи (А. Барков, Н. Мілонов); методика проведення краєзнавчої роботи у школі (Н. Борисов, А. Даринський, П. Іванов, П. Лярський, Н. Огієнко, І. Прус, А. Ставровський, К. Строев, В. Струманий, А. Хоптяр); історія розвитку шкільного краєзнавства (А. Аббасов, В. Бенедюк, Я. Жупанський, О. Кашаба, В. Круль, В. Кузьменко, Р. Науменко, Т. Самоплавська, М. Соловей, Т. Цвірова, І. Ярмошик); підготовка майбутніх учителів до краєзнавчо-туристичної роботи в школі (М. Костриця, М. Крачило, В. Обозний, О. Тімець); розвиток історичного й географічного краєзнавства (Л. Баженов, В. Бездрабко, Г. Касьянов, В. Корнеєв, О. Корнеєв, О. Костюкова, В. Мельниченко, В. Прокопчук, В. Савчук, Я. Серкіз, С. Тіхвінський, П. Тронько).

Проте нами виявлено, що недостатня увага звертається на застосування форм та інтеграцію змісту краєзнавчої роботи в старшій школі, що, у свою чергу, значно знижує виховний потенціал краєзнавства.

**Метою статті** є дослідження й обґрунтування можливостей краєзнавства в патріотичному вихованні старшокласників.

**Виклад основного матеріалу.** Місцевий матеріал відіграє важливу роль, оскільки пов'язує дослідження життя й побуту окремого населеного пункту з історією країни. Краєзнавчий компонент курсу допомагає усвідомленому засвоєнню учнями найскладніших питань соціально-політичного, економічного та культурного розвитку країни загалом.

Велика Радянська енциклопедія дає таке визначення: «Краєзнавство – всестороннє вивчення певної частини країни, міста або села, інших поселень із місцевим населенням, для якого ця територія вважається рідним краєм. Краєзнавство – комплекс природних і суспільних досліджень. Краєзнавство вивчає природу, населення, господарство, історію та культуру рідного краю» [3, с. 87].

Одним із найповніших визначень краєзнавства вважається судження професора

А. Баркова, яке широко використовувалося деякими авторами в їхніх публікаціях: «Краєзнавство – комплекс наукових дисциплін, різних за змістом і частковими методами дослідження, що ведуть у своїй сукупності до наукового всебічного пізнання краю» [1, с. 34].

У сучасних авторів немає єдності у визначенні терміна «краєзнавство». Це й «метод дослідження», «дидактичний принцип», «метод навчання й виховання» та «громадський рух», «могутній науковий рух», за твердженням М. Костриці, «суперечливий комплекс дисциплін» [5, с. 237].

Провівши аналіз та узагальнення попередніх визначень, можна зробити висновок, що краєзнавство – це вивчення природи Батьківщини, її духовної та матеріальної культури, етнографії й побуту.

Аналізуючи наукові роботи стосовно краєзнавства, ми виявили, що існують різні форми краєзнавчої роботи, а саме: історичне краєзнавство, туристичне краєзнавство, шкільне краєзнавство, літературне краєзнавство.

Професор Г. Ващенко наголошує, що історичне краєзнавство допомагає зрозуміти старшокласникам загальні закономірності суспільного розвитку крізь призму історії рідного краю. У старшокласників формується глибока національна свідомість, гордість і гідність, яка одвіку була притаманна українському народові. На думку Григорія Ващенка, необхідно уявляти свій народ як єдину спільноту, що об'єднує в собі покоління минулі, сучасні й майбутні, і відчувати свою єдність із цією спільнотою [2, с. 87].

Ми погоджуємось із думкою науковця, оскільки вважаємо, що ці складники відображають важливу цілісну систему освітнього процесу, який покликаний формувати національно-свідомого громадянина України.

Навчання з використанням історико-краєзнавчого матеріалу полегшує засвоєння учнями наукових понять і закономірностей, є важливим засобом виховання й потужним джерелом знань. Історико-краєзнавчий матеріал – найкраще уявлення під час вивчення більшості тем шкільного курсу історії. Завдяки його використанню активізується пізнавальна діяльність учнів, виховується любов до рідного краю. Історико-краєзнавчий матеріал сприяє глибокому й міцному засвоєнню учнями основних історичних знань, конкретизації та розкриттю наукових понять; пов'язує навчання історії із життям, трудовою діяльністю місцевого населення.

На нашу думку, шкільне краєзнавство є потужним засобом патріотичного виховання старшокласників, прищеплення любові до Батьківщини, її традицій і здобутків, до того ж багатоаспектність освітнього процесу вимагає постійних резервів щодо застосування краєзнавчого матеріалу в комплексному розвитку особистості старшокласника.

Г. Коссака наголошує, що краєзнавство не існує без туризму, а туризм – без краєзнавства, адже тільки туризм надає краєзнавству дійового, творчого, суспільного характеру [6, с. 11].

Тієї самої думки дотримується С. Гончаренко, який упевнений, що краєзнавство в поєднанні з туризмом – це організована під керівництвом учителя багатогранна навчально-освітня, пошуково-дослідницька та суспільно корисна діяльність учнів у процесі комплексного вивчення рідного краю. Туристсько-краєзнавча робота «органічно ввійшла в освітній процес сучасної школи. Вона виконує три основні функції: виховно-розвивальну, освітньо-пізнавальну й оздоровчо-спортивну. Кожний функціональний компонент несе в собі конкретні педагогічні цілі» [4, с. 63].

Загальновідомо, що сутність навчання – в діяльності, спрямованій на активне пізнання навколишнього світу. Джерелом такої діяльності є подорожі рідним краєм, екскурсії, зустрічі із цікавими людьми. Усе це загострює сприйняття і пробуджує творчу думку дитини. Краєзнавча робота допомагає учням установлювати найрізноманітніші зв'язки з місцевим населенням, стимулює їх участь у суспільно корисній діяльності [10, с. 7].

Завдяки краєзнавству вчитель уносить у навчально-виховний процес елемент живого споглядання, історичне минуле ніби наближається до свідомості учнів, стає для них реальною дійсністю. Краєзнавчий підхід дає змогу вести учнів від близьких, доступних для безпосереднього споглядання фактів і явищ до глибоких висновків та узагальнень, тобто організувати процес пізнання найбільш природним і доступним шляхом.

Необхідна також системність під час проведення краєзнавчої роботи, а саме: систематичне використання краєзнавчого матеріалу на уроках і в позаурочний час; наступність у краєзнавчій діяльності учнів як за її змістом, так і за формами й методами роботи; масовість, тобто участь у краєзнавчій діяльності всього педколективу й усіх учнів; перспективне планування краєзнавчої роботи.

При цьому варто дотримуватися таких правил:

а) постійно встановлювати взаємозв'язок місцевого та загальноісторичного матеріалу;

б) вивчаючи місцеві краєзнавчі об'єкти, необхідно їх розглядати всебічно, в розвитку і взаємозв'язку;

в) дотримуватися періодизації, прийнятої в історичній науці, тобто хронологічної послідовності подій;

г) дотримуватися тематичного принципу відбору місцевого матеріалу відповідно до шкільної програми з історії України [8, с. 33].

Вибір шляхів установлення зв'язків між загальноісторичним і місцевим матеріалом визначається змістом навчального матеріалу, навчальною та виховною метою уроку. Зв'язок між історією

країни та краю здійснюється тоді, коли він логічно необхідний і педагогічно виправданий.

Під час відбору навчального змісту краєзнавства потрібно керуватися певними принципами, які в роботі «Курс національної регіональної історії в основній школі» виділяє Є. Петряєва:

– принцип діалектичного взаємозв'язку з курсами вітчизняної та загальної історії. Матеріал відображає історичні й культурні тенденції, характерні для всіх регіонів України й, можливо, для всього світу;

– принцип інтегративності. Краєзнавство дає учням цілісне уявлення про людину, котра живе на певній території. Інтегрованість полягає в тому, що для уроків беруться відомості з археології, географії, етнографії, економіки, літератури та історії;

– принцип полікультурної толерантності. Відомості з місцевої історії ще раз підкреслюють, що ми живемо в суспільстві, де дуже багато різних націй, що кожен народ має свою мову, віру, звичаї, менталітет, але при цьому необхідно пам'ятати: всі люди рівні й ми повинні вміти жити у світі з оточуючими;

– антропологічний принцип. Людина, її духовно-практичний досвід є центром вивчення краєзнавства, а політична й економічна історія розглядаються лише як умови розвитку людини;

– принцип практичної спрямованості курсу. Цей принцип вимагає розробляти зміст, орієнтуючись на наявну педагогічну реальність, урахувати наявні методи, закономірності, принципи й можливості навчання загалом [7, с. 28].

Ми поділяємо думку науковців, що літературне краєзнавство – це також важливе знаряддя патріотичного, морально-етичного виховання, дійовий засіб поглиблення знань з літератури й розвитку пізнавальних інтересів старшокласників.

**Висновки і пропозиції.** Отже, система патріотичного виховання старшокласників як складник національного виховання, на нашу думку, має використовувати краєзнавчі засоби в різноманітних формах навчальної та позаурочної діяльності старшокласників. Саме краєзнавча робота посідає важливе місце в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти, за допомогою краєзнавчих матеріалів сприяє вихованню в старшокласників почуття національної свідомості, патріотизму, високої моральності, розвиває естетичні та фізичні якості старшокласників, впливає на їхню духовно-моральну спрямованість. Краєзнавство є важливою ланкою шкільної освіти, адже дає розуміння витоків рідного краю й більш поглиблено розкриває картину історичних подій у межах того чи іншого регіону.

Отже, використовуючи краєзнавчі матеріали в навчальному процесі, можна вирішити кілька навчально-виховних завдань: 1) більш глибоке пізнання природи своєї місцевості та її екологічних проблем; 2) формування екологічної культури,

виховання дбайливого ставлення до природи; 3) розвиток альтернативного екологічного мислення; 4) вироблення вміння приймати відповідальні рішення, вести коректно дискусію, вміння аргументовано відповідати на запитання тощо.

Перспективним напрямом подальших досліджень вважаємо розроблення методичних рекомендацій і методики краєзнавчої роботи в закладах загальної середньої освіти.

#### Список використаної літератури:

1. Барков А.С. Завдання курсу фізико-географічного краєзнавства у вищій школі. Вчені записки МДУ. Серія «Географія». 1946. Кн. 2. Вип. 119. С. 34.
2. Ващенко Г. Виховний ідеал: підручник для виховників, учителів та українських родин. Полтава, 1994. С. 162.
3. Введенський Б.С. Велика радянська енциклопедія. Москва: Б.С.Э., 1995. С. 87.
4. Гончаренко С.У., Володько В.М. Проблеми індивідуалізації процесу навчання. Педагогіка і психологія. К., 1995. № 1 (6). С. 63–71.
5. Костриця М.Ю., Костриця Н.С. Природа і матеріальна культура Житомирщини: посібник з етнограф. краєзнавства / Житомир. наук.-краєзнав. т-во дослідників Волині та ін. Житомир: М.А.К., 1999. 238 с.
6. Коссак Г.М. Формування особистісного досвіду старшокласників в освітньому процесі загальноосвітньої школи: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання». Тернопіль, 2005. 20 с.
7. Петряєва Е.Ю. Курс національно-регіональної історії в основній школі. ПІОШ. 2005. № 2. С. 28–33.
8. Треф'як Я. Методика краєзнавчої роботи в школі. Історія в школах України. 2002. № 1. С. 33–37.
9. Ушинський К.Д. Про народність у громадському вихованні. Ушинський К.Д. Вибрані педагогічні твори: у 2 т. Київ, 1993. Т. 1: Теоретичні проблеми педагогіки. С. 43–103.
10. Шрамченко О. Краєзнавство як складова змісту шкільної історичної освіти України. Історія в школі. 2012. С. 7–1.

#### **Shynkarenko V. Local studies as an effective means of patriotic education of senior pupils**

*The article investigates and substantiates the possibilities of regional studies in patriotic education of senior pupils. The analysis and on the basis of the generalization of the previous definitions of the term "regional studies" is given its own definition of this concept as – studying the nature of the Motherland of its spiritual and material culture, ethnography and everyday life. The rules are determined when carrying out regional studies work with senior pupils: to constantly establish the interconnection of local and general-historical material; studying local ethnographic objects, it is necessary to consider them comprehensively, in the development and interconnection; adhere to the periodization adopted in historical science, that is, the chronological sequence of events; adhere to the thematic principle of selection of local material in accordance with the season program on the history of Ukraine. Some principles which should be guided by the selection of educational content of local lore studies are highlighted, namely: the principle of dialectical relation with the courses of national and general history; the principle of integrity; the principle of multicultural tolerance; anthropological principle; anthropological principle; the principle of practical orientation of the course. Different forms of local lore work are revealed, namely: historical regional studies, tourist ethnography, school lore studies, literary regional studies. An analysis is drawn on the advantages and disadvantages of forms of regional studies of senior pupils. It has been proved that research work helps students establish the most diverse relationships with the local population, stimulates their participation in socially useful activities. It is noted that systematic work is also needed in local studies, namely: systematic use of ethnographic material at lessons and extra hours; continuity in the study of local students' activities both in its content, and in forms and methods of work; mass media, that is, participation in the regional studies of all pedlocks and all students; more perspective planning of local lore work. It is substantiated that using the local lore materials in the educational process one can solve several educational and educational tasks: 1) a deeper knowledge of the nature of its locality and its environmental problems; 2) formation of ecological culture, education of a careful attitude to nature; 3) development of alternative ecological thinking; 4) developing the ability to make responsible decisions, conduct a correct discussion, and be able to reasonably answer questions.*

**Key words:** regional studies, senior pupils, patriotic education, means.

## НОТАТКИ