

# Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах



2020 р., № 70, Т. 2

## Збірник наукових праць

Головний редактор:

Сущенко А. – доктор педагогічних наук, професор

Заступник головного редактора:

Сущенко Л. – доктор педагогічних наук, доцент

Редакційна колегія:

Захаріна Є. – доктор педагогічних наук, професор;

Іваницький О. – доктор педагогічних наук, професор;

Кочарян А. – кандидат педагогічних наук, доцент;

Пагута М. – кандидат педагогічних наук, доцент;

Сущенко Т. – доктор педагогічних наук, професор;

Даріуш Скальські – доктор педагогічних наук  
(Республіка Польща).

Технічний редактор: Н. Кузнєцова

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, 2020. Вип. 70. 232 с. Т. 2.

виходить шість разів на рік

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.



Видавництво і друкарня –  
Видавничий дім «Гельветика»

69002, м. Запоріжжя, вул. Олександрівська 84, оф. 414  
Телефони: +38 (048) 709 38 69, +38 (095) 934-48-28,  
+38 (097) 723-06-08

E-mail: [mailbox@helvetica.com.ua](mailto:mailbox@helvetica.com.ua)

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи  
ДК № 6424 від 04.10.2018 р.

*Входить до Переліку наукових фахових видань  
України (категорія «Б») з педагогічних наук  
(спеціальності: 011. Освітні, педагогічні науки,  
012. Дошкільна освіта, 013. Початкова освіта,  
014. Середня освіта, 015. Професійна освіта,  
016. Спеціальна освіта) відповідно до Наказу МОН  
України від 17.03.2020 № 409 (додаток 1).*

*Журнал включено до міжнародної  
наукометричної бази Index Copernicus International  
(Республіка Польща)*

Видання рекомендовано до друку  
та поширення через мережу Internet  
Вченою радою  
Класичного приватного університету  
(протокол № 6 від 25.03.2020 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 20.03.2020.  
Підписано до друку 27.03.2020.  
Формат 60×84/8. Цифровий друк. Наклад 150 пр.

**ЗМІСТ****ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ**

<i>Р. Є. Жаркова</i> РОЗВИТОК ЛІТЕРАТУРНОЇ ОБДАРОВАНOSTІ: ОСВІТНІЙ, НАЦІОНАЛЬНИЙ, ГЕНДЕРНИЙ АСПЕКТИ.....	10
<i>І. Г. Карпова</i> СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ ТА ТВОРЧОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ В МУЗИЧНІЙ КУЛЬТУРІ ЧЕРНІГІВЩИНИ НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ.....	15
<i>І. М. Кравченко</i> ВЗАЄМОДІЯ «ШКОЛА – ПЕДАГОГІЧНИЙ ЗАКЛАД ОСВІТИ»: ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ.....	22
<i>Н. М. Лаєрушина</i> НАПРЯМИ ДІЯЛЬНОСТІ ВСЕУКРАЇНСЬКОГО ТОВАРИСТВА «ДРУЗІ ДІТЕЙ» (1924–1936 РОКИ).....	28
<i>Г. М. Лялюк</i> ОПІКУНСЬКО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ ІНСТИТУЦІЙНИХ УСТАНОВ НА ЛІВОБЕРЕЖНІЙ УКРАЇНІ (1918–1939 РР.).....	33

**ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ**

<i>Т. В. Журавко</i> ВИКОРИСТАННЯ ЛІЧИЛЬНИХ ПАЛИЧОК КЮЇЗЕНЕРА ЯК ЗАСІБ ЛОГІКО-МАТЕМАТИЧНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	39
<i>Н. С. Журавська</i> МОТИВАЦІЯ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ У КРАЇНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ: УПРАВЛІНСЬКІ АСПЕКТИ.....	44
<i>А. В. Іванчук</i> НАВЧАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ БЕЗПЕЧНОЇ ПОВЕДІНКИ.....	49
<i>С. А. Іванчук</i> ЕКОЛОГІЧНЕ ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ У КОНТЕКСТІ ЙОГО АКТУАЛЬНИХ ДЕФІНІЦІЙ.....	54
<i>О. С. Казачінер, І. В. Гордієнко</i> ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ І МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ЗАСОБАМИ КАЗКОТЕРАПІЇ.....	59
<i>І. М. Кардаш</i> ЗВ'ЯЗНЕ МОВЛЕННЯ ЯК СКЛАДНИК КОМУНІКАТИВНОЇ ГОТОВНОСТІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ДО НАВЧАННЯ У ШКОЛІ.....	64

<i>D. O. Kozlov</i> METHODOLOGICAL BASES RESEARCH OF THE INNOVATIVE CULTURE DEVELOPMENT OF THE FUTURE MANAGER OF GENERAL SECONDARY EDUCATIONAL INSTITUTION IN THE MASTERS' TRAINING PROCESS.....	69
<i>Ю. С. Котелянець</i> РОЛЬ І МІСЦЕ ПРОБЛЕМНИХ ЗАВДАНЬ В РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО КОНСТРУЮВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ.....	75
<i>Т. О. Кравцова</i> ПЕДАГОГІЧНА РЕФЛЕКСОЛОГІЯ ЯК ТЕОРЕТИЧНА ОСНОВА НЕЙРОПЕДАГОГІКИ.....	80
<i>Н. П. Лещій</i> ОБҐРУНТУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧОЇ РОБОТИ В УМОВАХ ОСВІТНЬО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО ЦЕНТРУ ДЛЯ ДІТЕЙ ЗІ СКЛАДНИМИ ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ.....	85

### ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

<i>О. М. Іонова</i> ПРОБЛЕМА МАТЕМАТИЧНОЇ ОСВІТИ ШКОЛЯРІВ У ВАЛЬДОРФСЬКІЙ ШКОЛІ.....	90
<i>М. В. Кудла</i> РОЗВИВАЛЬНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ ЯК ФАКТОР СТАНОВЛЕННЯ УСПІШНОЇ ОСОБИСТОСТІ.....	95
<i>О. М. Луцик</i> ЗМІСТ КОМПЕТЕНТІСНИХ ЗАДАЧ ІЗ МАТЕМАТИКИ.....	100
<i>В. А. Ляпунова</i> МІЖОСОБИСТІСНЕ СПІЛКУВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ.....	104

### ВИЩА ШКОЛА

<i>В. І. Жигір</i> ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВА КУЛЬТУРА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ.....	108
<i>М. І. Замелюк, О. А. Пуш, Т. В. Оксенчук</i> ГРОМАДЯНСЬКЕ ВИХОВАННЯ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ТЕОРЕТИКО- ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТ.....	112
<i>Л. В. Зданевич, Т. М. Цегельник</i> СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ІНКЛЮЗИВНИХ ГРУПАХ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	117
<i>В. І. Зелений</i> ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ЗАПАСУ У ВІЙСЬКОВОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ПІДРОЗДІЛІ.....	123
<i>О. М. Zelenska, О. Н. Marchenko</i> POLYCULTURAL ASPECTS OF FORMATION OF EDUCATIONAL ENVIRONMENT AT HIGHER MILITARY EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS.....	130

<i>В. Ю. Іванова</i> ПЕДАГОГІЧНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО САМООСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....	<b>135</b>
<i>Н. Д. Кабусь</i> РОЗВИТОК ЗДАТНОСТІ ДО САМООРГАНІЗАЦІЇ Й САМОУПРАВЛІННЯ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ ГАЛУЗІ ДО СТАЛОГО РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНИХ ГРУП.....	<b>139</b>
<i>С. П. Каричковська, Л. В. Мовчан, І. І. Чучмії</i> АНАЛІЗ ВСТУПНИХ КАМПАНІЙ ЗА СПЕЦІАЛЬНІСТЮ «ЕКОЛОГІЯ» У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЧЕРКАСЬКОЇ ОБЛАСТІ.....	<b>144</b>
<i>І. В. Кіндрась</i> ВИКОРИСТАННЯ ОПОР НА ПОЧАТКОВОМУ РІВНІ ФОРМУВАННЯ ТУРЕЦЬКОЇ УСНОМОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МОНОЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ У ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	<b>150</b>
<i>М. О. Князян</i> ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ Й МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ СІМЕЙНИХ ЛІКАРІВ ДО НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	<b>156</b>
<i>О. А. Колодій-Загільська, С. В. Суховецька, О. В. Хорош, В. А. Шадура</i> ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТУ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	<b>160</b>
<i>Yu. V. Korochynska</i> FORMATION OF THE COGNITIVE COMPONENT OF PROFESSIONAL IDENTITY OF FUTURE SPECIALISTS IN PHYSICAL THERAPY, ERGOTHERAPY.....	<b>165</b>
<i>Н. Ю. Корольова</i> ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ВИКОРИСТАННЯ РУХЛИВИХ ІГОР ПІД ЧАС НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ДИСЦИПЛІНИ «ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ».....	<b>170</b>
<i>О. V. Kotova, О. О. Hniedkova, V. B. Hryhorieva</i> PEDAGOGICAL SOFTWARE USAGE IN FUTURE MATHEMATICS TEACHERS STUDY.....	<b>174</b>
<i>О. В. Кравченко</i> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЯВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА-ФІЛОЛОГА.....	<b>181</b>
<i>А. Д. Красілов</i> ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА МОДЕЛІ РОЗВИТКУ КІНЕЗІОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ НА ЗАСАДАХ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ПІДХОДУ.....	<b>186</b>

---

<i>О. В. Крекотень, О. П. Березняк</i> ДИДАКТИЧНІ МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ЕМОДЗІ В КУРСІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ НЕЛІНГВІСТИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ.....	191
<i>Н. А. Крупенина</i> ЕТНОКУЛЬТУРНА ВАРІАТИВНІСТЬ СОЦІОТИПОВОЇ ПОВЕДІНКИ АРАБСЬКИХ СТУДЕНТІВ-МУСУЛЬМАН.....	196
<i>А. І. Кубатко</i> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ЕКОНОМІКИ У ПРОЦЕСІ ПРИКЛАДНОЇ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ.....	201
<i>О. А. Лебедєва, С. Г. Мунтян</i> ОПТИМІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩІЙ ШКОЛІ ЧЕРЕЗ ВПРОВАДЖЕННЯ СУЧАСНИХ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	205
<i>А. С. Лесик</i> ПІДГОТОВКА ВИХОВАТЕЛІВ ІНТЕРНАТНИХ ЗАКЛАДІВ НУШ ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ.....	211
<i>А. М. Лещенко</i> «САМОМЕНЕДЖМЕНТ ПСИХОФІЗИЧНИХ СТАНІВ» ЯК АКМЕОЛОГІЧНА ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОРЯКА.....	217
<i>Д. А. Левіт</i> МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-ВОКАЛІСТІВ ДО ПОСТАНОВКИ ЕСТРАДНИХ НОМЕРІВ.....	222
<i>Є. В. Луценко</i> ФАСИЛІТАЦІЙНИЙ ПІДХІД У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ .....	227

## CONTENTS

### HISTORY OF PEDAGOGY

<i>Zharkova R.</i> DEVELOPMENT OF LITERARY TALENT: EDUCATIONAL, NATIONAL, GENDER ASPECTS.....	10
<i>Karpova I.</i> SOCIAL AND PEDAGOGICAL FACTORS OF FORMATION AND CREATIVE DEVELOPMENT OF PERSONALITY IN MUSIC CULTURE OF CHERNIHIV REGION AT THE BEGINNING OF THE XXTH CENTURY.....	15
<i>Kravchenko I.</i> COOPERATION BETWEEN “SCHOOL AND PEDAGOGICAL EDUCATIONAL INSTITUTION”: HISTORICAL AND PEDAGOGICAL ASPECT .....	22
<i>Lavrushyna N.</i> DIRECTIONS OF ACTIVITIES OF THE UKRAINIAN SOCIETY “CHILDREN’S FRIENDS” (1924–1936).....	28
<i>Lialiuk H.</i> GUARDIANSHIP AND EDUCATIONAL ACTIVITIES OF INSTITUTIONS IN LEFT-BANK UKRAINE (1918–1939).....	33

### THEORETICAL BASICS OF MODERN PEDAGOGY AND EDUCATION

<i>Zhuravko T.</i> USE OF THE CUISENER STICKING BUTS HOW MEANS OF LOGICAL AND MATHEMATICAL DEVELOPMENT KINDERGARTEN CHILDREN.....	39
<i>Zhuravska N.</i> MOTIVATION OF TEACHER TRAINING IN THE COUNTRIES OF THE EUROPEAN UNION: MANAGEMENT ASPECTS.....	44
<i>Ivanchuk A.</i> EDUCATION OF KINDERGARTEN CHILDREN SAFE BEHAVIOR.....	49
<i>Ivanchuk S.</i> ECOLOGICAL EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN IN THE CONTEXT OF ITS CURRENT DEFINITIONS.....	54
<i>Kazachiner O., Hordiienko I.</i> THE FORMING OF THE HEALTH-SAVING COMPETENCE OF PRESCHOOL CHILDREN AND PRIMARY SCHOOLCHILDREN, WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS, BY FAIRYTALE THERAPY MEANS.....	59
<i>Kardash I.</i> COHERENT SPEECH AS A COMPONENT OF SENIOR PRESCHOOLERS COMMUNICATIVE READINESS TO SCHOOLING.....	64
<i>D. O. Kozlov</i> METHODOLOGICAL BASES RESEARCH OF THE INNOVATIVE CULTURE DEVELOPMENT OF THE FUTURE MANAGER OF GENERAL SECONDARY EDUCATIONAL INSTITUTION IN THE MASTERS’ TRAINING PROCESS.....	69

<i>Kotelianets Y.</i> THE ROLE AND PLACE OF PROBLEMATIC TASKS IN THE DEVELOPMENT OF CREATIVE DESIGN OF PRESCHOOLERS.....	75
<i>Kravtsova T.</i> PEDAGOGICAL REFLEXOLOGY AS THEORETICAL BASIS OF NEUROPEDAGOGY.....	80
<i>Leshchii N.</i> SUBSTANTIATION OF TECHNOLOGY OF PHYSICAL AND HEALTH WORK IN THE CONDITIONS OF EDUCATIONAL AND REHABILITATION CENTER FOR CHILDREN WITH COMPLEX DEVELOPMENTAL DISORDERS.....	85

## SCHOOL

<i>Ionova O.</i> THE PROBLEM OF SCHOOLCHILDREN'S MATHEMATICAL EDUCATION IN WALDORF SCHOOL.....	90
<i>Kudla M.</i> DEVELOPMENTAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN PRIMARY SCHOOL AS A FACTOR IN BECOMING A SUCCESSFUL PERSONALITY.....	95
<i>Lutsyk O.</i> CONTENTS OF COMPETENCE-BASED TASKS IN MATHEMATICS.....	100
<i>Liapunova V.</i> INTERPERSONAL COMMUNICATION OF THE CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE WITH THE CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE IN CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION.....	104

## HIGH SCHOOL

<i>Zhyhir V.</i> INFORMATION AND DIGITAL CULTURE OF FUTURE TEACHERS .....	108
<i>Zamelyuk M., Push O., Oksenchuk T.</i> CIVIC EDUCATION IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS: THEORETICAL – PRACTICAL ASPECT.....	112
<i>Zdanevych L., Tsehelnik T.</i> STRUCTURAL AND FUNCTIONAL MODEL OF FORMING THE READINESS OF FUTURE EDUCATORS FOR THE PROFESSIONAL ACTIVITY IN INCLUSIVE GROUPS AT PRESCHOOL EDUCATIONAL ESTABLISHMENT.....	117
<i>Zeleniy V.</i> PECULIARITIES OF FORMATION OF PEDAGOGICAL CULTURE OF FUTURE RESERVE OFFICERS IN THE MILITARY EDUCATION UNIT.....	123
<i>O. M. Zelenska, O. H. Marchenko</i> POLY CULTURAL ASPECTS OF FORMATION OF EDUCATIONAL ENVIRONMENT AT HIGHER MILITARY EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS.....	130
<i>Ivanova V.</i> PEDAGOGICAL MODEL TO FORM THE READINESS FOR SELF-EDUCATIONAL ACTIVITIES OF FUTURE JUNIOR SPECIALISTS IN MUSIC.....	135

<i>Kabus N.</i> DEVELOPMENT OF THE ABILITY TO SELF-ORGANIZATION AND SELF-MANAGEMENT AS A CONDITION OF FORMATION OF READINESS OF FUTURE EXPERTS OF SOCIAL FIELD FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT OF SOCIAL GROUPS.....	<b>139</b>
<i>Karychkovska S., Movchan L., Chuchmii I.</i> ADMISSION PROCESS ANALYSIS OF THE ECOLOGY SPECIALTY IN THE HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF CHERKASY REGION.....	<b>144</b>
<i>Kindras' I.</i> USAGE OF TEACHING SUPPORTS AT THE ELEMENTARY LEVEL AT HIGH SCHOOL IN THE PROCESS OF FORMATION TURKISH SPEECH COMPETENCE IN MONOLOGICAL FORM.....	<b>150</b>
<i>Kniazian M.</i> THEORETICAL APPROACHES AND METHODS TO FORM THE READINESS OF FUTURE FAMILY DOCTORS FOR RESEARCH ACTIVITIES.....	<b>156</b>
<i>Kolodii-Zahilska O., Sukhovetska S., Khorosh O., Shadura V.</i> INCREASING OF STUDENTS' MOTIVATION OF THE FACULTY OF INFORMATION AND COMPUTER TECHNOLOGIES DURING THE FOREIGN LANGUAGE STUDY.....	<b>160</b>
<i>Yu. V. Kopochnytska</i> FORMATION OF THE COGNITIVE COMPONENT OF PROFESSIONAL IDENTITY OF FUTURE SPECIALISTS IN PHYSICAL THERAPY, ERGOTHERAPY.....	<b>165</b>
<i>Korolyova N.</i> ORGANIZATIONAL AND METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF USING MOBILE GAMES DURING STUDENTS' STUDIES IN THE DISCIPLINE "PHYSICAL EDUCATION".....	<b>170</b>
<i>O. V. Kotova, O. O. Hniedkova, V. B. Hryhorieva</i> PEDAGOGICAL SOFTWARE USAGE IN FUTURE MATHEMATICS TEACHERS STUDY.....	<b>174</b>
<i>Kravchenko O.</i> PEDAGOGICAL CONDITIONS OF TRAINING TO THE PROFESSIONAL SELF-EXPRESSION OF A FUTURE TEACHER-PHILOLOGIST.....	<b>181</b>
<i>Krasilov A.</i> EXPERIMENTAL VERIFICATION OF FORMABILITY OF FUTURE TEACHERS OF PHYSICAL CULTURE FOR APPLICATION OF THE DIFFERENTIATED APPROACH.....	<b>186</b>
<i>Krekoten O., Bereznyak O.</i> DIDACTIC METHODS OF USING EMOJIS IN THE FOREIGN LANGUAGE TEACHING PROCESS OF NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES.....	<b>191</b>
<i>Krupenyina N.</i> ETHNOCULTURAL VARIABILITY OF STEREOTYPICAL BEHAVIOR OF ARABIC MUSLIM STUDENTS.....	<b>196</b>



---

<i>Kubatko A.</i> PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF HEALTH CULTURE OF FUTURE ECONOMICS IN THE PROCESS OF APPLIED PHYSICAL TRAINING.....	<b>201</b>
<i>Lebyedyeva O., Muntian S.</i> OPTIMIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN HIGHER EDUCATION THROUGH THE INTRODUCTION OF MODERN DIGITAL TECHNOLOGIES.....	<b>205</b>
<i>Lesik A.</i> TRAINING OF TUTORS OF THE BOARDING SCHOOLS OF NUS FOR CHALLENGING THE PROBLEM OF FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF PUPILS.....	<b>211</b>
<i>Leshchenko A.</i> “SELF-MANAGEMENT OF PSYCHOPHYSICAL STATES” AS ACMEOLOGICAL PEDAGOGICAL TECHNOLOGY OF FORMATION OF PEDAGOGICAL COMPETENCE OF THE SAILOR.....	<b>217</b>
<i>Lievit D.</i> METHODOLOGY OF ORGANISING SELF-TRAINING OF PROSPECTIVE SINGERS FOR STAGING POPULAR PERFORMANCES.....	<b>222</b>
<i>Lutsenko E.</i> THE FACILITATION APPROACH TO PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE MANAGERS.....	<b>227</b>

## ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 159.928

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-2.1>

**Р. Є. Жаркова**

кандидат філологічних наук,  
доцент кафедри початкової та дошкільної освіти  
Львівського національного університету імені Івана Франка

### РОЗВИТОК ЛІТЕРАТУРНОЇ ОБДАРОВАНОСТІ: ОСВІТНІЙ, НАЦІОНАЛЬНИЙ, ГЕНДЕРНИЙ АСПЕКТИ

*Стаття присвячена аналізу особливостей літературної обдарованості, її формування та розвитку. Обдарованість передбачає процес саморепрезентації творчої особистості, котра володіє гнучким мисленням, активним сприйняттям навколишнього світу, креативністю й естетичною чутливістю. Обдарована особистість здатна продукувати нові ідеї, «перебуваючи у своїй стихії» – певній галузі науково-мистецьких пошуків, у якій вона досягає високих результатів. У статті визначено три основні аспекти розгляду становлення літературної обдарованості дитини: освітній, національний і гендерний.*

*На прикладі творчої біографії Лесі Українки показано можливості реалізації цих аспектів. Підкреслено важливість добре організованого та систематизованого елітного виховання у родині Косачів, внесок батьків як вихователів національної свідомості та громадської активності. Особливу увагу зосереджено на ролі матері (Олени Пчілки), що втілює образ вольової, цілеспрямованої письменниці, відомої суспільної діячки, натхненниці українського жіночого руху. Відзначено складність взаємин між дочкою і матір'ю, вплив цього психоемоційного зв'язку на творчу особистість Лариси Косач. Письменниця розвивала свою літературну обдарованість шляхом самоосвіти, перебуваючи в імперській патріархальності суспільства, культивувала свою національну самосвідомість і фемінну само-ідентичність (як Жінка-Українка). Також Лариса Косач упродовж свого життя долала власну соматичну особливість із допомогою літературної творчості. Письмо рятувало її від психологічних криз, внутрішньої невпевненості у вагомості своїх результатів, письмо ставало рятунком у стані фізичного безсилля, повертало впевненість у силу духовних прагнень.*

*У дослідженні показано, що творча особистість потребує не лише сприятливого освітнього простору, наставників у поглибленні національної свідомості, а й мистецької свободи для реалізації творчого потенціалу й вияву унікального авторського «я». Також особиста історія Лесі Українки конструє перетворення дитячої обдарованості у зрілий талант, який може допомогти позбутися багатьох внутрішніх комплексів і фобій, пов'язаних із психосоматичною інакшістю, зі сприйняттям цієї інакшості у публічному просторі.*

**Ключові слова:** літературна обдарованість, обдарована дитина, освіта, нація, гендер, Леся Українка.

**Постановка проблеми.** У сучасному процесі реформування освітньої системи особливу увагу зосереджено на вихованні творчої особистості, готової до пізнання світу і продукування нових ідей. Як зауважує всесвітньо відомий лідер у галузі розвитку творчості, інновацій і людських ресурсів Кен Робінсон: «Ефективна освіта – це рівновага між суворими правилами та свободою, традиціями й інноваціями, особистістю і групою, теорією та практикою, внутрішнім і зовнішнім світами» [13, с. 233].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Плекання творчих здібностей вимагає гнучкого мислення, готовності до розв'язання завдань і вирішення суперечностей, продуманості тактики дій щодо реалізації ідей, особистісного самовираження тощо. Чимало дослідників розглядали

питання обдарованості, таланту у різноманітних контекстах (Л. Виготський, Дж. Гілфорд, Н. Лейтес, С. Майлз, Б. Теплов, К. Тейлор, Е. Торренс, В. Ягункова). Навчально-методичні розробки цій темі присвятили: А. Анджейчак, Л. Антонюк, Г. Балл, Ю. Баракова, В. Барко, О. Вауліна, Т. Волобуєва, М. Володарська, Л. Каряка, С. Костю, О. Котляревська, О. Кочерга, О. Кульчицька, В. Матвійчук, В. Моляко, О. Музика, Н. Пелех, Є. Серапулова, Л. Туріщева та ін. Такий жвавий інтерес до теми обдарованості й таланту показує, що дійсно необхідно аналізувати, як і за яких умов формується обдарованість; яку роль відіграють освітні й виховні заклади; як сприяє мікроклімат родини цьому феномену; якою має бути психолого-педагогічна діагностика обдарованості та психолого-педагогічний супровід таких дітей; як мають

чинити вчителі та батьки, щоб обдарована дитина могла повною мірою реалізувати свої знання і вміння, досягти успіхів в обраній сфері.

**Мета статі.** Головна мета цієї роботи – простежити, за яких умов розвивається літературна обдарованість, що впливає на обдаровану дитину, що заохочує й надихає її набувати нові знання та плекати нові вміння в обраній сфері. Окреслимо освітній, національний і гендерний аспекти становлення літературного таланту, взявши до розгляду творчу біографію Лесі Українки.

**Виклад основного матеріалу.** Високі показники результативності в певній галузі науки, техніки, мистецтва, які вирізняють людину з-поміж її оточення, можуть слугувати маркером обдарованості [8]. Також до загальних характеристик відносять спостережливість, активне сприйняття навколишньої дійсності, нестандартне мислення, здатність до аналізу й синтезу, порівнянь, оцінювання, узагальнення побаченого/почутого, винахідливість, оригінальність рішень, кмітливість і креативність, естетичну чутливість, емоційність тощо. Щодо літературної обдарованості, то важливим є вміння застосовувати слово, відчувати слово, добирати відповідні слова, створювати різноманітні словесні композиції, виражати свої переживання з допомогою мовних засобів [10].

Люди, котрі займаються літературною творчістю, надзвичайно чутливі, сентиментальні, уважні до малопомітних деталей і дрібниць, часто це тривожні інтроверти, заглиблені у свій мікросвіт, але потребуючі уваги й розуміння з боку батьків, вчителів, друзів. Те, «чи ми зможемо реалізувати свій творчий потенціал, почасти залежить від того, чи знайдемо ми засіб для цього, чи перебуватимемо у своїй стихії. Освіта мала б нам у цьому допомогти, але дуже часто не виконує цієї функції, і надто багато людей втрачають зв'язок зі своїми справжніми талантами» [12, с. 20].

**Робота з кейсом, Case method.** На прикладі життєтворчості Лесі Українки (Лариси Петрівни Косач) розглянемо, як формується самосвідома творча особистість, як дитяча літературна обдарованість переростає у зрілий талант, які елементи сімейного виховання й самоосвіти стають фундаментальними для зростання образу великої Українки. Погоджуємося з думкою Л. Барановської, що «сьогодні на часі вивчення моделей сімейного виховання видатних українців, котрі стали зразком європейського стилю педагогіки з урахуванням автентичних національних традицій» [1, с. 35].

У чотири роки Леся Українка вміла читати, у п'ять – грала на фортепіано і пробувала створювати мелодії, у вісім – вимережала батькові сорочку, у дев'ять – написала свій перший вірш «Надія». У дев'ятнадцять уклала для молодших сестер підручник «Стародавня історія східних народів», який пізніше був виданий як посібник для національної школи. Вона народилася у родині дворянської

еліти й могла би так і лишитися однією із жінок Косачівського роду. Але обрала динаміку саморозвитку і самошукань: від елітного походження до елітарного українського мислення. На думку дослідниці І. Хлистуна, яка вивчала особливості національного виховання в родинах української еліти на зламі XIX–XX ст., критеріями елітарності тут виступають «національна свідомість, громадянська активність особистості, патріотизм, загальна освіченість, шляхетність, мудрість, мужність, культура поведінки, що формуються, розвиваються завдяки цілеспрямованому, організованому, систематизованому впливу вихователів» [19, с. 9].

Її вихователями були рідні, родинне середовище стало тим джерелом, із якого у дивовижній метаморфозі зі слабкої, недужої Лариси Косач постала сильна і витривала духом Леся Українка. В одному з листів до сестри О.П. Косач вона пише: «Думаю, що ми ніколи не розійдемося різно, завжди будемо рідними не тільки по крові, але й по духу, – а чи кожна людина має таких рідних» [17, с. 404].

Науковці розглядають дитинство Лариси Косач як етап формування її світогляду, елементи національного виховання у родині Косачів, особливості педагогічних ідей у її творчій спадщині, а також внесок Лесі Українки у становлення національної освіти (мовний і культурний аспект) тощо. Зокрема, у біографічному контексті варто назвати праці О. Бабишкіна, О. Дейча, М. Деркач, І. Денисюка, Д. Донцова, А. Каспрука, Л. Міщенко; цікаві у ключі гендерних і культурних студій роботи В. Агеєвої, Р. Веретельника, Т. Гундорової, А. Диби, О. Забужко, Н. Зборовської, С. Кочерги, С. Павличко, Л. Скупейка. Педагогічні ідеї письменниці вивчено у дослідженнях Л. Артемової, Л. Барановської, Л. Березюк, М. Гриньової, О. Міхно, Л. Новаківської, В. Смалія, В. Струманського, І. Хлистуна, В. Черненка, Н. Шевченка, І. Шиманської, Л. Ярошук. Попри величезну кількість публікацій, недостатньо вивченим залишається питання особливостей становлення національно свідомої та літературно обдарованої жінки в осередку національної ідентичності – елітному «дворянському гнізді Косачів» і поза ним – у колоніальному просторі тогочасної України.

Як зазначає В. Черненко, першоелементом елітарної особистості є якраз «національна свідомість і громадянська активність [... що є] чинниками особистісної дієвості, зорієнтованої на розвиток та впровадження національної ідеї. Щоб стати виразником ідей своєї нації, треба мати відчуття причетності до неї» [20, с. 292]. Така причетність відчувалася у родині Петра й Ольги Косачів. Олена Пчілка активізувала виховний процес, позаяк її не влаштувала тогочасна система освіти в Російській імперії. Як підкреслюють у своїй книзі І. Денисюк і Т. Скрипка, саме мати, Ольга Косач, дала дочці «не тільки вроджений хист, а й озброїла <...> небуденним псевдонімом» [4, с. 22].

Вербалізація цієї причетності до нації стала плацдармом у боротьбі за свою національність і за жіноче обличчя цієї національності. Олена Пчілка берегла родинне гніздечко, писала художні твори, збирала фольклор та орнаменти вишивок, натхненна «драгоманівським поривом» до ідеальності, намагаючись синтезувати у собі два образи – жінки домашньої та жінки публічної, прагнула ролі Матері-еталону. Таке прагнення породжувало чимало внутрішніх, та й зовнішніх, суперечностей. Як переконливо стверджує Н. Зборовська, це типове «поєднання великої матері і примхливої, владної, егоїстичної жінки» [7, с. 22], що через дочку, за М. Моклицею, «реалізувала свої власні письменницькі амбіції» [11, с. 103]. Матір-ікона, перед якою поклонялися, ідеальна жінка, світ якої міг би замкнутися у «світці Колодяжного», але не замкнувся – такою своєю матір бачила Леся Українка. В одному з листів до мами вона зізнається: «Всі ми – і поети, і не поети – по більшій часті буваєм не варті своїх матерів» [18, с. 4].

Це відчуття материнської безцінності та дитячої неповноцінності вплинуло на Ларису Косач. І екзистенційно, і в більшості своїх текстів вона свідомо чи несвідомо позиціонуватиме себе як Дитина – яка шукає себе, шукає в собі, шукає поза собою, повсякчас показуючи, що вона і Жінка, і Українка з великої літери. Певну її винятковість серед інших, теж талановитих і освічених братів-сестер (напр., брат Михайло (Обачний) чи сестра Ольга Кочас-Кривинюк), можна охарактеризувати як нездійснене бажання довести і кровній мамі – Ользі Косач і Великій Матері, себто Україні – свою значимість, свою іманентну стійкість. У психоаналітика Е. Берна є навіть термін «голод визнання» [2, с. 9] – сенсорний голод, що характеризує стан Дитини, яка хоче долюбленості не лише від своєї мами, а й від цілого світу. Цей тактильний голод любові модифікується в голод інтелектуально-творчого визнання, Л. Косач прагне бути почутою як дочка, як модерна авторка, як жінка-українка. А вже певним чином «стрес (травма недолюбленості) відіграв роль каталізатора» [15] в розвитку Лесі Українки.

«Конфлікт талановитої матері й талановитої доньки» визрів саме «внаслідок конфлікту між двома протилежними інстинктами в материнському коді – інстинктом смерті та інстинктом життя» [7, с. 226]. Особливі стосунки матері й доньки художньо осмислені в дебютній драмі Лесі Українки «Блакитна троянда» (1896) у контексті популярної тоді тематики божевілля як дару, спадку, травми, переданих по материнській лінії. Хоча інтерпретувати цю тему можна й у дещо іншому ключі: неповноцінність колонізованого суб'єкта – це насправді що: дар, спадок, травма? І протистояння двох інстинктів (життя і смерті) у національному світогляді української еліти має завершитися чим? Регенеруванням сил для національного самоствердження. Імперіальна

патріархальність суспільства – ось те, що бажала здолати своїм образом хай і мужньої, але таки жінки (!) Леся Українка, хоч Франкові й здалося, що вона мала б радіти його епітету «чи не єдиного мужчини».

Маскулінна мати (раціональне) і фемінний батько (чуттєве) були проективною моделлю того, які суспільні зміни чекають Україну. Справді, «у дітей була вихована глибока свідомість того, що навчання – це щоденна, систематична, наполеглива праця. Мати намагалася залучити дітей до літературної самостійної творчості, перекладацької роботи, яку вважала школою літератора. Батько випишував різноманітні журнали, газети, багато читав дітям, намагався розширити їхній світогляд, ніколи не нав'язував своїх поглядів» [1, с. 35]. Таке сприяння творчому розвитку дітей – доволі складний процес, «що має на меті віднайти баланс між опануванням навичок і стимулюванням уяви для пошуку нових ідей» [12, с. 140].

Фемінізація освіти, культури, способу життя творилася безпосередньо на очах маленької Косачівни, припадаючи саме на злам століть. Останнім оплотом чоловічої могутності у дитячій свідомості Лесі Українки був М. Драгоманов. Смерть дядька поставила на п'єдестал Матір, такий собі авторитарний авторитет, який спонукав і саму Ларису Косач до маскулінізації, що було їй життєво необхідне з огляду на тілесну стигмованість. Вона не називала себе феміністкою, але її інтро-фемінізм був тонкими узорами прописаний у її текстах. Це націонал-фемінізм, якому властива базова антропологічна ідея індивідуалізму, що визріває в Лесі Українки, коли вона покидає територію маминого дому, їдучи на лікування. Певним розчаруванням стали устами Колодяжного, замкненість того світця, його старосвітськість. Як зауважує М. Шкандрій, у творчості Лесі Українки «критики нерідко не спробувалися добачити нищівних феміністичних випадів і проти «імперської», і проти «рідної» патріархальності» [21, с. 309]. Та й ідея гордої, витривалої і самоцінної особистості, зокрема жінки-українки, – ключова у її письмі, хоча, на думку Л. Скупейка, «абсолютно незаторкнута науковцями» [14, с. 109].

Як формувалася ця особистість? Її «я» творилося у цьому середовищі елітної дворянської родини чи, навпаки, її особливе «я» творило себе, а потім і реформувало своє середовище? У листі до сестри (від 9.06.1901 р.) Леся Українка зізналася: «Так, я одна, бо я багато в чому думаю і почуваю інакше, ніж решта нашої родини» [18, с. 235]. У листі до О. Кобилянської (від 29–30.05.1899 р.) Лариса Косач підкреслює: «Не робіть собі такої великої ілюзії з моєї «широкої освіти» <...> навіть жадних шкіл не покінчала, і взагалі систематично вчилася тільки до 14 років, а потім пішла «на власний хліб», себто вчилася тільки того, що мені подобалось, а читала все <...> без жадної заборони. Правда, коректив був в особі моєї

матері та в листах дядька Драгоманова» [18, с. 117]. Читання і самоосвіта – чи не єдина можливість комунікації в умовах заблокованої колоніальної культури, хоча «процес творчості не тільки інтелектуальний. Він черпає з різних сфер людської свідомості: з почуттів, інтуїції, пустотливої уяви, а також зі знань і практичних навичок» [12, с. 159].

Дієвою заявою про право жінки бути почутою в культурно-історичному просторі кінця XIX – початку XX ст. було видання Н. Кобринською жіночого альманаху «Перший вінок» (1887), підкреслимо, за сприяння Олени Пчілки. Н. Кобринська переконувала, що жіночий рух – це рух самоосвіченості, тож «най кожда з нас як може старається для нього служити, най вишукує відповідне поле для своєї діяльності» [9, с. 296]. Як акцентує теоретикіня феміністичної педагогіки Дженіфер Гор, надважливими є саме «потреби жінок мати власне місце для розвитку своєї освітньої культури з метою «знаходження свого голосу» й росту без страху перед чоловічим насильством (фізичним та / або символічним)» [3, с. 94].

Українська жінка таке особливе місце тоді ще тільки шукала (про це написали немало праць М. Богачевська-Хом'як, О. Кісь, О. Козуля, О. Маланчук-Рибак, Л. Смоляр). Згодом жіночий рух реформується завдяки діяльності Мілени Рудницької, яка, створюючи «Союз Українок», все ж взорувалася на постать Лесі Українки. Знана поетка XX віку Олена Теліга, запитуючи у суспільності «Якими нас прагнете?», відповідає: жінка «хоче бути Жінкою. Лише такою жінкою, що є відмінним, але рівно вартісним і вірним союзником мужчин в боротьбі за життя, а головне – за націю» [16, с. 100–101].

Досліджуючи виховання в родині Косачів, проаналізувавши мету цього процесу («сформувані всебічно розвинену особистість, забезпечити розвиток творчих здібностей, поглибити національну свідомість, збагатити духовно і культурно, підготувати до свідомого життєвого вибору» [1, с. 35]), Л. Барановська запропонувала комплексну педагогічну модель такого виховання. У її структурі виокремлено принципи, умови, методи, форми, засоби та напрями, що відповідають очікуваному результаті – становленню елітарної особистості «з активною життєвою позицією та креативним мисленням, свідомого громадянина своєї держави з досконалим володінням рідною мовою та іноземними мовами» [1, с. 35].

Отже, основні *принципи*: гуманність, демократизм, наступність, природовідповідність, самостійність, патріотизм, безперервність, взаємодопомога; *умови*: родинне середовище, педагогічний потенціал батьків, власний приклад сім'ї, природа, емоційно-психологічний клімат взаємин, творча спадщина, громадська діяльність, народна етика, меценатство; *методи*: бесіда, розповідь, схвалення, змагання, доручення, створення ситуації успіху,

самоосвіта; *форми*: домашні інсценізації, родинні співи та читання, Шевченківські вечори, літературна діяльність, домашні зібрання за вишиванням, ігри, фізична праця, гра на музичних інструментах, подорожі; *засоби*: традиції, обряди та звичаї, фольклор, рідне слово, іноземні мови (переклад), малярство, книги, театр, навчання; *напрями*: психологічний, світоглядний, етнокультурний, мистецький, етичний, гендерний, інтелектуальний, освітній [1, с. 35]. Така цілісна модель справді засвідчує те, на яких основах будувалося виховання у «дворянському гнізді Косачів», як формувалася творча натура письменниці Лесі Українки. Пантеїзм творчості, відчуття того, що перебуваєш у своїй стихії, мистецька свобода – ось основи виховання обдарованої особистості.

Як підкреслює вже згаданий К. Робінсон: «Митця цікавить не систематичне пояснення, а створення унікальних форм вираження, які передають властивості його особистих прозрінь і досвіду» [12, с. 163]. Леся Українка, на наш погляд, – «динамічна у своєму текстотриванні, дитинно-доросла у почуттях – її письмо водночас нестримне і нестерпне» [5, с. 8], а літературна діяльність – стихійно-усвідомлена, спонтанно-цілеспрямована, адаптивна і водночас опозиційна до її фізичних і психоемоційних станів. Це творчість авто-психо / біо-графічна, бо виявляє її особистий досвід із багатьох позицій. Вона «унікально репрезентована Українська жінка з великої літери [6, с. 47], і, як справедливо зазначила О. Забужко, чомусь завжди письменницю представлено «*пасивною жертвою*, акцент кладеться на те, що хвороба робила з нею – і ніколи не на те, що вона сама потрапила зробити зі своєю хворобою, як зуміла ще замолоду обернути сугестовану нею <...> «алтерність» (=інакшість) на джерело моральної сили» (підкреслення – О. З.) [6, с. 81]. Позаяк «особистісні якості, які необхідні для досягнення успіху, формуються впродовж життя під впливом батьків, вчителів, ранніх дитячих переживань, життєвих криз. Сила волі, наполегливість, глибокий інтерес і ентузіазм – основа досягнень. Такі люди завжди жили «на грані», вони схильні до ризику <...>. Більшість талантів належить до групи людей, що поспішають жити, в яких енергія і непосидючість просто неймовірні» [8, с. 271].

**Висновки і пропозиції.** Розвиток дитячої обдарованості – важливе питання сучасного освітнього процесу. Леся Українка презентує літературно обдаровану особистість, котру батьки-вчителі інспірували готовністю вчитися і працювати над самовдосконаленням. Любов до слова, цілеспрямованість і наполегливість, прагнення довести свою значимість і самоцінність стали основою її освітнього, національного і гендерного самовизначення як мистецької елітарної жінки, яка реалізує свій творчий потенціал завдяки доланню внутрішніх комплексів і фобій та зовнішніх несприятливих історико-політичних і культурно-соціальних обставин.

**Список використаної літератури:**

1. Барановська Л. Педагогічна модель виховання в родині Косачів *Педагогічний пошук*. 2016. № 4 (92). С. 34–36.
2. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений. Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы / пер. с англ., общ. ред. М.С. Мацковского. Москва : Прогресс, 1988. 400 с.
3. Гор Дж. Феміністська педагогіка та педагогіка по-феміністськи. *Філософія освіти*. 2007. № 1 (6). С. 91–107.
4. Денисюк І., Скрипка Т. Дворянське гніздо Косачів. Львів : Академічний експрес, 1999. 269 с.
5. Жаркова Р. СТИХІЯ жіночого письма : саморепрезентація в українській модерністичній прозі кінця ХІХ – початку ХХ століття (Леся Українка, Ольга Кобилянська, Уляна Кравченко). Львів : Норма, 2015. 208 с.
6. Забужко О. Notre Dame d' Ukraine : Українка в конфлікті міфологій. Київ : Факт, 2007. 640 с.
7. Зборовська Н. Моя Леся Українка : есей. Тернопіль : Джура, 2002. 228 с.
8. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / за ред. В.О. Моляко та ін. Житомир : Рута, 2006. 320 с.
9. Кобринська Н. Вибрані твори. Київ : Дніпро, 1980. 446 с.
10. Кульчицкая Е., Моляко В. Сирень одаренности в саду творчества. Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2008. 316 с.
11. Моклиця М. Естетика Лесі Українки (контекст європейського модернізму) : монографія. Луцьк : Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2011. 242 с.
12. Робінсон К. Освіта проти таланту. Сила творчості / пер. з англ. Г. Лелів. Львів : Літопис, 2017. 256 с.
13. Робінсон К., Ароніка Л. Школа майбутнього. Революція у вашій школі, що назавжди змінить освіту / пер. з англ. Г. Лелів. Львів : Літопис, 2018. 256 с.
14. Скупейко Л. Творчість Лесі Українки : канони і стереотипи сприйняття (з нагоди 140-річчя письменниці). *Слово і час*. 2011. № 6. С. 106–110.
15. Смольницька О. Філософська інтерпретація лесезнавчого дискурсу Ніли Зборовської (на матеріалі есею «Моя Леся Українка»). *Слово і час*. 2012. № 9. С. 52–62.
16. Теліга О. Вибрані твори. Київ : Смолоскип, 2006. 344 с.
17. Українка Леся. Твори : У 12 т. / Леся Українка. К. : Наук. думка, 1976. Т.10. Листи (1876 – 1897). 1978. 542 с.
18. Українка Леся. Твори : у 12 т. Київ : Наук. думка, 1976. Т. 11. Листи (1898–1902). 1978. 450 с.
19. Хлисту́н І.Г. Національне виховання в родині української еліти (кінець ХІХ – початок ХХ століття) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. Київ, 2006. 20 с.
20. Черненко В. Педагогічні ідеї Лесі Українки та сучасне національне виховання. *Витоки педагогічної майстерності*. Педагогічні науки. 2011. Вип. 8 (2). С. 290–294.
21. Шкандрій М. В обіймах імперії : російська і українська літератури новітньої доби / пер. П. Тарашук. Київ : Факт, 2004. 496 с.

**Zharkova R. Development of literary talent: educational, national, gender aspects**

*The article is devoted to the analysis of the peculiarities of literary talent, its formation and development. Giftedness involves the process of self-representation of a creative person who has flexible thinking, active perception of the world around, creativity and aesthetic sensitivity. A gifted person is able to produce new ideas, "being in his element" – a certain field of scientific and artistic research, in which he achieves great results. The article identifies three main aspects of considering the formation of a child's literary talent: educational, national and gender.*

*On the example of Lesya Ukrainka's creative biography the possibilities of realization of these aspects are shown. The importance of well-organized and systematized elite upbringing in the Kosach family, the contribution of parents as educators of national consciousness and social activity is emphasized. Particular attention is paid to the role of the mother (Olena Pchilka), who embodies the image of a strong-willed, purposeful writer, a well-known public figure, the inspirer of the Ukrainian women's movement. The complexity of the relationship between daughter and mother, the impact of this psycho-emotional connection on the creative personality of Larysa Kosach is noted. The writer developed her literary talent through self-education, being in the imperial patriarchal society, cultivating her national self-consciousness and feminine self-identity (as a Ukrainian woman). Larysa Kosach also overcame her own somatic feature with the help of literary work during her life. The writing saved her from psychological crises, internal uncertainty in the weight of her results, writing became a salvation in a state of physical helplessness, restored confidence in the power of spiritual aspirations.*

*The study shows that the creative personality needs not only a favorable educational space, mentors to deepen national consciousness, but also artistic freedom to realize their creative potential and express the unique author's "I". Lesya Ukrainka's personal story also constructs the transformation of a child's talent into an adult talent that can help get rid of many internal complexes and phobias associated with psychosomatic otherness, with the perception of this otherness in public.*

**Key words:** literary talent, gifted child, education, nation, gender, Lesya Ukrainka.

УДК 159.923.2:78

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-2.2>**І. Г. Карпова**кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри теорії та історії держави і права, конституційного права  
Чернігівського національного технологічного університету

## СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ ТА ТВОРЧОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ В МУЗИЧНІЙ КУЛЬТУРІ ЧЕРНІГІВЩИНИ НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

*Статтю присвячено дослідженню соціально-педагогічних чинників формування та творчого розвитку особистості в музичній культурі Чернігівщини на початку ХХ століття. Ця розвідка продовжує тему аналогічних досліджень, здійснених автором стосовно періодів: від княжої доби до завершення гетьманської та періоду музичної культури Чернігово-Сіверського краю ХІХ століття. В основу дослідження покладено міждисциплінарний підхід, що дозволяє всебічно розглянути цю проблему, використовуючи напрацювання вчених із соціальної педагогіки, історії педагогіки, історії України, історії української культури, мистецтвознавства, краєзнавства.*

*У результаті проведеного дослідження соціально-педагогічними чинниками макрорівня виявлені: музична культура Західної Європи й Російської імперії; християнство; мистецтво України-Чернігівщини, зокрема музичне; культурно-освітні, музичні осередки загальнодержавного й загальноукраїнського значення; діяльність Чернігівської єпархії; українське кобзарство; субкультура тогочасної молоді; творчі музичні об'єднання.*

*Соціально-педагогічні чинники мезорівня такі: культурно-освітні, музичні осередки України-Чернігівщини, зокрема музичне училище, засноване К. Сорокіним; музичні класи родини Ейзлерів; чернігівська «Просвіта»; чернігівське відділення Імператорського російського музичного товариства й інші; група ровесників; діяльність музичних хорових колективів Чернігівщини; діяльність військових оркестрів; кобзарське мистецтво Чернігівщини й інші.*

*Соціально-педагогічними чинниками мікрорівня виділені: сім'я; сімейно-побутове домашнє музичування, особистість педагога; діяльність чернігівської плеяди громадсько-культурних діячів, композиторів, кобзарів, співаків і педагогів (родина Коцюбинських, родина І. Шрага, К. Сорокін, родина Ейзлерів, М. Заньковецька, І. Зисерман, Н. Ковальчук, С. Латишев, Т. Пархоменко й інші); самостійна (індивідуальна) художньо-творча, музична діяльність учня; різноманітні форми діяльності шкільних, студентських об'єднань та інше.*

*Отже, дослідження особливостей музичної культури Чернігівщини початку ХХ століття дозволяє не лише виявити соціально-педагогічні чинники формування та творчого розвитку особистості, а й використати накопичений досвід для організації музичного виховання дітей і молоді в сучасних умовах розвитку українського суспільства.*

**Ключові слова:** музична культура, Чернігівщина, творчість, формування, особистість, творчий розвиток, соціальне середовище.

**Постановка проблеми.** Україна нині переживає досить складні часи. До проблем економічного, медичного, військово-політичного, екологічного характеру додаються морально-етичні, пов'язані з духовним здоров'ям української нації, зокрема дітей і молоді (про що свідчать прояви насильства, вандалізму, шкідливі звички й інше серед представників молоді). Саме тому в цих досить непростих умовах розвитку українського суспільства важливою проблемою залишається підготовка до життя духовно здорової людини, виховання всебічно й гармонійно розвиненої особистості.

Пошуки шляхів, форм, методів такого виховання дітей і молоді залишаються важливим державним і педагогічним завданням, як і дослідження

тих соціальних інститутів і соціально-педагогічних чинників, що сприяють його виконанню з урахуванням кращих традицій, історичного досвіду національного, зокрема музичного, мистецтва.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Наукова розвідка продовжує дослідження, започатковане автором статті в попередніх публікаціях [1; 2]. Різноманітні аспекти музичної культури Чернігівщини досліджували О.П. Васюта [3], Т.В. Ляшенко [4; 5]; особливості становлення військового музичного мистецтва на Чернігівщині – Н.А. Малісов [6]; музично-педагогічну діяльність українських композиторів (чий творчий шлях був пов'язаний із Чернігівщиною) – О.В. Михайличенко [7]; музично-творчу діяльність Ніжина на Чернігівщині – О.А. Кавунник [8] та інші.

**Мета статті.** Дослідження соціально-педагогічних чинників формування та творчого розвитку особистості в процесі музичної творчості в загальному контексті музичної культури Чернігівщини початку ХХ століття.

**Виклад основного матеріалу.** На початку ХХ століття українська культура виходить на нові рубежі, її починають сприймати як культуру світового рівня, хоча умови її розвитку залишаються досить складними й суперечливими. Це зумовлено роз'єднаністю українських земель, відсутністю власної держави, колонізаторською політикою Російської та Австрійської імперій щодо України, непослідовною політикою царського й цісарського урядів щодо українського питання.

Разом із тим позитивними умовами її розвитку, що в цілому сприяло переходу української культури від рівня народної, самобутньої до рівня класичної, всесвітньо відомої та знаної, стали західноєвропейські культурні впливи й тенденції, піднесення національно-визвольного руху, розширення вживання української мови, поява українознавчих кафедр в університетах, діяльність на західноукраїнських землях січового руху, заснування у Львові Наукового товариства імені Т. Шевченка, професіоналізація мистецтва й насамперед продуктивна діяльність талановитої плеяди українських митців, а також громадських об'єднань, культурно-мистецьких осередків, що сприяли розвитку культури в цілому й музичного мистецтва зокрема.

На початку ХХ століття важливою умовою, що сприяла розвитку музично-творчих обдаровань чернігівської молоді, стала професіоналізація музичної освіти в місті. Ще пов'язано з виникненням професійних музичних осередків, що не тільки давали музичну освіту на професійному рівні, а й готували музикантів-професіоналів для культурного життя міста, України й Росії в цілому.

Становлення професійної музичної освіти на Чернігівщині, зокрема в Чернігові, пройшло декілька етапів: початковий етап – заснування приватного музичного училища К. Сорокіним, відкриття приватних музичних класів і проведення індивідуальних занять родиною чехів Ейзлерів; наступний етап у напрямі подальшої професіоналізації музичної освіти – відкриття відділення Імператорського російського музичного товариства (далі – ІРМТ). Досягнення професіоналізму – реорганізація музичних класів у профшколу, яка за рівнем викладання відповідала музичному училищу [5, с. 301].

Йдеться про функціонування чернігівського відділення російського музичного товариства (ІРМТ, заснованого в 1859 році на базі Симфонічного товариства відомим піаністом, композитором і педагогом А. Рубінштейном), відкритого в Чернігові в липні 1907 року. Хоча однією з головних цілей діяльності товариства була популяри-

зація зарубіжного й російського мистецтва, підвищення загального культурного рівня чернігівської громади, значна увага приділялася й розвитку здібностей музично обдарованої молоді, підготовці професіоналів для музичного виконавства.

Заслуговує на увагу надзвичайно широка палітра форм і видів музично-просвітницької діяльності, які впроваджувало в життя відділення ІРМТ для розв'язання означених завдань: організація благодійних і тематичних концертів; симфонічні зібрання, присвячені пам'яті видатних музикантів (для прикладу, Й. Гайдна, В. Моцарта, Л. ван Бетховена – не менше десяти на рік); лекції-історичні цикли; авторські концерти; ювілейні вечори; створення власних симфонічних оркестрів; камерні зібрання, які розподілялись на квартетні, учнівські камерні ранки й камерні вечори для громадян Чернігова (виконувались квартет *D moll* Й. Гайдна, квінтет *Es dur* оп. 44 Р. Шумана, романси О. Даргомижського, П. Чайковського й інші твори); учнівські змагання; музичні суботи; заснування на місцях художньо-освітніх, просвітницьких організацій, театральних товариств; організація музичних гастролей і концертів як вітчизняних, так і зарубіжних музикантів (скажімо, в Чернігові виступали М. Ерденко, І. Сац, М. Польгейм – відома німецька піаністка, М. Дейша-Сіоніцька й інші знані виконавці); концертна діяльність викладачів в Україні та за її межами [4, с. 46–49].

Провідну роль у музичному житті Чернігівщини на початку ХХ століття відіграло й товариство «Просвіта», створене в різних містах Наддніпрянської України – Катеринославі, Києві, Миколаєві, Житомирі й інших, а в Чернігові – восени 1906 року на зразок західноукраїнських товариств «Просвіти» після відповідного царського указу від 17 жовтня 1905 року. На відміну від західноукраїнських осередків, «Просвіти» російської України не обмежували свою діяльність лише літературно-видавничою справою, а займалися широкою культурно-просвітницькою діяльністю. Крім того, в царині пропаганди музичного мистецтва, на відміну від ІРМТ, «Просвіта» орієнтувалась на розвиток і популяризацію насамперед українського національного музичного мистецтва.

Очолити чернігівську «Просвіту», що наслідувала кращі здобутки чернігівської «Громади», знані діячі культури М. Коцюбинський та І. Шраг [4, с. 17–22]. Діячі чернігівської «Просвіти» активно займалися реорганізацією музично-театральної справи, залучали до мистецького життя Чернігова провідні українські театральні колективи (для прикладу, театральну трупу П. Саксаганського, яка лише восени 1907 року поставила на чернігівській сцені понад сорок вистав). А в грудні 1908 року чернігівці мали можливість ознайомитись із театральною грою трупи Т. Колесниченка (який, до



речі, сприяв творчому розвитку талановитих молодих акторів-чернігівців, залучивши їх до трупи) за участі відомої театральної акторки Г. Затиркевич-Карпинської.

За підтримки «Просвіти» на Чернігівщині почали створюватися аматорські музично-драматичні осередки, проводяться відкриті заходи – так звані лекційні тематичні вечори з метою пропаганди знань про національну культуру. Молодь Чернігова також мала можливість для творчого розвитку під час підготовки й проведення різноманітних літературно-музичних заходів – ювілейних вечорів, присвяченим українським діячам культури І. Котляревському, Т. Шевченку, П. Кулішу, М. Заньковецькій, І. Франко й іншим.

Під час проведення літературно-музичних читань, що завжди супроводжувались виконанням музичних творів, талановита молодь мала можливість брати активну участь як у культурно-просвітницькій діяльності, так і в розвитку власної виконавської майстерності. Аналіз репертуару цих збірань (народні пісні, твори на слова Т. Шевченка «Реве та стогне», «У широку долину», «За сонцем хмаронька пливе» й інші, твори українського класичного мистецтва М. Лисенка «Безмежне поле», «Полюбилася я» та інші) засвідчує як високу популярність українського музичного мистецтва на Чернігівщині, так і прагнення передової інтелігенції до якомога ширшої популяризації його серед широких кіл чернігівської громади.

Особлива увага приділялась музичному вихованню, розвитку творчих здібностей дітей шляхом організації різноманітних за тематикою дитячих музично-театральних вечорів і мистецьких свят. Слід відзначити, що такі заходи (наприклад, різдвяні свята) користувались значною популярністю серед чернігівців (на кожне з них збиралось до 500 дітей). Особливу популярність серед дитячої аудиторії мала опера М. Лисенка «Коза Дереза». Діти знайомились з естетикою синкретично поєднувались різні види мистецтва – література, музика, акторське, образотворче, танцювальне. Опера сприяла вихованню в молоді любові й поваги до національного мистецтва, розвитку якостей творчого сприйняття музичного твору.

Непересічну роль у розвитку творчих обдаровань молоді засобами музичного мистецтва відіграли активні діячі «Просвіти»: родина М. Коцюбинського, І. Шраг, Б. Грінченко, С. Русова й інші [4, с. 24–27], видатний композитор, засновник української класичної музики М. Лисенко, творча діяльність якого на Чернігівщині реалізовувалась не лише як фольклористична й наукова, а і як концертна як диригента й піаніста-соліста, а також музично-організаційна в проведенні різноманітних творчих заходів [4, с. 28].

Розвитку творчої молоді на Чернігівщині в царині музичної освіти сприяла й плідна діяльність музикантів-іноземців С.С.В. Вільконського, музичного діяча, педагога, поляка за походженням; родини чехів Ейзлерів, які стояли біля джерел відкриття філії IPMT та організації музичної професійної освіти на Чернігівщині; Б. Вержиківського – композитора й педагога польського походження, який зробив помітний внесок в організацію культурного життя Ніжина (Чернігівська губернія). Музичному вихованню представників чернігівської громади, й молоді зокрема, а також розвитку освітньо-педагогічної, просвітницької та музично-виконавської галузей сприяли й інші відомі чеські музиканти – В. Петр і Відревич [4, с. 50–54].

На початку ХХ століття на Чернігівщині продовжується розвиток військового музичного мистецтва. Його паростки на Чернігівщині сягають ще ХVІІ століття, коли в Ніжинському полку територіальної одиниці війська Б. Хмельницького було створено один із перших військових оркестрів, який представляв військову музику різноманітними жанрами: офіційно-церемоніальним, службово-стройовим, сигнально-фанфарним, побутово-розважальним та іншими [6, с. 6–8].

Кращі традиції творчого розвитку особистості засобами військового музичного мистецтва продовжувались на початку ХХ століття оркестрами Резервного, Острозького, Переволочинського полків і військової частини, що охороняла губернатора в Чернігові. Військові оркестри, створені при цих полках, відігравали помітну роль у культурно-мистецькому житті міста, своєю музичною діяльністю сприяли не лише творчо-музичному розвитку військових музикантів, а й широкій просвітницькій діяльності, оскільки під час концертів у багатьох публічних місцях Чернігова (Міський сад, Вал, Соборна площа), а також під час так званих вечорів відпочинку серед представників громади міста виконували не лише стройові мелодії, а й відомі музичні твори – вальси, уривки з відомих опер та оперет.

Важливу роль у розвитку обдаровань музикантів відігравали військові педагоги – керівники військових оркестрів (італієць Стабілле, керівник військового духового оркестру 44-ї артилерійської бригади (Ніжин); І. Зисерман – 167-го Острозького піхотного полку, який згодом, після відкриття Чернігівського музичного училища, очолив підготовку творчої молоді в царині духової, симфонічної музики, став викладачем теорії музики й композиції, керівником симфонічного оркестру).

А от, для прикладу, інший талановитий педагог–військовий капелмейстер Переволочинського полку Н. Ковальчук – сприяв розвитку творчого музичного потенціалу С. Латишева, відомого

організатора духових оркестрів у Чернігові. Під його керівництвом як військового капелмейстера уже в радянські часи відбулось творче музичне становлення музикантів військових оркестрів 56-х військових курсів командного складу й 20-го полку 7-ї піхотної дивізії, адже оркестри виконували не лише чисто професійні – маршові, стройові твори, а й шедеври світової музичної класики – увертюри до опер Дж. Россіні «Сорока-злодійка», «Італійка в Алжирі», «Вільгельм Телль», «Севільський цирульник», Ф. Зуппе «Поет і селянин», попури з музики опери П. Чайковського «Євгеній Онєгін», увертюру до опери М. Лисенка «Тарас Бульба» [6, с. 9].

Цікавим є той факт, що військові оркестри нерідко ставали соціально-педагогічним середовищем розвитку творчого потенціалу представників талановитої молоді, які згодом прославили музичну культуру. Так, уродженці міста Сновська й Ніжина Н. Рахлін (в майбутньому професор, всесвітньо відомий симфонічний диригент) і Т. Докшицер (майбутній професор музично-педагогічного інституту ім. Гнєсіних та один із найкращих світових солістів-трубачів симфонічного оркестру Московського Великого театру) розпочинали свій творчий шлях в оркестрі Київської військової піхотної школи й оркестрі 62-го Кавалерійського полку відповідно.

Важливими соціально-педагогічними чинниками формування та творчого розвитку особистості засобами музики (не дивлячись на появу професійних музичних закладів) залишались сім'я та домашнє музикування, а також кобзарське мистецтво (які детальніше досліджувались у попередній розвідці автора [2, с. 29]).

Аналіз дослідження праць О. Сперанського, В. Горленка, О. Сластьона, К. Грушевської, Г. Хоткевича, А. Малинки, створених у 1900–1920 роках, на які посилається О.П. Васюта [3, с. 112], дає підстави зробити висновок про наявність на початку ХХ століття професійної кобзарської освіти, зокрема, Чернігівської кобзарської школи (традиції), якій були властиві власний спосіб гри й тримання інструменту, специфічні ознаки інструментарію, власний репертуар (думи й історичні пісні, псалми, сатиричні й побутові народні пісні), свої вчителі-наставники, серед яких провідна роль по праву належала народному музиканту, гастролеру виконавцю-бандуристу Т. Пархоменку [3, с. 123–127].

Його можна без перебільшення назвати взірцем високого професіоналізму, справжнім патріотом, глибоким знавцем народнописаного українського фольклору, а також справжнім педагогом, який своєю манерою виконання, глибоким знанням музичної фольклористики, особистою громадянською позицією виховав цілий ряд талановитих українських кобзарів А. Гребня (лір-

ника-віртуоза), В. Потапенка (його учня та поведиря), П. Ткаченка-Галашка, М. Домонтовича (який зміг записати репертуар свого вчителя на ноти), О. Корнієвського (відомого бандуристу й майстра з виготовлення бандур).

Активізація суспільно-політичного національного руху в Україні на початку ХХ століття сприяла досить інтенсивному розвитку ще одного важливого соціально-педагогічного чинника творчого формування та розвитку особистості молоді людини – пісенно-хорового руху, що проявилось у виникненні цілого ряду аматорських і професійних хорів в Україні в цілому й на Чернігівщині зокрема.

Так, наприклад, створений у 1915 році народний мандрівний хор під керівництвом відомого українського диригента, педагога О. Приходька (налічував 67 осіб) у несприятливих умовах першої світової війни разом із тим продовжив справу українського музичного просвітництва, творчого виховання молоді засобами музичного мистецтва. В цьому колективі продовжували розвиток творчих здібностей відомі в майбутньому українські письменники з Чернігівщини П. Тичина (музична освіта якого розпочалась із музичних класів ІРМТ, Чернігівської духовної семінарії та співу в хорах Єлецького, Успенського монастирів), В. Еллан-Блакитний, ще один вихованець Чернігівської духовної академії [4, с. 79–80].

Таким чином, аналіз науково-педагогічної, історично-культурологічної, літератури з мистецтвознавства дозволив нам виокремити соціально-педагогічні чинники формування та творчого розвитку молоді в музичному мистецтві Чернігівщини на початку ХХ століття, що доцільно розглядати з позицій рівнів соціального середовища.

Так, на макрорівні соціального середовища формування та творчо-музичного розвитку молоді ми виділяємо соціально-педагогічні чинники, які представили в таблиці 1.

Соціально-педагогічним середовищем формування та творчого розвитку особистості в музичній культурі Чернігівщини на початку ХХ століття мезорівня ми визначили тогочасні культурно-освітні осередки, навчальні заклади. Чинники такого розвитку ми розглянули в таблиці 2.

Соціально-педагогічні чинники формування та творчого розвитку особистості в музичній культурі Чернігівщини на початку ХХ століття на мікрорівні ми представили в таблиці 3.

**Висновки і пропозиції.** Розглянуте питання не вичерпує поставленої проблеми. Подальшого вивчення потребує дослідження соціально-педагогічних чинників формування та творчого розвитку особистості в музичній культурі Чернігово-Сіверського краю в наступний період – національно-державного відродження 1917–1920 років, Радянської України й доби незалежності.

Таблиця 1

**Соціально-педагогічні чинники формування та творчого розвитку особистості в музичній культурі Чернігівщини на початку ХХ століття (макрорівень)**

Соціально-педагогічний чинник	Зміст
Музична культура Західної Європи	Мистецькі традиції, педагогічні досвід і практика, мистецька діяльність і творчість відомих західноєвропейських музикантів (Й. Гайдна, Е. Гріга, Л. Бетховена, Дж. Верді, В.-А. Моцарта, Дж. Россіні, Ф. Шопена й інших)
Музична культура Російської імперії	Мистецькі традиції, педагогічні досвід і практика, культурно-просвітницька, мистецька діяльність і творчість відомих російських музикантів (О. Бородіна, А. Рубінштейна, Ф. Глінки, П. Чайковського, В. Іванова й інших)
Християнство	Морально-естетичний зміст християнського віровчення, творчо-виховний потенціал церковних богослужінь, церковна література
Мистецтво України-Чернігівщини	Художня література (Л. Глібов, М. Коцюбинський, П. Куліш, Б. Грінченко й інші), театр (зокрема, творчість труп П. Саксаганського, Т. Колесніченка й інших), хореографія та інше
Музичне мистецтво України-Чернігівщини	Розвиток музичного інструментарію, вокальна й інструментальна музика, церковний спів, музична творчість видатних українських музикантів (М. Лисенка, Г. Рачинського, І. Лизогуба, М. Маркевича й інших); військове музичне мистецтво; хорове мистецтво; музичне інструментальне виконавство
Культурно-освітні, музичні осередки загальнодержавного й загальноукраїнського значення	ІРМТ і його відділення в Україні; «Громади», «Просвіти»; професіоналізація музичної освіти
Діяльність Чернігівської єпархії	Розвиток різних форм церковних піснеспівів, благодійницька діяльність, пошук і підтримка обдарованої молоді й інше
Українське кобзарство	Подальший розвиток народнопісенної творчості в жанрах історичних дум і пісень; подальший розвиток українського кобзарства, інструментальної музики (кобза, бандура); професіоналізація кобзарських шкіл (традиції) в Україні
Субкультура тогочасної молоді	Ціннісні орієнтації та норми поведінки, певні джерела інформації, своєрідні захоплення, смаки, способи проведення дозвілля, специфічна мова, особливості одягу й зовнішності
Творчі музичні об'єднання (хорові колективи, військові оркестри, симфонічні й камерні оркестри й інше)	Музично-виконавська й музично-просвітницька діяльність; обмін досвідом; популяризація українського народного та європейського музичного мистецтва; розвиток виконавської манери; розвиток інструментального виконавства

Таблиця 2

**Соціально-педагогічні чинники формування та творчого розвитку особистості в музичній культурі Чернігівщини на початку ХХ століття (мезорівень)**

Соціально-педагогічний чинник	Зміст
Культурно-освітні, музичні осередки України-Чернігівщини: школи при церквах; музичне училище, засноване К. Сорокіним; музичні класи родини Ейзлерів; приватні навчальні заклади (пансіони); чернігівська «Просвіта», чернігівське відділення ІРМТ	Різноманітна навчально-просвітницька, освітня музична діяльність, підготовка кваліфікованих кадрів для музичної діяльності; організація учнівських змагань; педагогічна діяльність по відбору музично обдарованої молоді; навчальні плани освітніх закладів тощо. Лекції просвітницького характеру (пропаганда зарубіжного й вітчизняного музичного мистецтва), організація різноманітних ювілейних заходів, симфонічних зібрань, благодійних концертів, музичних гастролей, створення власних симфонічних оркестрів, концертна діяльність викладачів в Україні й за її межами, організація музичних субот, концертів зарубіжних музикантів, співаків та інше
Група ровесників (учні) початкових шкіл, гімназій, реальних, музичних училищ тощо, студенти духовної семінарії та інші	Учнівський (студентський) колектив школи, училища, гімназії та інше
Діяльність перших професійних музикантів (співаків). Музичні хорові колективи	Формування чернігівської манери хорового співу; музично-виконавська й музично-просвітницька діяльність. Продовження в умовах Першої світової війни традицій українського музичного просвітництва
Діяльність військових оркестрів	Концерти в публічних місцях українських міст; активна участь у вечорах відпочинку й інше
Кобзарське мистецтво Чернігівщини	Продовження традицій українського кобзарства, формування професійної чернігівської школи (традиції) кобзарського мистецтва
Субкультура молоді в тогочасній школі, (парафіяльні школи, музичне училище К. Сорокіна, музичні класи родини Ейзлерів)	Ціннісні орієнтації та норми поведінки учнів, певні джерела інформації, своєрідні захоплення, смаки молоді, способи проведення дозвілля тощо. Музичні об'єднання молоді (хори, оркестри й інше)

**Соціально-педагогічні чинники формування та творчого розвитку особистості в музичній культурі Чернігівщини на початку ХХ століття (мікрорівень)**

Соціально-педагогічний чинник	Зміст
Сім'я	Домашня музична освіта, навчання гри на музичних інструментах, спів
Церковні хори при храмах, монастирях	Спів у церковному хорі. Для прикладу – спів на кліросі Єлецького, Успенського, Троїцького монастирів П. Тичини, В. Еллана-Блакитного
Діяльність військових оркестрів у Чернігові	Оркестри Резервного, Острозького, Переволочинського полків і військової частини, що охороняла губернатора в Чернігові: концерти в публічних місцях Чернігова; активна участь у вечорах відпочинку й інше
Діяльність у царині організації музичної культурно-просвітницької роботи видатних діячів літератури й мистецтва Чернігівщини	Родина Коцюбинських, І. Шраг, Б. Грінченко, С. Русова, Г. Затиркевич-Карпинська й інші
Особистість педагога викладача-інструменталіста, диригента, співака, композитора й інших	Вплив педагога на формування та творчий розвиток учнів, студентів: особистий приклад, володіння якостями: наполегливість, ерудованість, професіоналізм, патріотизм, вимогливість, терплячість, сила волі, музична обдарованість та інше
Діяльність чернігівської плеяди композиторів, співаків, педагогів, кобзарів	К. Сорокін, родина Ейзлерів, Стабілле, С. Вільконський, Б. Вержиківський, І. Зисерман, Н. Ковальчук, О. Приходько, Т. Пархоменко й інші
Самостійна (індивідуальна) художньо-творча, музична діяльність учня, студента	Різноманітні форми й види самостійної (індивідуальної) художньо-творчої, музичної діяльності учня, студента: участь у бесідах, диспутах, малювання, хореографія, написання різноманітних літературних творів, читання, спів, навчання гри на музичних інструментах і тому подібне
Різноманітні форми діяльності шкільних, студентських об'єднань	Диспути, концерти, учнівські музичні суботи тощо

**Список використаної літератури:**

- Карпова І.Г. Соціально-педагогічні чинники формування та творчого розвитку особистості у музичній культурі Чернігівщини в Х – другій половині ХVІІІ століття. *Topical issues of education : collective monograph*. Lisbon, Portugal : Pegasus Publishing, 2018. Р. 148–158.
- Карпова І.Г. Соціально-педагогічні чинники формування та творчого розвитку особистості в музичній культурі Чернігівщини у ХІХ ст. *Київський науково-педагогічний вісник*. 2019. №17. С. 26–30.
- Васюта О.П. Музична культура Чернігівщини Х – початку ХХІ століття: еволюційний вимір. Чернігів : Десна-Поліграф, 2017. 296 с.
- Ляшенко Т.В. Музично-освітня діяльність громадсько-культурних товариств Чернігівщини (перша третина ХХ століття). Ніжин : Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2010. 161 с.
- Ляшенко Т.В. Організація музичної освіти Чернігівщини на початку ХХ століття. *Література та культура Полісся*. № 93. Серія «Філологічні науки». № 11. С. 298–304. URL: <http://lib.ndu.edu.ua/dspace/bitstream>.
- Малисов Н.А. Військова музика Чернігівщини. І не тільки ... (Історія та сьогодення). Чернігів : Десна Поліграф, 2015. 96 с.
- Михайличенко О.В. Музично-педагогічна діяльність українських композиторів і виконавців другої половини ХІХ – початку ХХ століття : історичні нариси. Суми : Видавничо-виробниче підприємство «Мрія-1», 2005. 102 с.
- Кавунник О.А. Музичне середовище як об'єкт музичного краєзнавства. *Українське музикознавство*. 2018. Вип. 44. С. 98–106. URL: [http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbuv/cgiirbis\\_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP\\_meta&C21COM=S&2\\_S21P03=FILE=&2\\_S21STR=Ukrmuz\\_2018\\_44\\_12](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILE=&2_S21STR=Ukrmuz_2018_44_12).

**Karpova I. Social and pedagogical factors of formation and creative development of personality in music culture of Chernihiv region at the beginning of the XXth century**

*This article is devoted to the study of the social and pedagogical factors of formation and creative development of a personality in the music culture of Chernihiv region in the early 20<sup>th</sup> century. This reconnaissance level study develops the topic of similar studies of various periods carried out by the author: from the period of Princes to the end of the times of Hetmans and the period of the music culture of Chernihiv-Siversky land of the 19<sup>th</sup> century. In the research, the interdisciplinary approach was applied, which allowed to comprehensively consider this matter by using the expertise of academicians in social pedagogy, history of pedagogy, history of Ukraine, history of Ukrainian culture, art history, and local history.*

*As a result of the study, the social and pedagogical factors of the macro-level are found to be: music culture of Western Europe and the Russian Empire; Christianity; art of Ukraine-Chernihiv region, in particular, music art; cultural-educational and music centers of public and all-national significance; activity of Chernihiv eparchy; Ukrainian kobzarism; the then-young people's subculture; artistic music associations.*

---

*The social and pedagogical factors of the meso-level are: cultural-educational, music centers of Ukraine-Chernihiv region, in particular, the music school founded by K. Sorokin, music classes of the Eizlers family; Chernihiv "Prosvita" (Education); Chernihiv division of the Emperor's Russian Music Society and etc.; peers' group; activity of choirs of Chernihiv region; activity of military orchestras; kobza playing art of Chernihiv region and other.*

*The social and pedagogical factors of the micro-level are: family; domestic social music making; tutor's personality; activity of Chernihiv leading group of public and cultural activists; composers, kobza players; singers, and pedagogues (the Kotsiubynsky's family, the I. Shraga's family, K. Sorokin, the Eizlers family, M. Zankovetska, I. Zyserman, N. Kovalchuk, S. Latyshev, T. Parkhomenko and other), independent (individual) artistic and creative, music activity of a student; various forms of activity of school, students associations and other.*

*Thus, the study of the specific features of the music culture of Chernihiv region in the early 20<sup>th</sup> century allows not only to identify the social and pedagogic factors of the formation and creative development of a personality, but also to use the experience gained for organizing music education of children and the youth in the modern context of the Ukrainian society's development.*

**Key words:** *music culture, Chernihiv region, creativity, formation, personality, creative development, social environment.*

УДК 378

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-2.3>**I. М. Кравченко**кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри педагогіки і психології вищої школи  
Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова

## **ВЗАЄМОДІЯ «ШКОЛА – ПЕДАГОГІЧНИЙ ЗАКЛАД ОСВІТИ»: ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ**

*Стаття присвячена ретроспективному логіко-системному аналізу сутності взаємодії «міське училище – учительський інститут» другої половини ХІХ – початку ХХ ст., адже сучасне реформування української освіти зумовлює необхідність звернення до ретро досвіду. Встановлено, що весь період існування підвищеного типу початкової школи (міських училищ, вищих початкових училищ) супроводжувався наявністю спеціального педагогічного закладу освіти з підготовки відповідних учительських кадрів для неї. Реформа одного типу навчального закладу зумовлювала реформу іншого. Зміст, характер взаємодії між цими типами закладів освіти були закладені нормативно-законодавчою базою, що регулювала їхню діяльність. Процес виникнення та створення міського училища й учительського інституту супроводжувався одночасним довготривалим широким громадським обговоренням: від ідеї до її реалізації пройшло десятиліття. Реформою було закладено наступність: спочатку підготовка необхідної кількості вчителів для нового типу початкової школи, а потім відкриття самих шкіл. Порушення цієї послідовності в реформуванні освіти на початку ХХ ст. призвело до негативних наслідків: загальне зниження якості професійно-педагогічної підготовки вчителя початкової школи.*

*Учительські інститути створювались як центри навчально-виховних комплексів, до складу яких входили й міські училища. Керівником навчальних закладів був директор інституту. Діяла спільна педагогічна рада. Училище насамперед слугувало базою для проходження педагогічної практики вихованцями інституту, а також готувало майбутніх абітурієнтів для педагогічного закладу освіти. Взаємодія здійснювалась на рівнях «викладач інституту – учитель училища», «учитель училища – вихованець інституту», «вихованець інституту – учень училища», що сприяло ефективній та якісній підготовці майбутнього вчителя.*

**Ключові слова:** міське училище, вище початкове училище, початкова школа, учительський інститут, педагогічна освіта, взаємодія «школа – педагогічний заклад освіти».

**Постановка проблеми.** Сучасна освіта України перебуває в стані активного реформування. Закони України «Про освіту» (2017 р.), «Про повну загальну середню освіту» (2020 р.), Концепція Нової української школи (2016 р.), Державний стандарт початкової освіти (2018 р.) та інші зумовлюють значні зміни в галузі загальної середньої освіти України: нова мета, нова структура, новий зміст тощо. Водночас основна роль у впровадженні цих новацій належить учителю, на якому має триматись реформа. У Концепції Нової української школи зазначено, що «нова школа потребує нового вчителя, який зможе стати агентом змін» [1, с. 16], а новий Стандарт початкової освіти передбачає, що вчителі мають працювати за іншими підходами. І тут постає питання: а чи підготувала держава такого вчителя, здатного до таких нововведень, адже саме від нього залежить ефективність та якість освітнього процесу? Перенавчання вчителів, зокрема початкової школи, розпочалося майже одночасно з упровадженням нового Стандарту початкової освіти за допомогою дистанційного навчання (онлайн-курс на освітній платформі

EdEra) й очних сесій. Проте тут постає ще ряд питань: а чи достатньо цього? А чи готовий учитель до нововведень? Як на реформу відреагували педагогічні заклади освіти? Що змінилось у педагогічній освіті? Чи не варто було б розпочати реформу загальної освіти з реформи педагогічної освіти? Усе це зумовлює необхідність звернення до ретро досвіду, до періоду становлення початкової та педагогічної освіти України другої половини ХІХ – початку ХХ ст., до обґрунтування взаємодії «школа – педагогічний заклад освіти», зокрема «міське училище – учительський інститут» зазначеного періоду.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналіз останніх публікацій засвідчує значний інтерес сучасних учених до питань взаємодії загальноосвітньої школи – закладу вищої освіти, а також досвіду діяльності учительських інститутів України другої половини ХІХ – початку ХХ ст.

Зокрема, різні аспекти взаємодії загальноосвітньої школи й закладу вищої освіти були розкриті в працях таких науковців, як О. Задорожна, О. Мірошко, І. Пукас, Л. Стефанович, Т. Франчук, Н. Ямшинська й інші.

За останнє десятиріччя до питань діяльності учительських інститутів визначеного періоду звертались Д. Огієнко, І. Сесак, І. Тонконог, О. Тринус, І. Хижняк, М. Шевчук. Певні аспекти розкрито й у наших дослідженнях [2–5] та інші. Однак сучасні умови реформування освітньої галузі в Україні вимагають переосмислення, актуалізації досвіду діяльності учительських інститутів в Україні другої половини XIX – початку XX ст., зокрема, розкриття взаємодії між міським училищем та учительським інститутом.

**Мета статті** полягає в ретроспективному логіко-системному аналізі сутності взаємодії «міське училище – учительський інститут» періоду другої половини XIX – початку XX ст.

**Виклад основного матеріалу.** У 60-х рр. XIX ст. в Україні, яка входила до складу Російської імперії, відбулась широка освітня реформа, що торкнулася всіх ланок освіти – вищої, середньої та початкової. Особливу увагу Міністерство народної освіти приділило реформі початкової школи, оскільки попередні Статут і штати повітових училищ 1828 р. були застарілими, а розподіл училищ на нижчі (парафіяльні) й вищі (повітові) було визнано неправильним, крім цього, вважалося, що повітові училища не виправдали свого призначення, тому урядом планувалась наступна їхня реорганізація. «Якби ця цілком правильна й практична думка, – як зазначається в поданні Міністерства народної освіти до Державної думи щодо проекту Положення міських училищ, – покладена в основу Статуту повітових училищ 1828 р., була втілена в життя насправді, і якби наші повітові училища дійсно надавали кожному міському жителю правильну елементарну загальну освіту й навчали б їх тим прикладним знанням, необхідним для майбутніх практичних занять, то, без сумніву, вони досягли б повного розквіту, особливо в останні роки, коли великі реформи сучасного царювання привели всі народні стани до нового самостійного життя та діяльності, що вимагає від кожного відповідної освіти. Проте, на жаль, навчальний курс повітових училищ, визначений Статутом 1828 р., ніскільки не відповідав їхньому практичному призначенню» [6, с. 8–9]. У зв'язку із цим було відпрацьовано новий тип початкового навчального закладу – міське училище, – який мав замінити повітові й парафіяльні, відкриваючи доступ до навчання неписьменним дітям. На думку Міністерства народної освіти, «нові міські училища повинні надавати правильну елементарну релігійно-моральну й розумову освіту, яка складатиме загальну основу для всього наступного навчання, і разом з тим надаватиме, наскільки це можливо, прикладні знання, що відповідатимуть потребам місцевого населення» [6, с. 9]. Міністерство народної освіти під час розробки нового типу початкового навчального закладу

взяло за зразок Пруську систему народної освіти, з тією лише відмінністю, що термін навчання встановлювався не у вісім, а в шість років, за зразком Саксонських і Швейцарських початкових шкіл [6, с. 9].

Оскільки Міністерством народної освіти в процесі реформування повітових училищ у 60-х рр. XIX ст. було відпрацьовано новий тип початкової школи, яка суттєво відрізнялася від попередніх, зокрема, системою викладання (запроваджувалася не предметна, а класна система), а також передбачалося їх кількісне збільшення, постала проблема забезпечення майбутніх міських училищ педагогічним персоналом, здатним викладати всі предмети училищного курсу. Тому в 1862 р. на міністерському рівні було розроблено проєкт самостійного закладу педагогічної освіти для підготовки вчителя початкової школи – учительського інституту, який мав організовуватися на зразок наявних у Німеччині й Швейцарії учительських семінарій [7, с. 25].

Проєкт Статуту учительських інститутів було офіційно опубліковано в 1862 р. в I томі «Зауважень на проєкт статуту загальноосвітніх навчальних закладів». Однак майже всі пункти документу було розкритиковано. Основною причиною, вважаємо, стало запозичення їхнього устрою із зарубіжних аналогів (учительських семінарій) без урахування особливостей національної системи освіти, ментальності. У цей період суспільство не було готове сприйняти ідею створення незалежних педагогічних закладів освіти, оскільки не існувало єдиного бачення, чіткого шляху реформування шкільництва.

У зв'язку з різномірністю думок, великою кількістю зауважень до проєкту Статуту, відкриття учительських інститутів в Україні було відкладено, але думка про їх створення не перекреслена.

Тим часом 14 липня 1864 р. було видано Статут про початкові народні училища, згідно з яким встановлювалися такі типи закладів освіти:

1) парафіяльні училища й народні училища відомства Міністерства народної освіти;

2) сільські училища різних типів відомства Міністерства державного майна, внутрішніх справ тощо;

3) церковнопарафіяльні училища духовного відомства;

4) недільні школи незалежно від засновників.

Початкова школа стала переважно 3–4-річною, розширювалося коло навчальних предметів. Це Положення посприяло кількісному зростанню початкових училищ та якісній зміні початкової освіти [2, с. 79].

У травні 1869 р. у «Журналі Міністерства народної освіти» було надруковано записку про проєкт міських училищ та учительських інститутів, були наведені положення про ці навчальні заклади,

штати й таблиці тижневих уроків [8; 9, с. 459; 10, арк. 1]. З цього часу саме учительські інститути розглядалися основними в підготовці вчителів для міських училищ. Листом від 2 листопада 1869 р. міністр народної освіти зобов'язав усіх піклувальників навчальних округів подати Міністерству до 1 січня 1870 р. свої зауваження та пропозиції з цього питання. Згодом, у 1870 р., було видано «Збірник думок і зауважень на проєкт міських училищ та учительських інститутів» [9, с. 459].

У цілому, проєкт Положення про учительські інститути 1869 р. отримав значно менше зауважень за проєкт 1862 р. Обидва проєкти наголошували на методичній і практичній професійно-педагогічній підготовці майбутнього вчителя як основній. Підкреслимо, що в обговореннях змісту проєкту Положення 1869 р. вже не підіймалося питання про доцільність створення учительських інститутів. Це свідчить про усвідомлення педагогічною громадськістю нагальної потреби в їх відкритті [2, с. 101].

Нарешті, 31 травня 1872 р. було видано постанову Міністерства народної освіти «Про Положення та штати міських училищ та учительських інститутів». У документі вказувалося, що наявні 402 повітових училища необхідно реорганізувати поступово, на основі Положення та штатів міських училищ. Швидкість їхнього перетворення буде залежати від підготовки в учительських інститутах педагогічних кадрів для них. Таким чином, перші міські училища мали з'явитися з другої половини 1874 р. При кожному з новоутворених учительських інститутів мали запроваджуватись додаткові курси для вчителів міських училищ [11, с. 1176]. Цим остаточно підтверджувалося створення учительських інститутів як центрів навчально-виховних комплексів і було передбачено, що розвиток міських училищ залежатиме від учительських інститутів і навпаки. Так реформа нижчої ланки освіти вкотре спричинила реформу вищої.

Відповідно до «Положення про міські училища» (1872 р.), ці навчальні заклади створювались для надання дітям усіх станів «початкової розумової та релігійно-моральної освіти» [11, с. 1178]. До міських училищ зараховувалися діти не менші за 7 років, усіх звань, станів і віросповідань, без вступних випробувань. Діти 10–13-річного віку, які успішно закінчили курс перших чотирьох років міського училища, могли вступати без іспитів до першого класу гімназій і реальних училищ [11, с. 1184]. Існували однокласні, двокласні, трьохкласні й чотирикласні міські училища. Повний термін навчання в них складав 6 років. [11, с. 1179]. В усіх міських училищах викладалися Закон Божий, читання та письмо, російська мова й церковнослов'янське читання з перекладом російською мовою, арифметика, практична геометрія, географія, історія, природознавство,

фізика, креслення та малювання, співи, гімнастика, в позаурочний час ремесла й окремі додаткові предмети, назва яких не конкретизувалася [11, с. 1179–1180].

Згідно з «Положенням про учительські інститути» (1872 р.), такі установи готували вчителів виключно для міських училищ. Це були закриті чоловічі навчальні заклади, які утримувалися коштом держави. Курс навчання в учительських інститутах тривав три роки й поділявся на три послідовних класи. Тут готували вчителя «широкого профілю» для викладання всіх предметів училищного курсу, крім Закону Божого, тому вихованці вивчали ті ж предмети, що й в міському училищі, й ще педагогіку й методики.

У «Положенні про учительські інститути» (1872 р.) зазначалося, що для «практичних вправлень у викладацькій діяльності при кожному учительському інституті відкривається однокласне чи двокласне міське училище» [11, с. 1188].

Варто зауважити, що безпосереднім керівником міського (зразкового) училища, відкритого при інституті, був директор учительського інституту. Він мав право рекомендувати для затвердження піклувальником навчального округу кандидатів на посади вчителів училища. Директор інституту повністю відповідав за зразкове училище, викладачі якого, до того ж, належали до членів педагогічної ради інституту. Викладання Закону Божого в міському училищі покладалося на законовчителя інституту. Крім цього, вчителі училища мали чергувати в інституті [2, с. 109]. Функціонування спільної педагогічної ради свідчить про тісну взаємодію між викладацьким складом цих закладів, обізнаністю колективу педагогічного закладу освіти з нагальними потребами, проблемами в галузі початкової освіти, в тій сфері, для якої готують учителя.

Міське училище при інституті слугувало базою для проходження педагогічної практики. Зокрема, з II класу починалась спеціальна професійна підготовка до викладацької діяльності через вивчення курсів педагогіки й методик дисциплін. Крім цього, вихованці II класу зобов'язувалися відвідувати у вільний від занять час зразкове училище «з метою практичного знайомства з тією справою, до якої вони готувалися» [12, с. 283]. Також упродовж II року навчання вони мали спостерігати за зразковими уроками, що давали викладачі інституту в училищі. Метою проведення показових уроків було навчити практикантів визначати завдання кожного заняття та засоби, обрані вчителем для їх досягнення. У зв'язку із цим кожен зразковий урок супроводжувався бесідою керівника з вихованцями щодо обраної теми та її методичної розробки [12, с. 273].

Таким чином, викладачі учительського інституту, крім виконання обов'язків керівників, мето-



дистів практики, зобов'язувалися виявити власну майстерність у проведенні уроків. У ході дослідження було встановлено, що більшість педагогічного персоналу поєднувала викладацьку діяльність в інституті й училищі [3, с. 103]. Це, на нашу думку, було великим позитивом, оскільки викладачі-методисти мали бути не лише справжніми теоретиками, а й практиками. Лише за цієї умови вони були спроможні підготувати на належному рівні майбутніх учителів.

Наступний етап практики – безпосередня викладацька діяльність упродовж третього року навчання. Слід зауважити, що з метою надання можливості вихованцям практикуватися у викладанні тижневе аудиторне навантаження в III класі було зменшене в порівнянні з I класом і II класом і становило лише 12 год. Таким чином, у старшому класі головна увага вихованців зосереджувалась на практично-методичній підготовці, для чого були створені найсприятливіші умови [4, с. 133].

На початку навчального року між вихованцями III класу відбувся розподіл навчального матеріалу окремих предметів міського училища відповідно до календарно-тематичного плану; визначались години консультацій, що проводили вчителі зразкової школи. Під час таких занять надавалися методичні вказівки, поради й тема уроку на наступний тиждень. У неділю практиканти мали письмово викласти зміст пробного уроку в особливому зошиті, до якого, крім того, записувався весь розподіл занять і список учнів. Не пізніше понеділка чернетка конспекту подавалася на виправлення вчителю міського училища, який після перевірки передавав її керівнику практики від інституту [12, с. 274–275]. Таким чином, учитель міського училища також був залучений до практичної підготовки вихованців інституту.

Крім проведення пробних та екзаменаційних уроків, практиканти впродовж III року навчання мали скласти одну-дві характеристики на учнів міського училища (за власним вибором). Результати психолого-педагогічних спостережень оприлюднювались на одній із конференцій, обговорювались і впливали навіть на оцінювання поведінки учнів міського училища. Такі спостереження мали на меті «спонукати вихованців інституту вдивлятися в довкілля шкільне життя, частіше спостерігати, цікавитися дітьми, вивчати їх нахили, звички, здібності» [12, с. 278]. Тобто в майбутньому вироблені уміння та навички мали сприяти врахуванню молодим учителем індивідуальних психологічних особливостей учнів під час проведення уроків, ефективнішому виховному впливу на них.

Під час практики вихованці III класу частково виконували обов'язки класного керівника, що полягали у відвідуванні й проведенні бесід з батьками неуспішних учнів, у слідкуванні за виконан-

ням домашнього завдання та порядком в училищі [12, с. 279].

Майбутня професія випускників учительських інститутів передбачала не лише суто викладацьку діяльність, а й виховну. У звітах директорів учительських інститутів, починаючи з 1909 р., знаходимо згадки про такий вид педагогічної практики, як чергування. Вихованців по двоє призначали черговими. Вони, як правило, виконували обов'язки помічника вчителя або класного наставника. За ходом практики спостерігав учитель відповідного класу міського училища [13, арк. 35]. Чергові практиканти вважались відповідальними за порядок, дисципліну. Вони мали приходити в училище за годину до початку занять, слідкувати за чистотою та охайністю учнів [14, арк. 4 зв.].

Таким чином, випускники учительських інститутів готувалися не лише до викладацької діяльності, а й до роботи класних керівників. Завдяки цьому виду практики молоді вчителі були обізнані з труднощами, які могли виникати в навчально-виховному процесі міського училища. Крім того, практика дисциплінувала самих вихованців учительських інститутів, виховувала відповідальність.

Конференція з аналізу звітних практичних уроків відбувалась за присутності директора інституту (він обов'язково спостерігав за ходом їх проведення), викладачів, учителів зразкового училища й вихованців III класу.

Варто підкреслити, що учні, які успішно закінчили повний курс навчання міських училищ і бажали стати вчителями, могли бути залишеними при училищі до досягнення ними 16-річного віку (не менше, ніж на 1 рік). Упродовж цього часу вони під керівництвом викладача повторювали курс училища, працювали в бібліотеці й з неуспішними учнями. Це було щось на зразок педагогічного класу. Після досягнення 16-річного віку вони вступали до I класу учительського інституту з певними перевагами щодо інших абітурієнтів [11, с. 1185]. Отже, засновані при учительських інститутах міські училища виховували майбутніх абітурієнтів, слугували базою для проходження педагогічної практики, були невіддільною частиною інститутського устрою, перебували в повній залежності від директора інституту й педагогічної ради. Водночас викладачі учительських інститутів були обізнані з проблемами міських училищ не в теорії, а на практиці, що забезпечувало можливість у будь-який момент унести необхідні корективи в підготовку майбутнього вчителя для цього типу закладу початкової освіти. Така тісна співпраця, взаємодія на рівнях «викладач інституту – учитель училища», «учитель училища – вихованець інституту», «вихованець інституту – учень училища» відбувалась постійно, систематично, впродовж усього періоду підготовки майбутнього вчителя.

Реорганізація повітових училищ у міські, розпочата в 1874 р. відповідно до Положення 1872 р., здійснювалася дуже повільно й не закінчилася навіть на початку ХХ ст., хоча з виданням Положення про міські училища їхня кількість стала збільшуватись і за 30 років (до 1902 р.) досягла 800 [15, арк. 398]; кількість учнів у кожному з них також зросла [6, с. 10]. Зі збільшенням кількості початкових училищ і, відповідно, випускників більшість із них стали вступати на старші відділення міських училищ для підвищення рівня знань. Отже, поступово молодші відділення почали втрачати своє призначення: їх замінюють початкові однокласні училища.

Зі збільшенням потреби в підвищенні рівня початкової освіти міські училища почали відкриватись у селах, містечках, при заводах та інших місцевостях і, таким чином, їхня назва – «міські» – поступово втратила сенс. Виникла необхідність вироблення нового положення про училища цього типу. Так, 9 лютого 1909 р. на розгляд Державній думі було надано проєкт Положення про міські училища. Міністерством народної освіти планувалося підвищити рівень міських училищ, допустити до навчання та викладання осіб жіночої статі, повернутися до предметної системи викладання [6, с. 11]. Всі ці нововведення, звісно, вимагали певних змін і в підготовці вчительських кадрів, оскільки до цього часу вчительські інститути готували лише чоловіків-учителів для міських училищ, здатних викладати за класною, а не предметною системою, яка вимагала більш ґрунтовних знань із певної наукової галузі. Виникла необхідність уведення спеціалізації. Отже, зміни в навчально-виховному процесі міських училищ закономірно викликали необхідність реформування підготовки вчительських кадрів у вчительських інститутах.

Однак у 1912 р. виходить лише Положення про вищі початкові училища, які мають бути створені на базі міських училищ. Реформування вчительських інститутів затягувалось. В Україні, в цілому, на початку ХХ ст. склалась суперечлива ситуація. Мережа вищих початкових училищ із кожним роком збільшувалась, відповідно з'являлись нові вакансії вчительських посад. З метою їх забезпечення відкривались нові вчительські інститути, які, на жаль, не могли ліквідувати дефіцит вчительських кадрів, що змушувало впроваджувати різні іспити на звання учителя вищого початкового училища й педагогічні курси. Однак професійно-педагогічна підготовка вчителів вищих початкових училищ від цього не поліпшувалась.

Лише 14 червня 1917 р. Тимчасовим урядом було видано постанову «Про зміну штатів вчительських інститутів». Документ визначив зміни в організаційному устрої закладів, їхньому навчально-виховному процесі, правилах прийому й засвідчив заміну звання вчителя міського учи-

лища званням вчителя/вчительки вищого початкового училища. З І класу запроваджувалась спеціалізація (словесно-історичне, фізико-математичне, природничо-географічне відділення) [16, с. 271]. Вчительські інститути почали готувати вчителя-предметника.

**Висновки і пропозиції.** Отже, весь період існування підвищеного типу початкової школи (міських училищ, вищих початкових училищ) супроводжувався наявністю спеціального педагогічного закладу освіти з підготовки відповідних вчительських кадрів для неї. Реформа одного типу навчального закладу зумовлювала реформу іншого. Зміст, характер взаємодії між цими типами закладів освіти були закладені нормативно-законодавчою базою, що регулювала їхню діяльність. Процес виникнення та створення міського училища й вчительського інституту супроводжувався одночасним широким довготривалим громадським обговоренням: від ідеї до її реалізації пройшло десятиліття. Реформою було закладено наступність: спочатку підготовка необхідної кількості вчителів для нового типу початкової школи, а потім відкриття самих шкіл. Порушення цієї послідовності в реформуванні освіти на початку ХХ ст. призвело до негативних наслідків: загальне зниження якості професійно-педагогічної підготовки вчителя початкової школи.

Вчительські інститути створювались як центри навчально-виховних комплексів, до складу яких входили й міські училища. Керівником навчальних закладів був директор інституту. Діяла спільна педагогічна рада. Училище насамперед слугувало базою для проходження педагогічної практики вихованцями інституту, а також готувало майбутніх абітурієнтів для педагогічного закладу освіти. Взаємодія здійснювалася на рівнях «викладач інституту – учитель училища», «учитель училища – вихованець інституту», «вихованець інституту – учень училища», що сприяло ефективній та якісній підготовці майбутнього вчителя.

Вважаємо, що викладач, зокрема методики сучасного педагогічного закладу вищої освіти, зможе ефективно й раціонально забезпечувати підготовку майбутнього вчителя в разі тісного зв'язку зі шкільною практикою. Тому для налагодження взаємодії між школою та педагогічним закладом освіти пропонуємо до навчального навантаження викладача вищої школи, керівника практики включати обов'язкове проведення уроків в загальноосвітній школі. Пропонуємо із цією метою організувати при педагогічних закладах вищої освіти «зразкові» школи, які б входили до єдиного освітньо-виховного комплексу, сприяли вивченню передового педагогічного досвіду. За цієї умови можна буде підвищити якість професійно-педагогічної підготовки сучасних студентів і підтримувати високий рівень професіоналізму викладачів вищої школи.

**Список використаної літератури:**

1. Концепція «Нова українська школа». Київ, 2016. 46 с. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 19.05.2020).
2. Дем'яненко Н.М., Кравченко І.М. Учительські інститути в системі педагогічної освіти України (друга половина XIX – початок XX ст.) : монографія. Київ, 2010. 512 с.
3. Кравченко І.М. Актуалізація досвіду діяльності учительських інститутів України другої половини XIX – початку XX ст. в умовах сучасної модернізації системи педагогічної освіти. *Наукові записки : збірник наукових статей. Серія «Педагогічні та історичні науки»*. 2010. Вип. LXXXXI (91). С. 99–109.
4. Кравченко І.М. Практична професійно-педагогічна підготовка в учительських інститутах України (друга половина XIX – початок XX ст.). *Наукові записки : збірник наукових статей. Серія «Педагогічні та історичні науки»*. 2010. Вип. LXXXX (90). С. 129–139.
5. Кравченко І.М. Організація і зміст підготовки педагога в учительських інститутах України другої половини XIX – початку XX ст. *Історико-педагогічні студії*. 2011. Вип. 5. С. 142–144.
6. Высшие начальные училища. Сборник законов, распоряжений, статистических и пр. о городских и высших начальных училищах / сост. А.Л. Меленевский. Санкт-Петербург, 1914. 268 с.
7. Студитский Ф. Свод замечаний на проект устава общеобразовательных учебных заведений об устройстве учительских институтов. Санкт-Петербург, 1863. 148 с.
8. О предполагаемых городских училищах и об учительских институтах. *Журнал Министерства народного просвещения*. 1869. Ч. 143. Май. С. 1–47.
9. Сборник мнений и замечаний о проекте городских училищ и учительских институтов. Санкт-Петербург, 1870. 742 с.
10. Центральний державний історичний архів України м. Києва. Ф. 707. Оп. 35 (1869). Спр. 398. Арк. 16.
11. Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. Том 5. Царствование императора Александра II. 1871–1873. Санкт-Петербург, 1877. 2258 с.
12. Ленц Н.И. Историко-статистический очерк десятилетия Феодосийского учительского института. 1874–1884. Феодосия, 1888. 532 с.
13. Державний архів Миколаївської області. Ф. 115. Оп. 1. Спр. 84. Арк. 74.
14. Державний архів м. Києва. Ф. 175. Оп. 1. Спр. 80. 21 арк.
15. Центральний державний історичний архів України м. Києва. Ф. 707. Оп. 81 (1912). Спр. 72. 444 арк.
16. Циркуляр по Киевскому учебному округу. 1917. № 8. С. 255–284.

**Kravchenko I. Cooperation between “school and pedagogical educational institution”: historical and pedagogical aspect**

*The article is devoted to retrospective systemic analysis of the significance of cooperation between municipal college and teachers' institute in the second half of XIX – beginning of XX century, given the fact that modern reform of the Ukrainian education system makes it necessary to look back at past experiences. It is pointed out that the higher grade primary schools (municipal colleges, higher primary schools) during all the period of their existence were accompanied by a specialized pedagogical educational institution which supplied teachers for them. Reform of one type of educational institutions stipulated reforms of other institutions. Content, character of interaction between these two types of educational institutions were regulated by the law. The process of establishment of municipal colleges and teachers' institutes was accompanied by parallel long-term and comprehensive public discussion: finally, it took a decade to make this idea a reality.*

*The reform provided for consistency in actions: opening of the new type primary schools had to be preceded by training of a sufficient number of teachers for these schools. Violation of this consistency in education system reform at the beginning of the XX century led to negative consequences including general decrease in quality of professional pedagogical education of primary school teachers.*

*Teachers' institutes were created as training and education centres comprising municipal colleges. Director of the Institute managed these educational institutions. A joint pedagogical council was also established. The College, first of all, served basis for students' teaching practice as well as prepared future entrants of the pedagogical educational institutions. Cooperation happened at the following levels: “lecturer of the Institute and teacher of the College”, “teacher of the College and student of the Institute” and “Student of the Institute and pupil of the College” which contributed to effective and quality education of future teachers.*

**Key words:** *municipal college, higher primary school, primary school, teachers' institute, pedagogical education, cooperation between “school and pedagogical educational institution”.*

УДК 37.014.7

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-2.4>**Н. М. Лаврушина**аспірант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи  
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

## НАПРЯМИ ДІЯЛЬНОСТІ ВСЕУКРАЇНСЬКОГО ТОВАРИСТВА «ДРУЗІ ДІТЕЙ» (1924–1936 РОКИ)

Стаття присвячена розкриттю напрямів діяльності Всеукраїнського товариства «Друзі дітей», що існувало в Україні протягом 1924–1936 років. Досліджено завдання та передумови виникнення цього товариства: це велика кількість безпритульних дітей, соціально-економічні проблеми в країні, її нездатність забезпечити всіх дітей турботою та освітою. Метою українського товариства «Друзі дітей» було надання всебічної допомоги дітям і боротьба з їхньою безпритульністю. Відділення цього товариства були створені у військових установах, навчальних закладах, на промислових підприємствах, у клубах, господарствах і житлових кооперативах, оскільки вони забезпечували підтримку й гроші для здійснення діяльності товариства й сприяли об'єднанню всієї діяльності різних громадських товариств допомоги дітям. Визначено напрями діяльності товариства «Друзі дітей». Вони обслуговували різні дитячі заклади (відкриті й закриті дитячі будинки, майстерні й сільськогосподарські колонії, їдальні, ночівлі, консультації, дитячі садки, пункти розподілу молока); проводили кампанії (сільськогосподарські, оздоровчі тощо); надавали субсидії відділам охорони здоров'я, відділам народної освіти й округам; організовували харчування дітей; реєвакуювали дітей до їхнього колишнього проживання; надавали індивідуальну підтримку; патронували; працевлаштовували підлітків тощо. Визначено джерела фінансування суспільства. Це були добровільні, вступні й членські внески, пожертви від організацій, надходження від продажу значків, літератури тощо, фінансовий дохід від організації вистав, кінофільмів, концертів, лотерей, дохід від сільськогосподарської діяльності й промислових підприємств, відрахування відсотків комерційних підприємств, субсидії та податкові пільги. Виявлено результати діяльності суспільства щодо забезпечення соціальних, освітніх і культурних потреб дітей.

**Ключові слова:** Всеукраїнське товариство «Друзі дітей», діти, безпритульність, дитячі установи, напрями, передумови.

**Постановка проблеми.** Дитина у сучасному суспільстві є безумовною цінністю; саме на її розвиток, виховання та освіту спрямована діяльність держави та громадських товариств, що зосереджують увагу на соціальних, освітніх та культурних потребах дітей: їх навчанні й вихованні, організації корисного дозвілля, харчуванні, оздоровленні, соціальному захисті, матеріальному забезпеченні тощо.

Водночас, слід зауважити, що навіть на різних історичних етапах розвитку нашої країни держава не діяла у сферах освіти, культури й соціального захисту дітей ізольовано, а залучала громадськість до розв'язання проблем дитинства. Однією з таких організацій було товариство «Друзі дітей» (далі – ДД), яке було засновано в 1924 р. як громадський підрозділ Центральної комісії допомоги дітям (ЦКДД) при ВУЦВК УРСР і спрямовувало свою роботу на усіяку підтримку дітей та їхній захист.

З огляду на це доцільним є дослідження та врахування досвіду діяльності державних і громадських організацій із соціокультурного забезпечення дітей з метою використання позитивних доробок у сучасних умовах, аналізу можливих труднощів у роботі з дітьми.

### Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Необхідно зазначити, що певні питання організації діяльності товариства «Друзі дітей» досліджувалися низкою вчених. Так, історія заснування та етапи розвитку товариства були викладені в роботах Т. Букреєва, І. Крикалової, В. Мухи, Л. Олянич; боротьба з дитячою безпритульністю та роль ДД у ній розкриті у працях В. Виноградової-Бондаренко, І. Діптан, А. Зінченко, С. Лупаренко, А. Харченко. Проте проблема напрямів діяльності Всеукраїнського товариства «Друзі дітей» в Україні окремо не розглядалася, саме це й зумовило вибір теми дослідження.

**Мета статті.** Головною метою цієї роботи є розкриття напрямів діяльності Всеукраїнського товариства «Друзі дітей» в Україні впродовж 1924–1936 рр.

**Виклад основного матеріалу.** Незважаючи на провідну роль держави в соціокультурному забезпеченні дитинства, протягом досліджуваного періоду важливу роль в задоволенні культурних і освітніх потреб дітей, організації їх опіки, мали різні ради, комісії та громадські товариства, що існували частково за кошт державних дотацій і частково – коштом добровільних відрахувань і допомоги. Вони суттєво доповнювали діяльність

держави з опіки дітей, їхньої освіти й культурного обслуговування [1, с. 174]. Основними категоріями дітей, що потребували соціально-педагогічного захисту, були: діти-сироти; діти, позбавлені батьківського піклування; діти, розлучені із сім'єю; безпритульні діти; діти-біженці тощо.

Протягом періоду, що вивчається, розв'язанням завдань соціокультурного забезпечення дітей опікувалися: Всеукраїнський центральний комітет допомоги хворим і пораненим червоноармійцям та інвалідам війни (1920–1926 рр.), яка збирала кошти для інвалідів та їхніх сімей, контролювала їхній побут, закупівлю сировини; Центральна комісія допомоги дітям (ЦКДД) (1922–1932 рр.) – міжвідомчий орган з узгодження діяльності громадськості та державних органів у справах порятунку дітей, який виник замість Центральної комісії по боротьбі з наслідками голоду [1].

Так, у 1924 р. було прийнято низку постанов, які сприяли розв'язанню проблем захисту дитинства, зокрема: циркуляр № 126 від 24 січня 1924 р. «Про порядок забезпечення сиріт-пенсіонерів соцстраху, які утримуються в дитячих будинках»; циркуляр № 3635 від 14 березня 1924 р. «Про реевакуацію дітей».

У 1924 р. на базі ЦКДД виникло товариство «Друзі дітей». Розмежування функцій між цим державним органом та громадським об'єднанням розпочалося одразу після офіційного визнання юридичного статусу товариства «Друзі дітей». Державна підтримка товариства не обмежувала його організаційно-функціональної самодіяльності, а спільна мета, тобто боротьба з причинами та поширенням дитячої безпритульності, згуртувала державні установи та громадські організації. Товариство «Друзі дітей» було добровільним громадським об'єднанням, яке виконувало важливу суспільну функцію – усунення безпритульності як соціальної аномалії. Принцип добровільності означав статутне формування структури, органів правління та створення осередків на підприємствах і в установах [2, с. 11–12]. Поява осередків ДД була зумовлена тим, що, держава залишалася не у змозі повноцінно задовольняти культурні й освітні потреби дітей, здійснювати їх опіку через значну кількість дітей, які потребували допомоги, складні соціальні й економічні умови життя країни, зосередження уваги державних органів на розв'язанні інших проблем.

Головна мета товариства «Друзі дітей» (1924–1936 рр.) – це різнобічна допомога дітям і найголовніше – боротьба з дитячою безпритульністю [3, с. 46]. Серед інших завдань ДД були такі [3; 4]: організація осередків товариства при школах для сприяння вихованню, соціальної та правової охорони дитинства, педагогізації батьків, установлення зв'язку між сім'єю та школою; активна участь в охороні дитячої праці й боротьбі

з поганим ставленням до дітей; надання допомоги нужденним дітям і матерям на установах, підприємствах і в тих селищах, де були організовані осередки товариства ДД; боротьба за обов'язкове відвідування школи учнями, чітке обстеження шкільних районів, робота з виявлення дітей, які не відвідували заняття у школах, та причин цього явища; боротьба за якість навчання учнів, опанування знаннями, обстеження умов життя учнів, які відстають у навчанні дітей, створення сприятливих умов для якісного навчання (допомога піонерській організації у проведенні масової виховної роботи зі школярами, організація дозвілля дітей на перервах, організація культпоходів, екскурсій тощо); якісне систематичне вивчення дітей, їхніх умов побуту, стану здоров'я та вжиття заходів оздоровлення; розподіл одягу, безкоштовних сніданків для дітей з фонду школи й фондів товариства ДД; контроль і допомога у своєчасному просуненні стабільних підручників до шкіл й одержанні підручників школярами; організація та обладнання майстерень і робітничих кімнат; організація підвезення до шкіл дітей, які жили на далекій відстані; організація дитячих гуртожитків, допомога в їх обладнанні, покращенні їхнього санітарного стану (спільно зі школами); виконання ухвалень уряду про школу, мобілізація самодіяльності та активності населення тощо.

Осередки товариства ДД створювалося при військових установах, закладах середньої та вищої освіти, промислових підприємствах, клубах, радгоспах, житлових кооперативах, що надавали підтримку й забезпечували їх коштами для реалізації діяльності товариства й сприяли об'єднанню всієї роботи громадських організацій із надання допомоги дітям [3].

Серед напрямів діяльності товариства ДД були такі [1, с. 175–177; 3; 4; 5; 6; 7; 8, с. 5–7; 9; 10; 11]:

- розширення мережі осередків товариства (найбільша увага приділялася створенню осередків у сільській місцевості);

- організація «дошкільного походу» (утримання дитячих майданчиків, садочків, ясел, збереження в голодних селищах дитячих установ, організація дитячих ранків, екскурсій, фізкультурних розваг), шкільної (комплектація шкіл, проведення обстежень учнів у домашніх умовах, нагляд за їхнім систематичним відвідуванням школи й розподілом сніданків, надання допомоги одягом, взуттям, підручниками тощо) й культурної роботи з дітьми;

- залучення громадськості до роботи з надання допомоги дітям. З огляду на це проводилися масові пленуми, конференції, семінари у великих клубах і театрах з нагоди свят, впроваджувалося загальне початкове навчання тощо;

- проведення дитячої оздоровчої кампанії та санаторного й курортного лікування дітей.

Зокрема, Харківське міське товариство «Друзі дітей» мало на утриманні два дитячих санаторії: в селі Вербівка – на 1 000 дітей та у селі Рогозне – на 950 дітей [7, с. 3–4], також закупалися місця на дитячі курорти в Одесі й Криму: 30% – для дітей дошкільного віку, 70% – для дітей шкільного віку, а також хворих на туберкульоз легенів, кісток тощо [9];

- організація навчально-виробничих підприємств. Товариство «Друзі дітей» у 1930 р. ліквідувало всі приватні торгові одиниці, розгорнувши натомість мережу навчально-виробничих компаній (цвяхо-дротовий завод, авторемонтна, теслярна, панчішна, швацька, кондитерська, хутряна, майстерні з пошиття взуття тощо) [4, с. 123]. Прибутки з діяльності стали основою матеріальної та фінансової бази товариства;

- громадське харчування та його організація: організація їдалень, посилене харчування у закладах для дітей, видача при консультаціях молочного пайка (в деяких районах видавали замість молока гроші на його придбання, інколи воно замінювалося іншими харчовими продуктами), організація та контроль видачі пайків кооперативами;

- чіткий контроль за ціною політикою на дитячі речі. Працювали постійні комісії при обласних правліннях товариства, «Бюро цін» при обласному правлінні товариства «Друзі дітей», які створювалися з метою уточнення та перевірки цін на вироби підприємств [6];

- активна участь у сільськогосподарській і політичних кампаніях (участь у конференціях, пленумах, зборах, випуск стінних газет, виступи з доповідями по осередках). Майже всі осередки ДД були прикріплені шляхом шефства до ясел колгоспів. Проводилися наради по колгоспах, артілях і комунах. Колгоспниці надсилалися на курси дошкільних та ясельних виховательок.

Було сформовано 10 бригад з активу ДД і робітників дитячих установ для перевірки дитячих установ на селі й надання конкретної допомоги. Були закуплені дитячі іграшки, книжки й інше приладдя для дітей сел, на що витрачено 1000 карбованців [4, с. 46–49].

Були створені бригади активу ДД, які проводили роз'яснювальну роботу по колгоспах. Так, у 1933 р. працювало 57 бригад (146 активістів), які провели 537 бесід і доповідей. Також ними проводився збір посівного матеріалу.

Була надана допомога нужденним школярам:

- безкоштовні сніданки (у 1933 р. вони були організовані в 57 школах на 1 824 дитини);

- надання допомог одягом і взуттям (у 1933 р. було надано 1 812 допомог) [4, с. 13–16];

- політехнізація, радіофікація та кінофікація шкіл;

- організація піонерської роботи; допомога в організації клубів жовтенят і клубів юних піо-

нерів; організація змагань із метою залучення учнів до піонерської організації. Так, Харківське міське товариство «Друзі дітей» при Харківському тракторному заводі започаткувало й розгорнуло роботу клубу піонерів, організувавши при ньому дитячу читальню і книгарню, технічну станцію, гуртки (образотворчого мистецтва, радіо, автомоделний, витівничий, музичний), тим самим охопивши понад 2 тисячі дітей;

- надання допомоги в роботі педагогічним консультаціям, театрам, дитячим бібліотекам;

- соціальна допомога (дотації до прожиткового мінімуму, вихідна допомога, одноразова допомога на харчування, одяг, проїзд, патронат, допомога дитячим будинкам);

- боротьба з дитячою бездоглядністю та безпритульністю, яка включала: повернення безпритульних дітей родичам і батькам, забезпечення їхнього харчування та проїзду; обстеження стану дитячих будинків бригадами ДД; реевакуація дітей; улаштування та утримання бараків, нічліжок для підібраних дітей та інших закладів для дітей; цілком безкоштовне пошиття дитячого одягу в майстернях товариства, ремонт і виготовлення обладнань для дитячих установ; організація збору речей (білизни, одягу, книжок, іграшок тощо) для безпритульних дітей; спрямування та підготовка персоналу для роботи в дитячих закладах; пропаганда ідеї поширення мережі дитячих установ на великих підприємствах; організація й закупівля бібліотек з питань охорони дитинства й безпритульності;

- організація опікунської роботи (підбір опікунів і нагляд за опікунством для сиріт і напівсиріт), патронат (дітей переважно спрямовували на патронат до сімей селян, робітників і кустарів).

Для реалізації всіх названих напрямів роботи товариство «Друзі дітей» мало такі фінансові надходження: добровільні, вступні та членські внески, пожертвування від організацій та окремих осіб, кошти від продажу значків, літератури тощо; надходження від організації вистав, вечорів, кіно, концертів, лотерей, базарів, відрахування відсотків від торгових підприємств, дотації від районних управлінь, надходження від сільськогосподарської діяльності, прибуток від виробничих підприємств, пільги за податками тощо [12]. Кошти, які збиралися осередками для розвитку ініціативи, витрачалися на дитячі потреби ними самостійно; подекуди для приєднання нових членів до активної роботи осередків товариства проголошувалася умова про те, що насамперед надаватиметься допомога дітям цих членів.

Про активність і популярність товариства «Друзі дітей» свідчить велика кількість його осередків і членів (так, у 1924 р. в Україні нараховувалося 4 277 осередків і 388 845 членів [11], і щорічно кількість учасників збільшувалася). Зокрема, у Харківській області на 01 жовтня

1928 р. існувало 343 осередки ДД (21 949 членів), на 01 жовтня 1929 р. було 551 осередка (43 463 члени), на 01 квітня 1930 р. – 603 осередки (49 790 членів), на 15 вересня 1930 р. – 641 осередок (56 793 члени), на 01 червня 1932 р. – 871 осередок (87 211 членів) [4, с. 3–9]. Щодо фінансового боку діяльності ДД, то, зокрема, в 1932 р. лише по Харківській області оздоровчою роботою було охоплено 6 144 дитини (419 595 карбованців); на організацію загального навчання було витрачено 161 503,99 карбованця, на індивідуальну допомогу – 7 591,43 карбованця; на допомогу юним піонерам – 24 024,16 [4, с. 37–44].

Під час голодомору 1932–1933 рр. практика переведення дітей на патронат до радгоспів, колгоспів і селянських родин супроводжувалася збільшенням смертності серед дітей [13, с. 13], що було спричинене примусовим характером патронату дітей на селі, неналежному виконанню сім'ями своїх зобов'язань щодо піклування за дітьми (акти обстеження умов проживання патронуваних дітей засвідчили, що діти часто голодували, не мали одягу й взуття, ніхто не займався їхнім вихованням [14], тому патрунування поступово ставало все менш ефективним і популярним.

Осередки ДД у своїй роботі поставали перед певними труднощами, серед яких були [1; 3; 4; 10]: недостатньо активна діяльність членів із надання допомоги дітям; занадто слабкий зв'язок осередків товариства з Охматдит та органами соціального виховання, між правліннями товариства «Друзі дітей» (Всеукраїнським та обласними, міськими комітетами, між районними й обласними комітетами) місцевими професійними й партійними організаціями та осередками товариства, і це призводило до невиконання вказівок, несвоєчасне надання інформації про проведену роботу, дуже слабка підтримка діяльності осередків зі сторони місцевої влади; значна заборгованість членських внесків; байдуже ставлення керівного складу оргкомітетів та районних управлінь до своєчасного втілення в життя директив Обласного правління; непланомірне здійснення керівництва товариством, недостатньо розгорнута масова та політична робота, що мала спрямовуватися на мобілізацію населення навколо головних завдань товариства; відсутність сталого складу інструкторів, постійних відповідальних працівників, брак кадрів; нераціональне використання харчових продуктів для дітей та їх нестача; недостатня розгорнутість позашкільної роботи; безвідповідальне ставлення до дітей; неефективність використання зібраних коштів; занадто слабкий контроль за життям, здоров'ям і систематичною виховною та навчальною роботою з дітьми у дитбудинках. Заважали такі негативні впливи як: велика плінність дитячого складу, не підпорядкованість виховної роботи кінцевій меті, велика плінність педа-

гогічного персоналу (у деяких дитячих будинках до 35% на рік), різноманітність дитячого складу за віком та несформованість системи дитячих будинків. Відсутність кваліфікованих вихователів, методичних розробок, посібників гальмувало проведення виховної роботи в дитячих установах.

Утім, незважаючи на всі труднощі й недоліки, протягом досліджуваного періоду саме товариство «Друзі дітей» виявилось спроможним розгорнути найактивнішу серед усіх організацій діяльність із забезпечення освітніх, культурних і соціальних потреб дітей. Припинення його діяльності як товариства було зумовлене намаганням держави взяти під свій контроль всі сфери життя суспільства, зміною освітньої парадигми, яка перейшла від ставлення до дитини як цінності до сприйняття її як члена суспільства. Це призвело до обмежень індивідуальних форм просвітницької та соціальної роботи громадськості з дітьми, натомість сприяло поширенню колективних форм діяльності. Постановою ЦВК УСРР була організована Центральна комісія по поліпшенню життя дітей (постанова від 20 січня 1936 р.), згідно з якою ліквідовувалося товариство «Друзі дітей», а все його майно й актив переходило до відповідних комісій на місцях, зокрема до комбінатів, санаторіїв і фабрик [15, с. 101].

**Висновки і пропозиції.** Отже, в досліджуваний період над розв'язанням проблем дітей працювали різні фонди, комітети, комісії та товариства, зокрема Всеукраїнське товариство «Друзі дітей». Його діяльність спрямовувалася на утримання закладів для дітей, дотації відділам охорони здоров'я та народної освіти, округам; проведення сільськогосподарської, оздоровчої кампанії; реєвакуацію дітей; організацію їх харчування; працевлаштування підлітків патрунування дітей; надання матеріальної індивідуальної допомоги тощо. Великий обсяг проведених робіт та значна кількість дітей, охоплені соціальною та освітньою діяльністю товариства свідчать про ефективність роботи осередків товариства «Друзі дітей», яке сприяло реальному скороченню кількості безпритульних дітей, покращення їх здоров'я та умов життя.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми. Перспективу її розробки вбачаємо в розкритті тенденцій педагогічно-просвітницької роботи громадських товариств в УСРР протягом 1920–1930 рр.

#### Список використаної літератури:

1. Лупаренко С. Питання дитинства у вітчизняній педагогіці ХХ століття: теорія та практика : монографія. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2015. 370 с.
2. Олянич Л. Створення та діяльність Всеукраїнського товариства «Друзі дітей» (1924–1936 рр.): організаційний статус, структура та функції : автореф. дис. ... канд. іст.

- наук : спец. 07.00.01 «Історія України». Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2008. 18 с.
3. Державний архів Одеської області. Ф. Р-134. Оп. 1. Спр. 365. 82 арк.
  4. Державний архів Харківської області. Ф. Р-1493. Оп. 1. Спр. 256. 158 арк.
  5. Державний архів Одеської області. Ф. Р-1322. Оп. 1. Спр. 1а. 208 арк.
  6. Державний архів Одеської області. Ф. Р-1466. Оп. 1. Спр. 89. 19 арк.
  7. Державний архів Харківської області. Ф. Р-1493. Оп. 1. Спр. 221. 49 арк.
  8. Державний архів Харківської області. Ф. Р-1493. Оп. 1. Спр. 226. 32 арк.
  9. Державний архів Харківської області. Ф. Р-1493. Оп. 1. Спр. 232. 56 арк.
  10. Державний архів Харківської області. Ф. Р-1493. Оп. 3. Спр. 66. 30 арк.
  11. Державний архів Харківської області. Ф. Р-5440. Оп. 1. Спр. 1. 277 арк.
  12. Державний архів Харківської області. Ф. Р-1493. Оп. 1. Спр. 152. 193 арк.
  13. Зінченко А. Дитяча безпритульність в радянській Україні в 20-х – першій половині 30-х років ХХ століття : автореф. дис. ... канд. іст. наук : 07.00.01 «Історія України». Одеса, 2002. 17 с.
  14. Державний архів Харківської області. Ф. Р-1493. Оп. 1. Спр. 179. 57 арк.
  15. Букреєв Т. Досвід подолання дитячої безпритульності та бездоглядності на Півдні України в умовах формування радянського тоталітарного режиму : дис. ... канд. іст. наук : 07.00.01 «Історія України»; Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки ; Херсонський державний університет. Луцьк, 2019. 329 с.

#### **Lavrushyna N. Directions of activities of the Ukrainian society “Children’s Friends” (1924–1936)**

*The article is dedicated to revelation of the directions of activity of Ukrainian Society “Children’s Friends”, which existed in Ukraine during 1924–1936. The tasks and prerequisites of occurrence of this society have been revealed. They are great quantity of homeless children, social-economic problems in the country, its inability to provide all children with care and education. The aim of the Ukrainian society “Children’s Friends” was providing comprehensive assistance to children and the fight against child homelessness. The branches of this society were established in military institutions, educational institutions, industrial enterprises, clubs, farms and housing cooperatives, as they provided support and money for implementation of activities of the society and contributed to the unification of all work of various public societies to help children. The directions of activity of the society “Children’s Friends” have been determined. They are maintenance of different children’s institutions (open and close orphanages, workshops and agricultural colonies, canteens, overnight stays, consultations, kindergartens, milk distribution points); carrying out the campaigns (agricultural, health maintaining etc.); providing subsidies to health department, departments of public education and districts; organization of catering for children; children’s re-evacuation to their former residences; providing individual support; patronage; employment of teenagers, etc. The society funding sources have been determined. They were voluntary, admission and membership fees, donations from organizations, proceeds from the sale of badges, literature, etc., financial income from organization of performances, movies, concert and lotteries, income from agricultural activities and industrial enterprises, deductions percent of commercial enterprises, subsidies and tax benefits. The results of society activity in providing children’s social, educational and cultural needs have been revealed.*

**Key words:** *Ukrainian Society “Children’s Friends”, children, homelessness, children’s institutions, directions, prerequisites.*



УДК 37(091)(477.5):37.015.31-058.862  
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-2.5>

**Г. М. Лялюк**

кандидат психологічних наук, доцент,  
доцент кафедри психології діяльності в особливих умовах  
Львівського державного університету внутрішніх справ

## ОПІКУНСЬКО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ ІНСТИТУЦІЙНИХ УСТАНОВ НА ЛІВОБЕРЕЖНІЙ УКРАЇНІ (1918–1939 РР.)

*У статті висвітлено окремі історичні особливості становлення та практики опікунсько-виховної діяльності у закладах інституційного характеру для дітей-сиріт на теренах Лівобережної України (1918–1939 рр.).*

*Представлено огляд наукових досліджень сучасних вчених, які висвітлюють історичні аспекти проблеми сирітства. Проаналізовано першоджерела опіки й виховання дітей-сиріт на українських землях, основні причини поширення сирітства, напрями опікунсько-виховної діяльності.*

*Окреслено специфіку організації виховання дітей-сиріт досліджуваного періоду, діяльність органів державної влади у сфері соціального захисту дітей, створення мережі опікунсько-виховних дитячих установ. Подано статистичні дані: на початку 1920-ого року в Радянській Україні діяло 805 дитячих будинків, де перебувало 48 614 дітей. За два роки потому їх кількість сягнула 17 550, а чисельність їх вихованців – 104 740. Дитячий будинок, зосередивши в собі всі сфери виховної і навчальної роботи, мав стати ідеальною установою соціального виховання дітей. Основним завданням соціального виховання у першій половині 20-х років ХХ ст. був порятуюнок дітей, а сам процес виховання відходив на другий план. Однак поступово до середини 30-х років ХХ ст. акцент із соціального виховання змістився на комуністичне, а соціальна робота була замінена політико-виховною.*

*Виокремлено позитивний педагогічний досвід організаційно-виховної роботи з безпритульними дітьми В. Сороки-Росинського та А. Макаренка. Охарактеризовано основні трансформаційні зміни у системі опікунсько-виховних інституційних установ у 30 рр. ХХ ст. на теренах Лівобережної України. З кінця 30-х ХХ ст. років починається погіршення ефективності педагогічної діяльності опікунсько-виховних установ. Таким чином, розгалуження системи загальноосвітніх шкіл-інтернатів для різних категорій вихованців, позашкільних закладів призвело до скорочення мережі дитячих будинків.*

**Ключові слова:** соціальне виховання, опіка, діти-сироти, дитячий будинок, безпритульність, притулок, сиротинець.

**Постановка проблеми.** У сучасному суспільстві розширюються межі опікунсько-виховної діяльності та збільшується кількість категорій дітей, які потребують соціального захисту. Нестабільна економічна та політична ситуація в Україні загострила низку соціальних явищ, а саме зубожіння населення, безробіття, трудову міграцію, що призвело до зниження виховних функцій сім'ї. Загалом збільшилась кількість дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, дитяча бездоглядність, безпритульність, ускладнилися прояви поведінкових девіацій. Отже, закономірним є посилення уваги вчених і прогресивної педагогічної спільноти до проблем опіки й виховання дітей-сиріт. Їх інтеграція в соціум на паритетних засадах уможливується шляхом організації в системі інституційних закладів освіти ефективних форм опікунсько-виховної діяльності, потребують удосконалення методи, технології з метою надання фахової допомоги та підтримки дітям, що залишились без піклування батьків.

У зв'язку з цим особливого значення набуває переосмислення історико-педагогічного досвіду

виховання особистості дитини-сироти у вітчизняній теорії і практиці ХХ століття, позаяк навчально-виховні заклади державної опіки протягом десятиліть акумулювали значний досвід освітньо-виховної роботи із дітьми-сиротами. Досить плідними в розвитку вітчизняної теорії й практики опікунсько-виховної діяльності були 20–30-ті роки ХХ століття, адже саме в цей час в Україні існувала ефективна система соціального виховання, велись активні наукові пошуки в цьому напрямі.

**Аналіз досліджень.** Проблеми опіки та виховання дітей-сиріт в сучасній Україні і шляхи їх вирішення стали предметом вивчення Г. Бевз, О. Безпалько, Л. Волинець, І. Зверевої, А. Капської, О. Карпенко, І. Пеші і так далі. Актуальність порушеної проблеми підтверджують вітчизняні історико-педагогічні розвідки з проблем виховання та опіки дітей, позбавлених батьківського піклування, виконані В. Бондаренко, І. Голубочкіною, Т. Завгородньою, О. Квас, Б. Ступарик, О. Сухомлинською, В. Федяєвою. У дослідженнях вчених В. Виноградова-Бондаренко, Л. Олянич, О. Парашевіна, В. Стремецька подано загальні

характеристики дитячої безпритульності у 20-і рр. ХХ ст. Заслугують на увагу наукові дослідження Л. Гребінь, Л. Цибулько, Н. Султанової, у яких проблема опіки та виховання дітей-сиріт в Україні означеного періоду розглядається крізь призму соціального виховання.

**Мета статті** – висвітлити окремі історичні особливості опікунсько-виховної діяльності інституційних установ для дітей-сиріт на теренах Лівобережної України (1918–1939 рр.). Виокремити позитивні сторони та недоліки інституційних форм утримання й виховання дітей-сиріт.

**Виклад основного матеріалу.** Для нашої наукової розвідки актуальним є зосередження уваги на конструктивному аналізі опіки та виховання дітей-сиріт в інституційних установах на Лівобережній Україні (1918–1939 рр.), проте для ґрунтовнішого розуміння означеного коротко звернемося до передумов опіки й виховання дітей-сиріт окресленого періоду.

Початок ХХ ст. характерний для України інтенсивним розвитком науки, формуванням нових ідей та теорій, низкою реформ у галузі освіти, створенням державних інституційних установ. Закладаються основи формування системи державних закладів для опіки над малолітніми сиротами та бездоглядними дітьми. Такі інституції здійснюють опіку й виховання неповнолітніх дітей з незахищених верст населення. Однак державна система фінансування означених закладів не мала належного фінансування й керівництва, що призводило до занепаду таких закладів. Уряд став ініціатором створення благодійних громад, які організували опікунські заклади для дітей-сиріт та дітей, які опинилися у складних життєвих обставинах. Так, на початку ХХ ст. Відомство імператриці Марії здійснювало опіку над усіма сирітськими установами, де перебували й виховувалися знедолені діти: сирітські будинки, притулки, гуртожитки-притулки тощо. Завдяки цьому вже на початку ХХ ст. фактично функціонувала певна система опікунських установ для дітей-сиріт як у столиці, так і в губерніях, повітах і сільській місцевості. Фактично це була нова форма опіки за бездоглядними дітьми. Недоліком найважливішого рівня була практична відсутність державної політики єдиного спрямування щодо опіки, навчання й виховання дітей-сиріт. Цю ланку де-факто зайняли добродійні організації, меценати, багаті люди та громадські органи опіки.

Складні соціально-економічні та політичні умови початку ХХ століття, зумовлені Першою світовою війною, революційним становищем, багатовладдям, нестабільністю соціальної ситуації, спричинили суттєве збільшення чисельності безпритульних, дітей-сиріт, жебраків і, відповідно, зростання злочинності на українських землях. Сирітство й безпритульність стали найгострішими

соціальними-педагогічними проблемами, що вимагали термінового вирішення.

Жовтнева революція стала переломним моментом не тільки у розвитку самої добродійності, яку радянська влада засуджувала як «пережиток минулого», але й у системі закладів опіки та виховання, які були на той час здебільшого благодійними установами. Натомість на теренах Лівобережної України досить широко почала пропагуватись ідея соціального виховання. Радянська влада вибрала радикальний шлях опікунсько-виховної діяльності – установа монополії держави в справі соціального забезпечення дітей.

Початок розвитку державної опіки дітей-сиріт припадає на роки громадянської війни (1918–1920), коли становище дітей цієї категорії значно погіршилося. У перші роки радянської влади організаційне становлення системи опіки та виховання дітей велось у двох напрямках: 1) створення при різноманітних народних комісаріатах особливих відділів; 2) створення центрального органу, який би об'єднав зусилля цих комісаріатів та відділів.

У 1918 р. на Лівобережній Україні з метою надання соціальної підтримки населенню був створений Народний комісаріат соціального забезпечення. Саме на цей орган управління покладалась обов'язки боротьби з дитячою безпритульністю. Також у березні 1919 року в Україні створюється республіканська Рада, яку очолював нарком соціального забезпечення М. Зубков. Серед покладених на неї завдань була боротьба з дитячою безпритульністю, жебрацтвом та злочинністю й узгодження роботи наркоматів і установ по врятуванню дітей [1, с. 25]. Однак в умовах громадянської війни й економічної кризи Рада захисту дітей не могла повною мірою виконати поставлені перед нею завдання. Головною проблемою того часу залишалась масова дитяча безпритульність.

У 1920 р. Наркомос УСРР схвалив Декларацію про соціальне виховання дітей, яка передбачала охопити соціально-педагогічним впливом усіх дітей до 15 років, забезпечити навчанням і вихованням велику кількість безпритульних, зробити виховання усіх без винятку дітей загальною справою суспільства [2, с. 240].

Дослідниця О. Парашевіна зауважує, що апробація пропагованих більшовиками соціальних норм сексуальної свободи, емансипації жінки, залучення її до будівництва комунізму, передача виховних функцій від сім'ї до держави призвели до збільшення кількості позашлюбних, покинутих дітей, які стали новим джерелом поповнення дитячої безпритульності [3, с. 11]. Перелічені причини мали особливий вплив на збільшення саме бездоглядних дітей.

До категорії безпритульних, що потребували повного забезпечення й виховання, належали такі категорії дітей: круглі сироти; діти, що втратили

зв'язок з батьками або особами, що утримували та виховували їх; діти, які підлягали вилученню з родини на підставі постанови суду або органів опіки з причини зловживання батьківськими правами батьками або особами, що їх замінюють; діти, які підлягали вилученню з родини на підставі постанови комісії у справах неповнолітніх, якщо до цих дітей потрібно застосування заходів медико-педагогічного впливу; підкидьки. До категорії безпритульних дітей, які потребували тимчасової або часткової матеріальної допомоги, виховання та соціально-правової допомоги, належали: діти, які не мали засобів для існування через матеріальну неспроможність осіб, зобов'язаних про них піклуватися; діти, які не мали належного виховання через тимчасову відсутність осіб, зобов'язаних про них піклуватися (позбавлення їх волі, перебування в лікарні на лікуванні тощо), а також ті, що фактично не отримували належного виховання в родині чи під опікою [4, с. 240].

Таким чином, попри турботу й опіку, держава мала пріоритет у вихованні дітей, а родина відсувалася на другий план – такою була основна ідея комуністичного світогляду, яка чітко і планомірно пропагувалася як партійно-ідеологічна догма нівелювання сімейних цінностей, а натомість підкреслювалася важливість державного виховання дітей. У державних опікунсько-виховних закладах вбачався новий тип суспільного державного виховання дітей – їм належало втілити у життя головну ідею комуністичного виховання всіх дітей коштом держави, позаяк ані сім'я, ані окремі особи або група осіб не в змозі успішно виконати колосальне завдання виховання і перевиховання молодого покоління так успішно й так раціонально, як усе суспільство, уся держава [5, с. 57].

Мережа опікунсько-виховних дитячих установ 20-х рр. ХХ ст. включала: установи охорони дитинства: приймальники, колектори-розподільники для нормальних дітей і неповнолітніх правопорушників, відкриті дитячі будинки, сільськогосподарські колонії для безпритульних і неповнолітніх правопорушників та дитячі будинки для неповнолітніх правопорушників; установи нормального дитинства: міські й сільські трудові школи, дитячі будинки-інтернати, денні дитячі будинки, дитячі містечка й дитячі садки; установи дефективного дитинства: основні і допоміжні дитячі будинки для розумово-відсталіх, сліпих і глухонімих дітей; установи організації комуністичного дитячого руху: дитячі клуби, бібліотеки, літні дитячі колонії, майданчики, табори, дитячі театри. Існували також дитячі нічліжки, притулки денного перебування. До дитячих установ соціального виховання приймалися діти всіх національностей, обох статей, у віці від 4 до 15 років.

На початку 1920-го року в Радянській Україні діяло 805 дитячих будинків, де перебувало

48 614 дітей. За два роки потому їх кількість сягнула 17 550, а чисельність їх вихованців – 104 740 [6, с. 17]. Однак у тому ж році дитячі установи, які знаходилися у відомстві Наркомату соціального забезпечення, переводилися в розпорядження Наркомосвіти, що свідчило про те, що одночасно з матеріальним забезпеченням сиріт держава турбується про їхню освіту та виховання. Основні напрями виховання пов'язувалися із завданням побудови комуністичного суспільства. Дитячий будинок, зосередивши в собі всі сфери виховної та навчальної роботи, повинен був стати ідеальною установою соціального виховання дітей, однак реалізація такої ідеї була практично неможливою через наявність низки проблем, зокрема браку кваліфікованих педагогічних працівників.

Голод 1921–1922 року, який охопив Україну, Крим, Кавказ та Поволжя, зумовив збільшення кількості дітей-сиріт та безпритульних дітей. Так, до кінця 1921 року кількість дітей-сиріт, які потребували державної допомоги, досягла в СРСР 7–8 млн, а в Україні повесні 1922 року – 2 млн [6, с. 14]. Проблема безпритульних дітей набула виразно гострого характеру, що почало загрожувати розвалом суспільства через його наскрізну криміналізацію. Значна кількість дітей, рухаючись з півдня України, осідала на великих вузлових станціях. Тому було вирішено створити ще один тип закладів соціального виховання – вагони-приймальники. Станом на 1 липня 1921 р. на всіх залізничних дорогах запрацювала ціла низка виховних закладів, серед яких 96 дитячих будинків, 21 дитяча колонія, 58 дитячих садків, 313 дитячих майданчиків, 414 шкіл і шкіл-клубів [7, арк. 31].

З 1920 р. починає здійснюватися перехід від дитячих будинків до організації дитячих містечок і сільськогосподарських колоній. Дитячі містечка охоплювали надзвичайно велику кількість гострих і болючих питань педагогічного, економічного й політичного характеру. Зазвичай більшість дитячих містечок розташовувалася у сільській місцевості або в курортних містечках, де в єдине ціле об'єднувалися навчально-виховні, господарчі й виробничі засоби, і за своєю структурою нагадували господарчо-економічні об'єднання, які в ті роки часто називали трестами. Найбільш відомими були Київське дитяче містечко ім. В.І. Леніна, Дитячі містечка, керовані М. Шульманом і С. Рівесом, а також Одеське дитяче містечко ім. III Інтернаціоналу. Перебування дітей у таких закладах супроводжувалося залученням їх до продуктивної праці. Трудовому вихованню приділялася велика увага, робота на городі та в садку була загальнообов'язковою. Поряд з працею, що спрямовувалася на самообслуговування, вихованці займалися також продуктивною працею, одночасно опановуючи певну професію.

З метою розширення трудових процесів у школах створювалися такі секції: господарська (праця по господарству в школі); санітарна (контроль елементарних санітарних умов життя й харчування дітей); культурна (керівництво дитячими організаціями); профтехнічна (екскурсійна, музейна, садова, ремонтна й заготовча комісії).

Цікавим, на нашу думку, є досвід діяльності школи-комуни № 1 м. Одеси, яка постала на основі одного з одеських сиротинців. Приклад діяльності цієї школи був реалізований у діяльності Літнього дитячого містечка (1921 р.), де було реалізовано низку надзвичайно плідних та оригінальних ідей. Наголос у роботі школи було зроблено на формуванні самодіяльних дитячих колективів, самоврядуванні та схваленні творчої ініціативи вихованців. Кожен вихованець у закладі мав змогу знайти заняття до душі, проявити свої здібності, поширити власні погляди та ідеї серед ровесників. Власне, ці засади діяльності школи-комуни було перенесено в умови Літнього дитячого містечка, вихованцями якого тимчасово стали комунари, діти вулиці, молодь із сиротинців та окремих шкіл. Педагогам вдалося організувати виховний процес на засадах любові та поваги до дітей, гармонійного поєднання інтересів кожної особистості з колективними вимогами. Значна увага у дитячих містечках приділялась самоврядуванню. Можливість впливати на діяльність дитячих містечок, колегіальне прийняття рішень, безумовно, позитивно впливали на вихованців, формуючи такі риси характеру, як відповідальність за здійснений вибір, самовідповідальність за вчинені дії, вміння ставити перед собою завдання та творчо їх розв'язувати. Саме дитячі містечка були початком організації соціального виховання в Україні як основного напрямку освіти у 20-ті рр. XX ст. [8, с. 267].

Дослідниця В. Дюшен, аналізуючи історію діяльності установ соціального виховання, зауважує, що вона пройшла три етапи:

1919–1922 рр. – час розквіту дитячих будинків, які організовувалися в масовому масштабі, маючи на меті охопити більшість дітей Радянського Союзу;

1922–1925 рр. – період зосередження на опіці й піклуванні про бездоглядних дітей. У зв'язку зі скрутним економічним становищем контингент дітей у дитячих будинках скорочувався, зменшувалося фінансування цих установ, керування ними було передано органам «Допомоги дітям». Водночас почали створюватися дитячі містечка і трудові колонії, організація роботи яких дозволяла забезпечити економічну базу та покращити життя. Однак, як зауважує В. Дюшен, суттєвим їх недоліком був низький рівень навчання;

1926 р. – початок третього етапу, головною характеристикою якого було повернення зацікав-

лення з боку Наркомосвіти УСРР до роботи дитячих будинків. Відтак розпочався процес розробки методичного обґрунтування навчально-виховного процесу у дитячих містечках та дитячих будинках [9, с. 12].

На початку 20-х років XX ст. Україна вийшла на новий шлях розвитку педагогіки, що було зумовлено стрімкими демократичними змінами в суспільстві, необхідністю розробки нових педагогічних ідей для розвитку особистості дитини. Серед вітчизняних педагогів 20–30-х років XX ст., які зробили вагомий внесок у розвиток соціального виховання, Б. Грінченко, Г. Ващенко, О. Залужний, Т. Лубенець, Я. Мамонтов, О. Музиченко, О. Попов, С. Русова, І. Соколянський, Я. Чепіга та інші, які активно публікували свої праці з питань соціального виховання на сторінках педагогічної преси. Зокрема, в журналі «Радянська освіта» були такі рубрики: «З питань соцвиху», «Література й мистецтво у дитячій установі», «З життя школи та вчителя у нас і за кордоном» тощо. Основою педагогічних досліджень означеного періоду стала теорія взаємозв'язку усіх соціальних інститутів, до яких належали державні заклади соціального виховання (дитячі будинки, школи, трудові колонії), дитячі, молодіжні та дорослі громадські та державні організації, сім'я тощо. Такі погляди були основані на експериментаторстві та абсолютному новаторстві і насамперед спрямовувалися на організацію повноцінного дитячого життя в умовах нестабільного та незлагодженого розвитку України у 20-х – середині 30-х років XX ст. [10, с. 16].

Як відомо, в цей період з'явилася ціла плеяда талановитих педагогів і психологів – як учених, так і практиків, поміж яких А. Макаренко, В. Сорока-Росинський, педагогічний досвід роботи яких становить величезний інтерес для сучасної педагогіки.

Важливий внесок в організацію опіки та виховання дітей-сиріт зробив В. Сорока-Росинський, який у 1918 р. заснував школу-комуни імені Ф. Достоєвського (республіка «ШКІД» в Росії) для важковиховуваних дітей. Педагог, розв'язуючи проблему виховання безпритульних дітей, підкреслював переваги індивідуальних форм роботи з дітьми-сиротами над колективними, які були представлені в його праці «Дитячий будинок». Зауважимо, що з самого початку організації дитячих будинків В. Сорока-Росинський побачив усі плюси і мінуси цієї форми виховання і запропонував методи ослаблення нівеліруючого впливу безперервного «артільного» життя. Запропоновані ним «тихі кімнати» – спеціальні приміщення для уособленого індивідуального розмірковування і творчості, можна в різних варіаціях ефективно використовувати в опікунсько-виховній діяльності й сьогодні. Адже саме перенасиченість колективним спілкуванням створює емоційну напругу, перешкоджає

усвідомленню дитиною свого образу-Я, не дає змоги диференціювати «Ми-Я». Характерний для дітей-сиріт негативізм і прагнення до свободи (більше в розумінні всездозволеності) В. Сорока-Росинський пропонував долати за допомогою максимальної передачі господарювання в школі до рук дітей. Дітей залучали до усіх сфер діяльності, щоб вони відчували себе співробітниками, рівними – не об'єктами, а суб'єктами виховного процесу. Особливо важливим, на нашу думку, є те, що у вихованні в республіці «ШКІД» надавалась дітям можливість осмислити діяльність, бачити її перспективу, будь-яке знання шкідливці цінували лише тоді, коли бачили його практичне застосування. З іншого боку, для розвитку організованого колективу необхідно було знайти і поставити перед вихованцями спільну мету: «... спільну, для всіх зрозумілу, всіма бажану, таку, що вимагає для свого здійснення дружньої, постійної діяльності» [11, с. 104].

Особливу цінність представляє педагогічний досвід А. Макаренка, який досить успішно працював в очолюваних ним протягом 1920–1926 рр. Ковалівській, а у 1926–1927 рр. – Курязькій колонії, а згодом комуні ім. Ф. Е. Дзержинського, що стали місцем кристалізації його самобутніх педагогічних поглядів на проблему виховання дітей.

А. Макаренко став педагогом-новатором свого часу. Актуальними для сучасної соціально-педагогічної роботи залишаються сформульовані ним багато років тому умови дієвого самоврядування: адміністрація закладу не повинна регулювати і втручатися в ті питання, які належать до компетенції дітей; всі дитячі рішення повинні бути обов'язково реалізованими; якщо адміністрація вважає неможливим виконання певного хибного рішення, вона повинна апелювати до дитячих зборів, а не просто скасовувати його; основний метод роботи – співпраця з органом самоврядування; дитяча робота в самоврядуванні не повинна забирати багато часу, аби не стати обтяжливою; її не слід завантажувати різними дрібницями. Дієвим є залучення вихованців у декоративно-прикладні й спортивні гуртки, іншу дозвілльову діяльність [12, с. 71]. Самоврядування надавало дітям можливість підвищити свою самооцінку, налагоджувати взаємодію з однолітками, реалізувати креативні ідеї, ставало простором безлічі можливостей для проживання дітьми соціально значущих ролей, які сприяють придбанню ними досвіду соціальних стосунків.

Актуальною й сьогодні залишаються розроблені А. Макаренко важливі педагогічні методи та прийоми (система перспективних ліній, принцип паралельної дії, створення виховних ситуацій, метод вибуху, теорія виховання колективу і виховання в колективі, поєднання навчання з продуктивною працею). Педагог-новатор збагатив вітчизняну й зарубіжну педагогіку цінними педагогічними

ідеями і технологіями, які за умови певної адаптації можуть і сьогодні ефективно використовуватися в процесі опікунсько-виховної діяльності.

Опікунсько-виховні установи, дитячі будинки займали важливе місце у системі освіти України і пройшли складний шлях від зародження, постійних реформувань до відносної стабільності та кардинального реформування як новітнє, об'єктивно зумовлене явище, що, безумовно, сприяло розвитку вітчизняної системи соціального виховання. 31 травня 1935 р. було прийнято Постанову РНК СРСР і ЦК ВКП (б) «Про ліквідацію дитячої безпритульності і бездоглядності», відповідно до якої всі дитячі заклади для безпритульних дітей передавались із відомства Наркомосу до Народного комісаріату внутрішніх справ. У новому підпорядкуванні зазнали змін і організаційно-педагогічні засади діяльності дитячих будинків [10, с. 18].

З кінця 30-х років ХХ ст. починається погіршення ефективності опікунсько-виховної діяльності інтернатних установ: панування політизованих ідей комуністичного виховання. З того часу вся різноманітна система форм і засобів влаштування дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківської опіки, була уніфікована і зведена до системи будинків дитини і дитячих будинків-інтернатів. Ця система виявилася життєздатною і зберіглася протягом усього періоду існування радянської держави.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Здійснивши ретроспективний аналіз наукових напрацювань науковців з означеного питання, можемо констатувати, що відповідно до історичних умов і обставин, особливостей державного устрою на теренах Лівобережної України представлена й опікунсько-вихована діяльність інституційних установ (1918–1939 рр.). Ретроспективний аналіз дає підстави виокремити позитивні сторони та недоліки інституційних форм утримання й виховання дітей-сиріт. Передусім на українських землях, які входили до СРСР, було сформовано досить гнучку, нестандартну систему дитячих опікунсько-виховних установ. Першочерговим завданням соціального виховання у першій половині 20-х років ХХ ст. був порятунок дітей, а сам процес виховання відходив на другий план. З часом дитячі будинки стали повноцінними освітньо-виховними установами. Для них були характерні гуманна атмосфера, демократичне (через самоврядування) розв'язання всіх питань, педагоги працювали на принципах довіри й духовної близькості до вихованців. Процес освіти й виховання відштовхувався від інтересів дитини й удосконалювався в міру розвитку вихованця, що стимулювалося продуктивною працею.

Однак поступово до середини 30-х років ХХ ст. акцент із соціального виховання змістився на комуністичне, а соціальна робота була

замінена політико-виховною. У навчально-виховних закладах основою роботи став класовий підхід та політизація. Монополізація державою функції виховання дітей-сиріт призвела до повної ізоляції дитячих будинків від громадського життя, до домінування в більшості з них авторитарних педагогічних систем.

Перспективу подальших наукових розвідок вбачаємо в аналізі опікунсько-виховної діяльності інституційних установ на теренах Правобережної України (1918–1939 рр.).

#### Список використаної літератури:

1. Кобзар Б.С., Постовойтов Є.П. Специфіка позаурочної виховної роботи з учнями шкіл-інтернатів для дітей-сиріт та дітей, які залишилися без піклування батьків. Київ : Стилос, 1997. 312 с.
2. Попов О.І. Декларація Нарком освіти УСРР про соціальне виховання дітей. *Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина XIX–XX ст.)* : хрестоматія / упоряд. Л.Д. Березівська та ін. Київ : Науковий світ, 2003. С. 237–240.
3. Паращевіна О.С. Роль системи народної освіти у подоланні дитячої безпритульності в 20-х – першій половині 30-х рр. XX століття в Україні : автореф. дис. ... канд. іст. наук : 07.00.01. Дніпропетровськ, 2005. 19 с.
4. Басов Н.Ф., Басова В.М. История социальной работы и педагогики в России. Практикум для студентов вузов по специальностям «Социальная работа», «Социальная педагогика». Кострома : КГУ, 1999. 364 с.
5. Тріпутіна Н.П. Дитячий будинок : від ідеї до її втілення (20-ті роки XX століття). *Історична пам'ять*. 2011. № 1. С. 53–64.
6. Кобзарь Б.С. Основы формирования гуманных взаимоотношений учащихся школ-интернатов для детей-сирот и детей, оставшихся без опеки родителей, во внеурочной деятельности. Київ : Стилос, 1999. 250 с.
7. Доклад Всеукраинской железнодорожной комиссии при Наркомпросе УССР. *Центральний державний історичний архів України у м. Києві*. Ф. 166. Оп. 2. Спр. 514. Арк. 31.
8. Квас О.В. Развитие идей дитиноцентризма в педагогической теории та практиці (друга половина XIX ст. – перша половина XX ст.) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Дрогобич, 2012. 465 с.
9. Дюшен В.М. Цілева установка дитячих будинків, дитячих містечок і дитячих колоній. *Шлях освіти*. 1926. № 7. С. 9–14.
10. Гребінь Л.О. Організаційно-педагогічні засади діяльності дитячого будинку в системі освіти України (20-ті – середина 30-х років XX ст.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Умань, 2014. 295 с.
11. Заречнова Е.А. В.Н. Сорока-Росинский о воспитании : учеб.-метод. пособие по истории педагогики. Пятигорск : Изд-во ПГЛУ, 2000. 22 с.
12. Макаренко А.С. Педагогические сочинения : в 8-и т. Т. 1. Сост. : Л.Ю. Гордин, А.А. Фролов. Москва : Педагогика, 1983. 368 с.

#### Lialiuk H. Guardianship and educational activities of institutions in Left-Bank Ukraine (1918–1939)

*The article highlights certain historical features of the formation and practice of guardianship and educational activities in institutions for orphans in the territory of Left-Bank Ukraine (1918–1939). A review of scientific works by modern scholars covering the historical aspects of the problem of orphanhood is presented. The primary source of guardianship and upbringing of orphans in Ukrainian lands, the main reasons for the spread of orphanhood, and the direction of guardianship and educational activities are analyzed. The specifics of the organization of orphans' education of the studied period, the activities of state authorities in the field of social protection of children, the creation of a network of guardianship and educational institutions are determined. Statistical data are submitted: at the beginning of 1920, there were 805 orphanages with 48,614 children in Soviet Ukraine. Two years later, their number reached 17 550, and the number of their foster-children was 104 740. The orphanage, having concentrated all spheres of educational work, was to become an ideal institution for the social education of children. The main task of social education in the first half of the 1920s was to rescue children, and the process of upbringing receded into the background. However, gradually towards the mid-30s of the twentieth century the emphasis shifted from social education to communist one, and social work was replaced by political and educational one. Positive pedagogical experience of organizational and educational work with homeless children of V. Soroka-Rosynsky and A. Makarenko is highlighted. The main transformational changes in the system of guardianship and educational institutions in the 1930s on the territory of the Left-Bank Ukraine are characterized. The deterioration in the efficiency of pedagogical activities of guardianship and educational institutions began in the late 1930s. Thus, the branching of the system of comprehensive boarding schools for various categories of foster-children and out-of-school institutions led to a reduction in the network of orphanages.*

**Key words:** social upbringing, guardianship, orphans, orphanage, homelessness, shelter, orphanage.

# ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

УДК 373.2.015.31:51

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-2.6>**Т. В. Журавко**викладач-стажист кафедри психології та педагогіки розвитку дитини  
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

## ВИКОРИСТАННЯ ЛІЧИЛЬНИХ ПАЛИЧОК КЮІЗЕНЕРА ЯК ЗАСІБ ЛОГІКО-МАТЕМАТИЧНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті розкрито методику використання лічильних паличок Кюізенера. Здійснено аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури з означеної проблеми. Одним із ефективних методів для підготовки дітей до засвоєння елементарних математичних уявлень, розвитку творчих здібностей, уяви, фантазії, здатності до моделювання і конструювання, розвитку логічного мислення, уваги, пам'яті, виховання самостійності, ініціативи, наполегливості у досягненні мети є інноваційні технології. Для підвищення якості математичної освіти дошкільника актуальним є впровадження методики паличок Кюізенера, т. зв. «чисел у кольорі». Виокремлено найбільш суттєві особливості дослідження логіко-математичних компетентностей старших дошкільників. Розкрито й обґрунтовано, що методика Кюізенера полягає у засвоєнні елементарних математичних знань та уявлень, вона сприяє розвитку пізнавальних процесів і найбільше відповідає монографічному методу навчання числа і рахунку. Використання «чисел у кольорі» дозволяє розвивати у дітей знання про числа за допомогою лічби та вимірювання, оскільки такі знання про числа є найбільш усвідомленими. Основними перевагами освітньої технології є доступність, багатофункціональність, універсальність. Доступність полягає в тому, що вона проста і зрозуміла дітям і сприймається ними як гра, а не нудне заучування математичних понять і чисел. Багатофункціональна тому, що є математичним посібником, який дає змогу підвести дитину до розуміння абстрактних і математичних понять. Вона створена для навчання математики та розвитку математичних здібностей у дітей дошкільного віку, сприяє розвитку дрібної моторики, просторовому та зоровому сприйняттю. Універсальною вона є тому, що її застосування не суперечить іншим методикам, а, навпаки, вдало їх доповнює. Палички Кюізенера як дидактичний засіб повною мірою відповідають специфіці навчання елементарних математичних уявлень. Вони є багатофункціональним математичним посібником, який дозволяє «через руки» підвести до розуміння різних абстрактних понять, що формуються у дітей дошкільного віку.

**Ключові слова:** діти дошкільного віку, математична компетентність, логіко-математичний розвиток, палички Кюізенера, арифметична задача.

**Постановка проблеми.** Інформатизація світового простору, розквіт Інтернет-комунікативних технологій потребують людей із високо розвиненим інтелектом і мисленням. У Національній доктрині розвитку освіти України у XXI ст., Законі України «Про дошкільну освіту», Базовому компоненті дошкільної освіти наголошено на важливості розробки освітніх технологій, спрямованих на розвиток у дитини найбільш продуктивних видів і форм мислення.

Математика займає чільне місце в системі дошкільної освіти. Кожна математична задача на кмітливість, для якого б віку вона не призначалася, несе в собі певне розумове навантаження, яке переважно замасковане цікавим сюжетом і легко реалізується засобами гри та ігрових дій. Важливо навчити дітей не тільки рахувати, вимірювати та вирішувати арифметичні задачі, але й розви-

вати в них здібність бачити, відкривати в навколишньому світі якості, відношення та залежності, вміння «конструювати», оперувати предметами, знаками та символами.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У наукових дослідженнях доведено спроможність дітей старшого дошкільного віку розуміти нескладні за змістом наукові поняття. Розроблено форми та методи навчання дошкільників (Л. Артемова, Л. Гайдаржийська, Р. Березіна, А. Богуш, В. Колечко, Г. Леушина, К. Назаренко), методичні посібники, спрямовані на розвиток логічного мислення дітей дошкільного віку в процесі формування математичних понять (О. Грибанова, Г. Леушина, З. Лебедева, Л. Метліна, К. Щербакіна та ін.), досліджено методику реалізації індивідуально-диференційованого підходу в процесі формування у дітей дошкільного віку математичних

уявлень (Н. Баглаєва, Т. Степанова), висвітлено методику формування логіко-математичних понять у старших дошкільників у процесі пізнавальної діяльності (С. Татарінова); розглянуто проблему формування математичної компетентності дитини (Л. Зайцева) та розвитку самостійності, оцінно-контрольних дій (О. Анищенко, О. Фунтікова та ін.).

У працях Н. Баглаєвої [1] визначений комплекс умінь, що характеризує логіко-математичну компетентність старших дошкільників, виокремлені ефективні методи та прийоми розвитку у дітей узагальнених способів розв'язання математичних завдань і засоби побудови своєї пізнавальної діяльності.

Дослідниця Т. Тарунтаєва [8] розробила нову експериментальну програму, спрямовану на вдосконалення системи формування у дітей поняття число, «у якій вдало поєднуються прийоми формування поняття «число» на підставі вимірювання й організації дій дітей із наочно поданою множиною».

Особливий інтерес для нас становлять дослідження в галузі розумового розвитку дітей засобами математики, проведені Б. Інельдер [5]. У своїх рекомендаціях педагог доводить, що метод навчання, який ураховує природу розумових процесів, повинен давати дитині можливість самій відкрити принципи інваріантності, допомагаючи їй вийти за межі примітивного способу мислення. Б. Інельдер висловлює думку, що багато складних понять, закономірностей, правил варто вивчати на ранніх етапах розумового розвитку дитини на індуктивному й наочному рівні. Цікавий наочний матеріал, на його думку, – запорука успіху дитини в розв'язанні математичних завдань.

Так, А. Белошиста [2] вважає, що для формування у дітей математичних уявлень слід використовувати наочне і схематичне моделювання як основний засіб розвитку математичних здібностей дошкільників. Дослідниця розглядає їх використання у поєднанні з розумовими операціями аналізу, синтезу, узагальнення, аналогії, класифікації тощо.

Педагог Л.П. Гайдаржійська [3] формування елементарних математичних уявлень у дітей шостого року життя старшого дошкільного віку досліджує за схемою «слово – образ – дія». У дитини тільки тоді усвідомлено сформується математичне поняття, коли у неї виникне образ і це знання підтвердиться дією. Важлива роль у цьому процесі відводиться застосуванню ефективних методів і прийомів навчання дітей.

Аналізуючи вищезазначені дослідження, можна зробити висновок про те, що педагоги спільні у своїх поглядах на значущість дошкільного віку у засвоєнні елементарних математичних уявлень і зазначають про важливість пошуку ефективних засобів, методик за допомогою, яких дітям буде легко і цікаво засвоювати математичні поняття.

Автором унікальної методики розвитку інтелекту через математичні вміння є бельгійський вчитель початкової школи Джордж Кюїзенер (1891–1976). Одним із його винаходів був набір кольорових дерев'яних паличок.

**Мета статті** – розкрити використання лічильних паличок Кюїзенера як засобу логіко-математичного розвитку дітей дошкільного віку.

**Виклад основного матеріалу.** Особлива роль на сучасному етапі відводиться нестандартним дидактичним засобам. Сьогодні особливою популярністю серед педагогів користуються кольорові палички Кюїзенера.

Використання чисел у кольорі дозволяє розвинути у дошкільнят уявлення про число на основі рахунку та вимірювання. Виділення кольору та довжини паличок допоможе дошкільникам засвоїти ключові для їхнього віку засоби пізнання – сенсорні еталони й такі способи пізнання, як порівняння, зіставлення предметів за деякими ознаками [9].

Методика Кюїзенера розроблена для підготовки дітей до засвоєння елементарних математичних уявлень, розвитку логічного мислення, творчих здібностей, уяви, фантазії, здатності до моделювання і конструювання та виховання самостійності, ініціативи, наполегливості у досягненні мети. Упровадження в освітній процес означеної методики вкрай необхідно, оскільки застосування її підвищує якість математичної освіти дітей дошкільного віку [6].

Ця методика універсальна. Її застосування не суперечить ніяким іншим методикам, а тому вона може бути використана як окремо, так і в поєднанні з іншими методиками, доповнюючи їх.

Як дидактичний засіб вона повною мірою відповідає віковим особливостям засвоєння елементарних математичних уявлень дітей і є багатофункціональним математичним посібником, який дозволяє «через руки» підвести до розуміння різних абстрактних понять, що формують у дошкільнят наочно-дійове і наочно-образне мислення [1].

Палички Кюїзенера призначені безпосередньо для навчання математики та пояснення математичних категорій, понять, також вони мають позитивний вплив на дитину: розвивають дрібну моторику пальців, просторове і зорове сприйняття, привчають до порядку. Цей дидактичний матеріал використовується педагогами в роботі з дітьми, починаючи з молодших груп закладу дошкільної освіти та закінчуючи старшими класами школи.

Ефективне застосування паличок Кюїзенера дає можливість сконструювати модель досліджуваного математичного поняття і вирішувати такі завдання:

– знайомство з поняттям числа (розрізняти за кольором, класифікувати за кольором);



- знайомство з поняттям величини, довжини, висоти, ширини; освоювати відношення за обсягом;
- знайомство дітей із послідовністю чисел натурального ряду;
- засвоювати прямий і зворотний рахунок;
- знайомство зі складом числа (з одиниць, двох менших чисел);
- засвоїти відношення між числами (більше – менше, більше – менше на ..., стільки ж), користуватися знаками  $>$ ,  $<$ ;
- практично виконувати дії додавання і віднімання;
- розвивати творчі здібності, уяву, фантазію, здатності до моделювання та конструювання;
- навчити ділити ціле на частини та виміряти об'єкти;
- розвивати просторові уявлення (ліворуч, праворуч, вище, нижче, лівіше, уздовж та ін.).
- засвоювати поняття «між», «кожен», «одне з...», «бути не блакитного кольору», «мати однукову довжину» і т. д.)
- розвивати логічне мислення, пам'ять, увагу;
- виховувати самостійність, ініціативу, наполегливість у досягненні цілей і завдань [6].

Формування початкових математичних понять у дітей всіх вікових груп закладу дошкільної освіти здійснюється на загальних методичних положеннях. Ці положення повною мірою сприяють засвоєнню кількісних оцінок, формуванню понять про множину та число, розвитку знань про форму, величину, передбачених дошкільною програмою з математики. Різні математичні поняття тісно пов'язані між собою. Це є відбиттям об'єктивних зв'язків навколишньої дійсності [8].

Простежується зв'язок і між поняттями, що формуються у дітей у дошкільному періоді навчання, а саме між поняттями оцінки величин, числовими величинами, поділу цілого на частини, умовної міри та ін. Так, формування поняття кількісних оцінок величин безпосередньо пов'язане з розвитком умінь дітей бачити, умовно виділяти величину предметів (великий, малий), величину їх параметрів (довгий, вузький), а також умінь визначити відношення між предметами (більший – менший – рівні) та між їхніми параметрами (вищий – нижчий – рівні за висотою). Такі знання допомагають утворенню числових абстракцій, адже, засвоюючи числові поняття, дитина має кількісні відношення елементів сукупності абстрагувати від усіх інших відношень і властивостей елементів цієї сукупності, тобто від їх кольору, форми, просторового розміщення, величини та ін. Це потребує уміння помітити ці властивості, мислено відділити їх від кількісної сторони цієї сукупності предметів [4].

У процесі формування оцінок величин розвивається важливе необхідне уміння – визначати величину предметів і їхні параметри, диференцію-

вати їх від інших відношень і ознак цих предметів. Таким чином, формування оцінок величин пов'язане з розвитком числових узагальнень і сприяє швидкому утворенню їх. Крім того, сформованість оцінок величин позитивно впливає і на формування знань про форму предметів, тому що і тут знання дітей про величину об'єктів полегшують і прискорюють процес виділення форми цих об'єктів. Таким же способом пов'язані й інші засвоєні дошкільниками математичні знання. Формування початкових математичних понять у взаємозв'язку дає можливість поступово і цілеспрямовано конкретизувати й уточнювати кожне з визначених понять. Так, вимірювання сприяє формуванню повноцінних у математичному розумінні понять про число. Число виступає виразником відношень вимірюваної величини до обраної одиниці вимірювання. Поняття про поділ цілого на частини дає можливість формувати більш чіткі поняття про множину (рівність, нерівність об'єктів), про числа (склад чисел), про час тощо. Так само поняття про лічбу, число позитивно впливає на формування понять про геометричні фігури, про оцінки величин, множину, сприяє більш досконалому орієнтуванню в часі [10].

У процесі такого навчання діти набувають чуттєвого досвіду в розрізненні властивостей об'єктів і різноманітних математичних відношень, послідовно узагальнюють засвоєні математичні знання. Відбувається пізнання кількісних відношень, абстрагування їх, диференціювання якісних властивостей об'єктів і їхніх просторових відношень.

Диференційованість властивостей і відношень об'єктів є матеріальною основою виділення, абстрагування кількісних відношень від самих об'єктів і їхніх численних якостей і водночас є умовою формування уявлень і понять як про кількісні відношення, так і про особливості об'єктів – величину, колір, форму тощо [7].

Найефективнішим способом подолання труднощів у розвитку математичних уявлень дітей є використання дидактичної гри та дидактичного матеріалу. За вмiлого використання гра стає незмінним помічником педагога, оскільки у грі діти перевіряють свою силу, спритність, у них виникає бажання фантазувати. Гра дарує щохвилинну радість, задовольняє потреби, а ще спрямована в майбутнє, тому що формує вміння, здібності, необхідні дітям для виконання соціальних, професійних функцій у майбутньому [2].

Використання в дошкільному закладі дидактичних ігор і дидактичного матеріалу робить процес навчання цікавим, створює у дітей бадьорий настрій, полегшує засвоєння навчального матеріалу. Різноманітні ігрові дії, за допомогою яких розв'язується те чи інше розумове завдання, підтримують і посилюють інтерес до навчального

предмета. Отже, математичні дидактичні ігри виступають як ефективний засіб навчання дітей елементам математики.

Палички Кюїзенера – це набір лічильних паличок, які ще називають «числами в кольорі», «кольоровими паличками», «кольоровими числами», «кольоровими лінієчками». Набір містить чотиригранні палички у формі призми десяти різних кольорів.

Найменша призма має довжину 1 см, тобто є кубиком.

Комплект містить такі палички:

- біла призма – число 1 – 25 шт.;
- рожева – число 2 – 20 шт.;
- блакитна – число 3 – 16 шт.;
- червона – число 4 – 12 шт.;
- жовта – число 5 – 10 шт.;
- фіолетова – число 6 – 9 шт.;
- чорна – число 7 – 8 шт.;
- бордова – число 8 – 7 шт.;
- синя – число 9 – 5 шт.;
- помаранчева – число 10 – 4 шт.

Вибір кольору має на меті полегшити використання комплекту. Палички, що позначають числа 2, 4, 8, утворюють «червону сім'ю», 3, 6, 9 – «синю сім'ю», 5 і 10 – «жовту сім'ю». Цей поділ паличок на «сім'ї» – не випадковий, а пов'язаний із певним співвідношенням їх за величиною.

«Червона сім'я» містить числа, кратні двом, «синя сім'я» складається з чисел, кратних трьом, а числа, кратні п'яти, позначені відтінками жовтого кольору. Кубик білого кольору («біла сім'я») – одиниця. З одиниць можна скласти будь-яке число, виклавши їх по довжині відповідної палички, а число 7 позначено чорним кольором, утворюючи окрему «сім'ю». У кожному з наборів діє правило: чим довша паличка, то більше значення того числа, яке вона позначає. Кольори, у які забарвлені палички, залежать від числових співвідношень, що визначаються простими числами першого десятка натурального ряду чисел. Кожна паличка – це число, виражене кольором і величиною.

В іграх із паличками, які можуть мати характер змагання, дитині слід надавати можливість прояву самостійності у пошуку рішення або відповіді на поставлене питання, вчити висувати припущення та їх перевіряти, здійснювати практичні й уявні проби. Допомогу дитині краще надавати в непрямій формі, пропонуючи подумати ще раз, але по-іншому, спробувати виконати завдання, схвалюючи правильні дії та судження дітей [7].

Вправи можуть мати комплексний характер, дозволяючи вирішувати одночасно кілька завдань. Бажано у вправі передбачати перегляд всіх можливих варіантів вирішення задачі: складання «потягів» однакової довжини із двох, трьох, чотирьох і т. д. «вагонів», вимірювання однією і тією самою паличкою-міркою різних паличок,

однакових паличок різними мірками-паличками. Ігрові елементи у вправах вводяться у формі ігрової мотивації (побудувати драбинку для півника, полагодити паркан і т. д.) й у вигляді змагання (хто швидше складе, зробить, покладе, скаже) [3].

З допомогою вправ дитина зможе: опанувати кількісну та порядкову лічбу; з'ясувати взаємозв'язок між кількістю, числом і цифрою, що його позначає; додавати й віднімати числа в межах 10; засвоїти склад чисел до 10, поняття числового ряду, порівняти довжину, висоту, ширину, товщину предметів, будувати послідовності й виконувати найпростіші вимірювання.

**Висновки.** Сучасним педагогам дошкільної освіти слід враховувати нові тенденції в організації логіко-математичного розвитку дітей дошкільного віку, а саме: впровадження поняття «освітнє середовище групи»; зміну позиції педагога в навчально-виховному процесі із суб'єкт-об'єктного на суб'єкт-суб'єктне; перегляд та оновлення традиційних форм роботи з дошкільниками; застосування таких актуальних форми роботи, як конструювання, пошуково-дослідницька діяльність, логічні вправи та ігри. Результатом врахування фахівцями дошкільної освіти сучасних тенденцій із логіко-математичного розвитку стане вдосконалення логіко-математичних знань; посилення характеру рефлексії навчально-виховного процесу; розширення відкритості навчально-виховного процесу шляхом взаємодії різних компонентів освітнього середовища.

#### Список використаної літератури:

1. Баглаєва Н.І. Сучасні підходи до логіко-математичного розвитку дошкільнят. *Дошкільне виховання*. 1999. № 7. С. 3–4.
2. Белошистая А.В. Дошкольный возраст : формирование и развитие математических способностей. *Дошкольное воспитание*. 2000. № 2. С. 69–79.
3. Гайдаржийская Л.П. Формирование элементарных математических представлений у детей старшего дошкольного возраста : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 1996. С. 87.
4. Зайцева Л.І. Формування елементарної математичної компетентності в дітей старшого дошкільного віку : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Київ, 2005. С. 12–20.
5. Инельдер Б., Брунер Дж. Психология познания. Москва : Прогресс, 1977. С. 365–368.
6. Нікітченко С.І. Вивчаємо математику з паличками Кюїзенера. *Дошкільне виховання*. 2012. № 3. С. 16–19.
7. Степанова Т.М. Індивідуалізація навчання як засіб формування математичних уявлень у дітей старшого дошкільного віку : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Одеса, 1994. С. 12.

8. Тарунтаева Т.В. Развитие элементарных математических представлений у дошкольников. Москва : «Просвещение», 1980. С. 78–80.
9. Татаринова С.О. Проблема формування логіко-математичних понять у дітей старшого дошкільного віку. *Зб. наук. праць (Психолог. науки)*. № 4. Бердянськ : БДПУ, 2007. С. 79–85.
10. Щербакова К.Я. Методика формування елементарних математичних уявлень у дошкільників. Київ : «Вища школа», 1996. С. 45–50.

**Zhuravko T. Use of the Cuisener sticking butts how means of logical and mathematical development kindergarten children**

*The article describes the method of using the Cuisener counting sticks. The analysis of psychological-pedagogical and methodological literature on the problem is made. One of the effective methods for preparing children for learning elementary mathematical ideas, developing creative abilities, imagination, fantasy, ability to model and construct, developing logical thinking, attention, memory, nurturing independence, initiative, persistence in achieving the goal are innovative technologies. In order to improve the quality of mathematical education of preschoolers, it is important to introduce the method of Cuisener sticks, the so-called "numbers in color". The most essential features of the study of the logic and mathematical competences of the senior preschoolers are highlighted. It is revealed and substantiated that the method of Cuisener consists in the acquisition of elementary mathematical knowledge and ideas, it promotes the development of cognitive processes and is most consistent with the monographic method of teaching number and calculus.*

*The use of "numbers in color" allows children to develop knowledge of numbers through numbers and measurement, since such knowledge of numbers is the most conscious. The main advantages of educational technology are accessibility, versatility. Accessibility is that it is simple and understandable for children and is perceived as a game, not a boring learning of mathematical concepts and numbers. It is multifunctional because it is a mathematical tool that enables the child to understand abstract and mathematical concepts. It is designed to teach mathematics and the development of mathematical abilities in preschool children, while contributing to the development of fine motor skills, spatial and visual perception. It is universal because its application does not contradict other methods, but rather complements them successfully. Keizer's sticks, as a didactic tool, fully meet the specifics of teaching elementary mathematical concepts. They are a multifunctional mathematical tool that allows you to "understand" through the hands of different abstract concepts that are formed in children of preschool age.*

**Key words:** older children, mathematical competence, logical and mathematical development, Cuisener sticks, arithmetic problem.

УДК 378

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-2.7>**Н. С. Журавська**доктор педагогічних наук, професор,  
професор кафедри управління та освітніх технологій  
Національного університету біоресурсів і природокористування України

## МОТИВАЦІЯ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ У КРАЇНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ: УПРАВЛІНСЬКІ АСПЕКТИ

Статтю присвячено вивченню особливостей мотивації підготовки викладачів закладів вищої освіти у країнах Європейського Союзу, зокрема управлінських аспектів. Відзначено, що до професійних компетентностей педагогів західноєвропейські вчені відносять творче вміння науково організувати роботу, тому творчість педагогів можна і потрібно розвивати, оскільки без розкриття творчого потенціалу педагога неможливо сформувати творчу особу студента. Зазначено, що, щоб зняти бар'єри, які стримують розвиток педагогічної творчості, необхідно озброїти викладачів організаційними знаннями й уміннями, зробити творчий пошук провідним компонентом, перетворити його на одну з основних форм підвищення педагогічної кваліфікації, якості навчання і виховання студентів. Підкреслено, що у вищій освіті дедалі більшу роль відіграють «як рукоятки розвитку» практичні уміння, засновані на мотивації навчання. Наголошено, що активізація і самостійний підхід до навчання не передбачають самостійного учіння, коли роль викладача зникає або зменшується до рівня підтримки освітнього процесу. Швидше йдеться про вплив зовнішніх чинників на мотивацію навчання: різні партнери, навчальні ресурси, різний зміст і ролі та завдання, які студенти зобов'язані виконати, мають бути чітко визначені, щоб оптимізувати результати навчання. Відзначено, що зовнішні управлінські чинники, як і освітній підхід, повинні бути ретельно розроблені.

Із наших досліджень випливає, що, на думку європейських вчених-теоретиків, процес пізнання виникає на основі осмисленої мотивації, зокрема її управлінських аспектів. Мотивація пізнавальної діяльності характеризує ставлення людини до того чи іншого прояву діяльності та пов'язана з виникненням потреб у пізнанні. Навчальна інформація найбільш активно сприймається тоді, коли виникає потреба в її осмисленні, коли освітній процес пов'язаний із вирішенням проблемних ситуацій, а проблеми мають вмотивовану основу. Характеристики мотивів можуть бути різними: постійними, короткочасними, глибокими та неглибокими, обґрунтованими й помилковими тощо. Для освітнього процесу дуже поширеною є нестійкість мотивів: вони виникають, коли з'являється проблема, і згадують, коли вона розв'язана.

**Ключові слова:** мотивація, підготовка викладачів, управління, аспекти, управлінська стратегія.

**Постановка проблеми.** З метою пошуку шляхів мотивації підготовки викладачів науковці країн Європейського Союзу (ЄС) досліджують різноманітні управлінські прийоми, що сприяють формуванню мотивів до підвищення кваліфікації у викладачів закладів вищої освіти. «У свою чергу, – відзначають вчені з Великої Британії М. Сімпсон (M. Simpson) і Дж. Тусон (J. Tuson), – усе це можливе лише за наявності програмного цільового мотиваційного управління» [9, с. 23]. Варто підкреслити, що в Університетському інституті підготовки вчителів (IUFM, Франція) організуються постійно діючі наукові семінари та колоквиуми з метою підвищення рівня професійної компетентності викладачів із залученням третіх осіб [7, с. 4–12]. Співробітники Інституту беруть участь у щорічних міжнародних Конгресах Якості Менеджменту в Системах виховання й освіти [16, с. 21] зокрема «Cimqusef-2016».

**Аналіз останніх досліджень і публікацій** українських (С. Гончаренко, О. Васюк, К. Корсак,

В. Майборода, М. Михайліченко, Н. Ничкало, С. Ніколаєнко, О. Сухомлинська, В. Шинкарук та ін.) і зарубіжних вчених доводить важливість висвітленої проблеми з пошуку управлінських шляхів мотивації підготовки викладачів. Італійські вчені Е. Лондіні (E. Londini), І. Ванніні (I. Vannini) (досліджували нові способи діяльності та зайнятості відповідно до умов часу; французькі (Дж. Спорер (J. Spohrer), Т. Самнер (T. Sumner), С. Бакінгем Шум (S. Buckingham Shum)) – справжню, а не уявну єдність теорії та практики; нідерландські (Г. Грант (G. Grant), П. Елбоу (P. Elbow), Т. Евенс (T. Ewens), З. Гамсон (Z. Gamson), У. Колі (W. Kohli), У. Нойман (W. Neumann), В. Олесен (V. Olesen), Д. Різман (D. Riesman)) – господарські суперечності та прогресивність наукових теорій; люксембурзькі (П. Десці (P. Descy), М. Тессарінг (M. Tessaring)), німецькі (Ф. Малик (F. Malik) та ін.), бельгійські (Х. Шулер (H. Schuler) та ін.), італійські (Г. Бертанья (G. Bertagna) та ін.) – стратегію менеджменту комплексних систем.

**Мета статті.** Головною метою цієї роботи є вивчення особливостей мотивації підготовки викладачів закладів вищої освіти у країнах Європейського Союзу.

**Виклад основного матеріалу.** Згідно зі статистичними даними країни Організації Економічного Співробітництва і Розвитку (OECD), де індивіди додатково отримують вищу освіту, зможуть із часом збільшити свою продуктивність і рентабельність на 3–6% [3, с. 13–17]. Із наших досліджень випливає, що конгреси з Якості Менеджменту в Системах виховання й освіти пропонують учасникам своєчасно розглядати роль вищої освіти та досліджень у будівництві суспільства, заснованого на умінні, та встановити деякі механізми вмотивованості, щоб досягати такої мети. Для цього їм потрібно відповісти на запитання: як вища освіта і дослідження зможуть сприяти тому, щоб прийняти виклик суспільства щодо головування уміння? Підкреслимо, що учасники конгресів Якості Менеджменту в Системах виховання й освіти – це викладачі, дослідники, фахівці з виховання, політичні діячі, працівники соціальної служби, керівники навчальних закладів у ролі експертів навчання, запрошені представити результати своїх досліджень і ідей із таких тем: вища освіта між ефективністю і справедливістю; адаптація досягнень студентів до характеристик суспільства уміння; глобалізація і міжнародна мобільність – способи управління вищою освітою; фундаментальне і прикладне дослідження; управління людськими ресурсами [6, с. 4–16]; відношення з іншими складовими системами виховання й освіти.

Одним зі шляхів мотивації підготовки викладачів закладів вищої освіти у країнах ЄС є курси з наукової організації праці (НОП). Зауважимо, що ідея наукової організації праці виникла ще на початку ХХ ст. у США, а потім і в Європі (Е. Янжул, 1926 р.) [1, с. 4]. Німецькі вчені Д. Ейлер (D. Euler), Х.-Х. Кремер (H.-H. Kremer) у посібнику для практичних занять із «Дидактики навчання економіки» відзначають, що у НОП входять «не вся наука, не вся організація і не вся праця, а лише та їх частина, яка необхідна, щоб науково організована праця відбулася» [12, с. 9]. Професори Вагенінгентського університету (Т. Ланс (T. Lans), Н. Купер (H. Kupper), А.-Е. Валс (A.E.J. Wals), М. Без (M. Beuze), Ф. Герлінг-Ейфф (F. Geerling-Eijff)) звертають увагу на те, що з організаційного погляду будь-який вид цілісної педагогічної діяльності можна вимірювати за трьома групами принципів НОП (організації дії, організації вимірювання й організації прискорення) [5, с. 15]. Отож, інтелектуальні способи діяльності студенти-викладачі отримують під час самостійного пізнання особливостей педагогічної освіти на виробничій практиці.

Вчений М. Скаткін підкреслював, що для викладачів закладів вищої освіти характерний творчий шлях опанування знань «від менш глибокої сутності до більш глибокої», тобто творчий пошук, співвіднесення знань із розв'язанням життєвих проблем науки та практики [2, с. 3–9]. Нідерландські вчені Т. Ланс (T. Lans), Р.-У. Ваддер Меєр (R.W. Van der Meer) зауважують, що перший етап навчального пізнання може проходити як чуттєве сприймання конкретного й наочного матеріалу [5, с. 7]. Бельгійський дослідник Р.-Є. Славін (R.-E. Slavin) у праці «Освітня теорія – в практику» зауважує, що із психологічного погляду диференціація першочергового включення студентів у пізнання нового дуже велика, при конкретному варіанті початку пізнання цей щабель зберігає своє загальне призначення первинного пізнання для студентів, а для педагога – введення їх у нове коло проблем і питань науки, що вивчаються студентами [10, с. 8].

Бельгійські вчені В. Вінн (W. Winn), Д. Снайдер (D. Snyder) у праці «Пізнавальні перспективи у психології» називають другим етапом навчального пізнання узагальнення матеріалу й формування висновків, систематизацію й оцінку нових понять і включення їх у загальну систему знань, які склалися з цієї дисципліни, – знання перетворюються з вивчення дисципліни на особисті погляди та переконання [10, с. 51]. Італійський дослідник Р. Фарне (R. Farnè) зауважує, що викладачу необхідно домогтися, щоб обов'язково відбулося «відчуття» навчального матеріалу на теоретичному або експериментальному рівні. Тільки в цьому разі самостійна робота студентів перетвориться в ефективний засіб навчального пізнання [8, с. 10]. Варто додати, що третім етапом пізнання італійський вчений Р. Корбетта називає застосування знань і рішень до практичних завдань [15, с. 5]. У Раді Європи у Страсбурзі (1999), визначаючи базові поняття і компетентності, вчені дійшли висновку, що педагогічна практика для студентів є важливим критерієм істинності одержаних знань і засобом поглиблення і зміцнення переконань [6, с. 17–23]. Відзначимо, що тому не можна спрощувати роль педагогічної практики в навчальній діяльності, яка є засобом пізнання науки й життя й на цій основі може служити методом опанування професійного досвіду [1, с. 12]. Отже, під час виконання завдань із педагогічної практики важлива роль належить мотивації.

Варто додати, що важливим мотивом для отримання вмінь і навичок студентами-викладачами закладів вищої освіти факультету Освітніх наук університету Туріна [15, с. 21–22] Рієону П'ємонт (Італія) є отримання ними спеціальної підготовки (Lauree specialistiche) з освітньої програми «Освіта викладачів: освітні процеси і безперервна освіта»

(formazione dei formatori № 65). Кандидати повинні володіти інформацією щодо досліджень із питань конкуренції: щодо суб'єкта в дорослому віці в суспільно-культурному контексті, в якому він діє; прийомів конкурентоспроможності. Отож, мотивація з набуття викладачами вміння із навчання конкурентоспроможних фахівців [4, с. 333–339] допоможе виконувати завдання у всіх секторах безперервної освіти та навчання дорослих.

Нашими дослідженнями встановлено, що підвищення кваліфікації викладачів є теж важливою мотивацією в отриманні педагогічних умінь і навичок. Професор університету освіти Мачерати (Італія) Стефано Пільяпоко, директор проспекту «Удосконалення викладачів галузевого спрямування» вважає, що дидактична діяльність відбуватиметься під час фронтальних занять, практичних вправ у лабораторії з використанням технологічних мультимедійних інструментів освіти на відстані. Зауважимо, що освітня програма передбачає 750 годин сукупного зобов'язання, поділеного на 150 годин дидактичної, 200 годин дистанційної і 400 годин самостійної роботи, тобто на 30 університетських кредитів [14, с. 8–10]. Зауважимо, що мотивом у викладачів Центру Експертизи Освітніх Технологій Відкритого Університету Нідерландів до вивчення магістерської програми «Активізація навчання» є розгляд навчання як освітнього проєкту, коли студенти повинні хотіти вчитися і бути ініціативними [5, с. 12–15].

Первинна мета програми факультету психології та освітніх наук у Католицькому університеті Leuven (Бельгія), який був формально заснований у 1967 р., полягає в тому, щоб забезпечити студентів-викладачів без попереднього досвіду в освітніх заняттях професійними компетентностями щодо навчання фахових дисциплін із метою їх подальшої кар'єри в управлінні освітньої установи середньої ланки. Цього можна досягнути завдяки глибоким знанням з однієї або багатьох дисциплін Католицького Університету Leuven (Бельгія). Освітня програма має 45 кредитів: основні, методологічні та додаткові дисципліни; теза магістра (ще 15 кредитів) пишеться студентами під керівництвом старшого співробітника факультету [13, с. 4–6]. До кінця навчання програми студент отримує компетентності:

– фундаментальне розуміння академічного підходу до освітніх моделей і відносин між ними; припущення, які впливають на індивідів і суспільство; методологію, спрямовану на визначення, розташування і рішення педагогічних проблем, етичних аспектів академічної та професійної практики; знання доречних дидактичних дій в освітньому дослідженні й у конкретній галузі;

– навички з аналізу практичних і теоретичних проблем щодо перспектив педагогіки; установки, виконання й оцінки академічного дослідження; вміння використовувати і / або проєкт інструментів для оптимізації практичних ситуацій; навички критичного віддзеркалення у змісті практичних втручань; уміння поєднувати теоретичні концепції з практичними діями; навички з розвитку і керівництва новинами; навички дидактики; знання психології та технології навчання, включаючи освіту професіонала продовженої освіти тощо.

На підставі законодавства Люксембургу міністр національного виховання і професійної підготовки щороку виділяє загальну кількість викладачів, яким потрібне педагогічне стажування у Люксембурзькому університеті [17, с. 23–31], й організовує їх набір. Способи діяльності для викладачів визначають галузі, яким призначаються майбутні викладачі [11, с. 6–8].

**Висновки і пропозиції.** Отже, від умілого розпорядження потенціалом людських ресурсів залежить прогрес усієї світової спільноти, який, у свою чергу, залежить від безлічі управлінських чинників макро- і мікросередовища, зокрема від мотивів вибору навчальних дисциплін, від рівня викладацької майстерності, якісного перетворення системи освіти й орієнтації людини на уміння засвоєння і практичного застосування отриманих знань.

На завершення висвітлення шляхів мотивації підготовки викладачів узагальнимо результати нашого пошуку: сучасний викладач фахових дисциплін, щоб відповідати кваліфікаційним вимогам, повинен володіти такими компетентностями, як:

– розвиток умінь і навичок, формування відносин, необхідних для безперервної освіти (володіти загальнонавчальними вміннями і навичками, навичками роботи з інформацією, бути зацікавленим і відповідальним за свою безперервну освіту);

– розвиток конструктивного мислення (мислити критично і діяти логічно, щоб оцінювати ситуації, вирішувати проблеми й ухвалювати рішення; розуміти і вирішувати проблеми, а також використовувати одержані результати; ефективно використовувати різні технології, дидактичні інструменти, інформаційні системи; одержувати та використовувати спеціальні знання відповідних галузей);

– розвиток умінь і навичок, необхідних для ефективної комунікації (розуміти і говорити тією мовою, якою здійснюється трудовий процес, зокрема знати й іноземні мови; уміти слухати, щоб розуміти і навчатися; уміти ефективно писати тією мовою, якою здійснюється трудовий процес);

– формування позитивного ставлення до себе і навколишнього світу (самоповага й упевненість у собі; чесність, цілісність і особиста етика; позитивне ставлення до навчання, свого розвитку, здоров'я; ініціативність, енергія і наполегливість у роботі; уміння ставити цілі, визначати пріоритети в роботі й особистому житті; уміння планувати й управляти часом, грошима й іншими ресурсами для досягнення цілей; звітність за практичні дії – громадянськість – відповідальність за навколишню природу = сталість розвитку; адаптивність; позитивне ставлення до змін; визнання феномену людської різноманітності та наявності індивідуальних особливостей, відмінностей у людей, а також шанобливе ставлення до цього; творчість, здатність виявляти і пропонувати нові ідеї);

– формування умінь і навиків співпраці та роботи в команді (розуміти цілі організації та робити свій внесок у їх досягнення; розуміти культуру групи й успішно в ній працювати; планувати й ухвалювати рішення спільно з іншими членами команди).

#### Список використаної літератури:

1. Журавська Н.С. Організація самостійної роботи студентів сільгосптехнікумів (на матеріалах предметів агрономічного циклу). Київ : НАУ, 1995. 24 с.
2. Кубіцький С.О. Деякі аспекти оцінки якості підготовки конкурентоспроможного фахівця в Україні та за її межами. Київ : НМЦ. 2011. Вип. 27. С. 3–9.
3. Шинкарук В. Гуманітарне співробітництво між Україною та Грецією. Діалог культур: Україна – Греція: культурна політика XXI ст. в європейській ретроспективі. *Діалог культур: Україна – Греція* : матеріали VII міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 21–23 вер. 2016 р.). Київ, 2016. С. 13–17.
4. Яцук С. Формування професійно-правової компетентності студентів. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Сер.: Педагогіка, психологія, філософія*. 2016. № 253. С. 333–339.
5. Boshuizen E. Program MA “Activization of training”. Amsterdam : Open University of Netherlands, 2019. 67 p.
6. Caisse des depts et consignations, Mairie-conseil, “Colleges et lycee, partenaires des territoires ruraux: des projets communs pour l'avenir des jeunes” / la Documentation française. Paris : ESF, 1997. 295 p. URL: <http://www.education.gouv.fr>.
7. Foire Aux Questions IUFM. Paris : IUFM, 2018. 87 p. URL: <http://www.education.gouv.fr/siac/siac1>.
8. Farne R. Buona maestra TV: la RAI e l'educazione da Non e mai troppo tardi a Quark. Roma : Carocci, 2013. 157 p.
9. Gourley B. Preparation of teachers in England and Wale. London : Open University, 2018. 79 p. URL: <http://www.open.ac.uk>.
10. Hilde Van K. Teacher Training Programma in Bioscience Engineering. Organisation and Policy of Education. Gent : University Gent, 2019. 56 p.
11. Le programme d'etude de la preparation des professeurs, en fonction de la branche de l'etude de la faculte de la Linguistique, la litterature, les sciences humaines, l'art et la formation (FLSHASE). Luxembourg : L'universite de Luxembourg, 2019. 68 p. URL: [http://www.de.uni.lu/formations/flshase/formation\\_continue\\_letzebuergesch\\_als\\_friemsprooch/programme](http://www.de.uni.lu/formations/flshase/formation_continue_letzebuergesch_als_friemsprooch/programme).
12. Kremer H.H., Kupper H.A.E. Die didaktische Forschung aus den Fachdisziplinen auf der Fakultet der ekonomischen Wissenschaften der Universitet Padeborna. Padeborn : Universitet Padeborn, 2018. 78 s. URL: <http://pbf5www.unipaderborn>.
13. Masschelein J. Master of Educational Studies. Teaching activities. Leuven : University Leuven, 2019. 70 p. URL: <http://www.kuleuven.be/onderw>.
14. Mouci M. Progettazione didattica – orientamento e familiarizzazione con l'ambiente; competenze del docente e filosofia educativa; instructional design. Macerata : Magnifico Rettore Università degli Studi di Macerata, 2019. 102 p. URL: <http://www.unimc.it/>.
15. Rosso L. Formazione dei formatori. Turin : University Turin, 2019. 56 p. URL: <http://www.unito.it/>.
16. The report of Structures of Qualifications and Credits for Wales (CQFW). Cardiff : CQFW, 2007. 278 p.
17. Vebe J.-M., Delagardel J.-K. La formation pedagogique a l'universite du Luxembourg.- Luxembourg. Luxembourg : L'universite du Luxembourg, 2015. 451 p.

#### **Zhuravska N. Motivation of teacher training in the countries of the European Union: management aspects**

*The article is devoted to the study of the peculiarities of motivation of teacher training in higher education institutions in the European Union, in particular management aspects. It is noted that the professional competencies of teachers include Western European scientists' creative ability to scientifically organize work, so the creativity of teachers can and should be developed, because without disclosing the creative potential of the teacher cannot form a creative personality of the student. It is noted that in order to remove barriers that hinder the development of pedagogical creativity, it is necessary to equip teachers with organizational knowledge and skills, make creative search a leading component, turn it into one of the main*

*forms of pedagogical training, quality of education and upbringing. It is emphasized that in higher education, practical skills based on learning motivation play an increasing role "as handles of development". It is emphasized that the activation and independent approach to learning does not involve independent learning, when the role of the teacher disappears or decreases to the level of support for the educational process. Rather, it is the influence of external factors on learning motivation: different partners, learning resources, and different content and the roles and tasks that students are required to perform must be clearly defined to optimize learning outcomes. It is noted that external management factors, as well as the educational approach, must be carefully developed. From our research it follows that according to European theorists, the process of cognition arises on the basis of meaningful motivation. Motivation of cognitive activity characterizes a person's attitude to a particular manifestation of activity and is associated with the emergence of needs for cognition. Educational information is most actively perceived when there is a need to understand it, when the educational process is related to solving problem situations, and problems have a motivated basis. The characteristics of motives can be different: permanent, short-term, deep and shallow, reasonable and erroneous, and so on. Instability of motives is very common in the educational process: they arise when a problem arises and fade when it is solved.*

**Key words:** *motivation, teacher training, management, aspects, management strategy.*



УДК 373.2.015.31:614  
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-2.8>

**А. В. Іванчук**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри технологічної освіти, економіки  
і безпеки життєдіяльності  
Вінницького державного педагогічного університету  
імені Михайла Коцюбинського

## НАВЧАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ БЕЗПЕЧНОЇ ПОВЕДІНКИ

*Статтю присвячено пошуку ефективних способів залучення знань із галузі безпеки життєдіяльності для вирішення проблеми формування компетентності безпечної поведінки дитини дошкільного віку. Відзначено, що проблема формування компетентності безпечної поведінки дитини дошкільного віку широко представлена у загальних дослідженнях методології початкової освіти, у педагогічних і психологічних підходах до її вирішення. Визначено, що для формування компетентності безпечної поведінки дитини дошкільного віку практично не залучаються закономірності з безпеки життєдіяльності як галузі знань і її поняттєвий апарат. Особлива увага вихователів дошкільних закладів повинна бути спрямована на формування ціннісних ставлень дітей дошкільного віку до свого здоров'я і життя. З цією метою у процесі організації провідних видів діяльності дітей дошкільного віку необхідно враховувати механізм емоційної регуляції безпечної поведінки дітей, заснований на використанні емоційних реакцій дітей різної модальності на нетипові життєві ситуації. Використання механізму емоційної регуляції безпечної поведінки дітей дошкільного віку доцільне при розробці та реалізації методичної моделі безпечної поведінки дітей і формуванні компонентів компетентності безпечної поведінки дитини. Сучасний рівень сформованості безпеки життєдіяльності як галузі знань про небезпеки дає можливість інтегрувати соціально-природничі знання і знання з безпеки життєдіяльності для ефективного вирішення проблеми формування компетентності безпечної поведінки дитини як складової частини її життєвої компетентності.*

*Дослідження дає можливість для обґрунтованого відбору змісту знань для формування компетентності безпечної поведінки дитини дошкільного віку, організації навчального середовища, системотворчим чинником якого буде механізм емоційної регуляції безпечної поведінки дітей, розробки методичної моделі формування безпечної поведінки дітей дошкільного віку та педагогічних умов як компоненту вказаної моделі (стимулювання мотивації дітей до засвоєння правил безпечної поведінки; інтеграції знань соціально-природничих знань і знань з основ безпеки життєдіяльності; розширення досвіду пізнання джерел небезпек у нетипових життєвих ситуаціях).*

**Ключові слова:** компетентність безпечної поведінки, механізм емоційної регуляції безпечної поведінки, методична модель безпечної поведінки, модальність емоцій, закономірності утворення небезпек, ризик виникнення небезпечних подій.

**Постановка проблеми.** У постіндустріальному суспільстві кількість небезпек, із якими стикається людина у процесі життєдіяльності, невпинно зростає, відповідно, зростає потреба у зменшенні ризиків негативної дії небезпек на людину. Відомо, що основи життєвої компетенції людини формуються в дошкільному віці, тому актуальною є проблема безпечної поведінки дітей в навколишньому середовищі. Над її вирішенням плідно працюють науковці з галузі дошкільної освіти, і їхні напрацювання представлені в численних фахових виданнях. Очевидно, що проблема формування безпечної поведінки дітей дошкільного віку вимагає комплексного вирішення на міжгалузевій основі. Звідси випливає актуальність розкриття механізмів формування небезпек у галузі безпеки життєдіяльності для розробки педагогічних технологій формування компетентності безпечної поведінки дітей дошкільного віку.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Методологічні основи формування життєвої ком-

петентності дітей дошкільного віку висвітлено в дослідженнях А. Богуш, О. Кононко, Р. Найди, Т. Поніманської та ін. [9]. Зміст і структуру поняття екологічно безпечної поведінки дошкільників досліджували Н. Манжелій і О. Ващак [8]. Дидактичні умови процесу засвоєння знань про небезпеки представлені в роботах А. Іванчука, Р. Якіма та ін. [5]. Концепція моделі формування небезпек обґрунтована в дослідженнях А. Іванчука, В. Савлук та ін. [6; 10]. Психолого-педагогічні підходи до формування системи знань з основ безпеки життєдіяльності в дітей дошкільного розкриті у працях Н. Герман, С. Гвозд'їй, Н. Коцур та ін. [3]. Механізми формування усвідомленої поведінки дітей у навколишньому природному середовищі відображені в роботах А. Захлебного, Т. Мантули, А. Молотової та ін.

**Мета статті.** Головною метою цієї роботи є розкриття змісту компетентності безпечної поведінки дитини дошкільного віку на основі інтеграції

понять із галузі знань про дошкільну освіту і з безпеки життєдіяльності.

**Виклад основного матеріалу.** Р. Найда описує соціальний, психологічний і педагогічний підходи до формування життєвої компетентності дитини дошкільного віку [9]. В основі соціального підходу лежить дотримання норм, прав і цінностей суспільства, психологічний підхід заснований на ідеї стимулювання самореалізації особистісних якостей, а педагогічний – на ідеї формування життєвого досвіду. До основних видів життєвого досвіду дитини відносять самопізнання, самовиховання, самовдосконалення та визначення орієнтирів і способів розв'язання проблемних життєвих ситуацій. Життєва компетентність дитини формується у процесі провідних видів діяльності (ігрової, комунікативної, предметно-практичної) та реалізується на основі ціннісних ставлень до себе та до предметів і явищ. Функції життєвої компетентності полягають у забезпеченні адаптації дитини до навколишнього середовища та сприянні самореалізації її як особистості. Звідси випливає, що основне завдання педагога полягає в допомозі дитині усвідомити життєві цінності, сформувані інтегровані знання про людину та цілісні уявлення про світ і самого себе як його частини. У цьому відношенні логічно, що одним із основних напрямів роботи дошкільних закладів є формування в дітей життєвої компетентності [9].

Проте Л. Карнаух і О. Авраменко звертають увагу на факти із практики роботи дошкільних закладів, а саме зосередженість на процесі формування в дітей уявлень про природу і суспільство із залученням різних емоційних реакцій дітей, але в обов'язковому емоційно комфортному навчальному середовищі. Іншим фактом, цікавим у контексті нашого дослідження, вони називають відсутність у дітей дошкільного віку уявлень про соціальне середовище та вмінь адаптації до нього [7].

Навчити дітей дошкільного віку основам безпечної поведінки означає сформувані у них усвідомлене ставлення до поведінки, засвоєння системи знань про безпечну поведінку, знання правил поведінки в небезпечних ситуаціях. Поведінка людини є похідною від її цілей, мотивів, установок, прагнень і бажань, але для дитини дошкільного віку важливе усвідомлення зв'язку між характером поведінки в небезпечних ситуаціях і збереженням власного здоров'я і життя та здоров'я і життя оточуючих її людей. Для усвідомлення дитиною характеру власної поведінки необхідні знання про джерела небезпек і правила безпечної поведінки, а також наявність емоційно-ціннісних орієнтацій на уникнення небезпек.

Спрямувати дитину на безпечну поведінку доцільно, на нашу думку, шляхом впливу на її емоційні переживання як пусковий чинник механізму емоційної регуляції безпечної поведінки

дітей. При використанні відповідних навчальних ситуацій у дітей з'являються емоційні реакції з різною модальністю, а запропонований нами механізм призначений змінювати модальність емоцій. Негативна модальність емоцій виконуватиме функцію індикатора зростання ступеня ризику для дитини, а позитивна модальність емоцій – зменшення. Набутий дітьми досвід емоційного сприйняття різних навчальних ситуацій стане складовою частиною компетентності безпечної поведінки. З безпеки життєдіяльності відомо, що основою безпечної поведінки людини є мотив безпеки, а в дитини він актуалізується у процесі емоційного передбачення наслідків власних дій.

Механізм емоційної регуляції безпечної поведінки дітей реалізується в ігровій, комунікативній і предметно-практичній діяльності. Складовою частиною педагогічних умов формування компетентності безпечної поведінки дитини є відбір змісту і структури навчального матеріалу. Базові поняття знань про безпечну поведінку дитини такі: види небезпечних ситуацій, види потенційно небезпечних предметів, правила поведінки в небезпечних ситуаціях і правила поводження з потенційно небезпечними предметами. Види небезпечних ситуацій: побутові; природні; транспортні; комунікативні з людьми, в яких є злі умисли; ігрові; з підвищеним ризиком травмування; в Інтернеті [4]. До основних потенційно небезпечних предметів відносять технічні об'єкти з високою температурою поверхонь; електричні установки; пристрої з гострими кромками та ін. Види навчальних завдань для реалізації процесу формування компетентності безпечної поведінки дитини дошкільного віку: на формування уявлень про основні небезпечні ситуації докільця та правила безпечної поведінки; на формування вмінь поводження з поширеними в побуті потенційно небезпечними об'єктами. У провідних видах діяльності дітей дошкільного віку будуть сформувані уявлення про основні джерела побутових небезпек і небезпек ігрової діяльності; вміння ідентифікувати потенційно небезпечні об'єкти; переконання, що порушення правил безпечної поведінки призводить до небезпечних наслідків і вміння приймати рішення в небезпечних ситуаціях. Базовими є правила техніки безпеки в побуті та правила безпечного поводження з колючими і ріжучими предметами, електричними установками, газовими плитами, засобами побутової хімії, ліфтом тощо. Вихователям необхідно формувати в дітей уявлення про правила поведінки при загрози для здоров'я і життя, навчати алгоритмам дій у небезпечних ситуаціях, формувати зацікавлене ставлення до проблеми безпечної поведінки.

При формуванні ідеї механізму емоційної регуляції безпечної поведінки дітей ми враховували такі риси дітей, як: підвищену рухову активність;

високий рівень допитливості та намагання бути самостійними; підвищену емоційність; довірливість; легку навіюваність та ін. Типовим для дітей дошкільного віку є використання емоційно-образного мислення, тому ми пропонуємо організувати навчальне середовище, в якому проявлятимуться емоційні реакції. Емоційне сприйняття детерміноване системою ціннісних орієнтацій дитини, тому розпочинати формування компетентності безпечної поведінки дитини потрібно з виховання переконання, що здоров'я і життя є її базовими цінностями. Наступним етапом процесу формування компетентності безпечної поведінки дитини дошкільного віку стане набуття досвіду. Постійна наявність ризиків у життєвих ситуаціях породжує потребу людини в безпеці як життя без прояву небезпек. Потреба в безпеці покладена в основу мотиву безпеки, який стимулює активні дії людини для уникнення небезпек. Складність процесу формування мотиву безпеки в дітей дошкільного віку дозволяє обрати пусковим чинником активних дій із попередження можливого впливу небезпечності емоцій дитини, залученої до контексту нетипових життєвих ситуацій.

Дефініцію «нетипова життєва ситуація» використовуємо, виходячи із припущення, що в дітей дошкільного віку не сформоване аналітико-синтетичне мислення, тож для них високий ступінь важкості має завдання усвідомлення причинно-наслідкових зв'язків між видами небезпечних ситуацій і видами потенційних небезпек. Психологічна природа нетипової життєвої ситуації аналогічна проблемній ситуації проблемного навчання, але відрізняється тим, що навчальна суперечність породжує модальність емоцій, а не лише відчуття невизначеності, незрозумілості.

Важливе розуміння процесів, які відбуваються у свідомості дитини до моменту виконання дії на зменшення ризику у нетиповій життєвій ситуації. Отже, переважання в дитини емоційно-образного мислення стало причиною розробки описаного вище механізму емоційної регуляції безпечної поведінки дітей. Для функціонування зазначеного механізму в дитини має бути сформований досвід використання еталонів безпечної поведінки для різних нетипових життєвих ситуацій. Використання еталона безпечної поведінки забезпечуватиме функцію керування власною поведінкою при появі негативної модальності емоцій у нетиповій життєвій ситуації, її зміни на позитивну модальність. Наприклад, у процесі дидактичної гри діти залучаються до нетипової життєвої ситуації, у них з'являються емоційні переживання з негативною модальністю емоцій, яка і стане індикатором наявності прихованої небезпечності.

Однієї негативною модальністю емоцій для виконання дії недостатньо, тому наступне педагогічне завдання полягає у формуванні в дітей

умінь емоційно передбачувати наслідки поведінки в нетипових життєвих ситуаціях. Емоційне передбачення наслідків буде ефективним, якщо дитина скористається еталонами безпечних дій, а стимулом буде потреба зміни негативної модальності емоцій на позитивну. Набутий дитиною дошкільного віку досвід емоційно-ціннісного реагування на нетипові життєві ситуації виконуватиме функцію педагогічної умови для подальшого формування пізнавального інтересу у школярів закладів середньої освіти. Він сприятиме поступовому розвитку основ аналітично-синтетичного мислення з основ безпеки життєдіяльності, поглиблюватиме усвідомлення цінності власного здоров'я і життя в системі ціннісних орієнтацій.

У дослідженні також розглядалася можливість розробки методичної моделі формування безпечної поведінки дітей дошкільного віку. З аналізу відомих методичних моделей ми пропонуємо таку структуру методичної моделі безпечної поведінки дітей дошкільного віку, як: мета, завдання, методологічні підходи, функції, принципи, педагогічні умови, методи формування. Компонентами педагогічних умов моделі формування безпечної поведінки дітей дошкільного віку будуть: стимулювання мотивації дітей до засвоєння правил безпечної поведінки; інтеграція соціально-природничих знань і з основ безпеки життєдіяльності; розширення досвіду пізнання джерел небезпек. Модель безпечної поведінки дітей забезпечуватиме формування компетентності безпечної поведінки дитини, до складу якої входять емоційно-ціннісний, когнітивний і поведінково-діяльнісний компоненти. Емоційно-ціннісний компонент компетентності безпечної поведінки дітей дошкільного віку формується на основі механізму емоційної регуляції безпечної поведінки дітей; когнітивний компонент формується за умови засвоєння дітьми еталонів безпечної поведінки в різних нетипових життєвих ситуаціях; поведінково-діяльнісний компонент формується завдяки досвіду активних дій зі зміни емоцій негативною модальністю на емоції позитивної модальності при попередженні негативних наслідків можливих дій у нетипових життєвих ситуаціях відповідно до механізму емоційної регуляції безпечної поведінки дітей.

Сформованість компетентності безпечної поведінки дітей дошкільного віку забезпечуватиме у них готовність до дій у нетипових життєвих ситуаціях завдяки наявності таких компонентів: здатності оцінити нетипову життєву ситуацію на предмет наявності потенційної небезпечності засобами емоційно-образного мислення; вміння передбачити наслідки поведінки для здоров'я і життя; дій для зменшення ризику небезпечної події. Розглянуті компоненти одночасно є показниками сформованості компетентності безпечної поведінки дитини дошкільного віку.

При вивченні фактичного стану розробки дидактичних ігор із безпечної поведінки дітей дошкільного віку стає зрозуміло, що при відборі навчальних ситуацій не враховуються закономірності процесу утворення небезпек [1]. Закономірність процесу утворення небезпек можна виразити таким структурно-логічним ланцюгом: небезпечна зона – небезпечна ситуація – вражаючі чинники [5; 6; 10]. Наприклад, газова плита – потенційне джерело небезпек і характеризується ризиком отруєння чадним газом як видом небезпеки. Наближення до газової плити збільшує ймовірність несанкціонованого доступу дитини до органів керування, зростає ризик, тому небезпечна зона знаходиться поблизу плити. Небезпечних ситуацій багато, і вони залежать від мети доступу дитини до органів керування газовою плитою. Наприклад, дитина хоче запалити газ у конфорках, і їй це вдалося. Основна небезпечна ситуація – це тривале перебування на кухні із зачиненими дверима. Вражаючим чинником буде зростаюча концентрація чадного газу, яка призведе до отруєння дитини.

Аналізуючи базові поняття безпеки життєдіяльності (ризик, небезпечну ситуацію, небезпеку), А. Бочковський дійшов висновку, що в навчальному процесі дидактичну цінність має їх інтеграція, наприклад, ризик виникнення небезпеки та ін. [2]. Умови ризику виникнення небезпечних подій в ергатичній системі (системі «людина – технічний пристрій») такі: наявність об'єкта ризику; об'єкта небезпеки (технічного пристрою); чинники ризику (обставини, які сприяють реалізації небезпеки) [2]. Наведена інформація актуальна в контексті наповнення змісту дидактичних ігор знаннями з галузі безпеки життєдіяльності.

Розглянемо ергатичну систему «дитина – газова плита». У ній об'єкт ризику – дитина, об'єкт небезпеки – газова плита, чинник ризику – конструктивний недолік газової плити та випадкова подія – залишена без нагляду каструля з водою. При закипанні води існує ймовірність, що вона погасить полум'я конфорки. З'являється небезпечна подія – витік природного газу, отже, в ергатичній системі «дитина – газова плита» існує ризик небезпечної події, але його можна мінімізувати, усунувши умови появи небезпечної події. Отже, при розробці сюжетів дидактичних ігор для формування компетентності безпечної поведінки дитини дошкільного віку необхідно враховувати процес формування небезпеки, умови існування ризиків небезпечних подій і механізм емоційної регуляції безпечної поведінки дітей і методичну модель безпечної поведінки дітей.

**Висновки і пропозиції.** У психолого-педагогічних дослідженнях формування компетентності безпечної поведінки дітей дошкільного віку зазвичай не використовуються закономірності

безпеки життєдіяльності. Фактично в дітей формують уявлення про природу та суспільство, але не про соціальне середовище та вміння адаптації до нього.

Ціннісне ставлення дітей дошкільного віку до свого здоров'я і життя доцільно формувати із залученням механізму емоційної регуляції безпечної поведінки дітей, який використовується для побудови методичної моделі безпечної поведінки дітей і для формування компетентності безпечної поведінки дитини.

**Результати дослідження** можуть бути використані при відборі навчального матеріалу для розробки дидактичних ігор на основі методичної моделі безпечної поведінки дітей і закономірностей формування небезпек, а також для формування навчального середовища, в якому функціонуватиме механізм емоційної регуляції безпечної поведінки дітей. Теоретичну цінність дослідження становить розкриття етапів формування компетентності безпечної поведінки дітей дошкільного віку.

Проведений аналіз не вичерпує всієї повноти проблеми. Предметом майбутніх наукових досліджень може стати розробка систем дидактичних ігор формування компетентності безпечної поведінки дітей дошкільного віку й уточнення методичної моделі безпечної поведінки дітей.

#### Список використаної літератури:

1. Бондаренко Н.В. Дидактичні ігри з основ безпеки життєдіяльності та цивільного захисту для дітей дошкільного віку : навчально-методичний посібник. Вінниця, 2015. 20 с. URL: <https://vseosvita.ua/library/didakticni-igri-z-osnov-bezpeki-zittedialnosti-ta-civilnogo-zahistudla-ditej-doskilnogo-viku-166108.html>.
2. Бочковський А.П. Онтологічні та гносеологічні аспекти ризику виникнення небезпек. *Вісник Львівського державного університету безпеки життєдіяльності*. 2015. № 11. С. 137–143.
3. Гвоздій С.П. Підготовка майбутніх учителів природничого циклу до навчання школярів основ безпечної поведінки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2007. 21 с.
4. Гуревич Р.С., Козяр М.М., Кадемія М.Ю., Опушко Н.Р. Діти та Інтернет: деякі проблеми і шляхи їх вирішення. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методи навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2019. Вип. 54. С. 5–9.
5. Іванчук А.В. Дидактичні умови формування в студентів знань про безпеки під час вивчення навчальної дисципліни «Безпека життєдіяльності». *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методи навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2013. Вип. 34. С. 304–309.

6. Іванчук А.В., Савлук В.М., Свята М.В. До питання про моделювання соціально-політичних небезпек. *Актуальні проблеми підготовки вчителя трудового навчання та технологій: теорія, досвід, проблеми*. 2019. Вип. 3. С. 96–99.
7. Карнаух Л., Авраменко О. Теоретичні та методичні засади формування соціальної компетентності старших дошкільників в умовах сучасного соціуму. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2019. Вип. 4. С. 90–96.
8. Манжелій Н., Ващак О. Сутність та структурні компоненти екологічно безпечної поведінки дошкільників. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2016. Вип. 21. Ч. 2. С. 206–211.
9. Найда Р.Г. До проблеми формування життєвої компетентності дитини в дошкільному закладі. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*. 2016. Вип. 2. С. 86–90.
10. Савлук В.М., Іванчук А.В. Модель формування соціально-психологічної небезпеки. *Проблеми та перспективи розвитку охорони праці: матеріали ІХ Всеукраїнської науково-практичної конференції курсантів, студентів, аспірантів та ад'юнктів*. Львів : ЛДУ БЖД, 2019. С. 181–182.

#### **Ivanchuk A. Education of kindergarten children safe behavior**

*The article is devoted to the search for effective ways to involve knowledge in the field of life safety in solving the problem of competence formation of safe behavior of preschool children. It is noted that the problem of competence formation of safe behavior of preschool children is widely represented in general studies of the methodology of primary education, in pedagogical and psychological approaches to its solution. It has been determined that for the formation of competence of safe behavior of preschool children practically no laws on life safety as a branch of knowledge and its conceptual apparatus are involved. Particular attention of preschool teachers should be directed to the formation of values of preschool children towards their health and life. To this end, the mechanism of emotional regulation of safe behavior of the child should be taken into account in the organization of leading activities of preschool children. It is revealed that the mechanism of emotional regulation of safe behavior of the child is based on the use of emotional reactions of children of different modality to atypical life situations. The use of the mechanism of emotional regulation of safe behavior of preschool children is appropriate in the development and implementation of a methodological model of safe behavior of the child and the formation of components of the competence of safe behavior of the child. The current level of formation of safety of life as a field of knowledge about dangers enables integration of socio-natural knowledge and knowledge of safety of life to more effectively solve the problem of forming the competence of safe behavior of a child as a component of its vital competence.*

*As a result of the research, there is a possibility of reasonable selection of the content of knowledge for the formation of competence of safe behavior of preschool children, organization of educational environment, the systemic factor of which will be the mechanism of emotional regulation of safe behavior of the child, development of methodical model of formation of safe behavior of preschool children and pedagogical conditions stimulation of children's motivation to learn the rules of safe behavior; integration of knowledge of social and natural knowledge and knowledge Hb on the basics of life safety, expanding learning experience danger in unusual situations).*

**Key words:** *competence of safe behavior, mechanism of emotional regulation of safe behavior, methodical model of safe behavior, modality of emotions, regularities of formation of dangers, risk of dangerous events.*

**С. А. Іванчук**кандидат педагогічних наук,  
старший викладач кафедри дошкільної освіти та соціальної роботи  
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

## ЕКОЛОГІЧНЕ ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ У КОНТЕКСТІ ЙОГО АКТУАЛЬНИХ ДЕФІНІЦІЙ

*Екоцентрична парадигма як певна теоретико-методологічна модель дозволяє наповнити освітній процес сукупністю ідей, поглядів, мотивацій, що висвітлюють екологічну сторону буття, а саме практику оптимальних стосунків у діаді «природа – людина». Статтю присвячено узагальненню результатів дослідження сутності базових понять екологічного виховання дітей дошкільного віку у науковому доробку (таких як екоцентрична парадигма, екологічна освіта, екологічне виховання, базові поняття екологічного виховання, екологічна культура). Проблематика статті має своєчасний та актуальний характер, що підтверджується діяльністю міжнародних організацій, які сприяють екологізації освіти, і документами нормативно-правового забезпечення екологічної освіти України. У контексті парадигми сталого розвитку обґрунтовано актуальність виховання екоцентричної поведінки особистості. Виявлено необхідність перегляду сучасних науково-практичних підходів до визначення сутності екологічного виховання дітей дошкільного віку та дослідження тенденцій його трансформації під впливом реалій сьогодення. Подано стислий аналіз дефініцій, що стосуються визначення сутності екологічного виховання, його мети, завдань і змісту і задають базовий напрям екологічного розвитку дитини в умовах екоцентричної парадигми. Доведено, що їхня еволюція відбувається у контексті поглиблення й уточнення уявлень про сутнісні характеристики, визнання системоутворювальної ролі екологічного виховання в умовах сталого розвитку суспільства шляхом гуманітаризації природознавчого знання й акцентування на вчинковому складнику екологічно вихованої особистості. Встановлено, що педагогічна трансформація поняття «екологічне виховання» та його системоутворювальних компонентів відбувалася в умовах переходу від антропоцентричної парадигми освіти до екоцентричної. Зміни поглядів на взаємодію природи і людини у попередні десятиліття зумовили переосмислення сутності та спрямованості майже всіх елементів екологічного тезаурусу і виокремлення головної тенденції екологічного виховання – виховання екологічно доцільної поведінки особистості. Вивчення сутності та змісту вказаного семантичного ряду є теоретико-методологічним підґрунтям подальшого дослідження.*

**Ключові слова:** екоцентрична парадигма, екологічна освіта, екологічне виховання, базові поняття екологічного виховання, екологічна культура.

**Постановка проблеми.** Екологічна якість життя на екологічно вигідних і довгострокових засадах – нагальна потреба сучасної світової спільноти. У стратегію сталого розвитку мають бути гармонійно вписані освіта, виховання та навчання дітей і молоді, що висуває принципово нові вимоги до спрямованості та методології науково-педагогічних досліджень. Сучасна ситуація у сфері дошкільної освіти у зв'язку з урахуванням динамічних характеристик розвитку суспільства потребує дослідження теоретико-методологічних і практичних засад виховання у дітей та педагогів екоцентричної поведінки, зумовленої необхідністю збереження та відтворення природного та суспільного оточення, переходу від звичайної трансляції екологічного знання до ціннісної та відповідальної еколого-освітньої діяльності. Аксиологічне ядро має становити сутність нового, відкритого погляду на визнання значущості та невідкладності виховання відповідальної екологічно доцільної поведінки всіх суб'єктів освітнього процесу.

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

Проблема екологічної освіти й екологічного виховання дошкільників є актуальним напрямом у дошкільній педагогіці, і з самого початку цей напрям розгортався у контексті визначення обсягу природознавчих знань та особливостей їх формування на етапі дошкільного дитинства, а надалі – у контексті пошуку й експериментального обґрунтування адекватного змісту, найбільш оптимальних умов, засобів, методів і прийомів виховання мотиваційно-ціннісного та діяльнісного ставлення до природи й оточення (Г. Беленька, О. Білан, Н. Гавриш, О. Гончарова, Н. Димова, Н. Кондратьєва, Н. Кот, Н. Лисенко, Г. Марочко, С. Ніколаєва, Н. Пермькова, З. Плохій, Н. Рижова, Н. Яришева).

В останні роки у теорії та практиці дошкільної освіти спостерігається інтеграція її гуманістичної та екологічної функції: у центрі освітнього процесу не просто дитина з її потребами, інтересами, цінностями, смислами, а забезпечення її соціально-екологічного розвитку в умовах засвоєння способу

партнерської взаємодії з природним середовищем її життєдіяльності. У цьому контексті варто зробити перегляд сучасних науково-практичних підходів до визначення сутності екологічного виховання дітей дошкільного віку та дослідити тенденції його трансформації під впливом реалій сьогодення.

**Мета статті** – узагальнення результатів дослідження сутності базових понять екологічного виховання дітей дошкільного віку у науковому доробку.

**Виклад основного матеріалу.** Відповідальність системи освіти за формування екологічно-ціннісного ставлення до світу, визначення світоглядно-моральної позиції кожного в цьому світі роблять ще більш актуальними проблему вибору тактики екологічної освіти та виховання дітей, розуміння сутності глибинних змін, що відбуваються у невпинному русі від організації природоохоронної діяльності до природодоцільної починаючи з дошкільного віку. Саме дошкільний вік є віком інтенсивного розвитку особистісних утворень дитини, формування основ ставлення до близького та далекого оточення, природи, суспільства, культури (І. Бех, Л. Божович, Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Запорожець, О. Кононко, В. Кудрявцев, С. Ладивір, Т. Піроженко, Д. Фельдштейн, Р. Чумічова та ін.).

Структура та змістова сутність базового поняття екологічного виховання дошкільників, його педагогічна трансформація презентована у багатьох наукових дослідженнях (Н. Глухова, Н. Горопаха, Н. Кот, Н. Лисенко, С. Ніколаєва, З. Плохій, Н. Пустовіт, Н. Рижова, П. Саморукова). Спробуємо простежити, як у науковому дискурсі представлено змістово-цільовий компонент означеного поняття. Аналіз визначень доводить, що єдиного тлумачення означеного поняття не існує, і це зумовлюється різними дослідницькими позиціями науковців. Поєднує їхні підходи застосування методологічних вимог до розв'язання проблем екологічної освіти й екологічного виховання, обґрунтованих у працях С. Дерябо, І. Зверєва, Н. Моїсеєвої, І. Суравегиної, В. Ясвіна та ін.

Дослідження екологічного термінологічного поля підводить до розуміння сутності базового поняття «екологічне виховання» як системи компонентів, що описують і пояснюють природу цього педагогічного явища на рівні перетинання горизонтальних (на рівні наукового опису) і вертикальних структур (на рівні наукового пояснення). Горизонтальний вимір екологічного виховання, окрім визначення, характеризується функціонуванням його родових вивідних понять: мети, завдання, змісту, результату, форм, методів і прийомів, засобів (тобто підсистеми понять). Зміст цих дефініцій дозволяє найбільш повно досягнути внутрішню структуру (ядро) базового поняття у взаємообумовленій сукупності та відношеннях

його елементів. Вертикальний вимір розкриває внутрішні механізми процесу екологічного виховання, його основні закономірності та принципи.

Звернемо увагу і наведемо приклади відомих визначень екологічного виховання як базового поняття, що подано у держаних документах, довідковій літературі та науковому доробку:

– формування системи поглядів, переконань, які базуються на загальнолюдських нормах і законах розвитку природи, сприяння тісному взаємозв'язку майбутніх громадян із вирішенням конкретних екологічних проблем, цілеспрямоване систематичне засвоєння учнями знань про взаємодію людини та природи [1, с. 3].

– формування в людини свідомого сприйняття довкілля, почуття особистої відповідальності за діяльність, що так чи інакше пов'язана з перетворенням навколишнього природного середовища, упевненості в необхідності дбайливого ставлення до природи, розумного використання її багатств [2, с. 119];

– система впливу на членів суспільства для формування екологічної культури, гуманності, науково обґрунтованого ставлення до природи на основі національних і загальнолюдських цінностей [3, с. 31];

– формування у людей потреби в бережливому ставленні до природи й розумному використанні її багатств у своїх власних інтересах та інтересах майбутніх поколінь [4, с. 81];

– послідовність етапів навчально-виховної діяльності, спрямованої на формування основоположних якостей екологічно вихованої особистості, досягнення особистістю вищого рівня екологічної вихованості, що передбачає опанування системою наукових знань, умінь, поглядів, переконань, активного дієвого ставлення до навколишнього середовища [5].

– організований і цілеспрямований процес формування системи наукових знань про природу та суспільство, поглядів і переконань, що забезпечують становлення відповідного ставлення молоді до природи, реальним показником якого є практичні дії дітей і молоді щодо природного середовища, які відповідають нормам людської моральності [6].

– систематична педагогічна діяльність, спрямована на розвиток екологічної культури [7, с. 282].

Отже, у наведених визначеннях міститься не лише опис певних елементів, що є необхідними та достатніми для розуміння сутності цього терміну, вони можуть уособлювати також і мету, і проміжні завдання, і навіть результат. Виокремлення тих чи інших структурних елементів, на нашу думку, можна пояснити позиціями вчених, з огляду на які вони тлумачать сутність означеного поняття (філософська, соціальна, культурологічна, педагогічна позиції). Загальне визначення поняття

екологічного виховання можна представити таким чином: це система безперервного, цілеспрямованого та послідовного формування екологічної свідомості, екологічного мислення, екологічної етики, екологічної поведінки та загалом екологічної культури особистості на різних вікових етапах її становлення та життєдіяльності.

Згідно з «Концепцією екологічної освіти в Україні» складовими компонентами екологічної освіти є екологічні знання, екологічне мислення, екологічний світогляд, екологічна етика. А найголовнішим завданням екологічної освіти є формування екологічної культури всіх верств населення. Мета екологічного виховання досягається в єдності з розв'язанням таких завдань: формування системи знань про екологічні проблеми сучасності та шляхи їх вирішення; формування мотивів, потреб і звичок екологічно доцільної поведінки та діяльності, здорового способу життя; розвиток системи інтелектуальних і практичних умінь із вивчення, оцінки стану і поліпшення навколишнього середовища своєї місцевості; розвиток прагнення до активної діяльності з охорони і відтворення природи. Ці положення конкретизуються у визначенні компонентів (базових понять) екологічного виховання дошкільників із посиланням на вік і соціальну ситуацію розвитку сучасного дошкільця.

Сьогодні поняття екологічної освіти розглядається у дуже широкому сенсі, бо охоплює усі ланки: і суто предметну сферу, й основні компоненти (напрями) екологічної освіти, й екологічне виховання дітей дошкільного віку. Сучасні дослідники доводять, що екологічне виховання дошкільників є унікальною, специфічною та пріоритетною ланкою безперервної екологічної освіти. Її специфіка й унікальність визначається фізіологічними, психологічними та соціальними особливостями дошкільного дитинства, що враховується при обґрунтуванні та структуруванні змісту освіти, виборі відповідних технологій екологічного виховання. Пріоритетність обумовлюється чутливістю та сприятливістю цього вікового етапу в опануванні основ екологічної культури; потенційні можливості цієї початкової ланки не можна упускати. Дошкільне дитинство – це той феномен, який виявляє себе у часі та просторі пізнання цінностей природи та соціуму, опануванні гуманних способів взаємодії людини та природи, у розгортанні власної культуротворчої діяльності [8].

Відповідно подаємо низку визначень, які стосуються екологічного виховання дошкільників (додамо, що терміни «екологічна освіта» й «екологічне виховання» почасти використовуються як синоніми):

– ознайомлення дітей із природою, в основу якого покладено екологічний підхід, за якого педагогічний процес спирається на основні ідеї та поняття екології [9, с. 4];

– безперервний процес навчання, виховання та розвитку дитини, спрямований на формування її екологічної культури, що виявляється в емоційно-позитивному ставленні до природи, довкілля, відповідальному ставленні до свого здоров'я та стану навколишнього середовища, дотриманні певних моральних норм, у системі ціннісних орієнтацій [10; 11];

– оволодіння науково обґрунтованими основами взаємодії людини (суспільства) із природою, цілеспрямований процес формування відповідального ставлення до неї, конкретизує і поглиблює всі складники всебічного розвитку особистості [12, с. 35];

– формування у дитини здатності та бажання діяти відповідно до екологічних знань, набутих у процесі навчання [13].

Загалом, учені висловлюють думку про те, що екологічне виховання дітей дошкільного віку поєднує три взаємозумовлені процеси. Це освіта, виховання та розвиток, спрямовані на формування екологічної культури особистості, практичного та духовного досвіду взаємодії з природою, її збереження та відтворення. У роз'ясненні сутнісних ознак екологічного виховання науковці акцентують увагу на емоційно-ціннісних, інтелектуальних, активних і практичних компонентах. Підтримуємо їхню думку щодо мети екологічного виховання дошкільників: формування початків екологічної культури, розвиток таких її складників, як екологічна свідомість, екологічне мислення й екологічна діяльність.

У наукових джерелах зміст екологічного виховання в узагальненому вигляді розкривається через сукупність таких компонентів, як пізнавальний, ціннісний і діяльнісний. Пізнавальний: знання про природу і життя, природні об'єкти, явища, екосистеми, місце та роль людини у природі, взаємодія природи та соціуму, способи пізнання природи. Ціннісний: екологічно ціннісні орієнтації (гармонія, благодійність, здоровий глузд, моральні цінності, краса, відповідальність тощо). Діяльнісний: орієнтація і психологічна готовність особистості до екологічних практик (трудова діяльність, ігрова діяльність, експериментування, природоохоронна діяльність, природодоцільна діяльність). У конструюванні змісту освіти враховуються базові характеристики особистості дитини-дошкільника, що включають екологічний компонент як віддзеркалення очікуваних результатів. Зміст екологічного виховання у сукупності всіх його складників конкретизовано у чинних програмах дошкільної освіти. Зауважимо, що проблема стереотипів, властивих антропоцентричній парадигмі, у змісті програм розв'язується через перегляд і переосмислення потреб сталого розвитку суспільства і сучасного екологічного поля у бік реалізації ідей екоцентричної парадигми



(наприклад, перехід від споживацької ідеології до партнерської взаємодії з довкіллям). Виокремимо положення, що, на думку Н. Рижової та Н. Кот, мають стати принциповим концентром екологічного виховання: людина – частина природи; міра речей – унікальність життя; узгодження потреб людини з екологічними цінностями та вимогами; повага до всіх форм життя, причому весь освітній процес дошкільного закладу, всі види діяльності дитини та дорослого мають бути просякнутими еко-моральними цінностями.

Незважаючи на різнобічність і поліструктурність у тлумаченні сутності екологічного виховання на рівні його мети, завдань і змісту, на розмаїття позицій та авторських напрямів, усі вони доводять очевидність негативної тенденції, що існує в освітньому полі, пов'язаної із суперечністю між декларацією екоцентричних засад і реальним їх втіленням у практиці екологічної освіти дошкільників, між інтелектуально-пізнавальним насиченням цього процесу та практичним формуванням емоційно-почуттєвої, мотиваційно-моральної та поведінкової сфери дошкільника. У контексті глобальної економічної кризи та парадигми сталого розвитку суспільства загострюється необхідність нагального розв'язання цих суперечностей, і зовсім не випадково у науковому колі активно використовуються і досліджуються на рівні теорії та практики поняття «екологічна поведінка», «природо-доцільна поведінка», «екологічно-мотивована поведінка», «екологічно-доцільна поведінка» дошкільників.

Розуміння сутності, компонентів (складників) екологічного виховання у їх взаємозумовленому зв'язку дозволяє досягати певних успіхів у психолого-педагогічному супроводі екологічного розвитку особистості, формуванні екологічної свідомості й еколого-доцільної поведінки.

Отже, аналіз різних підходів до дослідження сутності екологічної освіти й екологічного виховання доводить, що їх еволюція відбувається у контексті поглиблення й уточнення уявлень про сутнісні характеристики, визнання системоутворювальної ролі екологічного виховання в умовах сталого розвитку суспільства шляхом гуманітаризації природознавчого знання й акцентування на вчинковому складнику екологічно вихованої особистості.

**Висновки і пропозиції.** Педагогічна трансформація поняття «екологічне виховання» та його системоутворювальних компонентів відбувалася в умовах переходу від антропоцентричної парадигми освіти до екоцентричної. З огляду на синергетичні ідеї екологічне виховання роз-

глядаються у вигляді відкритої, багатовекторної, динамічної та самооновлюваної системи. Аналіз зміни поглядів на взаємодію природи та людини у попередні десятиліття зумовив переосмислення сутності та спрямованості майже всіх елементів екологічного тезаурусу і виокремлення головної тенденції екологічного виховання – виховання екологічно доцільної поведінки особистості. Вивчення сутності цієї наукової категорії має стати перспективним напрямом нашого подальшого дослідження.

#### Список використаної літератури:

1. Концепція екологічної освіти України. Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. 2002. № 7. С. 3–23.
2. Мусієнко М.М. та ін. Екологія: тлумачний словник. Київ: Либідь, 2004. 376 с.
3. Діденко В.Ф., Діденко Л.В., Кондрашова-Діденко В.І. Людина і світ: словник. Київ: Віра-Р, 1998. 88 с.
4. Толстоухов А.В., Волкова Л.А., Білоус Н.М. Еколого-економічний тлумачний словник-довідник. Київ, 2003. 256 с.
5. Науменко Р.А. Екологічне виховання учнів 5–9 класів шкіл-інтернатів у позаурочний час: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Київ, 1994.
6. Курняк Л.М. Формування екологічної культури як пріоритет сучасної освітньої політики. *Мультиверсум. Філософський альманах*. 2006. Вип. 56. С. 223–227.
7. Фіцула М.М. Педагогіка: навчальний посібник. Київ: Академія, 2000. 544 с.
8. Гончарова Е.В. Природа как фактор воспитания в педагогических системах прошлого: учебное пособие. Нижневартковский государственный педагогический институт Нижневартовск, 2000. 108 с.
9. Николаева С.Н. Методика экологического воспитания дошкольников. Москва: Академия, 2001. 184 с.
10. Кот Н.М. Про нові аспекти змісту екологічного виховання дошкільників. *Збірник Бердянського державного педагогічного університету*. № 2. *Педагогічні науки*. 2005. С. 54–59.
11. Рыжова Н.А. Экологическое образование в детском саду: Книга для педагогов дошкольных учреждений, преподавателей и студ. Москва: Карапуз Дидактика, 2001. 432 с.
12. Лисенко Н.В. Екологічне виховання дітей дошкільного віку. Львів: Світ, 1994. 144 с.
13. Плохий З.П. Виховання екологічної культури дошкільників. Київ: Редакція журналу Дошкільне виховання. 2002. 173 с.

**Ivanchuk S. Ecological education of preschool children in the context of its current definitions**

*Ecocentric paradigm as a certain theoretical and methodological model allows to fill the educational process with a set of ideas, views, motivations that illuminate the ecological side of life, namely the practice of optimal relations in the dyad "nature – man". The article is devoted to the generalization of the results of research of the essence of basic concepts of ecological education of preschool children in scientific achievements (ecocentric paradigm, ecological education, ecological education, basic concepts of ecological education, ecological culture). The issues of this article are timely and relevant, as evidenced by the activities of international organizations that promote the greening of education, and documents of regulatory and legal support of environmental education in Ukraine. In the context of the paradigm of sustainable development, the relevance of educating ecocentric behavior of the individual is substantiated. The need to review modern scientific and practical approaches to determining the essence of environmental education of preschool children and the study of trends in its transformation under the influence of today's realities. A brief analysis of the definitions concerning the definition of the essence of ecological education, its purpose, tasks and content is given, and the basic direction of ecological development of the child in the conditions of ecocentric paradigm is set. It is proved that their evolution takes place in the context of deepening and clarifying ideas about the essential characteristics, recognizing the system-forming role of environmental education in the sustainable development of society, by humanizing natural science knowledge and emphasizing the action component of ecologically educated personality. It is established that the pedagogical transformation of the concept of "environmental education" and its system-forming components took place in the transition from anthropocentric paradigm of education to ecocentric. It is emphasized that changes in views on the interaction of nature and man in previous decades have led to a rethinking of the essence and direction of almost all elements of the ecological thesaurus and highlight the main trend of environmental education – education of environmentally sound behavior. The study of the essence and content of this semantic series is a theoretical and methodological basis for further research.*

**Key words:** *ecocentric paradigm, ecological education, ecological education, basic concepts of ecological education, ecological culture.*

УДК 316.61

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-2.10>**О. С. Казачінер**

доктор педагогічних наук,  
доцент кафедри здоров'я людини, реабілітології і спеціальної психології  
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

**І. В. Гордієнко**

кандидат медичних наук,  
доцент кафедри здоров'я людини, реабілітології і спеціальної психології  
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

## ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ І МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ЗАСОБАМИ КАЗКОТЕРАПІЇ

Статтю присвячено визначенню особливостей формування здоров'язбережувальної компетентності дошкільників і молодших школярів, у тому числі й з особливими освітніми потребами, засобами казкотерапії. Було визначено перелік відповідних казок, творів дитячої художньої літератури, віршів, мультиплікаційних і художніх фільмів. Виділено взаємопов'язані напрями здійснення формування та розвитку здоров'язбережувальної компетентності дошкільників і молодших школярів, у тому числі й з особливими освітніми потребами, засобами казкотерапії: режим дня; спорт і здоров'я; здоров'я та хвороба; моральне здоров'я; формування життєво важливих цінностей; особиста гігієна, культурно-гігієнічні навички; загартування; культура харчування; корисна й шкідлива їжа; самообслуговування; дбайливе ставлення до іграшок і речей; Сон і спокій. Наведено приклади різних видів діяльності для дітей на матеріалі засобів казкотерапії:

- 1) аналіз змісту твору, поведінки героїв, їхніх учинків, до чого вони приводять, визначення головної думки, розгляд ілюстрацій і бесіда за ними;
- 2) збирання пазлів-ілюстрацій до казок;
- 3) робота з інтерактивною книгою / книжкою-іграшкою / книжкою з піктограмами;
- 4) самостійне малювання ілюстрацій;
- 5) постановка речення в правильній послідовності (відповідно до змісту казки (оповідання, вірша, мультфільму, дитячого художнього фільму));
- 6) підготовка й участь у театралізованій виставі до казки (оповідання, вірша, мультфільму, дитячого художнього фільму);
- 7) виготовлення ляльок до лялькового театру й підготовка вистави;
- 8) відгадування загадок до казки (оповідання, вірша, мультфільму, дитячого художнього фільму), добір прислів'я, приказки, які можуть ілюструвати їхній зміст;
- 9) відгадування кросвордів;
- 10) участь у гри-подорожі;
- 11) домальовування ілюстрації, окремих предметів, обведення, штрихування;
- 12) формування розумових операцій: узагальнення, аналіз, синтез на основі змісту твору тощо.

**Ключові слова:** компетентність, здоров'я, здоров'язбережувальна компетентність, казкотерапія, дошкільники, молодші школярі, діти з особливими освітніми потребами.

**Постановка проблеми.** У ситуації, що склалася у світі, гасло «Збережімо здоров'я дітей» дещо застаріло. Якщо здоров'я – це багатство, то його потрібно відтворювати, збільшувати, а не просто зберігати.

Як відомо, причинами різкого зниження рівня здоров'я дітей дошкільного й молодшого шкільного віку є спад рівня життя, соціальні потрясіння, несприятлива екологічна ситуація в Україні, погіршення стану здоров'я матері, стреси, дефіцит рухової активності, неповноцінне харчування, перевантаження тощо.

Під здоровим способом життя розуміють такий, за якого зберігаються та розширюються резерви

організму. Якщо діти з самого раннього дитинства навчатися цінувати, берегти й зміцнювати своє здоров'я, а батьки й педагогічні працівники особистим прикладом демонструватимуть здоровий спосіб життя, лише в цьому випадку можна сподіватися, що майбутні покоління будуть здоровішими й розвиненішими не лише фізично, а й особистісно, інтелектуально, духовно.

Отже, виникає потреба в пошуку ефективних, цікавих і доступних засобів, які можуть бути використані педагогом у роботі з формування здоров'язбережувальної компетентності дітей дошкільного й молодшого шкільного віку, в тому

числі й з особливими освітніми потребами. Одним із них, на нашу думку, є казкотерапія.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій** свідчить про те, що різноманітні питання формування та розвитку здоров'язбережувальної компетентності дітей студіювали В.І. Миценко (життєві навички й ключові компетентності як основа здорового способу життя) [7], С.О. Фішев, Ю.О. Фішев (формування в дітей і молоді культури здоров'я та здорового способу життя в процесі фізичного виховання) [11], Т.К. Андрущенко (формування здоров'язбережувальної компетентності в дітей дошкільного віку) [12], О.М. Ващенко, О.І. Петрик, Р.О. Валецька, Ю.Ю. Цюпак, Н.А. Деделюк, Т.Є. Цюпак (формування умінь і навичок здорового способу життя учнів початкових класів) [3; 8; 9; 12], О.І. Калюжна, О.В. Маркова (формування навичок здорового способу життя підлітків) [4; 6] та інші.

О.Б. Логвиненко [5] обґрунтував психолого-педагогічну структуру формування здорового способу життя школярів, що містить потреби, бажання, намір, навички, які розглядаються як інтегративна сукупність. Автором зазначено, що фізичне здоров'я пов'язується наукою з індивідуальними особливостями анатомічної будови тіла, фізіологічними функціями організму й відсутністю хвороб, проаналізовано психічне, духовне, соціальне здоров'я людини та їхня взаємна інтеграція, а також зауважено про взаємозалежність соціалізації особистості й формування здорового способу життя.

Проте, використання казкотерапії як засобу формування здоров'язбережувальної компетентності дошкільників і молодших школярів, у тому числі й з особливими освітніми потребами (далі – ООП), нині є надзвичайно актуальним і потребує дослідження.

**Мета статті.** Мета дослідження полягає у визначенні особливостей формування здоров'язбережувальної компетентності дошкільників і молодших школярів, у тому числі й з ООП, засобами казкотерапії.

Відповідно до мети було окреслено такі завдання:

1. Здійснити аналіз науково-педагогічної літератури з питання формування здоров'язбережувальної компетентності дошкільників і молодших школярів, у тому числі й з ООП.

2. Визначити перелік казок, творів дитячої художньої літератури, віршів, мультиплікаційних і художніх фільмів, які сприяють формуванню здоров'язбережувальної компетентності дошкільників і молодших школярів, у тому числі й з ООП.

3. Навести приклади видів діяльності на матеріалі засобів казкотерапії, які педагог може застосовувати з метою формування здоров'язбережувальної компетентності дошкільників і молодших школярів, зокрема з ООП.

4. Окреслити перспективи подальших наукових пошуків у напрямі цієї проблеми.

**Виклад основного матеріалу.** Формування та розвиток здоров'язбережувальної компетентності дошкільників і молодших школярів, у тому числі й з ООП, засобами казкотерапії мають, на нашу думку, здійснюватися в таких взаємопов'язаних напрямках:

1. Режим дня.
2. Спорт і здоров'я.
3. Здоров'я та хвороба.
4. Моральне здоров'я. Формування життєво важливих цінностей.
5. Особиста гігієна, культурно-гігієнічні навички.
6. Загартування.
7. Культура харчування. Корисна та шкідлива їжа.
8. Самообслуговування.
9. Дбайливе ставлення до іграшок та речей.
10. Сон та спокій.

Казки є зрозумілими й близькими дітям, легко запам'ятовуються. Читаючи або розповідаючи казки, розглядаючи ілюстрації до них, у дітей формується поняття про здоровий спосіб життя, про необхідність гігієнічних процедур і товариських стосунків. Ця унікальна можливість пережити, «розіграти» життєві ситуації без шкоди для власного життя та долі ставить казку поряд із найефективнішими способами освітньої роботи з дітьми. Не випадково нині казкотерапія або її елементи використовуються і педагогами, і психологами, і логопедами, і батьками дітей.

Залежно від віку дітей можна використовувати різноманітні види казок, наприклад, казки народів світу про здоров'я: «Вдячна тигриця» (Китай), «Хвороба Лева» (Африка), «Заповіт батька» (Бірма), «Заець та Черепаха», «Ластівка» (Корея), «Ведмідь та Лисиця» (Абхазька народна казка), «Півник та курка в ліщині» (Норвегія), «Сукня з пташиних пер (В'єтнам), «Уявна хвороба» (слов'янська народна казка) й інші; літературні казки: «Федорине горе», «Мийдодір», «Айболить» К. Чуковського й інші; для середнього, старшого дошкільного та молодшого шкільного віку – казки Г. Остера «Петрик-Мікроб», Г. Юдіна «Жадібна жаба», «Правильний засіб», М. Пляцковського «Довга шия», «Бурульки», «Як віслучок учився поважати старших» та інші.

Існують казки на гігієнічну тематику, такі, як «Зубчик-зазнайка» Н. Кубанової та Н. Букреєвої, в яких дітям близький і зрозумілий біль Зубчика й образа Зубної Щітки й самовдоволення мікроба Зубоїда [10].

Діти будь-якого віку люблять і казки-ситуації, які педагог чи батьки можуть створити самостійно: наприклад, про дівчинку, яка не любила вмиватися, і з нею перестали товаришувати мило й рушник. На прикладі казкових героїв дітям наба-

гато цікавіше й легше запам'ятовувати будь-які правила й навички, спрямовані на формування здорового способу життя [10].

На окрему увагу також заслуговує питання формування соціального, морального й духовного здоров'я дітей. Наприклад, художній фільм «Історія дельфіна» – це дивовижна історія про дружбу, самопожертвування та віру в чудо, яка дає важливі життєві уроки, пов'язані з дружбою, відданістю та співчуттям. Фільм «Карате-пацан» навчає проявляти терпіння на шляху до досягнення мети, показує, що добро перемагає зло, а сила не в кулаках, а в голові. Надзвичайно добра й повчальна історія «Чарлі та шоколадна фабрика» надає масу цінних уроків: не зловживати солодким, не злитися, поважати чужу власність, цінувати близьких, не опускати рук у складну хвилину й вірити в мрію. На прикладі 11-річної дівчинки Поліанни чудовий сімейний фільм «Поліанна» (за однойменною повістю Е. Портер) навчає дітей не здаватися, намагатися навіть у поганому бачити хороше. Головна мораль мультиплікаційного фільму «Валл-і» полягає в тому, що в нас лише одна планета, і про неї потрібно піклуватися, підтримувати чистоту й порядок.

Сказане вище дозволило представити перелік казок, творів дитячої художньої літератури, віршів, мультиплікаційних і художніх фільмів, які сприяють формуванню здоров'язбережувальної компетентності дошкільників і молодших школярів, у тому числі й з ООП (таблиця 1).

Серед прикладів різних видів діяльності на матеріалі засобів казкотерапії, які педагог може застосовувати з метою формування здоров'язбережувальної компетентності дошкільників і молод-

ших школярів, у тому числі з ООП, ми можемо навести такі:

1. Аналіз змісту казки (оповідання, вірша, мультфільму, дитячого художнього фільму), поведінки героїв, їхніх учинків, до чого вони приводять, визначення головної думки, розгляд ілюстрацій і бесіда за ними.

2. Збирання пазлів-ілюстрацій до казок.

3. Робота з інтерактивною книгою / книжкою-іграшкою / книжкою з піктограмами.

4. Самостійне малювання ілюстрацій до казки (оповідання, вірша, мультфільму, дитячого художнього фільму).

5. Завдання поставити речення в правильній послідовності (відповідно до змісту казки (оповідання, вірша, мультфільму, дитячого художнього фільму)).

6. Підготовка й участь у театралізованій виставі до казки (оповідання, вірша, мультфільму, дитячого художнього фільму).

7. Виготовлення ляльок до лялькового театру (друкований варіант або ляльок можна виготовити самостійно) й підготовка вистави.

8. Відгадування загадок до казки (оповідання, вірша, мультфільму, дитячого художнього фільму), добір прислів'я, приказки, які можуть ілюструвати їхній зміст.

9. Відгадування кросвордів (відповідно до змісту казки (оповідання, вірша, мультфільму, дитячого художнього фільму)).

10. Участь у гри-подорожі (відповідно до змісту казки (оповідання, вірша, мультфільму, дитячого художнього фільму)).

11. Домальовування ілюстрації (відповідно до змісту казки (оповідання, вірша, мультфільму,

Таблиця 1

**Казки, твори дитячої художньої літератури, вірші, мультиплікаційні й художні фільми, які сприяють формуванню здоров'язбережувальної компетентності дошкільників і молодших школярів, у тому числі з ООП**

Види творів	Приклади
Казки, твори дитячої художньої літератури	К. Чуковський «Мийдодір», «Федорине горе», «Айболить»; С. Могилевська «Про Машеньку та Королеву Зубну Щітку»; В. Маяковський «Що є добре, що – погано», «Історія Власа – ледаря і лоботряса»; І. Ревю «Казка про здоров'я», «Про розумне здоров'я»; О. Веселова «Рукавички здоров'я»; Л. Щепачова «Як Ведмежатко Шуня здоров'я шукало»; С. Прокоф'єва, Г. Сапгір «Рум'яні щоки», казка про здоров'я «Мене звать Вітамінка» й інші
Вірші	Г. Бойко «Бруднуля», «Здоровим будь!», «Юля-Бруднуля» «Вереди»; Ю. Махмутбек «Про Бруднулю Петрика»; С. Бялковська, А. Кардашова «Юля-чистюля»; А. Барто «Дівчинка-нечупара»; С. Михалков «Про дівчинку, яка погано їла», «Дядя Стюпа»; Л. Яхнін «Правдива історія»; Е. Успенський «Жахлива історія»; Б. Заходер «Петрик мріє»; Ю. Тувім «Лист усім дітям з однієї важливої справи» й інші
Мультиплікаційні фільми	«Трубка і ведмідь», «Королева Зубна щітка», «Про Буку», «Ключ», «Спортландія», «Ох і Ах», «Ох і Ах ідуть у похід», «Лісова історія», «Нехочуха», «Здоров'я починається вдома», «Ваше здоров'я», «Лікування Василя», «Невмивако», «Пташка Тарі», «Навіщо чистити зуби», «Казка старого дуба», «Жило собі життя. Рот і зуби», «Кумедна сімейка. Питання чистоти», «Фіксики. Мікроби», «Фіксики. Зубна щітка», «Смішарики. Особиста гігієна», «Машкіни страшилки. Як хлопчик боявся умиватися», «Про бегемота, який боявся щеплень», «Маша та Ведмідь. Велике прання», «Маша та Ведмідь. Будьте здорові!», «Маша та Ведмідь. Солодке життя», «Чоловічка намалював я» та інші
Художні фільми	«Історія дельфіна», «Карате-пацан», «Валл-і», «Чарлі та шоколадна фабрика», «Поліанна», «Веселе сновидіння, або сміх та сльози», «Пригоди жовтої валізки» й інші

дитячого художнього фільму), домальовування та лічба окремих предметів (порахуй, скільки щіток на малюнку), обведення (обведи мильні бульбашки), штрихування тощо.

12. Формування розумових операцій (узагальнення, аналіз, синтез тощо) на основі змісту твору. Наприклад: Назвіть одним словом: чашка, ложка, виделка, чайник, тарілка, самовар (посуд) (К.Чуковський «Федорине горе»); щітка, мило, губка, рушник, гребінець (предмети особистої гігієни) (К.Чуковський «Мийдодір»).

Усі названі види вправ і завдань можна пропонувати виконувати колективно, в парах, мікрогрупах та індивідуально під час занять у закладі дошкільної освіти, уроків різних видів і позакласній діяльності в початкових класах.

**Висновки і пропозиції.** Нами було здійснено аналіз науково-педагогічної літератури з питання формування здоров'язбережувальної компетентності дошкільників і молодших школярів, у тому числі й з ООП, який свідчить про те, що казкотерапія є ефективним, цікавим і доступним засобом, який може бути використаний педагогом у роботі з формування здоров'язбережувальної компетентності дітей дошкільного й молодшого шкільного віку, в тому числі й з ООП.

Було визначено перелік казок, творів дитячої художньої літератури, віршів, мультиплікаційних і художніх фільмів, які сприяють формуванню здоров'язбережувальної компетентності дошкільників і молодших школярів, у тому числі й з ООП, представлений у таблиці 1.

Серед прикладів різних видів діяльності на матеріалі засобів казкотерапії ми можемо навести такі (виконуються колективно, в парах, мікрогрупах та індивідуально під час занять у закладі дошкільної освіти, уроків різних видів і позакласній діяльності в початкових класах):

1) аналіз змісту твору, поведінки героїв, їхніх учинків, до чого вони приводять, визначення головної думки, розгляд ілюстрацій і бесіда за ними;

2) збирання пазлів-ілюстрацій до казок;

3) робота з інтерактивною книгою / книжкою-іграшкою / книжкою з піктограмами;

4) самостійне малювання ілюстрацій;

5) постановка речення в правильній послідовності (відповідно до змісту казки (оповідання, вірша, мультфільму, дитячого художнього фільму));

6) підготовка й участь у театралізованій виставі до казки (оповідання, вірша, мультфільму, дитячого художнього фільму);

7) виготовлення ляльок до лялькового театру й підготовка вистави;

8) відгадування загадок до казки (оповідання, вірша, мультфільму, дитячого художнього фільму), добір прислів'я, приказки, які можуть ілюструвати їхній зміст;

9) відгадування кросвордів;

10) участь у гри-подорожі;

11) домальовування ілюстрації, окремих предметів, обведення, штрихування;

12) формування розумових операцій: узагальнення, аналіз, синтез на основі змісту твору тощо.

Перспективи подальших наукових пошуків у напрямі цієї проблеми ми вбачаємо в розробці методичних рекомендацій для вчителів, вихователів, фахівців у галузі спеціальної освіти й батьків щодо формування здоров'язбережувальної компетентності дошкільників і молодших школярів, у тому числі й з ООП, засобами казкотерапії для здійснення освітнього процесу в закладах дошкільної освіти й початкових класах, в яких навчаються діти з ООП.

#### Список використаної літератури:

1. Андрищенко Т.К. Аксиологічний аспект проблеми формування здоров'язбережувальної компетентності в дітей дошкільного віку. *Нова педагогічна думка*. 2014. № 1. С. 78–81.
2. Андрищенко Т.К. Формування в дітей дошкільного віку здоров'язбережувальних життєвих навичок. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельниць. держ. пед. ун-т ім. Г. Сковороди»* : збірник наукових праць. 2011. Вип. 23. С. 18–22.
3. Ващенко О.М. Формування умінь і навичок здорового способу життя учнів I-IV класів шкіл-інтернатів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 ; Ін-т пробл. виховання АПН України. Київ, 2007. 21 с.
4. Калюжна О.І. Формування навичок здорового способу життя підлітків у позашкільному навчальному закладі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 ; Ін-т пробл. виховання АПН України. Київ, 2010. 18 с.
5. Логвиненко О.Б. Здоровий спосіб життя як наукове інтегроване поняття. *Молодь і ринок*. 2014. № 5. С. 62–65.
6. Маркова О.В. Виховання здорового способу життя учнів старшого підліткового віку з ослабленим здоров'ям : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 ; Уман. держ. пед. ун-т ім. П. Тичини. Умань, 2011. 20 с.
7. Миценко В.І. Життєві навички та ключові компетентності як основа здорового способу життя. *Директор школи, ліцею, гімназії*. 2007. № 1. С. 102–105.
8. Петрик О.І., Валецька Р.О. Соціальна необхідність навчання основ здоров'я в дошкільних і загальноосвітніх навчальних закладах. *Педагогічний пошук*. 2011. № 3. С. 22–24.
9. Петрик О.І., Валецька Р.О. Формування культури здоров'я як навчально-виховний процес у початковій та загальноосвітній школі. *Педагогічний пошук*. 2011. № 2. С. 34–36.

10. Роль сказок для формирования привычек к здоровому образу жизни у дошкольников. URL: [https://mdou231.edu.yar.ru/konsultatsii\\_spetsialistov/konsultatsii\\_vospitatelya/rol\\_skazok\\_dlya\\_formirovaniya\\_privich\\_65.html](https://mdou231.edu.yar.ru/konsultatsii_spetsialistov/konsultatsii_vospitatelya/rol_skazok_dlya_formirovaniya_privich_65.html).
11. Фішев С.О., Фішев Ю.О. Деякі концепти формування в дітей та молоді культури здоров'я та здорового способу життя у процесі фізичного виховання. *Слобожан. наук.-спорт. вісник*. 2013. № 3. С. 197–199.
12. Цюпак Ю.Ю., Деделюк Н.А., Цюпак Т.Є. Формування основних здоров'язберігальних знань і навичок молодших школярів дитячого притулку. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві*. 2016. № 2. С. 26–32.

**Kazachiner O., Hordiienko I. The forming of the health-saving competence of preschool children and primary schoolchildren, with special educational needs, by fairytale therapy means**

*The article is devoted to defining the peculiarities of forming health-saving competence of preschool children and primary schoolchildren, including the ones with special educational needs, by fairytale therapy means. A list of relevant fairy tales, works of children's literature, poems, cartoons and films was identified. The interrelated directions of formation and development health-saving competence of preschool children and primary school students, including the ones with special educational needs, by fairytale therapy means are highlighted: The Daily Routines. Sports and health. Health and illness. Moral health. Formation of vital values. Personal hygiene, cultural and hygiene skills. Quenching. Food culture. Useful and harmful food. Self-service. Careful attitude to toys and things. Sleeping and rest. Examples of different activities for children using the fairytale therapy materials are given: 1) analysis of the story content, the behaviour of characters, their actions, what they lead to, determination of the main opinion, consideration of illustrations and conversation behind them; 2) collecting puzzle illustrations for fairy tales; 3) work with interactive book / toy-book / book with icons; 4) independent drawing the illustrations; 5) to put the sentence in the correct order (according to the content of the fairy tale (story, poem, cartoon, children's film)); 6) preparation and participation in a theatrical performance for a fairy tale (story, poem, cartoon, children's film); 7) production of puppets to puppet theatre and preparation of the performance; 8) guessing puzzles to a fairy tale (story, poem, cartoon, children's film), selecting proverbs, sayings that can illustrate their content; 9) guessing crossword puzzles; 10) participation in the game trip; 11) housekeeping of illustrations, separate objects, strokes, hatching; 12) formation of mental operations: generalization, analysis, synthesis based on the content of the story, etc.*

**Key words:** competence, health, health-saving competence, fairytale therapy, preschool children, primary schoolchildren, children with special educational needs.

**I. М. Кардаш**кандидат педагогічних наук,  
старший викладач кафедри дошкільної освіти  
Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського

## ЗВ'ЯЗНЕ МОВЛЕННЯ ЯК СКЛАДНИК КОМУНІКАТИВНОЇ ГОТОВНОСТІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ДО НАВЧАННЯ У ШКОЛІ

У статті викладається проблема формування зв'язного мовлення в старших дошкільників у процесі комунікативної готовності дітей до навчання в школі. Формування зв'язного мовлення є одним із найважливіших завдань роботи з дітьми дошкільного віку. Це зумовлено тим, що у зв'язному мовленні реалізується основна функція мови й мовлення – комунікативна. Під зв'язним мовленням розуміємо розгорнутий виклад певного змісту, який здійснюється логічно, послідовно й точно, граматично правильно й образно. Практика доводить, що самостійно, без спеціального навчання діти не можуть опанувати такий складний вид мовленнєвої діяльності, як контекстне, описово-розповідне мовлення, оскільки психологічно воно вважається складнішим, ніж розмовно-побутове мовлення.

Комунікативна функція є одним із провідних засобів пізнання дитиною світу, адже під час взаємодії з однолітками й дорослими відбувається засвоєння дитиною досвіду. Мовленнєво-комунікативна готовність – це володіння достатнім запасом слів, правильною звуковимовою, граматичною будовою мовлення та навичками спілкування, знання та використання в мовленнєвій практиці формул мовленнєвого етикету, вміння висловлювати свої думки й встановлювати контакт з однолітками й дорослими, пізнавати навколишній світ.

У Державному стандарті початкової освіти серед основних ключових компетентностей визначено здатність спілкуватися рідною (в разі відмінності від державної) та іноземними мовами, що передбачає активне використання рідної мови в різних комунікативних ситуаціях, зокрема в побуті, освітньому процесі, культурному житті громади. Підготовка дитини до школи містить формування всіх типів компетенцій, центральне місце серед яких займає комунікативна. Її сформованість впливає на соціалізацію дитини, сприйняття довкілля, розвиток словникового запасу, бажання вчитися, здатність до взаємодії з іншими. Успішність навчання дітей у школі багато в чому залежить від рівня опанування ними зв'язним мовленням. Сприймання та відтворення текстових навчальних матеріалів, уміння давати розгорнуті відповіді на запитання, самостійно проголошувати свої думки – всі ці й інші навчальні дії вимагають достатнього рівня розвитку зв'язного мовлення.

**Ключові слова:** зв'язне мовлення, комунікативно-мовленнєва підготовка, комунікативна готовність, діти старшого дошкільного віку, комунікативна діяльність, комунікативна компетенція.

**Постановка проблеми.** Натепер пріоритетними напрямками виховної та освітньої діяльності закладів дошкільної освіти й шкіл стає розвиток інтелектуальної, культурної, морально-сміислової, поведінково-комунікативної сфер особистості, що зумовлено активним розвитком національного, патріотичного, екологічного, акмеологічного, культурного напрямів у суспільстві. Важливою умовою розвитку дітей старшого дошкільного віку є формування зв'язного мовлення. Це зумовлено тим, що зв'язне мовлення є універсальним механізмом усвідомлення та залучення до культурних цінностей, забезпечує можливість емоційного пізнання світу. Розвиток зв'язного мовлення дітей є актуальною проблемою сучасної освіти, оскільки є повноцінною основою формування особистості. В дошкільній освіті мовлення – матеріал для формування психіки дитини, одна з основ розвитку й навчання особистості, розвитку розуму й почут-

тів, розумового розвитку, вміння взаємодіяти із суспільством.

Розвиток зв'язного мовлення є найважливішим завданням в опануванні дитиною рідною мовою. Це зумовлено тим, що у зв'язному мовленні реалізується основна функція мови й мовлення – комунікативна.

Мовлення є одним із видів комунікативної діяльності людини, яка використовує засоби мови для спілкування з іншими людьми. Зв'язне мовлення має велике значення в розвитку дітей дошкільного віку, оскільки передбачає опанування багатим словниковим запасом мови, засвоєння мовних законів і норм (опанування граматичною будовою мови), а також їхнє практичне застосування, практичне вміння користуватися засвоєним мовним матеріалом, а саме вміння повно, зв'язно, послідовно й зрозуміло передати зміст тексту або самостійно скласти зв'язну розповідь.



### Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Питання методики розвитку зв'язного мовлення дошкільників знайшли відбиття в численних педагогічних дослідженнях (А. Арушанова, Л. Білан, А. Богуш, А. Бородич, Л. Ворошніна, Е. Короткова, А. Леушина, Н. Луцан, П. Постоян, Є. Струніна, О. Ушакова, Л. Фесенко й інші). В них визначено завдання, форми й методи роботи з розвитку зв'язного діалогічного й монологічного мовлення на різних вікових етапах. Особливістю сучасної методики розвитку зв'язного мовлення є використання як традиційної, так і інноваційних технологій.

Проблему підготовки дітей до школи досліджено в працях психологів Л. Виготського, О. Запорожця, Г. Костюка, В. Котирло, О. Леонтєва й інших, широко зображена в наукових дослідженнях Л. Артемової, В. Кузя, Л. Калмикової, О. Проскури, О. Савченко, Т. Назаренко й інших.

Проблему формування комунікативних умінь дошкільників досліджували психологи (О. Кононко, В. Котирло, М. Лісіна, Т. Піроженко й інші); педагоги (В. Захарченко, А. Гончаренко, Є. Тихєєва й інші); лінгвісти (В. Бабиш, Ф. Бацевич та інші); лінгводидакти (А. Богуш, Н. Гавриш, К. Крутий, Н. Луцан, М. Пентиліук, О. Трифонова й інші).

**Мета статті.** Головною метою роботи є розкриття сутності понять «зв'язне мовлення», «комунікативна готовність дитини до школи», виявлення їхніх структурних і змістових компонентів, а також особливостей розвитку зв'язного мовлення в процесі комунікативної підготовки дітей старшого дошкільного віку до навчання в школі.

**Виклад основного матеріалу.** Завдання розвитку зв'язного мовлення посідає чільне місце в процесі підготовки дитини до навчання в школі. Навчання зв'язного мовлення є водночас і методом, і засобом практичного опанування мовою. Зв'язне мовлення має надзвичайне значення для розвитку інтелекту й самосвідомості дитини, воно позитивно впливає на формування комунікабельності, доброзичливості, креативності, ініціативності тощо. За допомогою розвинутого зв'язного мовлення дитина вчиться мислити, висловлювати свою думку, встановлювати контакт з оточенням, брати участь у різних видах діяльності.

Сучасна лінгводидактика розглядає поняття «зв'язне мовлення» у двох аспектах – як процес створення зв'язного висловлювання та як продукт мовлення (текст чи дискурс). Зв'язне мовлення визначається як єдине смислове й структурне ціле, що складається з логічно пов'язаних між собою відрізків і відбиває всі істотні сторони свого предметного змісту. У створенні зв'язного мовлення науковці виокремлюють діяльнісний та особистісний компоненти. Діяльнісний компонент зумовлюється процесами утворення та сприймання повідомлення, регуляції та контролю власної мовленнєвої діяльності. Особистісний – тим,

що в мовленні особа виявляє свою індивідуальність – характер, темперамент, рівень загальної культури [1, с. 450–451].

Г. Ляміна, Є. Тихєєва, О. Ушакова виділяють кілька значень терміну «зв'язне мовлення»:

- 1) процес, діяльність того, хто говорить;
- 2) продукт, результат цієї діяльності, текст, висловлювання;
- 3) назва розділу роботи з розвитку мовлення [8; 11; 13].

Зв'язне мовлення виконує цілу низку функцій, серед яких основна – комунікативна, що реалізується у двох основних формах – діалозі й монологі.

Усне діалогічне мовлення відбувається в конкретній ситуації та супроводжується жестами, мімікою, інтонацією. Для діалогу характерні розмовна лексика й фразеологія; лаконічність, недомовленість, уривчастість; прості й складні безсполучникові речення; короткотривале попереднє обдумування. Зв'язність діалогу забезпечується двома співбесідниками. Є. Тихєєва зазначає, що для діалогу характерне використання шаблонів і кліше, мовленнєвих стереотипів, сталих формул спілкування, звичних, часто вживаних і немовби прикріплених до певних побутових положень і тем розмови [11, с. 87]. О. Ушакова вважає опанування зв'язним монологічним мовленням найвищим досягненням мовленнєвого виховання дошкільників. Монолог, на думку автора, містить засвоєння звукової культури мови, словникового складу, граматичної будови й відбувається в тісному зв'язку з розвитком усіх сторін мовлення – лексичної, граматичної, фонетичної [12, с. 34]. До лінгвістичних характеристик монологу належать: використання літературної лексики, розгорнутість висловлювання, наявність складних синтаксичних конструкцій, чітке граматичне оформлення, певна завершеність. Монолог потребує попереднього обдумування, тривалої внутрішньої підготовки, вміння користуватися мовними засобами. Отже, монологічне мовлення – це складніший, довільніший, організованіший вид мовлення, що потребує спеціального навчання. Вчені доводять, що монолог зароджується в надрах діалогу (О. Леонтєв, О. Ушакова, Л. Щерба) [1, с. 453].

Отже, зв'язне мовлення – це розгорнутий виклад певного змісту, який здійснюється логічно, послідовно, точно, правильно й образно; смислове розгорнуте висловлювання (низка логічно узгоджених речень), яке забезпечує спілкування та розуміння людей. Основна функція зв'язного мовлення – комунікативна, вона здійснюється у двох формах – діалозі й монологі. Зв'язне мовлення має велике значення в розвитку дітей дошкільного віку, оскільки воно передбачає опанування багатим словниковим запасом мови, засвоєння мовних законів і норм, тобто опанування

граматичною будовою, а також практичне її застосування, практичне вміння користуватися засвоєним мовним матеріалом, а саме вміння повно, зв'язно, послідовно й зрозуміло передати зміст готового тексту або самостійно скласти зв'язну розповідь.

Розвиток зв'язного мовлення, на думку О. Леонтєва, неможливо розглядати поза спілкуванням: «Розвиток мовлення – це насамперед розвиток способу спілкування» [7, с. 312]. За Л. Виготським, «первинна функція мовлення є комунікативною функцією. Мовлення є насамперед засобом соціального спілкування, засобом висловлювання та розуміння» [4, с. 50]. Ученим доведено, що комунікація відіграє вирішальну роль у дитячій свідомості, набутті дитиною нових знань, умінь і навичок. Мовлення спочатку виконує роль засобу комунікації, а потім стає знаряддям мислення та довільної регуляції дитиною своєї поведінки. Процес комунікації неможливий без мовлення, і повноцінний його розвиток стає невіддільною складовою частиною комунікативної готовності дитини до навчання в школі.

Підготовка дитини дошкільного віку до школи, за переконанням Ф. Сохіна, ставить нове завдання в навчанні мови: «<...> формування усвідомленого лінгвістичного ставлення до мови як особливої дійсності, щоб саме мовлення як особлива дійсність і його елементи (звуковимова, лексичний склад, граматична правильність і послідовність викладу) стали предметом її усвідомлення, її свідомої діяльності» [10, с. 6].

Великий тлумачний словник української мови дає визначення готовності як сукупності морфологічних і психологічних особливостей дітей старшого дошкільного віку, яка забезпечує успішний перехід до організованого шкільного навчання. Готовність до шкільного навчання містить мотиваційну, вольову, розумову, комунікативну й мовленнєву готовність [3, с. 73].

Л. Калмикова зазначає, що вдосконалення сучасної дошкільної лінгводидактики передбачає вживання назви «підготовка до школи» в чотирьох значеннях:

1) мовна підготовка (мовно-чуттєва) – забезпечення практичного опанування дітьми всіх одиниць рідної мови: звуків, слів, граматичних форм, надфразових єдностей, тестів, розвитку чуття мови;

2) мовленнєва підготовка – розвиток навичок усного мовлення (орфоепічні, фонологічні, вимовні, лексичні, граматичні, навички утворення діалогічних і монологічних висловлювань), тобто навичок говоріння – вживання одиниць мови для мислення, спілкування; розвиток комунікативно-мовленнєвих навичок. Розвиток сприйняття та розуміння мовлення, осмислення мовних значень. Під розвитком навичок усного мовлення

мається на увазі також і розвиток мовленнєвого досвіду, розвиток мовленнєвої компетенції;

3) метамовна підготовка передбачає пропедевтику вивчення мови – первісну об'єктивізацію мови: усвідомлення її знакової системи й мовних значень, формування основних мовних умінь у галузі читання, письма;

4) мовленнєва-діяльнісна (комунікативно-рефлексивна) підготовка – формування мовленнєвих умінь, пов'язаних з аналізом мовленнєвих умінь, мовленнєвих явищ, розвитком рефлексії дитини над власним мовленням: усвідомленням і контролем над процесом його породження, тобто з розвитком основ довільного, навмисного усвідомленого мовлення, яке контролюється за допомогою свідомості, а не мовного чуття [5, с. 99].

На думку А. Богуш, мовленнєва-комунікативна підготовка дітей до школи – особлива підготовка, що специфікою свого змісту стимулює інтелектуальну, емоційно-вольову й мотиваційну готовність дошкільнят і готовність у сфері спілкування. Вона передбачає достатню адаптацію дітей до умов шкільного навчання, до нових програмових вимог щодо засвоєння норм і правил мови, мовленнєвих дій, необхідних для опанування мовленнєвих умінь. Під комунікативною готовністю учена розуміє комплексне застосування дитиною мовних і немовних засобів (міміка, жести, рухи) з метою комунікації; вміння адекватно й доречно практично користуватися мовою в конкретних навчальних і соціально-побутових ситуаціях; уміння самостійно орієнтуватися в ситуації спілкування, ініціативність спілкування, вміння приймати й вирішувати самостійно мовленнєве завдання [2, с. 26].

Т. Піроженко зазначає, що саме комунікативна діяльність визначає розвиток мовлення [9, с. 33], а повноцінному розвитку особистості сприяє спілкування, яке здійснюється на основі діалогу й забезпечує комунікацію, взаємодію [9, с. 37]. Дослідниця виокремлює в комунікативному розвитку дітей три рівні: комунікативний, комунікативно-лінгвістичний і особистісний. Комунікативний рівень (поведінка) передбачає спрямованість на партнера, настанову на відповідну реакцію; різноманітність і виразність, активне використання невербальних засобів спілкування; наявність контактостановлювальних засобів взаємодії. Когнітивно-лінгвістичний рівень (свідомість) означає розуміння дитиною емоційного змісту ситуації спілкування через аналіз стану дійових осіб (знання слів, що характеризують емоційний стан людини); розуміння дитиною характеру персонажів і дійових осіб (знання слів, що характеризують риси, якості особистості); словникове багатство (різноманітність і точність вживання лексики, що відповідає ситуації спілкування); граматичну

правильність, відмінювання та узгодження слів у фрази згідно з мовними нормами; фонетичні властивості мовлення (звукимовна, дикція, сила голосу). Особистісний рівень (суб'єктний рівень регуляції та самовираження в мовленнєвому спілкуванні) передбачає довільність мовлення: прагнення до розгортання, логічності, зв'язності, забезпечення розуміння свого мовлення; управління мовленням, умінням його змінити в разі потреби; характер тексту (репродуктивний або творчий) [6].

**Висновки і пропозиції.** Підсумовуючи вищезазначене, доходимо висновку, що комунікативна готовність дошкільника до навчання в школі – це комплексне використання дитиною мовних і немовних засобів (міміка, жести, рухи) з метою комунікації; вміння адекватно й доречно застосовувати на практиці мову в конкретних навчальних і соціально-побутових ситуаціях; уміння самостійно орієнтуватись у ситуації спілкування, ініціювати його; сприймати й самостійно розв'язувати мовленнєві завдання. Комунікативна підготовка дітей до школи стимулює інтелектуальну, емоційно-вольову, мотиваційну готовність дошкільників у сфері спілкування. Вона передбачає достатню адаптацію дітей до умов шкільного навчання, програмних вимог щодо засвоєння норм і правил мови, мовленнєвих дій, потрібних для опанування мовленнєвими вміннями, що є підґрунтям для отримання в майбутньому освіти, професії.

Отже, сучасна методика розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку заснована на лінгвістичному, комунікативному, особистісно орієнтованому підходах до мовленнєвого розвитку. Важливе формування в дітей усвідомленої побудови зв'язного висловлювання; використання широкого спектра методів і прийомів розвитку зв'язного мовлення; систематична й цілеспрямована робота з розвитку зв'язного мовлення; наступність у розвитку зв'язного мовлення на різних вікових етапах. У процесі спілкування та взаємодії дитини з довіллям дитина опановує зв'язне мовлення як складову частину комунікативної підготовки до навчання в школі.

#### Список використаної літератури:

1. Богуш А.М., Гавриш Н.В. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах : підручник. Друге видання, доповнене. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2011. 704 с.
2. Богуш А.М. Мовленнєве спілкування як лінгводидактична проблема. Лінгводидактичні засади мовленнєвого спілкування. Одеса : ПНЦ АПН України, 2006. 307 с.
3. Великий тлумачний словник української мови / уклад. і гол. ред. В.Т. Бусел. 3 дод. допов. та СД. Київ ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2009. 1736 с.
4. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. Москва : Изд-во «Смысл», 2005. 1136 с.
5. Калмикова Л.О. Перспективність і наступність в навчанні мови й розвитку мовлення дітей дошкільного і молодшого шкільного віку: психолінгвістичний і лінгвометодичний виміри : навчально-методичний посібник. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2017. 448 с.
6. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні. Книга Кервіника дошкільного навчального закладу : довідково-методичне видання / упоряд. О.А. Копейкіна, Л.В. Гураш. Харків : Торсинг плюс, 2006. С. 257–258. URL: [http://torsing.ua/download/library-teacher/kniga\\_kervinika\\_dnz.pdf](http://torsing.ua/download/library-teacher/kniga_kervinika_dnz.pdf).
7. Леонтьев А.А. Психология общения. Москва : Смысл, 1997, 365 с.
8. Лямина Г.М. Формирование речевой деятельности (средний дошкольный возраст). *Дошкольное воспитание*. 2011. № 9. С. 49–55.
9. Піроженко Т.О. Мовленнєве зростання дошкільника : науково-методичний посібник. Київ : Грайлик, 1999. 137 с.
10. Сохин Ф.О. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников. Москва, 2002. 224 с.
11. Тихеева Е.И. Развитие речи детей : учебное пособие для студентов высших и средних педагогических учебных заведений / под ред. Ф.А. Сохина. Москва : Просвещение, 1981. 159 с.
12. Ушакова О.С. Работа по развитию связной речи в детском саду (старшая и подготовительная к школе группы). *Дошкольное воспитание*. 2012. № 11. С. 8–12.
13. Ушакова О.С. Методика развития речи детей дошкольного возраста : учебное пособие для студентов высших и средних педагогических учебных заведений Москва : ВЛАДОС, 2011. 147 с.

#### Kardash I. Coherent speech as a component of senior preschoolers communicative readiness to schooling

*The article highlights the problem of forming coherent speech of senior preschoolers in the process of children's communicative readiness to schooling. Creating coherent speech is one of the most important tasks of working with preschool children. This is because coherent speech implements the main function of language and speech – communication. On our opinion, coherent speech is a detailed presentation of a certain content, which is carried out logically, consistently and accurately, grammatically correct and figurative. Practice proves that independently children cannot master such a complex type of speech*

*activity as contextual, descriptive-narrative speech without special training, as psychologically it is considered more complex than colloquial speech.*

*The communicative function is one of the leading means of the child's knowledge of the world, because during the interaction with peers and adults the child acquires experience. Speech-communicative readiness is the possession of a sufficient vocabulary, correct pronunciation, grammatical structure of speech and communication skills, knowledge and use of formulas of speech etiquette in speech practice, the ability to express their thoughts and establish contact with peers and adults, learn about the world.*

*The State Standard of Primary Education, among the main key competencies, identifies the ability to communicate in native (in case of being different from the state one) and foreign languages, which involves the active use of the native language in various communicative situations, including life, educational process, and cultural life of the community. Preparing a child for school includes the formation of all types of competencies, where the central place takes the communicative one. Its formation affects the child's socialization, perception of the environment, vocabulary development, desire to learn, ability to interact with others. The success of children's education in school largely depends on the level of their mastery of coherent speech. Perception and reproduction of textual learning materials, the ability to give detailed answers to questions, to express their thoughts individually – all these and other learning activities require a sufficient level of coherent speech development.*

**Key words:** *coherent speech, communicative-speech training, communicative readiness, children of senior preschool age, communicative activity, communicative competence.*

UDC 378.046-021.68:[008:001.895]-057.212  
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-2.12>

**D. O. Kozlov**

Candidate of Pedagogical Science, Associate Professor,  
Associate Professor at the Department of Management of Education and Pedagogy of Higher School  
of A. S. Makarenko Sumy State Pedagogical University

## METHODOLOGICAL BASES RESEARCH OF THE INNOVATIVE CULTURE DEVELOPMENT OF THE FUTURE MANAGER OF GENERAL SECONDARY EDUCATIONAL INSTITUTION IN THE MASTERS' TRAINING PROCESS

*The research methodology of the problem of the innovative culture development of the future manager of the general secondary educational institution in the master's training process corresponds to the topic specifics and takes into account its systemicity and interdisciplinarity. In view of this, theoretical and methodological principles are considered at four scientific levels: philosophical; specifically scientific; conceptual and theoretical; methodological and technological. This approach allowed to build research taking into account the necessary philosophical and scientific-theoretical provisions, to adhere to those methodological guidelines that ensure the scientific analysis, strengthen the presentation logic, focused on the study integrity and comprehensiveness.*

*The article proposes a model of the research methodology of theoretical and methodical bases of the innovative culture development of the future manager of general secondary educational institution in the masters' training process, in which philosophical, concrete-scientific, conceptual-theoretical and methodological-technological levels are structurally organized. It is noted that at the philosophical methodological level the heuristic possibilities of dialectical theory, systemic and synergetic methodological approaches are outlined and a number of principles of scientific and pedagogical research are traced. It is pointed out that at the level of concrete-scientific methodology the methodological potential of professional-pedagogical, anthropological, sociocultural, culturological, paradigmatic, civilizational, formational, axiological, problematic, thesaurus, phenomenological, acmeological, acmeological, diaxiological, diaxeological and praxeological is integrated. It is presented that at the third conceptual-theoretical level the leading provisions of modern theory of pedagogical cognition, professional pedagogy are systematized, scientific generalizations on methods of the innovative culture development of personality are studied, provisions of leading state and international documents regulating innovations and innovative activity development are taken into account. It is determined that at the fourth methodological and technological level a set of general theoretical, empirical and special methods is presented, which allowed to carry out the necessary operations on empirical collection, theoretical analysis and generalization of research materials. The corresponding methodological model reveals to the tasks set in the article, and also takes into account the interdisciplinary specifics of the research subject.*

**Key words:** *innovation, innovative culture, future manager, secondary educational institution, methodological bases, methodological approaches.*

**Formulation of the problem.** In the modern period before the system of higher education of Ukraine, which is at the stage of its essential transformation in the realities of the globalized society of the XXI century, the problem of such educational process organization at higher educational institutions (HEI) is urgent, effective work, professionally mobile and competitive in the labor market future professionals, in particular future managers of the general secondary educational institutions. Therefore, there is a need for methodological bases research of the innovative culture development of the future manager of general secondary educational institution in the masters' training process.

**State of research.** Analysis of pedagogical, psychological, philosophical and management sources, including in the educational field, shows that various aspects of the problem are reflected in

the following areas of scientific thought: theoretical aspects of management in foreign research (M. Albert, M. Arrmstrong, P. Drucker, M. Mescon, A. Strickland, F. Taylor, A. Thompson, D. Waters, F. Hedoury, D. Sheldrake, etc.) and domestic scientists (M. Telenkov, F. Khmil, A. Shegda, G. Shchokin, V. Yatsura and others); educational pedagogical management (O. Antonyuk, M. Hrynyova, L. Kalinina, L. Karamushka, N. Kolominsky, I. Likarchuk, V. Maslov, etc.); management of the educational institution (L. Vashchenko, A. Guba, L. Danylenko, G. Yelnikova, O. Kasyanova, V. Kryzhko, V. Oliynyk, T. Rohova, A. Kharkivska, E. Khrykov, etc.).

The problem of methodology analysis of pedagogical phenomena is presented in researches of the leading Ukrainian and foreign methodologists, in particular such as O. Adamenko, S. Batishev, V. Bezrogov, S. Bobryshov, M. Boguslavsky,

G. Vasyanovich, L. Vakhovsky, S. Goncharenko, B. Kornetov, V. Kurilo, V. Kremen, V. Onishchenko, V. Pokas, A. Sbrueva, S. Sysoeva, O. Sukhomlynska, E. Khrykov, E. Yudin, M. Yarmachenko and others. Researchers pay attention to the need for validity, systematization and contextuality of scientific conclusions, also attention is paid to the importance of accuracy and correctness of scientific research thesaurus, outline ways to integrate methodological approaches that provide a comprehensive, in-depth, sound and systematic problem study. Substantiating the choice of methodological principles of our study, it should be emphasized that its heuristic potential is primarily aimed at the importance of pedagogy to perform theoretical and practical functions.

**The purpose of the article** – to find out methodological bases research of the innovative culture development of the future manager of general secondary educational institution in the masters' training process.

**Results of the research.** Development and substantiation of theoretical and methodical bases of the innovative culture development of the future manager in the masters' training process requires a systematic problem vision, the achievement of which depends on correctly and motivated research strategy, methodological, theoretical and technological tools. First of all, the methodological research of a culture which consists of methodological reflection, ability to scientific substantiation, critical thinking and creative application of certain concepts, norms and cognition methods, management, construction, etc. [6, p. 67]. Prominent Ukrainian methodologist N. Nychkalo linked the research methodology with the solution of the main pedagogy tasks, which, in her opinion, are related to the establishment of education patterns, these processes training and management; study and generalization of practice and experience of pedagogical activity; elaboration of new teaching methods, means, forms and systems, education, management of educational structures; forecasting educational systems development for the near and distant future; implementation of the pedagogical research results in practice; elaboration of theoretical and methodological bases of innovation processes, etc. [8, p. 43]. We support the opinion of the scientist that the research methodology of the raised pedagogical problem should be directed on the consistent decision of the tasks defined in scientific search, and also to be focused on integral and system comprehension of the research subject.

Given the interdisciplinary nature of research, in our opinion, the value is the E. Yudin's scientific approach, who identified four levels of methodological knowledge: philosophical, which includes the leading provisions of the dialectical knowledge theory, science principles, integrity, research comprehensiveness and complexity; general scientific, which is

represented by systematic and paradigmatic approaches to the scientific problem analysis; specifically scientific, representing the methodology of a single pedagogical study; technological methodology, which combines the methodology and techniques of scientific research, allows to obtain reliable empirical and theoretical material [9].

In our opinion, the methodology of the problem research of the innovative culture development of the future manager of general secondary educational institution in the masters' training process should corresponds to the specifics of the topic and take into account its systemics and interdisciplinarity. Given this, it is considered the theoretical and methodological principles at four scientific levels: philosophical; specifically scientific; conceptual and theoretical; methodological and technological. This approach will allow to build research taking into account the necessary philosophical and scientific-theoretical provisions, to adhere to those methodological guidelines that will ensure the scientific analysis, strengthen the logic of the presentation, focus on the research integrity and comprehensiveness.

*The philosophical level of theoretical and methodological principles* is represented by the research construction on the basis of dialectical cognition theory, leading laws and principles of scientific analysis, priorities of system and synergetic methodology, which allows to consider the problem taking into account the principles of interdependence and interdependence, development and self-development, systemics and determinism, etc.

Dialectical cognition theory makes it possible to analyze the main category of research – “development”, taking into account the dialectical change understanding, which defines development as a natural, irreversible, directed, qualitative and necessary change of material and ideal objects [5]. Dialectical understanding of the processes of global progress provides opportunities to identify the principles of the innovative culture of the future manager of general secondary educational institution, among which the priority are the principles of polyparadigmism, cultural conformity, digitalization, dynamism, flexibility, humanization, freedom, etc.

Of exceptional importance for the study of ways to develop the individual's innovative culture is taking into account the basic development laws and patterns, in particular the law of transition from quantitative to qualitative changes; the law of unity and the struggle of opposites; law of negation. The theoretical potential of the first makes it possible to streamline the model of the innovative culture development of the future manager of general secondary educational institution and to identify its main stages: motivational-cognitive, professional-practical, creative-activity and professional-relevant.

The dialectical idea that the certain content accumulation of educational material and practical training will provide a certain level of personal and professional competencies of the future manager of general secondary educational institution contributes to structuring the content of educational material in modeling the process of master training, allows to clearly formulate its expected results. The dialectical law of unity and struggle of opposites is also important, which orients the research taking into account the widest possible range of factors influencing the process of the innovative culture development, helps to comprehend it from the point of view of favorable and unfavorable conditions. Finally, the dialectical law of negation denies the idea that the model for the innovative culture development of the future manager of general secondary educational institution should be based on a previous bachelor's program, and don't avoid the idea of self-education as a key condition for self-development.

The dialectical methodology value is that its tools allow us to consider the process of the innovative culture development of the individual through the idea prism of development as something that necessarily combines both previous life experience and innovations of the proposed masters' training; as a movement, the source of which is the contradictions of personal, professional, socio-cultural, political, planetary and personal development, etc.

Dialectical development theory directs research to the observance of the basic principles of scientific research, which ensure the achievement of dialectical truth, the known criteria of which are logic, practice or conventionalism. Among the set of known important principles of scientific research for the model substantiation of the innovative culture development of the future manager of general secondary educational institution are the following:

- gnosticism, which helps to streamline the research position on the possibility of the correct and adequate development to modern reality model of the innovative culture development of the individual, promotes conscious and scientific knowledge, as well as recognition of the results of such scientific analysis of innovative culture [1, p. 25];

- scientific;
- objectivity;
- historicism;
- unity of historical and logical;
- object-specificity, provides accurate and clear definition of the object, subject and research methods, which are aimed at developing theoretical and methodological foundations for the new image formation of the modern leader with a high innovative culture level and a significant share of intellectual component in human capital; this principle of the dialectical approach to scientific research provides structuring of research according to such

components as target, theoretical-methodological, contextual, organizational-methodical, professional-pedagogical and effective-prognostic [4, p. 16], which allows to specify subject-subject area of research and determine its main tasks, among which the priority belongs to the definition of current trends in the innovative culture development of the future manager of general secondary educational institution in the system of continuing education; model substantiation of the innovative culture development of the future manager of general secondary educational institution; valid methods and techniques development for diagnosing the level of the innovative culture development of the future managers of the educational institution, etc.;

- systematic;
- multifactorial;
- empirical analysis;
- comprehensiveness;
- specificity;
- interdisciplinarity;
- unity of theory and practice;
- polyconceptuality.

Within the philosophical level of the theoretical and methodological principles, great importance belongs to the system and synergetic methodological approaches, which in many respects complement each other.

The systems approach methodology, first of all, allows to analyze the subject of research from the point of view of such characteristics as integrity, stability, openness, structure, interconnectedness of elements, hierarchy, etc. The point is that the problem of the innovative culture development of the future manager of general secondary educational institution in the masters' training process should be considered holistically and systematically, studying both its ideological-theoretical and value, and institutional, practice-oriented dimensions. E. Yudin, analyzing the content of the systems approach, drew attention to a number of priorities for the study of certain reality objects, in particular: when studying the object as a system, the elements description is not special, because each element is described not as such, but places in general; each system has an internal hierarchy that requires system management; the study of the system is inseparable from the study of the conditions of its functioning; an important aspect is the generation analysis of the properties of the whole from its elements properties and vice versa, etc. [9, p. 103]. Thus, it is a systematic approach that allows to identify and justify the structure of individual' innovative culture to trace the interdependence and hierarchy of its specific components, to conclude about the integrity and complexity of innovative culture as a sociocultural phenomenon [2; 3, p. 38].

Essential for understanding the innovative culture is a synergetic approach, the key idea of which is systems self-development idea. Synergetic methodology involves consideration of the innovative culture development of the individual as self-organization process, testifies to the research position that any system condition is the constant change and self-renewal while maintaining the integrity of their structure; moreover, the synergetic approach allows to consider the innovative culture development as a social, educational and cultural phenomenon, the improvement of which meets such criteria as versatility, nonlinearity, dynamism, interconnectedness of all elements, their self-organization and self-development; synergetic methodology corresponds to the world modern dynamics development, the necessary basis of which is an innovative culture [7, p. 10].

*The specifically scientific level of theoretical and methodological principles* is represented by a number of methodological approaches, the theoretical tools of which are the basis for research structuring, setting out its main theoretical provisions and scientific conclusions. These are such methodological approaches as the actual professional-pedagogical, anthropological, sociocultural, culturological, paradigmatic, civilizational, formational, axiological, problem, thesaurus, phenomenological, acmeological, praxeological, hermeneutic, between which there is a need for methodological integration.

*The conceptual-theoretical level of theoretical-methodological bases* is represented by the leading positions of the modern theory of pedagogical cognition; state and international documents governing the innovations and innovative activities development; conceptual provisions of the research source base (monographs, dissertations, abstracts of dissertations, scientific articles, etc.), which gave grounds for reasonable and objective conclusions on the innovative culture development of the individual; theoretical and conceptual provisions for understanding the pedagogical essence of innovation and the innovative culture development of the future manager of general secondary educational institution.

The theoretical research basis are:

- modern fundamental provisions for the innovative development of educational space (V. Andrushchenko, I. Bekh, G. Vasyanovich, L. Vakhovsky, B. God, I. Zyazyun, V. Kremen and others);

- the latest scientific and theoretical approaches to the formation of pedagogical knowledge (O. Adamenko, S. Goncharenko, O. Dzhurinsky, G. Kornetov, V. Kremen, N. Nichkalo, A. Sbrueva, S. Sysoeva, O. Sukhomlinska and others);

- historical and pedagogical provisions on the patterns of education development (L. Berezivska,

- V. Bugriy, L. Vakhovsky, N. Gupan, M. Yevtukh, O. Lavrinenko, O. Mykhailychenko and others);

- conceptual provisions on the innovative culture essence of modern personality (V. Andrushchenko, L. Gubersky, T. Gavlitina, L. Danylenko, L. Dychkivska, O. Ilkiv, K. Kyrylenko, L. Kravchenko, V. Kremen, O. Starovoit, L. Stefan and others);

- scientific-theoretical generalizations on the content and methods of masters' training (V. Berek, V. Kurok, O. Mikheenko, O. Semenog, L. Sushchenko and others);

- theoretical and conceptual provisions on the management of educational activities (M. Grynyova, L. Danylenko, G. Yelnikova, Y. Ryabova and other).

*Methodological and technological level of theoretical and methodological principles* is represented by research methods system, as well as the stages of its implementation. To develop the theoretical and methodological foundations for the innovative culture development of the future manager of general secondary educational institution, we used a set of general theoretical, empirical and special research methods.

The first methods group is represented by general theoretical ones, to which we include analysis, synthesis, induction, deduction, generalization, comparison, systematization, generalization, interpretation, classification, etc. Relevant research tools are designed to ensure the scientific research procedure, theoretical analysis and generalization, to create the necessary opportunities for systematic analysis of domestic and foreign research, which deals with theoretical and methodological principles of the individual's innovative culture.

The second methods group is empirical. These include interviews, questionnaires, testing, surveys, pedagogical observation, expert evaluation, etc. Appropriate methodology allows to collect and accumulate the necessary material, which creates opportunities for theoretical generalizations. Implementation of the principles and tools of empirical methods creates opportunities for diagnosing the innovative culture level of the future manager of general secondary educational institution, focuses on meticulous collection and analysis of empirical material, which is the basis for developing appropriate pedagogical methods.

The third methods group includes special, among which we use the following:

- 1) the method of actualization of professional and pedagogical problems, which helps to identify and study important contexts of the research topic, allows its consideration in accordance with modern social and pedagogical contradictions;

- 2) method of comparative pedagogical analysis – in order to determine the scientists' common and different approaches to the theoretical



and methodological research principles development, determining the specific characteristics of personality's innovative culture, comparing levels, stages, criteria and indicators of its development;

3) historical-genetic (chronological) method – to determine the conditions, stages, patterns, features, contradictions of the innovative culture development of the future manager of the educational sphere;

4) structural-logical and structural-functional methods that focus research on a systematic analysis of the innovative culture essence, its methods development in the process of masters' training;

5) method of terminological selection – for selection and substantiation of conceptual and categorical apparatus, research, disclosure of content and clarification of the key terms essence, concepts and categories;

6) method of pedagogical experiment – to confirm the effectiveness of the prepared and substantiated methods of the innovative culture development of the future manager;

7) statistical methods (mathematical processing of quantitative results of the conducted ascertaining and forming experiments), which allowed to confirm the objectivity and reliability of the developed method.

#### Conclusions and prospects of further research.

So, in the model of the research methodology of theoretical and methodical bases of the innovative culture development of the future manager of general secondary educational institution in the masters' training process, where philosophical, concrete-scientific, conceptual-theoretical and methodical-technological levels are structurally offered. The methodological potential provides the necessary theoretical opportunities for a holistic, scientific and relevant solution of the tasks set in the article. At the philosophical and methodological level, the heuristic possibilities of dialectical theory, systemic and synergetic methodological approaches are outlined, and a number of scientific principles and pedagogical research are traced. At the level of concrete-scientific methodology the methodological potential of professional-pedagogical, anthropological, sociocultural, culturological, paradigmatic, civilizational, formational, axiological, problem, thesaurus, phenomenological, acmeological, praxeological and hermeneutic approaches and hermeneutics are integrated. At the third conceptual-theoretical level the leading provisions of modern theory of pedagogical cognition, professional pedagogy is systematized, scientific generalizations on methods of the innovative culture development of the future manager are studied, the provisions of leading state and international documents regulating innovations and innovative

activity development are taken into account. Instead, at the fourth methodological and technological level, a set of general theoretical, empirical and special methods is presented, which allowed to carry out the necessary operations for empirical collection, theoretical analysis and generalization of research materials. The corresponding methodological model corresponds to the tasks set in the article, and also takes into account the interdisciplinary specifics of the subject of research.

The prospects for the further research contain the development of the methodical tools of the innovative culture development of the future manager of the secondary educational institution in the magister training process.

#### References:

1. Бобрышов С.В. Методология историко-педагогического исследования развития педагогического знания : автореф. дисс. ... докт. пед. наук : 13.00.01 ; Негосударственное образовательное учреждение «Северо-Кавказский социальный институт». Ставрополь, 2006. 40 с.
2. Богуславский М.В., Милованов К.Ю. Перспективы развития историко-педагогического знания. *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2016. № 3(30). С. 25–32.
3. Богуславський М.В. Структура сучасного історико-педагогічного знання. *Шлях освіти*. 1999. № 1. С. 37–40.
4. Бойченко М.А. Теоретичні та методичні засади освіти обдарованих школярів у США, Канаді та Великій Британії : автореф. дисс. ... докт. пед. наук. Суми, 2019. 44 с.
5. Босенко В.А. Всеобщая теория развития. Киев, 2001. 468 с.
6. Дубасенюк О.А. Формування методологічної культури молодого дослідника у процесі його наукового становлення у сфері педагогіки. *Професійна освіта: педагогіка і психологія* / за ред. Т. Левовицького, І. Вільш, І.А. Зязюна, Н.Г. Ничкало. Ченстохова ; Київ, 2009. Вип. XI. С. 67–74.
7. Кремень В.Г. Педагогічна наука: час методологічної рефлексії. *Педагогіка і психологія*. 1998. № 2. С. 9–15.
8. Ничкало Н.Г. Професійна педагогіка і психопедагогіка праці у діалектичному взаємозв'язку. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2013. № 2. С. 42–53.
9. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности. Методологические проблемы современной науки. Москва : Наука, 1978. 391 с.

**Козлов Д. О. Методологічні засади дослідження проблеми розвитку інноваційної культури майбутнього керівника закладу загальної середньої освіти у процесі магістерської підготовки**

*Методологія дослідження проблеми розвитку інноваційної культури майбутнього керівника закладу загальної середньої освіти у процесі магістерської підготовки відповідає специфіці теми та враховує її системність і міждисциплінарність. З огляду на це теоретико-методологічні засади розглянуто на чотирьох наукових рівнях: філософському, конкретно-науковому, концептуально-теоретичному, методико-технологічному. Такий підхід дав змогу побудувати дослідження з урахуванням необхідних філософських і науково-теоретичних положень, дотримуватися тих методологічних орієнтирів, які забезпечили науковість аналізу, посилили логіку викладу, зорієнтували на цілісність і всебічність дослідження.*

*У статті запропоновано модель методології дослідження теоретичних і методичних засад розвитку інноваційної культури майбутнього керівника закладу загальної середньої освіти у процесі магістерської підготовки, у якій структурно впорядковано філософський, конкретно-науковий, концептуально-теоретичний та методико-технологічний рівні. Зазначено, що на філософському методологічному рівні окреслено евристичні можливості діалектичної теорії, системного та синергетичного методологічних підходів, а також простежено низку принципів проведення науково-педагогічного пошуку. Встановлено, що на рівні конкретно-наукової методології інтегровано методологічний потенціал професійно-педагогічного, антропологічного, соціокультурного, культурологічного, парадигмального, цивілізаційного, формаційного, аксіологічного, проблемного, тезаурусного, феноменологічного, акмеологічного, праксеологічного та герменевтичного підходів, підкреслено важливість їх інтеграції й диверсифікації. Презентовано, що на третьому концептуально-теоретичному рівні систематизовано провідні положення сучасної теорії педагогічного пізнання, професійної педагогіки; вивчено наукові узагальнення щодо методики розвитку інноваційної культури особистості; враховано положення провідних державних і міжнародних документів, що регулюють розвиток інновацій та інноваційної діяльності. Визначено, що на четвертому методико-технологічному рівні представлено сукупність загальнотеоретичних, емпіричних і спеціальних методів, які дали змогу провести необхідні операції щодо емпіричного збору, теоретичного аналізу та узагальнення матеріалів дослідження. Відповідна методологічна модель відповідає поставленим у статті завданням, а також враховує міждисциплінарну специфіку предмета дослідження.*

**Ключові слова:** інновації, інноваційна культура, майбутній керівник, заклад загальної середньої освіти, процес магістерської підготовки, методологічні засади, методичні підходи.

УДК 373.2.015.31:7

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-2.13>**Ю. С. Котелянець**кандидат педагогічних наук,  
старший викладач кафедри методик дошкільної та початкової освіти  
Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка

## РОЛЬ І МІСЦЕ ПРОБЛЕМНИХ ЗАВДАНЬ В РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО КОНСТРУЮВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ

У статті розкрито сутність і зміст понять «конструювання», «конструктивна діяльність», описані типи конструювання та їхні значення для розвитку дітей дошкільного віку. Зазначено, що конструктивна діяльність дитини дошкільного віку дає можливість самостійної постановки цілей, мотивування себе, пошуку способів дій і контролю результатів, тобто освоєння всіх компонентів психологічної структури діяльності.

Визначено, що, незалежно від типу, конструювання проходить два взаємозалежних етапи: створення задуму й виконання задуму. Створення задуму зазвичай пов'язують більше з творчістю, тому що для створення задуму необхідно обміркувати й розпланувати процес майбутньої практичної діяльності (яким буде кінцевий результат) і визначити способи й послідовність його досягнення. Практична діяльність, спрямована на використання задуму, не тільки виконавська.

З'ясовано, що конструювання є не тільки засобом створення конкретних виробів, а й процесом розв'язання творчих задач. Модель творчої конструкторської діяльності як процес розв'язання окремого завдання містить три основних цикли: розуміння умови завдання (оцінка умов), формування проєкту майбутньої конструкції (формування задуму) й подальше розв'язання (прогнозування успішного або неуспішного завершення розробки проєкту).

Одним з ефективних шляхів навчання планування діяльності, навчання способам творчого конструювання є визначення узагальнених алгоритмів розв'язування конструкторських задач. Формування прийомів розумової діяльності алгоритмічного типу, що орієнтують на формально-логічний аналіз задач, закономірно приводить до вибору відповідного конкретного способу розв'язання. Формування таких прийомів доцільно поєднувати зі спеціальною роботою з озброєння дітей прийомами евристичного типу. На відміну від прийомів алгоритмічного типу, евристичні прийоми орієнтують не на формально логічний, а на змістовний, семантичний аналіз проблем.

Проведені дослідження виявили специфіку розв'язання дітьми проблемних завдань та ефективність їхнього використання в процесі навчання дітей конструювання. Акцентовано увагу, що саме розв'язання задач стимулює дітей до експериментування з матеріалом, яке стає глибшим і цілеспрямованим. Завдяки цьому діти відкривають нові властивості предметів, знаходять їхні взаємозв'язки, ставлять перед собою певну мету.

**Ключові слова:** діяльність, діти дошкільного віку, конструювання, розвиток, особистість, творчість.

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі одним із центральних завдань дошкільної педагогіки й психології є пошук шляхів ефективного розумового розвитку дітей, знаходження резервів їхньої пізнавальної, творчої діяльності. Проблема стимулювання творчості, розвитку творчого потенціалу в дошкільному віці досить актуальна й дискусійна.

Особливе значення у формуванні дитячої творчості відповідно до теорії ампліфікації розвитку дітей (О.В. Запорожець) мають специфічні види діяльності, до яких відноситься і конструювання.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема розвитку конструктивної діяльності дітей дошкільного віку далеко не нова. Їй присвятили свої роботи багато педагогів і психологів: Л.А. Венгер, В.С. Мухіна, М.М. Подд'яков, Г.А. Урунтаєва, В.Г. Нечаєва, З.В. Лиштван,

О.М. Давидчук, Л.А. Парамонова, Л.В. Куцакова, Г.В. Урадовських тощо.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми організації конструктивної діяльності особистості дає змогу зазначити, що Л.В. Артемова, Д.Б. Богоявленська, О.М. Матюшкін, М.М. Подд'яков, О.В. Проскура, К.Й. Щербакова, Г.І. Щукіна підкреслюють її виняткову важливість у розвитку особистості, хоча залишаються нерозв'язані проблеми й необхідність визначення нових перспективних засобів, які стимулюватимуть загальний розвиток особистості, її конструктивну діяльність.

**Мета статті** – узагальнити теоретичні підходи до розкриття сутності й значення конструктивної діяльності в загальному розвитку особистості, ролі й місця проблемних завдань в розвитку творчого конструювання дошкільників.

**Виклад основного матеріалу.** Однією з важливих задач педагогічної теорії та практики на сучасному етапі є формування творчої особистості. Вже в дошкільному віці можна починати розв'язання цієї проблеми. Найефективніший засіб для цього – конструктивна діяльність дітей.

Аналіз психолого-педагогічної літератури показує, що поняття «конструктивна діяльність», «конструювання» виникають в найрізноманітніших контекстах і розуміються дослідниками по-різному.

Термін «конструювання» походить від латинського слова «construere», що означає створення моделі, побудова, приведення в певний порядок і взаємовідношення різних окремих предметів, частин, елементів. Конструювання належить до продуктивних видів діяльності, оскільки спрямовано на отримання певного продукту.

Конструктивна діяльність передбачає створення конструкцій з окремих частин, деталей. Її виконання розвиває технічні здібності, сприяє розвитку винахідницьких умінь та якостей характеру людини.

У поняття дитячого конструювання включають наступні види діяльності: створення різних конструкцій і моделей із будівельного матеріалу й деталей конструкторів; виготовлення виробів із паперу й картону; виготовлення виробів із природного й покладового матеріалів [5, с. 27].

Конструювання поділяють на два типи: технічне й художнє. Незалежно від типу, конструювання проходить два взаємозалежних етапи: створення задуму й виконання задуму. Створення задуму зазвичай пов'язують більше з творчістю, тому що для створення задуму необхідно обміркувати й розпланувати процес майбутньої практичної діяльності (як буде представлений кінцевий результат), визначити способи й послідовність його досягнення.

Практична діяльність, спрямована на використання задуму, не тільки виконавська. Конструювання відносять до продуктивної діяльності, яка відповідає інтересам і потребам дошкільнят. Все навколишнє може бути джерелом задуму дітей: різноманітний предметний і природний світ, соціальні явища, художня література, різні види діяльності, насамперед іграва.

Конструювання викликає в дитини різноманітні почуття: вона радіє красивій будівлі, яку створила сама, засмучується, якщо щось не виходить. Але найголовніше, що під час створення споруди дитина набуває різні знання; уточнюються та поглиблюються її уявлення про навколишній світ; в процесі роботи вона починає осмислювати якості предметів, запам'ятовувати їхні характерні особливості й деталі, опановувати конструктивними навичками й вміннями, навчатися усвідомлено їх використовувати.

Конструювання сприяє формуванню в дошкільнят здатності активно думати, усвідомлено ставити перед собою завдання та знаходити шляхи їхнього розв'язання. Завдяки конструюванню створюються великі можливості для розвитку творчості дітей, для всебічного розвитку особистості дитини [9].

З метою формування та розвитку дитячої конструкторської діяльності дослідники (О.Н. Давидчук, З.В. Лиштван, А.Р. Лурія, В.Г. Нечаєва, Л.А. Парамонова) пропонують різні форми її організації (конструювання за зразком, моделлю, схемою, за умовами, на задану тему, за задумом) [3; 6; 7; 10; 12].

Згідно із системно-стратегіальною теорією (В.А. Моляко), процес конструювання є важливою підсистемою творчого процесу, яка передбачає взаємозв'язок таких основних складових частин, як особистість того, хто виконує діяльність, продукт та умови, в яких протікає ця діяльність. Водночас важливим є питання сутності організації та регулювання творчої діяльності з боку суб'єкта.

Все це дозволяє нам розглядати конструювання не тільки як засіб створення конкретних виробів, а і як процес розв'язання творчих задач (Л.Ф. Вержиковська, Л.Л. Гурова, О.Ф. Єсаулов, Г.С. Костюк, В.Т. Кудрявцев, О.М. Матюшкін, Є.О. Мілерян, В.А. Моляко, І.С. Якиманська), що робить можливим педагогічне керівництво творчою діяльністю дошкільнят шляхом постановки перед ними серії творчих завдань і формування творчих розумових тенденцій.

Розглядаючи як модель творчої конструкторської діяльності процес розв'язання окремого завдання, ми беремо за основу структуру, розроблену В.А. Моляко, яка містить три основних цикли: розуміння умови завдання (оцінка умов), формування проєкту майбутньої конструкції (формування задуму) й подальше розв'язання (прогнозування успішного або неуспішного завершення розробки проєкту) [8].

В основі активізації пізнавальної діяльності лежить подолання інтелектуальних труднощів у процесі розв'язання завдань проблемного характеру, які вимагають пошуку нових способів їхнього розв'язання.

Одним з ефективних шляхів навчання планування діяльності, навчання способам творчого конструювання є визначення узагальнених алгоритмів розв'язування конструкторських задач [4]. Формування прийомів розумової діяльності алгоритмічного типу, що орієнтують на формально-логічний аналіз задач, закономірно приводить до вибору відповідного конкретного способу розв'язання. Все це є необхідною умовою розвитку мислення та пояснюється тим, що ці прийоми сприяють удосконаленню репродуктивного мислення як важливого компонента творчої

діяльності (особливо на початковому й кінцевому етапах розв'язування проблем), а також формуванню фонду знань для розв'язування нових задач, що актуальне саме на дошкільному етапі розвитку дітей.

В.Т. Кудрявцев вважає, що формування таких прийомів доцільно поєднувати зі спеціальною роботою з озброєння дітей прийомами евристичного типу. На відміну від прийомів алгоритмічного типу, евристичні прийоми орієнтують не на формально логічний, а на змістовний, семантичний аналіз проблем. Більшість прийомів стимулюють включення в процес розв'язування проблем наочно-образного мислення, що сприяє цілісному сприйманню та активізує інтуїтивні процеси.

Окремі прийоми (варіювання, переформулювання тощо) спрямовані на використання розумового експерименту, що полегшує постановку й попередню перевірку гіпотез, їхню корекцію. Включаючи наявні в умові задачі дані в різні зв'язки, в нові ситуації, суб'єкт тим самим «вичерпує» нові ознаки, використовуючи оптимальний для творчого процесу «аналіз через синтез» [16]. Творче, продуктивне мислення передбачає вихід за межі наявних знань. Однак саме ці знання – основа у відкритті нового; щоб відкрити нове, відкинути вже відоме, необхідно володіти цим старим, мати досить широкий обсяг знань (включаючи і їхню операційну сторону), достатній для руху вперед, розвитку. Формування конструктивного мислення в дітей за такої умови пов'язано з розвитком спостережливості, зі збагаченням враженнями й відомостями про навколишні предмети, об'єкти.

Проведені дослідження виявили специфіку розв'язання дітьми проблемних завдань та ефективність їхнього використання під час навчання дітей конструюванню.

Виявлено рівень проблемності, доступний дітям різного віку. Так, діти старшого дошкільного віку (5–7 років) можуть самостійно знайти нові способи дії; діти середнього дошкільного віку (4–5 років) здатні тільки вибрати з наявних у них способів найадекватніший та успішно його використовувати в розв'язанні нових для них завдань. Рівень проблемності пов'язаний зі ступенем новизни.

У процесі систематичного розв'язання завдань проблемного характеру, що вимагають трансформації старих способів або винаходу нових, у дітей розвивається пошукова діяльність. Водночас новизна цих способів відрізняється суб'єктивністю, тобто вона належить до діяльності конкретних дітей. Наявність практичних спроб, що мають і позитивний, і негативний результат, і їхній аналіз мають важливе значення для розвитку пошуку. У спеціальному дослідженні особливостей пошукової діяльності в дошкільнят, проведеному О.Л. Князєвою, показано, що рівень організації пошуку знижується в умовах:

а) надмірно складних і надмірно простих завдань;

б) самостійної постановки мети.

Останнє говорить про явну перевагу завдань, що йдуть від дорослого, в порівнянні із самостійною діяльністю, пов'язаною з вибудовуванням ланцюгів самою дитиною, яке протікає в формі вільного експериментування з новими об'єктами.

Система формування творчого конструювання містить як самостійність дітей, так і розв'язання задач різного типу (на відтворення зразка, на створення задуму з теми, проблемних тощо).

Завдання в розвитку творчості відіграють як позитивну, так і негативну роль. Вони, з одного боку, спрямовують пошукову діяльність дітей, а з іншого – різко звужують її. Діти не шукають варіантів, оригінальних і раціональних способів, головне для них – домогтися успіху, розв'язати задачу. Саме тому перш ніж ставити перед дітьми конкретні завдання, потрібно організувати широке експериментування з матеріалом. Таке експериментування, за нашою думкою, кардинально змінює характер розв'язання наступних завдань: у дітей з'являється інтелектуальна активність, пов'язана із захопленням пошуком варіантів рішень, прагненням отримати доцільніший та оригінальніший продукт.

Саме розв'язання задач, що перетворюється у творчий пошук, стимулює дітей до експериментування з матеріалом, яке стає глибшим і цілеспрямованим. Завдяки цьому діти відкривають нові властивості предметів, знаходять їхні взаємозв'язки, ставлять перед собою певну мету.

Таким чином, дитяче «безкорисливе експериментування» стає повноцінним засобом побудови дитиною своєї пізнавальної діяльності, важливою складовою частиною будь-якого творчого процесу. Цьому найбільшою мірою сприяє розв'язання «відкритих» завдань, що мають не один, а декілька варіантів рішень. Творче мислення в процесі розв'язання такого класу задач проявляється в його дивергентності – здатності розглядати об'єкт із різних сторін, виявляти його своєрідність у різних проявах, давати безліч рішень. Така здатність може виступати як особистісна якість, або як найважливіша характеристика діяльності [11]. Як показало наше дослідження, доцільно «відкриті» завдання поєднувати із завданнями одного розв'язання в наступній послідовності: спочатку завдання багатоваріантного розв'язання, а потім завдання з одним рішенням. В результаті реалізації такої послідовності пошук єдиного рішення проходить в умовах уявного й практичного апробування різних версій, що значно підвищує розумову активність та ініціативність дітей і приводить їх до успіху.

Діти дошкільного віку можуть «винаходити» прийоми, способи на основі вже наявного в них

досвіду, набутого й в процесі наслідування дорослого. До переходу від відтворювальної діяльності до творчої в цьому випадку веде так зване «узагальнене наслідування» [18], яке виражається в усвідомленому ставленні до зразків, у самостійному застосуванні відомих дитині знань, способів у незнайомих ситуаціях. Тому використання зразків і завдань на їхнє відтворення та перетворення необхідне для формування в дітей таких знань, умінь і навичок, які потім обов'язково будуть залучені ними в самостійній діяльності, набудуть узагальненішого характеру й стануть вихідною позицією для розвитку творчості.

Узявши за основу результати досліджень фахівців, які вивчали етапність у розвитку творчої діяльності (Д.Б. Богоявленська, В.Н. Дружинін, В.А. Моляко, Н.В. Хазратова тощо), а також з огляду на наявні методи навчання конструювання (інформаційно рецептивний, репродуктивний, дослідницький, евристичний), І.Н. Біла розробила орієнтовну ієрархічну послідовність у розвитку конструкторської діяльності дошкільнят, яка дозволила оцінити рівні розвитку розумової, конструкторської діяльності дітей:

1. Простий – дошкільнята проявляють частіше пасивність і недбалість у виконанні завдання, їхнє розуміння умови завдання неправильне або взагалі відсутнє, пошукові дії характеризуються спонтанністю та хаотичністю, серед розумових дій переважає прийом випадкових дій і підставлення, готові конструкції в основному схематичні, без деталей.

2. Репродуктивний – діти демонструють часткове розуміння умови творчого завдання, не володіють достатньою саморегуляцією процесу розуміння та навичками планування практичної діяльності, під час виконання творчих завдань у них переважають дії наслідування, у творчих розробках в основному стереотипні аналогії.

3. Продуктивний – характеризується перевагою в задумах дошкільнят розумових тенденцій аналогізування. Поширені й віддалені аналогії (під час порівняння предметів із різних сфер), об'єкти зображуються з невеликою кількістю різних деталей (переважно за принципом структурного комбінування). Вироби цих дітей в основному оригінальні, повторюються в вибірці лише кілька разів і визначають у цілому посередній рівень розвитку творчої конструкторської діяльності дітей.

4. Творчий – діти здатні зосередитися на завданні, адекватно розуміти його зміст, для них характерний високий рівень розуміння, вони самостійно створюють образи (в основному складні, створені за принципом структурного, функціонального, структурно-функціонального комбінування). Іноді пропонувані конструкції використовуються в принципово новій функції, фантастичній, або містять нереальні елементи.

Виготовлені предмети характеризуються естетичністю та включеністю в певний сюжет, більшість конструкцій дошкільнят оригінальні, рідко зустрічаються у вибірці та є суб'єктивно оригінальними для самої дитини. На цьому етапі схильність до дій аналогізування, комбінування, реконструювання набуває ґрунтовності й передбачає в перспективі формування стійких стратегіальних тенденцій розумової діяльності, навичок творчого конструювання.

**Висновки і пропозиції.** Організація кожного виду дитячого конструювання передбачає поєднання завдань різного типу, адекватні специфіці матеріалу, з яким працюють діти (конструктори, папір, будівельний і природний матеріали). Система формування творчого конструювання містить як самостійність дітей, так і розв'язання задач різного типу (на відтворення зразка, на створення задуму з теми, проблемних тощо). Пошук правильного співвідношення певних і невизначених компонентів діяльності – важлива педагогічна задача.

#### Список використаної літератури:

1. Біла І.Н. Детская творческая конструкторология. Saarbrücken : LAP Lambert Academic Publishing, 2013. 420 с.
2. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. Ростов-на-Дону : Изд-во Ростовского университета, 1983. 176 с.
3. Давидчук А.Н. Развитие у дошкольников конструктивного творчества. 2-е изд. Москва : Просвещение, 1976. 79 с.
4. Кудрявцев В.Т. Развитое детство и развивающее образование: культурно – исторический подход. Ч. 1. Современное детство и инновации в дошкольном образовании. Дубна : Изд-во РАО, 1997. 174 с.
5. Куцакова Л.В. Конструирование и ручной труд в детском саду. Москва : Мозаика-Синтез, 2010. 259 с.
6. Лиштван З.В. Конструирование : пособие для воспитателя детского сада. Москва : Просвещение, 1981. 159 с.
7. Лурия А.Р. Развитие конструктивной деятельности дошкольника. *Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста* : сборник статей / под ред. А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожца. Москва – Ленинград : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1948. С. 34–64.
8. Моляко В.А. Творческая конструкторология (пролегомены). Київ : Освіта України, 2007. 388 с.
9. Моляко В.А. Проблема психологии творчества и разработка подходов к изучению одаренности. *Одаренные дети: проблемы, перспективы, развитие* : материалы Всероссийской научно-практической конференции,

- г. Санкт-Петербург, 20–21 мая 2013 г. Санкт-Петербург : 2013. С. 54–61.
- 10.10. Нечаева В.Г. Конструирование в детском саду. Москва : Учпедгиз, 1961. 159 с.
  11. Обухова Л. Ф. Этапы развития детского мышления. Москва : Изд-во МГУ, 1972. 152 с.
  12. Парамонова Л.А. Теория и методика творческого конструирования в детском саду : учебное пособие. Москва : Академия, 2002. 192 с.
  13. Развитие мышления и умственное воспитание дошкольников / под ред. Н.Н. Поддьякова и А.Ф. Говорковой. Москва : Педагогика, 1985. 200 с.
  14. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания / под ред. Л.А. Венгера. Москва : Педагогика, 1989. 223 с.
  15. Развитие творческой активности школьников / под ред. А.М. Матюшкина. Москва : Педагогика, 1991. 160 с.
  16. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 720 с.
  17. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по дошкольной психологии. Москва : Изд-й центр «Академия», 1998. 304 с.
  18. Эльконин Д.Б. Детская психология. Москва : ИЦ Академия, 2008. 384 с.

### **Kotelianets Y. The role and place of problematic tasks in the development of creative design of preschoolers**

*The article describes the essence and content of the concepts of “design”, “constructive activity”, describes the types of design and their meaning for the development of preschool children. It is noted that the constructive activity of a child of preschool age gives the opportunity to set goals independently, motivate oneself, find ways of action and control the results, that is, mastering all components of the psychological structure of activity.*

*It is determined that regardless the type of design undergoes two interdependent stages: the creation of the design and the execution of the design. Creation of an idea is usually associated more with creativity, since to create an idea you need to reflect and plan the process of future practical activity: how the final result will be presented, determine ways and sequence of its achievement. Practical activities are aimed at the use of design not just performing.*

*It has been found out that designing is not only a means of creation specific products, but also a process of solving creative problems. The creative design model as a process of solving a particular problem involves three main cycles: understanding the condition of the task (evaluation of conditions), the formation of a design of the future design (formation of the design) and the subsequent solution (predicting the successful or unsuccessful completion of the project development).*

*One of the effective ways of teaching planning, learning how to design creatively, is to define generic algorithms for solving design problems. Formation of methods of thinking activity of algorithmic type, oriented on the formal-logical analysis of problems, naturally leads to the choice of the appropriate specific method of solution. Formation of such techniques is advisable to combine with special work in arming children with heuristic techniques. Unlike algorithmic techniques, heuristic techniques focus not on formally logical but on meaningful, semantic problem analysis.*

*Studies have revealed the specifics of solving problems for children and the effectiveness of their usage in teaching children how to design. Attention is drawn to the fact that solving problems encourages children to experiment with material that is more profound and purposeful. Thanks to it, children discover new properties of objects, find out their interconnections, and set a goal.*

**Key words:** *activity, preschool children, designing, development, personality, creativity.*

УДК 378

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-2.14>**Т. О. Кравцова**кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри педагогіки та менеджменту освіти  
Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка

## ПЕДАГОГІЧНА РЕФЛЕКСОЛОГІЯ ЯК ТЕОРЕТИЧНА ОСНОВА НЕЙРОПЕДАГОГІКИ

У статті на основі аналізу наукової літератури здійснено дослідження наукових підходів до сутності поняття «нейропедагогіка», що ґрунтується на визнанні особистості, її потреб, мотивів, здібностей, інтелекту, з врахуванням в організації освітнього процесу індивідуальних особливостей, емоцій. Виявлено концептуальні джерела й передумови становлення нейропедагогіки, які були закладені педагогічною рефлексологією. Педагогічна рефлексологія розглядається як комплексна наука, що враховувала знання про дитину, її анатомію та фізіологію вищої нервової діяльності, умовні й безумовні рефлекси й прагнула на основі цих знань організувати все життя дитини, її виховання та навчання. У роботі здійснено порівняльний аналіз теоретичних підходів нейропедагогіки й педагогічної рефлексології. Уточнено, що представники як нейропедагогіки, так і педагогічної рефлексології, спираючись на знання про закономірності процесів, що відбуваються в структурах мозку й психіки людини, прагнуть створити ефективну систему навчання та виховання, яка враховує індивідуальні особливості учнів. У статті розкрито досвід організацій рефлексологічних досліджень дитячої природи в роботах В.М. Бехтерева, В.П. Протопопова, І.П. Соколянського й інших. Проведений порівняльний аналіз дав можливість встановити ключові ідеї, які характерні для нейропедагогіки й педагогічної рефлексології: врахування в організації освітнього процесу анатомії та фізіології вищої нервової діяльності, зокрема великих півкуль, створення позитивної емоційної атмосфери, врахування віку й статі дитини для організації освітнього процесу. З'ясовано доцільність розгляду й використання теоретичних основ педагогічної рефлексології в освітньому процесі, оскільки нейропедагогіка досі не є загально визнаною наукою. Використання досліджень представників педагогічної рефлексології дасть розуміння потенціалу нейропедагогіки й сприятиме покращенню організації освіти в умовах розширення інформаційного середовища.

**Ключові слова:** педагогічна рефлексологія, рефлекс, рефлексологія, нейропедагогіка, нейронауки.

**Постановка проблеми.** З прискоренням темпів науково-технічного прогресу потік соціально-значимої інформації зростає досить інтенсивно, отже сучасний розвиток освіти спрямований на опанування інформаційними процесами молоддю та потребує відповідних технологій і методик навчання та виховання прийдешнього покоління. Педагогічні технології дозволять підвищити ефективність виховання, виявити загальні й спеціальні здібності, максимально соціалізуватися в сучасному соціокультурному просторі. До напрямів педагогіки, які почали активно розвиватися та розробляти такі технології, відноситься нейропедагогіка, завдання якої полягає в тому, щоб підвищити ефективність та якість навчання, використовуючи новітні знання про людський мозок.

У цьому контексті вагомим буде звернення до історії розвитку педагогічної думки кінця XIX – початку XX ст., а саме до педагогічної рефлексології, представники якої заклали основи нейропедагогіки, науки на основі вчення про мозок людини, її нервову систему.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема розвитку нейропедагогіки фрагментарно викладалася в працях таких зарубіжних дослідни-

ків, як Т.В. Ахутиної, Дж. Бруера, І.П. Клемантович, С. Макклінтіка, В.А. Москвіна, Н.В. Москвіної, К. Клімека, О.Л. Подліняєва, К.А. Морнова, Д. Голдберга й Дж. Стівенса, М. Чояк, М.І. Славкіна, Н.В. Узоліної, А.В. Цветкова.

Вітчизняним дослідником С.О. Терно розкрито особливості навчання історії на основі нейропедагогіки [13]. Проблема змісту й сутності педагогічної рефлексології досліджено в працях І.А. Арямова, І.В. Болотнікової, Н.О. Бойко, А.О. Дернової-Ярмоленко, В.А. Лук'янової, Ю.П. Фролова, О.В. Сухомлинської.

Проте аналіз наукової літератури з питань розвитку нейропедагогіки, розгляду її теоретичних основ дозволяє констатувати, що педагогічна рефлексологія як теоретична основа нейропедагогіки в такому контексті до теперішнього часу не розглядалася.

**Мета статті:** викласти й обґрунтувати внесок представників педагогічної рефлексології, які заклали теоретичні основи нейропедагогіки.

**Виклад основного матеріалу.** У сучасній педагогічній науці категорія «нейропедагогіка» стала предметом активного дослідження, що зумовлено насамперед посиленнями вимогами до



забезпечення якості освіти й збільшенням інформаційного потоку в сучасному освітньому просторі.

Вітчизняні й зарубіжні науковці все частіше звертаються до розуміння змісту й сутності нейропедагогіки. Дослідники С. Блейк, С. Пейп, М.А. Чошанов розуміють нейропедагогіку як нейронауку, що інтегрує досягнення диференціальної психофізіології, когнітивної неврології, нейрохірургії, генетики, соціології, культурології, мовознавства, кібернетики, педагогічних галузей знання [5, с. 85–90].

А.С. Мамбеталіна зміст нейропедагогіки характеризує як комплексну освітню систему виховання та навчання на основі досягнень нейронаук, на засадах якої лежать дослідження нейропедагогічних систем, їх властивостей і процесів. Ця наука містить нейродидактику, нейропедагогічну діагностику, нейропедагогіку виховання, нейропедагогічну корекцію та адаптацію, нейропедагогічну організацію освітнього процесу [6, с. 103].

Дослідники В.А. Москвін і Н.В. Москвіна обґрунтовують нейропедагогіку як науку використання нейропсихологічних знань, відомостей про мозкову організацію процесів опанування різними видами знань, обліку й взаємовпливу індивідуального профілю латерації учнів і педагогів в освітньому процесі [7, с. 107].

О.Л. Подліняєв і К.А. Морнов зазначають, що мета нейропедагогіки, спираючись на фактичні знання про закономірності процесів, що відбуваються в структурах мозку й психіки людини, побудувати систему навчання та виховання, яка забезпечить облік індивідуальних нейропсихологічних особливостей учнів. Тим самим вона сприятиме оптимальному фізичному, інтелектуальному, творчому, духовно-моральному й професійному розвитку людини, задоволенню її освітніх потреб та інтересів. Іншими словами, нейропедагогіка допоможе ефективно навчати й виховувати, послугує особистісному зростанню та професійній самореалізації людини, ґрунтуючись на законах роботи його мозку [9, с. 129].

Ми дотримуємося позиції дослідників, що знання з нейропедагогіки дозволяють враховувати індивідуальні психофізіологічні особливості кожної людини в процесі організації навчання та виховання та дозволяють охопити більшу кількість учнів. Отже, предметом інтересу нейропедагогів є освіта, яка як у формальному, так і в неформальному аспектах закладена в нейробіологічних умовах. Тому вся організація освітнього процесу має звертати увагу також на особливості й перебіг психічних процесів і вищої нервової діяльності як здобувачів освіти, так і педагогів.

Зауважимо, що теоретичні основи нейропедагогіки були закладені на початку ХХ ст. у дослідженнях І.П. Павлова, І.М. Сеченова, В. М. Бехтерева.

Так, І.П. Павлов зазначав, що суб'єктивні стани є першочерговою дійсністю, вони направляють наше щоденне життя, зумовлюють прогрес людського співжиття. Він простежив процеси у великих півкулях головного мозку, розглядав їх як прояв позитивних і негативних почуттів, указував на те, що «є достатні підстави вважати, що описані фізіологічні процеси у великих півкулях відповідають тому, що ми суб'єктивно собі називаємо почуттями в загальній формі позитивних або негативних почуттів і у величезному ряді відтінків і варіацій завдяки або їхньому комбінуванню, або їхній різній напруженості. Тут – почуття труднощів і легкості, бадьорості й втоми, задоволеності або засмучення, радості, урочистості й відчаю тощо Мені здається, що часто важкі почуття під час зміни звичайного способу життя, припинення звичних занять, втраті близьких людей, не кажучи про розумові кризи й злам вірувань, мають свою фізіологічну підставу значною мірою саме в зміні, в порушенні старого динамічного стереотипу й в складності установки нового» [8, с. 498–499]. Враховуючи вищезазначене, можна прослідкувати позицію вченого щодо значення великих півкуль для розуміння діяльності людини, їх станів у житті людини, в тому числі й в процесах навчання. Отже, саме експериментальні дослідження І.П. Павлова стали основою для розвитку нейропедагогічних досліджень, які надалі використовуються для організації освітнього процесу.

І.М. Сеченов вніс у педагогіку наукове уявлення про рефлекси, яке дозволило педагогам-рефлексологам пов'язати психічне й фізіологічне в дитячій природі, створив засади для пояснення індивідуально-психічного розвитку, розглядав організм людини невіддільно від соціального й біологічного середовища. І.М. Сеченовим була висловлена думка про те, що «організм без зовнішнього середовища, яке підтримує його існування, неможливий, оскільки в наукове розуміння організму повинно входити й середовище, що впливає на нього. Через те, що без останнього існування організму неможливе, так і суперечки про те, що важливіше, – середовище чи сам організм, – не мають сенсу» [11, с. 312].

Заснована працями вчених І.М. Сеченовим, І.П. Павловим і В.М. Бехтеревим наука про функції мозку – рефлексологія – вивчає вищу нервову діяльність дитини за допомогою об'єктивної методи. Знайомство з біологічними основами поведінки дитини, з законами її вищої діяльності можливо лише за умови знайомства зі всіма функціями його організму, тобто із загальними даними фізіології людини. Таким чином, фізіологія та її частина рефлексологія є фундаментом педагогіки. Отже, предметом вивчення рефлексології виступали всі рефлекси, що протікають за участю

головного мозку й виявляються в зовнішній поведінці як об'єктивно наявні системи реакцій організму на зовнішні й внутрішні стимули.

Узагальнюючи праці В.М. Бехтерева, І.П. Павлова, І.М. Сеченова, можна зробити висновок, що вони обґрунтували вивчення взаємин цілісного організму із середовищем, спираючись на об'єктивні методи, сам же організм вони розглядали в єдності його зовнішніх і внутрішніх проявів. Цей підхід створив перспективу для розкриття чинників взаємодії цілісного організму дитини із середовищем її існування, а також для вивчення причин, від яких залежить динаміка цієї взаємодії.

На подібних позиціях представники нейропедагогіки закликають організувати процес навчання з урахуванням психофізіологічних і нейропсихологічних закономірностей розвитку. На думку дослідників О.Л. Подліняєва та К.А. Морнова, одним із завдань нейропедагогіки є організація оптимальних взаємин і взаємодій між суб'єктами освітнього процесу, основними принципами яких виступають положення особистісно орієнтованого підходу в навчанні: визнання людини суб'єктом власного розвитку; надання довіри людській природі й віра в здатність конструктивного, вільного й відповідального саморозвитку, який забезпечується в тому числі унікальною для кожного й неповторною біологічною системою – мозком людини [9, с. 127].

Вітчизняні вчені-рефлексологи В.М. Бехтерев і В.П. Протопопов вважали головним методом побудови науки про людське життя метод експериментальної рефлексології. В.М. Бехтерев вказував, що «дійсне, так зване природничо-наукове вивчення особистості людини розпочинається тільки з введенням до сфери наукового пізнання цього об'єктивного методу, котрий і дає обґрунтування рефлексології людини як науки про об'єктивно-біологічне дослідження особистості <...> Для всіх має бути зрозумілим, що раніше й понад усе має бути об'єктивне вивчення людини як діяча, котрий встановлює свої відношення до зовнішнього світу, й лише додатково до цього може вестися вимірювання суб'єктивного боку людини в прямому співвідношенні з об'єктивними даними й не інакше, як під безпосереднім контролем і з перевіркою одержаних даних за допомогою об'єктивно-біологічного методу» [3, с. 6–7].

Сутність педагогічної рефлексології, за В.М. Бехтеревим, полягає «у вивченні співвідносної діяльності організму в широкому сенсі цього слова, розуміючи під цим усі спадкові й набуті реакції організму, від простих і складних органічних рефлексів до складних набутих рефлексів, що втілюються в дитині у вигляді дій і вчинків, які характеризують її поведінку» [1, с. 145–146]. У праці «Об'єктивна психологія» В.М. Бехтерев розглядав психічну діяльність дитини як рефлекс-

торну, а різні сторони й форми цієї діяльності як різні її види (увага – рефлекс зосередження, мислення – символічні рефлексивні й таке інше). Він наголошував: «Щоб мати достатньо повне знання про дитячу особистість, потрібно вивчати її передусім за діями, вчинками, змістом мови, міміки, жестів, за ставленням до навколишнього середовища, оскільки особистість є комплексом вищих рефлексів. Крім того, слід враховувати й ті особливості, що мають спадковий характер, так звані інстинктивні або спадково-органічні вияви – обдарованість, темперамент тощо» [4, с. 195].

В.М. Бехтерев як один з основоположників педагогічної рефлексології розробив досить широку комплексну програму вивчення дитини на основі комплексного підходу до вивчення мозку методами анатомії, фізіології та психології та прагнув створити науку про людину. Загальна схема вивчення дитини, на думку вченого, така:

- 1) введення рефлексологічних методів у процес вивчення дитини;
- 2) вивчення вегетативної нервової системи й зв'язку центральної нервової системи, залоз внутрішньої секреції;
- 3) порівняльне вивчення онтогенезу поведінки людини й тварин;
- 4) дослідження повного розвитку відділів головного мозку;
- 5) вивчення середовища;
- 6) вплив соціального середовища на розвиток;
- 7) дитяча дефективність;
- 8) дитяча психопатія;
- 9) неврози дитячого віку;
- 10) рефлексологія праці;
- 11) рефлексологічна педагогіка;
- 12) рефлексологічний метод навчання.

Зазначимо, що подібні погляди розкриті дослідником М. Чояк. Учений вказує, що сферу міждисциплінарних досліджень, включаючи педагогіку й нейробіологію, слід назвати нейропедагогікою, і в майбутньому вона має стати розділом педагогіки (де поняття «нейро» означає посилення на нейробіологічну теорію та інструменти, а не проведення досліджень в медицині чи генетиці). Таким чином, завдання нейропедагогіки повинні містити: збір інформації про нейробіологічні умови навчальної дійсності; аналіз реальності, взаємозв'язку й залежностей всередині неї та їхнє пояснення; розповсюдження отриманих знань із метою трансформації такої реальності [15].

Отже, дослідження нейропедагогіки дозволяють враховувати й пояснювати проблеми виховання дітей, індивідуальні недоліки поведінки й навчання, шкідливі риси, що відбивають не тільки психічні особливості, але й особливості фізіології мозку й вищої нервової діяльності. Насамперед це стосується вивчення можливостей виховання та освіти дітей із позицій формування емоційного інтелекту,

ефективних процесів запам'ятовування, сенситивних відмінностей і гендерних особливостей.

У науковому доробку «Нейропедагогіка для вчителів. Як навчати за законами мозку» А.В. Цветков зазначає, що нейропедагогіка спирається на сенсорне сприйняття. Вчений вказує на те, що організація освітнього процесу має бути побудована таким чином, щоб можна було впливати на всі органи чуття дитини, на її емоційний стан, щоб підвищити здатність до навчання та регулювати процес навчання. Головна ціль – оптимально й ефективно розв'язувати педагогічні завдання, використовуючи знання про індивідуальні особливості мозкової організації вищих психічних складників людини [14, с. 73].

Один із представників вітчизняної рефлексології І.П. Соколянський також наголошував на тому, що освіта має спиратися на вивчення реакцій дитини на ті чи інші подразники, на дослідження феномену потреб та емоцій, асоціацій, уваги, відчуттів. І.П. Соколянський підкреслював, що саме дитячі емоції повинні бути основою для формування знань у дітей та основою для створення нових виховних методик. Ті методики, на думку вченого, які прагнули «до якнайбільшої простоти та її близькості до дитячої природи», найповніші, вичерпні, науково обґрунтовані. І.П. Соколянський вказував, що «педагогічні можливості, приховані в людському організмі, виявляються тільки в педагогічному процесі, іншими словами, вивчення та класифікація людської поведінки можливі лише в процесі її організації, а організація поведінки за певних умов є педагогічним процесом» [12, с. 143]. Враховуючи дослідження рефлексологів і нейропедагогів, важливо відзначити, що сприйняття інформації та ефективність виховних впливів будуть продуктивними завдяки отриманню позитивних емоційних, чуттєвих вражень і зумовлюють необхідність створювати високий емоційний фон освітнього процесу, оскільки окрім інтелектуального розвитку для розвитку особистості важливий розвиток емоційного інтелекту.

В.П. Протопопов працював над вивченням фізіологічних механізмів поведінки дитини, досліджував функціональне значення різних відділів центральної нервової системи, механізми утворення звичок, реакцію зосередження, умови досягнення наміченої поведінки, межі відтворення складних мовних реакцій, навантаження нервової системи дітей, а також питання організації поведінки дитини в умовах природного експерименту. Він стверджував, що безумовні рефлекси є тим підґрунтям, на основі якого кожен індивідуум буде вибудовувати свої індивідуальні особливості залежно від власного досвіду й від спадкових особливостей. Учений зауважував: якщо брати до уваги те, що, відповідно природженій конституції дитини, в різних індивідуумів і безумовні рефлекси

розвинуті по-різному (в одного переважають ставтеві, в другого – харчові, в третього – захисні), то індивідуальні особливості будуть формуватися на основі тих безумовних рефлексів, які переважають і мають більшу збудливість [10, с. 116].

Зазначимо, що думка В.П. Протопопова актуальна, оскільки нейропедагогіка вивчає мозкову основу психічних процесів та їхній зв'язок з окремими системами головного мозку й прагне на цій основі використовувати особливості протікання вищих психічних функцій, рефлексів та інстинктів у дітей у процесі організації навчання та виховання. Тому вивчення пізнавальних процесів у дітей, а також розуміння емоційної сфери дозволить сприяти збереженню та розвитку ресурсів фізичного, емоційного, інтелектуального й духовного здоров'я людини, розвитку й вихованню мислення, свідомості, гармонізації ціннісних і практичних ставлень із середовищем.

**Висновки і пропозиції.** На основі аналізу наукової літератури уточнено, що теоретичними основами нейропедагогіки виступали дослідження представників вітчизняної педагогічної думки початку ХХ ст., підходи яких до розуміння індивідуальних особливостей протікання психофізіологічних процесів вищої нервової діяльності людини активно впроваджувалися та використовувалися в розв'язанні педагогічних проблем організації освіти.

#### Список використаної літератури:

1. Бехтерев В.М. Внушение и воспитание. Петроград, 1923. 40 с.
2. Бехтерев В.М. Коллективная рефлексология Москва : Госиздат, 1921. 432 с.
3. Бехтерев В.М. Общие основы рефлексологии человека Москва : Госиздат, 1923. 408 с.
4. Бехтерев В.М. Объективная психология. Москва : Наука, 1991. 480 с.
5. Блейк С., Пейп С., Чошанов М. Использование достижений нейропсихологии в педагогике США. *Педагогика*. 2004. № 5. С. 85–90.
6. Мамбеталина А.С., Рыскулова М.М., Жумагалиева З.Н. Применение нейропедагогического подхода в процессе обучения в Казахстане и в зарубежных странах. *Педагогика: история, перспективы*. 2019. Том. 2. № 5. С. 99–107.
7. Москвин В.А., Москвина Н.В. Нейропедагогика как новое направление образовательных технологий и технологии образовательного процесса. Оренбург : Изд-во ОГУ, 1997. 107 с.
8. Павлов И.П. Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей нервной деятельности (поведения) животных условные рефлексы (статьи, доклады, лекции, речи). *Полное собрание трудов*. Москва ; Ленинград : Изд-во АН СССР, 1949. Т. III. 605 с.

9. Подлиняев О.Л., Морнов К.А. Актуальные проблемы нейропедагогика. *Вестник Кемеровского государственного университета*. 2015. № 3 (63). Т. 1. С. 126–130.
10. Протопопов В.П. Объективный метод изучения поведения человека и высших животных *Избранные сочинения*. Киев, 1961. С. 103–118.
11. Сеченов И.М. Рефлексы головного мозга. Москва, 1911. 237 с.
12. Соколянський І.П. До класифікації подразників. *Український вісник рефлексології та експериментальної педагогіки*. 1926. № 3. С. 136–144.
13. Терно С.А. Обучение истории на основе принципов нейропедагогика. *Современные научные исследования и инновации*. 2013. № 7. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2013/07/2564>.
14. Цветков А.В. Нейропедагогика для учителей: как обучать по законам работы мозга. Москва, 2017. 122 с.
15. Chojak M. Neuropedagogy as a Scientific Discipline: Interdisciplinary Description of the Theoretical Basis for the Development of a Research Field (Version 10009406). *International Journal of Business, Human and Social Sciences*. 2018. № 11.0 (8).

#### **Kravtsova T. Pedagogical reflexology as theoretical basis of neuropedagogy**

*In the article, scientific approaches to the essence of the concept of “neuropedagogy” based on the recognition of personality, one’s needs, motives, abilities, intelligence, taking into account individual features and emotions in the organization of the educational process have been analyzed. Conceptual sources and preconditions for neuropedagogy formation, which were established by pedagogical reflexology, have been revealed. Pedagogical reflexology is considered as a complex science that took into account knowledge about the child, its anatomy and physiology of higher nervous activity, conditioned and unconditioned reflexes, and sought to organize on the basis of this knowledge the child’s life, education and training. In this work, the comparative analysis to theoretical approaches of neuropedagogy and pedagogical reflexology has been carried out. It has been specified that the representatives of neuropedagogy and pedagogical reflexology, based on knowledge of processes patterns occurring in the structures of human brain and psyche, seek to create an effective system of teaching and education that takes into account individual characteristics of students. The article reveals the experience of organizations of children’s nature reflexological studies in the works of I.V. Bekhterev, V.P. Protopopov, O.P. Sokolianskyi et al. The conducted comparative analysis has made it possible to establish key ideas that are characteristic of neuropedagogy and pedagogical reflexology: taking into account the anatomy and physiology of higher nervous activity, particularly large hemispheres, creating a positive emotional atmosphere, taking into account the age and gender of the child in the educational process. The expediency of consideration and use of theoretical bases of pedagogical reflexology in the educational process has been clarified, as neuropedagogy is not yet a generally accepted science. The use of the research of the representatives of pedagogical reflexology will give comprehension of neuropedagogy potential, and will contribute to improving the organization of education in conditions of expanding information environment.*

**Key words:** pedagogical reflexology, reflex, reflexology, neuropedagogy, neuroscience.

**Н. П. Лещій**кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри дефектології та фізичної реабілітації  
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

## ОБҐРУНТУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧОЇ РОБОТИ В УМОВАХ ОСВІТНЬО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО ЦЕНТРУ ДЛЯ ДІТЕЙ ЗІ СКЛАДНИМИ ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ

*У статті представлено обґрунтування змісту технології фізкультурно-оздоровчої роботи для дітей зі складними порушеннями розвитку в умовах освітньо-реабілітаційного центру. Розроблена технологія фізкультурно-оздоровчої роботи характеризувалася цілеспрямованістю, врахуванням педагогічних умов, факторів спрямованості фізкультурно-оздоровчої роботи та послідовною реалізацією її структурних компонентів: методологічного, організаційно-діяльнісного та оцінювального, що дають змогу істотно поліпшити психофізичний та функціональний стан дітей зі складними порушеннями розвитку. Зазначені вище компоненти реалізації фізкультурно-оздоровчої роботи взаємопов'язані між собою і мають своє змістовне та функціональне призначення: методологічний компонент зображає методологічні підходи та принципи, на яких була побудована система фізкультурно-оздоровчої роботи; організаційно-діяльнісний компонент розкриває структуру, зміст, форми, засоби та методи; оцінювальний – виконання систематичного моніторингу та контролю за фізичним, функціональним та психоемоційним станом дитини та визначення ефективності впливу розробленої технології. Під час проведення педагогічного дослідження в організації експериментальної роботи з дітьми зі складними порушеннями розвитку реалізовували принципи індивідуалізації і диференціації; продуктивного розвитку особистості; неперервності й послідовності; ситуативності навчання; освітньої рефлексії. Фізкультурно-оздоровча робота для дітей зі складними порушеннями розвитку планувалася з урахуванням особливостей організації режиму дня в освітньо-реабілітаційному центрі з іншими оздоровчими заходами та будувалася відповідно до методологічних підходів, які відображали зміст і сутність експериментальної роботи: діяльнісно-особистісного, системного, культурологічного, здоров'язбережувального; особистісно-орієнтованого. В рамках технології розроблено програму фізкультурно-оздоровчих занять, яка враховувала особливості кардіореспіраторної системи, рівень фізичного здоров'я та фізичної підготовленості дітей зі складними порушеннями розвитку.*

**Ключові слова:** технологія, організація, діти зі складними порушеннями розвитку, фізкультурно-оздоровча робота.

**Постановка проблеми.** Сьогодні в Україні система освіти для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку, стан здоров'я яких унеможлиблює навчання і виховання в загальноосвітніх закладах на загальних підставах, включає спеціальні загальноосвітні заклади: школи з продовженим днем, школи-інтернати, освітньо-виховні комплекси, об'єднання, освітньо-реабілітаційні центри, спеціальні класи в загальноосвітніх школах [1, с. 320; 2, с. 255]. Рациональна організація фізкультурно-оздоровчої роботи для дітей зі складними порушеннями розвитку в умовах освітньо-реабілітаційного центру набуває особливого значення.

З огляду на зазначене постає актуальна проблема розробки змісту технології фізкультурно-оздоровчої роботи для дітей зі складними порушеннями розвитку.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** За визначенням Т. Сусикової, фізкультурно-оздоровча робота виступає особливим видом роботи, в якому людина постає власним результатом своєї

ж роботи. Фізкультурно-оздоровча робота – це процес спортивного оздоровлення окремої особистості чи певної групи людей, що передбачає аеробіку, оздоровчий біг тощо [4, с. 252].

Згідно з твердженням Ю. Ніколаєва, фізкультурно-оздоровча робота – це зображення закономірності реалізації всіх типів роботи (пізнавальна, практично-перетворювальна, комунікативна, ціннісно-орієнтаційна) у безлічі її конкретних форм, пов'язаних із практикою, що орієнтує на необхідність інтегрованого підходу в її реалізації. Така робота регламентована у державних вимогах до структури й умов реалізації основної загальноосвітньої програми [3, с. 95].

Отже, фізкультурно-оздоровча робота – це форма професійної діяльності фахівців у галузі системи освіти, змістом якої є процес цілеспрямованої та спеціально організованої взаємодії, спрямований на зміцнення здоров'я та здійснюваний у поєднанні із фізичним вихованням з урахуванням соматичного стану, рівня фізичного та психічного розвитку вихованців.

**Мета статті.** Метою цієї статті є обґрунтування змісту технології фізкультурно-оздоровчої роботи для дітей зі складними порушеннями розвитку в умовах освітньо-реабілітаційного центру.

**Виклад основного матеріалу.** Розроблена технологія фізкультурно-оздоровчої роботи з дітьми зі складними порушеннями розвитку реалізовувалася упродовж педагогічного експерименту і передбачала такі складники:

- методологічний компонент;
- організаційно-діяльнісний;
- оцінювальний компонент.

Зазначені вище компоненти реалізації фізкультурно-оздоровчої роботи взаємопов'язані між собою і мають своє змістовне та функціональне призначення: методологічний компонент зображає методологічні підходи та принципи, на яких була побудована система фізкультурно-оздоровчої роботи; організаційно-діяльнісний компонент розкриває структуру, зміст, форми, засоби та методи; оцінювальний – виконання систематичного моніторингу та контролю за фізичним, функціональним та психоемоційним станом дитини та визначення ефективності впливу розробленої технології.

Технологія фізкультурно-оздоровчої роботи характеризується цілеспрямованістю, врахуванням педагогічних умов, факторів спрямованості фізкультурно-оздоровчої технології та послідовної реалізації її структурних компонентів.

Під час проведення педагогічного дослідження в організації експериментальної роботи з дітьми зі складними порушеннями розвитку реалізовували принципи індивідуалізації та диференціації; продуктивного розвитку особистості; неперервності й послідовності; ситуативності навчання; освітньої рефлексії.

Принцип індивідуалізації і диференціації передбачав врахування супутніх захворювань та особливостей порушень фізичного, функціонального стану та рівня здоров'я дітей зі складними порушеннями розвитку відповідно до розроблених індивідуальних карт розвитку кожної дитини.

Принцип продуктивного розвитку особистості, що передбачав здобуття умінь і навичок під час організованої освітньої та фізкультурно-оздоровчої роботи в навчально-реабілітаційному центрі, а також розвиток фізичної підготовленості, підвищення функціональних можливостей кардіореспіраторної системи та формування належного психофізичного розвитку дитини. Для успішної реалізації цього принципу створювали відповідне фізкультурно-оздоровче середовище в навчально-реабілітаційному центрі, а також методичний супровід дидактичних заходів навчання, що враховує індивідуальні психофізичні порушення розвитку дитини.

Принцип неперервності і послідовності дозволяє учням зі складними порушеннями розвитку успішно оволодіти знаннями, уміннями та навичками відповідно до загальноосвітньої програми підготовки.

Принцип ситуативності навчання передбачав розроблення і впровадження в навчально-реабілітаційний процес спеціальних ситуацій для кожної дитини, з урахуванням особливостей порушень функціонального стану та психофізичного розвитку.

Принцип освітньої рефлексії супроводжувався його рефлексійним усвідомленням учнями. Цей принцип є важливою умовою для того, щоб дитина усвідомила індивідуальну схему організації освітньої діяльності, зробила власні висновки, усвідомила можливі способи діяльності, досягнення та успіхи. Цей принцип є орієнтиром встановлення зворотного зв'язку між учнем, батьками та вчителями.

Враховуючи те, що батьки й педагоги є рівноправними суб'єктами педагогічного процесу, ми намагалися максимально залучати їх до фізкультурно-оздоровчої роботи через орієнтацію взаємодії освітньо-реабілітаційного центру та сім'ї.

У рамках педагогічного експерименту було впроваджено такі форми взаємодії батьків та вчителів освітньо-реабілітаційного центру: участь у диспутах, проведення батьківських зборів, тренінгів для батьків, індивідуальних бесід, консультацій, круглих столів. Форми взаємодії освітньо-реабілітаційного центру та батьків представлено на рисунку 1.

Для підвищення поінформованості батьків щодо формування здорового способу життя та залучення до фізкультурно-оздоровчих заходів на інформаційних стендах освітньо-реабілітаційного центру розповсюджували промоційні листівки з корисною інформацією про здоровий спосіб життя.

У кожному класі було облаштовано куточок сімейних досягнень, де діти зі складними порушеннями розвитку розміщували сімейні фотографії, які демонстрували те, як їхня родина бере участь у популяризації здорового способу життя, проводить вільний час із використанням засобів оздоровчої фізичної культури. Перед початком канікул був оформлений інформаційний стенд, на якому пропонувалися батькам фізкультурно-оздоровчі заходи з дітьми на період канікул, а також інформація про динаміку рівня фізичної підготовленості учнів.

Для налагодження ефективної взаємодії між батьками, вчителями та дітьми зі складними порушеннями розвитку застосовували мультипрофесійний підхід. Мультипрофесійний підхід передбачав проведення круглих столів із залученням психолога, логопеда, медсестри, вчителя фізичної культури, вчителів інших загальноосвітніх предметів та батьків дітей зі складними порушеннями розвитку.

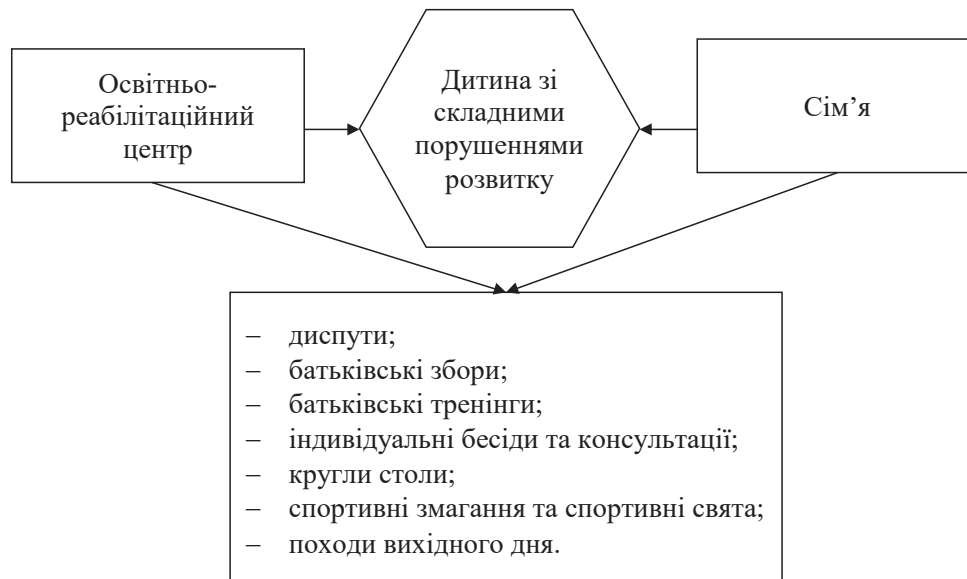


Рис. 1. Форми взаємодії освітньо-реабілітаційного центру та батьків

На круглих столах (1 раз на місяць) розглядалися проблемні питання щодо особливостей психофізичного розвитку дітей зі складними порушеннями розвитку, особливостей організації фізкультурно-оздоровчих занять вдома, формування здорового способу життя тощо. Завдяки таким зустрічам відбувався обмін інформацією між фахівцями різного профілю, що дозволяло налагодити плідну комунікацію між представниками освітньо-реабілітаційного центру та батьками.

Окрім круглих столів, з батьками проводили спеціальні бесіди та лекції: «Рухова активність дитини зі складними порушеннями розвитку», «Принципи загартовування», «Навчальне перевантаження та гіподинамія» «Режим дня й працездатність молодших школярів», «Принципи раціонального харчування школяра», «Вплив фізичних навантажень на організм школяра», «Ранкова гімнастика та її оздоровче значення» тощо.

Такі бесіди сприяли підвищенню активності батьків та їх залученню до проведення фізкультурно-оздоровчих заходів у сім'ї, допомагали формуванню знань про здоровий спосіб життя, засвоєнню методів підвищення рухової активності та способів усунення навчального перевантаження та гіподинамії в дітей зі складними порушеннями розвитку.

Для активізації взаємодії сім'ї та освітньо-реабілітаційного центру у напрямку фізкультурно-оздоровчої роботи батьки дітей зі складними порушеннями розвитку започаткували ведення спеціальних щоденників досягнень, у яких фіксувалися антропометричні та функціональні дані дитини, кількість захворювань упродовж навчального року, показники фізичної підготовленості, що виступало засобом педагогічного контролю за розвитком дитини.

Ще однією формою взаємодії освітньо-реабілітаційного центру та батьків були батьківські тренінги. Завдяки батьківському тренінгу здійснювалася допомога батькам у самоаналізі проблемної ситуації, розумінні процесів, необхідних для вирішення проблеми; пізнанні власних можливостей; формуванні навичок самодіагностики функціонального стану, що давало змогу формувати здоровий спосіб життя дитини зі складними порушеннями розвитку.

Під час проведення тренінгу батьки мають переконатися у необхідності активної спільної роботи, яка буде сприяти усуненню напруги, поліпшенню настрою і забезпеченню більших можливостей для подолання труднощів під час спілкування з дітьми.

На тренінгах батькам давали можливість описати свої проблемні ситуації шляхом участі у рольовій грі, здійснювали пошук альтернативних засобів розв'язання проблеми, спостерігали за поведінкою дітей під час організованих вправ, здійснювали заняттєвий аналіз.

Вагому роль відігравали батьки під час складання індивідуальної програми фізичного розвитку власної дитини, яка має складні порушення розвитку, оскільки вони краще знають її та її можливості.

З метою спостереження за змінами у стані здоров'я дитини зі складними порушеннями розвитку батьки вели щоденник, у якому фіксували отримані результати, відчуття дитини (її емоційний стан під час занять). Під час консультацій з працівниками освітньо-реабілітаційного центру до індивідуальної програми вносилися відповідні коригування.

Позашкільні фізкультурно-спортивні заходи (походи вихідного дня, спортивні свята та змагання) відбувалися за участю батьків, дітей та вчителів.

Освітньо-реабілітаційний центр організував сімейні спортивні змагання та спортивні свята: «Веселі старты», «Мама, тато, я – спортивна сім'я», «День здоров'я», «Старты надій» тощо, до яких залучалися як діти зі складними порушеннями розвитку, так і їхні батьки. Зазначені вище заходи відігравали важливу роль у поліпшенні психічного здоров'я школярів через поліпшення сімейних стосунків та відносин.

Батьки брали активну участь у проведенні з дітьми різноманітних рухливих ігор, спортивних естафет і змагань на природі, що сприяло поліпшенню фізичної підготовленості дітей зі складними порушеннями розвитку, а також їх вмотивованості до фізкультурно-оздоровчої роботи. Батьки залучалися для інструктажів у питаннях техніки безпеки, правил поведінки, суддівства, а також для безпосередньої участі спільно з дітьми. Позашкільні заходи проводилися у вихідні дні.

Сценарій спортивного свята організувався відповідно до вікових особливостей дітей зі складними порушеннями розвитку та з урахуванням можливостей учнів виконати певне завдання, яке ставилось їм упродовж проведення свята.

Під час підготовки учнів до свята їм необхідно було обрати назву команди, девіз, вітання, повторити вивчений протягом року матеріал, пов'язаний із організацією та проведенням фізкультурних хвилин.

Спортивні свята включали організовані виступи дітей зі складними порушеннями розвитку разом із батьками, різноманітні рухливі ігри та естафети, спортивні розваги. Обов'язково кожне спортивне свято розпочиналося з урочистого відкриття, показових виступів кращих спортсменів та завершувалося церемонією закриття свята. Такі спільні заходи із залученням сім'ї дітей мали значний мотиваційний ефект і виховний вплив.

До проведення фізкультурно-оздоровчих заходів упродовж навчального дня залучалися також учителі загального циклу підготовки для забезпечення активної участі учнів у навчально-виховному процесі.

У межах методичних об'єднань вчителів були проведені лекторії, на яких розкривалась роль та значення фізкультурних хвилин у підвищенні якості уроків загальноосвітнього циклу. Тому намагалися максимально залучити вчителів для проведення фізкультхвилин упродовж дня для зняття психоемоційного напруження під час навчання та збільшення рухової активності дітей зі складними порушеннями розвитку.

Розроблена фізкультурно-оздоровча програма із застосуванням елементів фітнесу відзначилася інноваційною спрямованістю у фізичному вихованні дітей зі складними порушеннями розвитку та складалася з трьох періодів, які були спрямовані на вирішення поставлених завдань дослідження.

На підставі індивідуального підходу до вибору засобів було розроблено програму фізкультур-

но-оздоровчих занять у рамках технології фізкультурно-оздоровчої роботи, яка враховувала особливості кардіореспіраторної системи, рівень фізичного здоров'я та фізичної підготовленості дітей зі складними порушеннями розвитку. Програма передбачала наявність спеціальних комплексів фізичних вправ, за допомогою яких здійснювався вплив на окремі визначені фактори в структурі загального рівня фізичного здоров'я.

**Висновки і пропозиції.** Таким чином, було розроблено технологію фізкультурно-оздоровчої роботи, що характеризувалася цілеспрямованістю, врахуванням педагогічних умов, факторів спрямованості фізкультурно-оздоровчої роботи та послідовною реалізацією її структурних компонентів. Організація експериментальної роботи з дітьми зі складними порушеннями розвитку передбачала реалізацію принципів індивідуалізації і диференціації; продуктивного розвитку особистості; неперервності і послідовності; ситуативності навчання; освітньої рефлексії. Фізкультурно-оздоровча робота для дітей зі складними порушеннями розвитку планувалась з урахуванням особливостей організації режиму дня в освітньо-реабілітаційному центрі з іншими оздоровчими заходами та будувалася відповідно до методологічних підходів.

Перспективи подальших пошуків передбачають визначення ефективності запропонованої технології фізкультурно-оздоровчої роботи з дітьми зі складними порушеннями розвитку на поліпшення психофізичного розвитку дітей.

#### Список використаної літератури:

1. Лещій Н. Історичні засади використання засобів фізичної культури у практиці навчання і реабілітації дітей зі складними вадами психофізичного розвитку. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія : Педагогічні науки*. Миколаїв, 2016. № 3. С. 319–325.
2. Лещій Н. Характеристика алгоритму планування фізкультурно-оздоровчої реабілітаційної програми для дітей із комплексними порушеннями психофізичного розвитку. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми, 2016. № 7(61). С. 254–262.
3. Николаев Ю.М. От теории физического воспитания – к теории физической культуры в контексте формирования нового типа мышления. *Теория и практика физической культуры*. Москва, 2012. № 10. С. 94–100.
4. Сусикова Т.С. Состояние и тенденции развития физкультурно-оздоровительных услуг. *Роль местного самоуправления в развитии физической культуры и спорта* : материалы V научно-практ. конф. Омск : изд-во СибГУФК, 2014. С. 251–255.



---

**Leshchii N. Substantiation of technology of physical and health work in the conditions of educational and rehabilitation center for children with complex developmental disorders**

*The article presents the substantiation of the content of the technology of physical culture and health work for children with complex developmental disorders in the educational and rehabilitation center. The developed technology of physical culture and health work was characterized by purposefulness, taking into account pedagogical conditions, factors of physical culture and health work and consistent implementation of its structural components: methodological, organizational and evaluative, which can significantly improve psychophysical and functional disorders. The aforementioned components of the implementation of physical and health work are interconnected and have their meaningful and functional purpose: the methodological component reflects the methodological approaches and principles on which the system of health and fitness work has been built; organizational and activity component reveals structure, content, forms, means and methods; assessment component reflects implementation of systematic monitoring and control over the physical, functional and psycho-emotional state of the child and determining the effectiveness of developed technology. During the pedagogical research in the organization of experimental work for children with complex developmental disorders the principles of individualization and differentiation, productive development of personality, continuity and sequence, situational learning, educational reflection have been implemented. Physical culture and health work for children with complex developmental disorders was planned taking into account the peculiarities of the daily routine in the educational and rehabilitation center with other health activities and was built in accordance with methodological approaches that reflect the content and essence of experimental work: personal, systemic, cultural health-preserving; personality-oriented. Within the framework of the technology, a program of physical culture and health-improving classes has been developed that took into account the peculiarities of the cardiorespiratory system, the level of physical health and physical fitness of children with complex developmental disorders.*

**Key words:** *technology, organization, children with complex developmental disorders, physical culture and health work.*

## ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

УДК 37.01(036)

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-2.16>

**О. М. Іонова**

доктор педагогічних наук, професор,  
завідувач кафедри теорії і методики викладання  
природничо-математичних дисциплін  
у дошкільній, початковій і спеціальній освіті  
Харківського національного педагогічного університету  
імені Г. С. Сковороди

### ПРОБЛЕМА МАТЕМАТИЧНОЇ ОСВІТИ ШКОЛЯРІВ У ВАЛЬДОРФСЬКІЙ ШКОЛІ

*Схарактеризовано цілі математичної освіти вальдорфських школярів: навчальні (пов'язані з оволодінням системою математичних знань і вмінь, необхідних як для повсякденного життя, так і для вивчення інших предметів; виробкою уявлень про ідеї та методи математики як науки, їх роль у науковій діяльності людини) та загальноосвітні (орієнтовані на формування та розвиток цілісної природи дитини, її інтелектуальних, емоційних і вольових якостей і здібностей).*

*Визначено принципову особливість математичної освіти школярів у вальдорфській школі – побудову процесу навчання на звертанні до цілісної природи людини (її мислення, відчуття, волі), що передбачає: тісну взаємодію та інтеграцію математики з іншими навчальними дисциплінами (музикою, краєзнавством, історією, природознавством тощо); ритмічну організацію освітнього процесу та викладання математики методом «епох» (циклами «поринання»); формування уявлень про числа й операції над ними як органічного породження певної цілісності, що позитивно впливає на моральність, помірність, стриманість дитини; використання диференційованих завдань з урахуванням темпераментів учнів, спрямоване на вирівнювання збоченостей і сплесків темпераментів школярів, сприяння індивідуально-соціальному розвитку дитини.*

*Специфікою математичної освіти вальдорфських школярів є також чітке співвіднесення педагогічного процесу з особливостями вікового розвитку дитини. Розкрито зміни у свідомості школярів у віці 9–10 й 11–12 років і їхній вплив на змінювання змісту математичної освіти.*

*Загалом вальдорфська математична освіта, ідучи назустріч дитині, розпочинається з лічби та ритмічних вправ, тісно пов'язаних із життєвими функціями дитини, а потім поступово переходить до впевненого та вмілого оволодіння учнями операціями з чистими кількостями (I–V класи), а далі, через вирішення практичних завдань (VI–VIII класи) – до досить складних розділів математики (IX–XII класи), які значно перевищують програми традиційної школи.*

*Результативність вальдорфської математичної освіти підтверджується даними міжнародних незалежних порівняльних педагогічних досліджень, зокрема TIMSS, PISA. Зроблено висновок про доцільність використання досвіду математичної освіти вальдорфських учнів для підвищення ефективності оволодіння українськими школярами математичними знаннями й уміннями.*

**Ключові слова:** вальдорфська школа, математична освіта, цілісний розвиток, вікові та індивідуальні особливості, формування здібностей.

**Постановка проблеми.** Згідно з Указом Президента України поточний 2020/2021 навчальний рік оголошено Роком математичної освіти в Україні. Документом, зокрема, передбачено впровадження в навчання сучасних практико-орієнтованих засад, створення умов для підвищення мотивації школярів до успішного оволодіння математичними знаннями й навичками, їх застосування в різних сферах суспільного життя; формування та розвиток математичної компетентності учнів з урахуванням кращих вітчизняних і міжнародних практик.

Успішність реалізації заходів Року математичної освіти в Україні спонукає педагогів-науковців, діячів освіти до ґрунтовного аналізу, осмислення та творчого використання досвіду шкіл, педагогічна діяльність яких забезпечує успішне вирішення вищезазначеної проблеми.

Особливо цінним у цій площині є вивчення надбань вальдорфської школи, побудова педагогічного процесу якої дозволяє виховувати особистість з індивідуальним розумінням, самостійним і відповідальним діянням, із розвиненою культурою пізнавальної діяльності, математично-природничими,

науково-дослідницькими, творчими здібностями. Це підтверджується даними міжнародних незалежних порівняльних педагогічних досліджень якості навчальних досягнень школярів, зокрема TIMSS (якості природничо-математичної освіти), PISA (якості сприйняття інформації, читання, розуміння текстів).

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

Аналіз наукових джерел свідчить про те, що питання математичної освіти вальдорфських школярів посіли чільне місце в науковій спадщині Р. Штайнера (творця антропософії та фундатора першої вальдорфської школи) [6], розглядалися сучасними вітчизняними та зарубіжними дослідниками вальдорфської педагогіки (Г. Бараваль, Р. Джерман, О. Іонова, Е. Шуберт та ін.) [1–3; 7], зокрема висвітлювалися підходи до вивчення математики в початкових класах вальдорфської школи [5].

Проте проблема математичної освіти учнів вальдорфської школи у вітчизняній психолого-педагогічній літературі висвітлена недостатньо.

**Мета статті.** Головною метою цієї роботи є з'ясування особливостей математичної освіти школярів у вальдорфській школі.

**Виклад основного матеріалу.** Характерною і принциповою рисою вальдорфської школи є те, що в основі всього педагогічного процесу лежить цілісний образ людини, психічна структура якої виявляється в єдності та врегульованій взаємодії розумової, емоційно-почуттєвої та вольової діяльності.

У зв'язку з цим перед навчання математики, яке посідає одне із центральних місць в освітній програмі вальдорфської школи, висувуються такі основні цілі: навчальні (оволодіння системою математичних знань і вмій, необхідних як для повсякденного життя, так і для вивчення інших предметів; виробка уявлень про ідеї та методи математики як науки, їх роль у науковій діяльності людини) та загальноосвітні (формування та розвиток цілісної природи дитини, її інтелектуальних, емоційних і вольових якостей).

Порівняльний аналіз навчальних програм із математики традиційної та вальдорфської школи свідчить про те, що у вальдорфській школі просуваються значно швидше. Наприклад, уже у першому класі вводяться чотири основні арифметичні операції, причому одночасно. Це, з одного боку, наочно показує школярам протилежності операцій «додавання – віднімання» та «множення – ділення», а також спорідненість «додавання – множення» та «віднімання – ділення».

Проте важливішим є те, що підходи до викладання математики зовсім інші за суттю. Основна відмінність полягає в тому, що традиційна школа дає дітям певний обсяг знань, умінь, навичок, поетапно переходячи від простого до складного, часто вкладаючи в учня навчальний матеріал так, що дитина не в змозі осмислити ці знання і сама

стає навчальним матеріалом. Учителі вальдорфської школи чітко уявляють собі, як подавати знання дитині певного віку, щоб вони давали перспективу на подальше навчання та на майбутнє життя. Метою та вихідним пунктом усього процесу навчання є насамперед учень, а навчальний матеріал є засобом загального розвитку дитини, тому в центр кожного уроку завжди ставиться людина та все пов'язується з нею.

Згідно із загальною концепцією вальдорфської школи викладання математики ніколи не обмежується впливом лише на інтелектуальну сферу дитини. Елементарна математична діяльність спирається на здорову структуру людських сприйнятів, насамперед на почуття ритму (арифметика), на почуття рівноваги та почуття форми (геометрія). У зв'язку з цим навчання, особливо в початковій школі, підкріплюється глибокою проробкою ритмічної структури дитини: ритмічна лічба (числа діти поглиблено переживають через почуття руху й рівноваги, кожне число дитиною ніби «витанцювується»), таблиці додавання та множення «в дії», тобто «народжуються в русі»; лічба на декілька голосів – «канон» тощо. Не менш важливим є глибока проробка почуття форми, для чого з першого класу вводиться спеціальний предмет – малювання форм. Ця навчальна дисципліна, тісно пов'язана з вивченням математики, має широкий спектр завдань. Малювання форм пробуджує інтерес до власне форми, відділеної від предмета, пов'язується воєдино керована волею свідомість зі сприйняттями, відчуттями. Завдяки цьому малювання форм сприяє розвитку творчого начала дитини, математичних і образотворчих здібностей, виробленню правильних навичок письма [4, с. 54].

Викладання математики враховує її вплив на емоційну сферу дитини. Вальдорфський учитель прагне до того, щоб умови завдань впливали із загального контексту уроку, щоб їх вирішення повідомляло учням додаткові нові відомості, а не просто було би формальним виконанням деякої кількості математичних операцій. Таким чином, учителеві необхідно самостійно складати вправи і задачі, встановлювати глибокі міжпредметні зв'язки між математикою і такими предметами, як краєзнавство, географія, історія, природознавство тощо.

З огляду на розвиток емоційного сприйняття дійсності особливо слід виділити зв'язки математики з музикою. До того ж, поєднання музики з вивченням математики, відпрацювання музично-ритмічних закономірностей, диференціювання звуків (за частотою, ритмом, темпом) допомагає не лише краще засвоїти математичні поняття, лічбу або дробі, а й позитивно впливає на розвиток пам'яті, формування здатності гармонійно рухатися та триматися у просторі тощо.

Учителеві важливо також звертати увагу на структуру завдання, на його композицію, внутрішню завершеність, поєднання в одному завданні різних тем і розділів, на стиль оформлення. І, нарешті, учитель має прагнути до того, щоб учні пережили внутрішню красу математики як предмета, логіку побудови курсу, чіткість і гармонію, що панує у світі чисел, математичних операцій, геометричних побудов, щоб у школярів виникло почуття задоволення, яке супроводжує вдало знайдене рішення або коректно здійснене доведення. Недооцінка значимості цих факторів може привести до того, що математика буде сприйнята школярами як «суха», втомлива, нудна дисципліна.

Учителеві слід усвідомлювати різноманітний вплив математики на духовно-інтелектуальну сферу діяльності людини. У зв'язку з цим викладання математики покликане, поряд з іншими предметами, сприяти розвитку уяви й пам'яті, здатності до аналізу, чіткого вираження думки, детального опису зробленого та причинно-наслідкового мислення.

Характерною рисою вальдорфської школи є ритмізація шкільних занять – організація освітнього процесу з урахуванням природних психофізіологічних людських ритмів. Одним із прикладів ритмічної побудови є викладання когнітивних предметів, зокрема математики, методом «епох» – циклами «поринання» (приблизно місячними) у формі «головного» року – щоденного першого здвоєного уроку, який має специфічну структуру: ритмічна частина, власне навчання, заключна частина (оповідання вчителя).

Викладання математики у вальдорфській школі поєднує в собі навчальні «епокси» та щотижневі (тренувальні) уроки. Такий підхід дозволяє концентровано розглядати закінчені розділи, поступово підводячи учнів до розуміння, засвоєння та закріплення пройденого. Вчителю не доводиться штучно дробити матеріал на великі теми, встановлюючи потім їм же самим порушені зв'язки. За епохального викладання педагог має можливість більшою мірою, ніж зазвичай, виходити із цілого. Ще один природний наслідок епохальної технології – відмова від «поступовості», коли ті або інші поняття вводяться раніш і слугують технічним цілям. Замість цього пропонується вводити теми компактно, у той момент, коли це обґрунтовано рівнем розвитку учнів і логікою навчання дисципліни.

Викладання математики методом «епох» передбачає значні перерви (2–3 місяці), упродовж яких послідовно вивчаються інші когнітивні дисципліни. Звичайно, діти впродовж перерви між двома «епоками» багато чого забувають, проте забувати – не означає втрачати. Забувати – це переробляти й розвивати далі здобуті знання в межах під-

свідомого, поки дитина займається чимось іншим і, зокрема, не рахує. Проте, коли настає «епоха» лічби, то школярі радіють: знову лічба! Вони її зустрічають, як давню знайому. Через 2–3 місяці діти поринають у лічбу і стає зрозуміло, що вони нічого не забули. Знання наче «спливають». Вони немовби відпочивали, «спали», а тепер прокинулися такими, що відпочили та посвіжіли. Учні, які мали проблеми з лічбою в попередню «епоху», у наступну чудово їх уникають. І це виходить ніби «саме по собі». Але щоб це відбулося, навчальний матеріал треба давати «живим», тобто через життєздатні образи, бо «мертві» знання не можуть «спливати», вони можуть лише втрачатися.

Заняття математикою у вальдорфській школі (як, зрештою, і всі інші) є засобом виховання школярів. Логічно арифметика та принципи моралі здаються дуже далекими одне від одного, немає зв'язку між тим, як людина поводить себе з числами, та моральними імпульсами. Водночас характер первісного зіткнення дитини зі світом чисел позначається на сприйманні нею великих моральних діянь, на її ставленні до добра та зла. Отже, дитина, навчена математиці правильними методами, пізніше в житті завжди матиме почуття моральної відповідальності [6, с. 76–77].

Числа й операції над ними у вальдорфській школі виводяться з певної єдності. Кожне число учні сприймають як органічне породження єдності. Дитина звекає до цілісного сприймання речей і зберігає цю здатність на все життя. Ця навичка цілісного сприймання надзвичайно глибоко впливає на душу і дух учнів. Звичка механічно складати окремі одиниці живить внутрішню схильність душі до жадібності та заздрості. Ідучи від цілого до частин, можна послабити схильність до користюлюбства та зміцнити те, що у благородному розумінні називається помірністю, стриманістю.

Якщо наповнити дитячий мозок ідеєю, що  $1, 1, 1$  буде  $3$ , то тим самим у мисленні учня створюється прагнення до нерухомості. Зовсім інша справа, якщо почати з трьох і розділити його на частини. Перший підхід веде до ідеї, що всесвіт складається з атомів; другий – поняття цілого до вивчення його частин – це шлях уяви, який веде до розуміння, що тільки ціле дає джерело існування частин. Якщо людина усвідомить, що як  $2+2$ , так і  $3+1$ , і  $1+1+1+1$  дають у відповіді  $4$ , то математика підсвідомо ніколи не буде пов'язуватися з примушенням. Математика, що йде від цілого, побудована на аналізі, формує гнучке мислення та почуття гармонії між індивідуальною свободою та громадською думкою.

Людський егоїзм сам собою проникає в розрахунки, виміри, порівняння. Добираючи відповідні приклади, вальдорфський учитель вводить у навчання важливі моральні принципи. Він ніколи не запитує: «Скільки в тебе буде яблук, якщо ти

одержиш від Петрика – два, а від Катрусі – три?» Учитель сформулює інакше: «Якщо ти даси Петрику два яблука, а Катрусі – три, то скільки яблук ти подаруєш?».

Викладання математики здійснюється з урахуванням диференційованого підходу до дітей із різними темпераментами. Арифметичний потенціал для роботи з темпераментами базується на спорідненості кожної операції певному темпераменту: додавання – флегматику, віднімання – меланхоліку, множення – холерику, ділення – сангвініку. Із дітьми завжди проходять як прямий, так і обернений шлях будь-якої операції. Так, якщо дитина-флегматик виконала додавання, виходячи із суми (аналітичне дроблення), то дитина із протилежним холеричним темпераментом підхоплює зроблений флегматиком аналіз і синтетично повертає його до цілісності. Або, якщо учень-меланхолік знайшов різницю, виходячи із цілого, то те саме завдання переформулюється та передається дитині-сангвініку у вигляді активного віднімання. Такий підхід виховує повагу до протилежного темпераменту, дозволяє вирівнювати однобічності темпераменту дитини, сприяє її індивідуально-соціальному розвитку [3, с. 195].

У виборі конкретного змісту та методики викладання у вальдорфській школі виходять не лише з логіки предмета, але й із рівня духовно-душевного розвитку класу, із психофізіологічних особливостей конкретного віку, питань, які виникають у цей час в учня. Так, у віці 9–10 років у дитини відбувається важливий психологічний процес, пов'язаний із посиленням почуття власної індивідуальності, утратою єдності з оточенням, інтенсивним переживанням стану «Я» та «світ». Це часто супроводжується почуттям самотності, викликає недовіру й деяке відчуження дітей від оточення.

Для відтворення гармонії між внутрішнім і зовнішнім людини вальдорфські вчителі перекидають місток від світу до дитини, використовуючи «терапевтичний потенціал» усіх без винятку навчальних предметів. Так, у математиці в цей час (III клас) дітей починають знайомити з мірами вимірювання величин, ніби повертаючи інтерес учня до зовнішнього світу. Починають зазвичай із давніх неметричних систем одиниць, які мають основу в людському тілі та його пропорціях (вершок, лікоть, аршин, сажень тощо), щоб дитина могла «собой» виміряти світ. Через рік (IV клас) розпочинається вивчення звичайних дробів, де є розподіл на числівник і знаменник, що схоже на те, що переживає дитини, – поділ на «Я» та «світ». Дроби вводяться трьома способами: формують наочне уявлення про дріб як частину цілого; для врівноваження процесу мислення дітей проходять і обернений шлях – від частини до цілого; дріб як результат порівняння та вимірювання величин.

У віці 11–12 років спостерігається подальше посилення почуття індивідуальної особистості, а це дозволяє вивчати те, що відбувається в зовнішньому світі незалежно від людини. Навчання в цей час має активізувати об'єктивне причинно-наслідкове мислення, тому в математиці від арифметики переходять до алгебри, від малювання форм – до «справжньої геометрії» – доведення теорем (VI клас).

У період пубертата школярі сильно навантажуються по всім предметам, оскільки можна з великою користю знайомити з новими галузями знань, виявляючи різноманітні причинно-наслідкові зв'язки. Учні старших класів за останні чотири роки вивчають ще раз шкільну програму, але вже на зовсім іншому рівні – із висоти свого розуміння відношень, зв'язків, явищ, фактів тощо. Природничо-наукові дисципліни, зокрема математика, є найбільш сприятливими для розвитку спостережливості та розумових здібностей. Математика надає можливість показати учням, як людська думка, будучи невагомою, здатна оволодіти навколишнім світом – вагомим, відчутним, реальним. Так, у вальдорфській школі учнів на високому рівні знайомлять із діофантовими рівняннями аж до Великої теореми Ферма. До програми включено також ґрунтовний курс інтегрального та диференціального числення, великі розділи проективної геометрії, сферичної тригонометрії, просторової аналітичної геометрії тощо. Усе це сприяє розвитку в учня власного самостійного й незалежного судження, неупередженого та продуктивного мислення.

Отже, ідучи назустріч дитині, вальдорфська школа розпочинає арифметику з лічби та ритмічних вправ, тісно пов'язаних із життєвими функціями дитини, а потім поступово переходить до впевненого та вмілого оволодіння учнями операціями із чистими кількостями (I–V класи), далі, через вирішення практичних завдань (VI–VIII класи), – до складних розділів математики (IX–XII класи), які значно перевищують програми традиційної школи.

**Висновки і пропозиції.** Схарактеризовано навчальні та загальноосвітні цілі математичної освіти вальдорфських школярів, визначено принципів особливості математичної освіти школярів у вальдорфській школі – побудову процесу навчання на звертанні до цілісної природи людини, її мислення, відчуження, волі. Це передбачає: тісну взаємодію та інтеграцію математики з іншими навчальними дисциплінами; ритмічну організацію освітнього процесу та викладання математики методом «епох»; формування уявлень і сприйняття учнями чисел та операцій над ними як органічного породження певної цілісності; використання диференційованих завдань з урахуванням темпераментів школярів; чітке співвіднесення

педагогічного процесу з особливостями вікового та індивідуального розвитку дитини.

Результативність вальдорфської освіти підтверджується даними міжнародних незалежних порівняльних педагогічних досліджень, зокрема TIMSS, PISA. З огляду на це теорія та практика математичної освіти вальдорфських учнів можуть бути доцільно залучені у вітчизняну школу для підвищення ефективності оволодіння школярами математичними знаннями й уміннями.

#### Список використаної літератури:

1. Бараваль Г. Преподавание счета / пер. с нем. Москва : Парсифаль, 1994. 128 с.
2. Джерман Р. Преподавание математики / пер. с англ. Киев : Изд-во «Наири», 2008. 416 с.
3. Ионова Е.Н. Вальдорфская педагогика: теоретико-методологические аспекты : монография. Харьков : Бизнес Информ, 1997. 300 с.
4. Ионова О.М. Евритмия і малювання форм у вальдорфській школі. *Рідна школа*. 1999. № 11. С. 54–56.
5. Ионова О.М. Вивчення математики в початковій вальдорфській школі. *Теорія та методика навчання та виховання*. 1998. Вип. 2. С. 91–98.
6. Штайнер Р. Духовно-душевные основы педагогики / пер. с нем. Москва : Парсифаль, 1997. 144 с.
7. Шуберт Э. Начальное обучение математике / пер. с нем. Санкт-Петербург : СПГУПМ, 1995. 93 с.

#### **Ionova O. The problem of schoolchildren's mathematical education in Waldorf school**

*The aims of mathematical education of Waldorf schoolchildren have been characterized in the article. They are training and general educational aims. The training aims are connected with mastering the system of mathematical knowledge and skills which are necessary both for everyday life and for studying other subjects, formation of understanding of ideas and methods of Mathematics as a science, their role in human scientific activity. The general educational aims are focused on formation and development of the holistic nature of a child, his intellectual, emotional and volitional qualities and abilities.*

*The fundamental feature of schoolchildren's mathematical education in Waldorf school have been determined. It is the construction of learning process focusing on the holistic nature of a man (his thinking, feeling and will). It means close interaction and integration of Mathematics with other subjects (Music, History, Local History, Nature Study etc.), rhythmic organization of educational process and teaching Mathematics using the method of "epoch" (cycles of "immersion"), formation of understanding of numbers and operations on them as an organic product of certain integrity, which has positive influence on child's morality, modesty and discreteness, use of differentiated tasks taking into account schoolchildren's temperaments, which is aimed at alignment of perversions and bursts of schoolchildren's temperaments and promoting child's individual social development.*

*Besides, the specificity of mathematical education of Waldorf schoolchildren is a clear correlation of pedagogical process with the peculiarities of age development of a child. The author has revealed the changes in consciousness of schoolchildren at the age of 9–12 and 11–12 and their impact on changes in the content of mathematical education.*

*In general, Waldorf mathematical education, focusing on children, starts with counting and rhythmical exercises, which are closely connected with the life functions of a child, then it gradually moves to confident and skillful mastery of operations with quantities (grades 1–5). After that, it moves to solving practical tasks (grades 6–8) and rather sophisticated branches of Mathematics (grades 9–12), which significantly exceeds the traditional school program.*

*The effectiveness of the Waldorf mathematical education is confirmed by the data of the international independent comparative pedagogical researches, TIMSS and PISA in particular. The author has concluded about the expediency of using the experience in mathematical education of Waldorf schoolchildren to improve the efficiency of mastering mathematical knowledge and skills by Ukrainian schoolchildren.*

**Key words:** *Waldorf school, mathematical education, holistic development, age and individual peculiarities, formation of abilities.*

УДК 37.015.31:17.022.1]:373.3.091.2  
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-2.17>

**М. В. Кудла**

кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту  
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

## РОЗВИВАЛЬНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ ЯК ФАКТОР СТАНОВЛЕННЯ УСПІШНОЇ ОСОБИСТОСТІ

*У статті порушується проблема розвивального освітнього середовища початкової школи. Метою статті є аналіз розвивального освітнього середовища в початковій школі як фактору становлення успішної особистості. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури уточнено суть ключових дефініцій дослідження, виокремлено складники сучасного розвивального освітнього середовища початкової школи (інформаційний, психологічний, предметно-просторовий і культурно-освітній) та акцентовано увагу на позитивних і негативних факторах створення безпечного освітнього середовища початкової школи.*

*У статті схарактеризовано особливості освітнього середовища розвитку (гнучкість, наступність, інтеграція, відкритість), підкреслено компоненти сучасного розвивального освітнього середовища початкової школи (інформаційне, психологічне, предметно-просторове й культурно-освітнє) й приділено увагу позитивним (довіра, доброта, схвалення, толерантність) і негативним (агресивність, конфлікт, ворожість тощо) факторам у створенні безпечного середовища початкової школи.*

*Провідна роль у створенні розвивального освітнього середовища належить вчителю; від його готовності до такої діяльності залежить ефективність освітнього середовища як чинника розвитку особистості учня.*

*Узагальнення різних підходів до визначення поняття «освітнє середовище» приводить до висновку, що розвивальне освітнє середовище початкової школи – це сукупність духовних і матеріальних умов функціонування навчального закладу, що забезпечує саморозвиток вільної та активної особистості, реалізацію творчого дитячого потенціалу.*

*Встановлено, що освітнє середовище розвитку разом зі зміною соціального середовища динамічно трансформується, тому вчителі мають змогу адекватно змінити його на нові вимоги лише за умови власного професійного зростання.*

*Адаптація та соціалізація в розвивальному освітньому середовищі початкової школи розглядаються не лише в контексті входження індивіда до певних умов життя, розпорядку дня учнів і вчителів, а й в контексті змісту навчальної діяльності, стилю викладання, форм і методів навчання, освіти, характеру педагогічного спілкування тощо.*

**Ключові слова:** освітній простір, освітній простір у школі, початкова школа, освітнє середовище, розвивальне освітнє середовище початкової школи, компоненти сучасного розвивального освітнього середовища початкової школи.

**Постановка проблеми.** У сучасних умовах реформування вітчизняної системи освіти досить гостро стоїть питання розвитку особистості школяра в середовищі закладу освіти, підготовки його до самостійного навчання та самовдосконалення, індивідуалізації та диференціації педагогічного процесу, підвищення його ефективності шляхом упровадження освітніх інновацій. У навчанні й вихованні недостатнім є творчий розвиток і саморозвиток учнів, що слугує запорукою динамічного поступу суспільства. Тому основним напрямом реформування сучасної початкової школи є перехід до розвивального навчання молодших школярів, упровадження в практику різних технологій розвивального навчання та організації розвивального освітнього середовища.

Потенційність середовища в інтелектуальному й емоційному розвитку учня залежить не лише від можливостей для досягнення цілей навчання та вихо-

вання, адже не всі учні спроможні певною мірою використати ті чи інші умови для розвитку особистісних цінностей, мотивів діяльності, якостей тощо.

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

У перші десятиліття XXI століття особливо активувалися науково-педагогічні дослідження щодо означеної проблеми. Особливу увагу питанню розвивального навчання приділено в наукових працях вітчизняних дослідників, таких, як О. Комар, Г. Костюк, Н. Менчинська й інші. Актуальність проблеми розвивального освітнього середовища закладу загальної середньої освіти порушена в наукових дослідженнях таких вчених, як Н. Гонтаровська, Т. Ісаєва, О. Кіліченко, Т. Молнар, О. Федій, О. Ярошинська й інші.

**Мета статті.** Головною метою роботи є аналіз розвивального освітнього середовища в початковій школі як фактору становлення успішної особистості

**Виклад основного матеріалу.** Потреба в самореалізації є однією з необхідних потреб особистості, що є внутрішнім стимулом людської діяльності, а створення освітнього середовища сприяє самореалізації учня початкової школи.

Поняття «освітнє середовище» співзвучне з поняттям «освітній простір». Однак, незважаючи на схожість, ці поняття, на наше переконання, не тотожні.

Так, І. Шендрік розглядає освітній простір як утворення, яке виникає в результаті взаємодії учня та педагога, й визначає оптимальним шляхом його формування проектування їхньої спільної діяльності. Розуміння учня як «відкритої системи, яка знаходиться у постійній взаємодії з навколишнім світом» і є суб'єктом власного розвитку, здатним до «вільного вибору на основі співвіднесення суб'єктом себе, своїх особливостей та оточення» [7, с. 106]. Освітнім простором є комплекс умов, чинників, тим або іншим чином пов'язаних і таких, що роблять вплив на освіту людини й можуть існувати як певна абстрактна система, незалежно від того, хто навчається.

А. Цимбалару переконує в тому, що «освітній простір у школі» – складне утворення, що komponується з освітнього простору кожного учня, кожного вчителя, кожного з батьків тощо [6]; події, в яких здійснюються різні види діяльності кожного учасника освітнього процесу з освоєння шкільного середовища, необхідні для задоволення їхніх освітніх потреб, де освоєння – це проєкція особистості на територію (шкільне середовище), індивідуальний «відбиток» на об'єктах взаємодії. Найзагальніше уявлення про простір пов'язане з порядком розташування (взаємним розташуванням) одночасно паралельних об'єктів. Кажучи про освітній простір, ми маємо на увазі комплекс певним чином пов'язаних умов, які можуть робити вплив на освіту людини. Водночас саме поняття «освітній простір» не має на увазі включеність того, хто навчається.

Поняття «освітнє середовище» разом із тим також відбиває взаємозв'язок умов, що забезпечують формування людини. У цьому випадку передбачається присутність того, хто навчається в освітньому середовищі, взаємовплив, взаємодія оточення із суб'єктом (у нашому випадку – з тим, хто навчається). Коли ж йдеться про освітнє середовище, то мається на увазі вплив умов освіти на того, хто навчається, так само, як і вплив того, хто навчається, на умови, в яких здійснюється освітній процес. Цей зворотний вплив за сутністю задає спрямованість певному типу освітнього середовища через включення значущих для людини знань і використання комфортних технологій навчання, що приймаються слухачами [7].

Також під «освітнім середовищем» розуміють й «частину соціокультурного простору, зону вза-

ємодії освітніх систем, їх елементів, освітнього матеріалу й суб'єктів освітніх процесів» [4]. Своєю чергою освітні системи – це соціальні інститути, чия мета – освіта людини.

Традиційно поняття «освітнє середовище» розглядається як з позиції суб'єкта через систему впливів та умов формування особистості, а також можливостей для її розвитку, які містяться в соціальному й просторово-предметному оточенні, так і з позиції об'єкта, що відбиває сукупність об'єктивних зовнішніх умов, факторів, соціальних об'єктів, необхідних для успішного функціонування освіти.

Об'єднуючи суб'єктивний та об'єктивний погляди на «освітнє середовище», можна стверджувати, що освітнє середовище – це сукупність природних, фізичних і соціальних об'єктів і суб'єктів, які впливають на формування учня, на його творчий, професійний та особистісний розвиток, сприяють встановленню міжсуб'єктних взаємодій та особистісно орієнтованих педагогічних комунікацій в освітньому процесі, забезпечують умови комфортної життєдіяльності учнів у закладі освіти й поза його межами.

Виходячи із цього, ми переконані, що освітнє середовище – це сукупність об'єктивних зовнішніх умов, факторів, соціальних об'єктів, необхідних для успішного функціонування освіти; водночас це й система впливів та умов формування особистості, а також можливостей для її розвитку, які містяться в соціальному й просторово-предметному освітньому просторі.

За такої умови питання формування освітнього середовища школи неможливе без розвитку особистості учня, його нахилів і здібностей, в основі яких лежить розвивальне освітнє середовище. Це відносно нове поняття, зміст якого не вважається однозначним визначенням і сталим, але більшість фахівців використовують поняття розвивального освітнього середовища для цілісного опису специфічних особливостей конкретного закладу освіти.

У педагогіці під терміном «розвивальне освітнє середовище початкової школи» розуміють комплекс матеріально-технічних, санітарно-гігієнічних, ергономічних, естетичних, психолого-педагогічних умов, що забезпечують організацію життя та навчання учнів початкової школи, їхній розвиток [4, с. 4–9].

З погляду психологів (Л. Виготського, П. Гальперіна, В. Давидова) розвивальне освітнє середовище – це належним чином упорядкований освітній простір, в якому здійснюють розвивальне навчання, що є його основою. Основою розвивального освітнього середовища початкової школи є розвивальне навчання. Нині використання категорії «розвивальне навчання» різноманітне, зокрема:

– розвивальне навчання – це управління вчителем психічним розвитком учня;



– розвивальне навчання – це навчання, яке йде попереду розвитку (Л. Виготський);

– розвивальне навчання – напрям у теорії та практиці освіти, який орієнтує на розвиток фізичних, пізнавальних і моральних здібностей учнів шляхом використання їхніх потенційних можливостей;

– розвивальне навчання – це цілеспрямований організований, планомірно й систематично здійснюваний процес удосконалення властивостей особистості учня, спрямований на якісну зміну структури особистості, що формується [1].

У найширшому контексті розвивальне освітнє середовище – це соціокультурний простір, у межах якого з різним ступенем організованості здійснюється процес розвитку особистості. Як свідчать результати аналізу наукової літератури, для того, аби освітній простір став розвивальним середовищем, воно має набути таких властивостей:

– гнучкості, що передбачає здатність освітніх структур до швидкої перебудови відповідно до потреб особистості, навколишньої дійсності, суспільства;

– неперервності, що виражається через взаємодію та наступність у діяльності всіх суб'єктів освітнього процесу;

– інтегрованості, що забезпечує розв'язання виховних завдань за допомогою посилення взаємодії компонентів, які входять у його структуру;

– відкритості, що реалізується через широку участь усіх суб'єктів освіти в управлінні, демократизацію форм навчання, виховання та взаємодії [2].

Крім того, основною метою створення розвивального освітнього середовища в сучасній початковій школі є надання якісних освітніх послуг учням на етапі початкового навчання, своєчасне виявлення обдарованості, розвиток їхніх здібностей і саморозвиток.

Узагальнення різноманітних підходів до визначення поняття дозволяє зробити висновок, що розвивальне освітнє середовище початкової школи – сукупність духовно-матеріальних умов функціонування закладу освіти, що забезпечують саморозвиток вільної та активної особистості, реалізацію творчого потенціалу дитини.

Розвиток особистості школяра ґрунтується на багатоканальній взаємодії всіх цих компонентів як суб'єктів освітнього середовища. Навіть поверхневий погляд на освітнє середовище перекоонує, що воно є неоднорідним і складним явищем соціального життя, яке має різні ознаки – суттєві й другорядні.

Ми переконані, що провідна роль у створенні розвивального освітнього середовища належить педагогові, від його готовності до такої діяльності залежить ефективність освітнього середовища як фактора розвитку особистості школяра.

Встановлено, що розвивальне освітнє середовище разом зі зміною соціального оточення теж динамічно трансформується, тому педагоги спроможні змінювати його адекватно до нових вимог лише за умови власного професійного зростання.

Адаптацію та соціалізацію в розвивальному освітньому середовищі школи розглядаємо не лише в контексті входження чи «звикання» індивіда до певних умов життя, розпорядку дня, учнів класу і вчителів, а й, не меншою мірою, до змісту навчальної діяльності, стилю викладання, форм і методів виховання, характеру педагогічного спілкування тощо. У момент приходу до школи в учня в його взаємодії з новим освітнім середовищем порушується динамічна рівновага; власне зміна середовища потребує опанування наявних моральних норм поведінки, традицій, стимулює до активізації комунікативної діяльності. Внаслідок успішної адаптації дитини до умов початкової школи, коли все нове для неї стає звичним явищем, система засвоєних знань, умінь, навичок поведінки, звичок закріплюється в так званому вищому рівні соціалізації, що уможливує його вільне функціонування в наявному середовищі. Саме процеси адаптації та соціалізації є основою успішного розвитку молодшого школяра в процесі навчання та виховання [5, с. 161].

Водночас у формуванні розвивального освітнього середовища початкової школи, здатного забезпечити ефективну адаптацію та соціалізацію кожного учасника освітнього процесу, важливо враховувати дані сучасних наукових досліджень про те, що процес шкільної адаптації першокласників зазвичай триває від одного до двох місяців, однак у деяких учнів повноцінної адаптації на першому році навчання в школі може й не відбутися [3, с. 232]. У дезадаптованих учнів зростає психоемоційна напруга, тривожність, збільшується кількість невротичних станів, що призводить до психологічного дискомфорту, соціального песимізму, а отже, й до порушення взаємин у системах: «вчитель – учень», «вчитель – клас», «особистість – суспільство».

На основі аналізу науково-педагогічних праць із досліджуваної проблеми (О. Будник, В. Левін, В. Мелешко, О. Савченко, О. Шапран, Ю. Шапран та інші) з урахуванням системного підходу виокремлюємо такі складники сучасного розвивального освітнього середовища початкової школи:

– інформаційний (наявність сучасного нормативного, навчального й організаційно-технологічного супроводу процесу формування освітнього розвивального середовища початкової школи);

– психологічний (урахування індивідуальних психологічних особливостей розвитку учня в освітньому процесі, орієнтування на духовно-моральні цінності в поведінці й діяльності, формування

адекватного сприймання мережевого середовища, комунікативної культури учасників педагогічного процесу тощо);

- предметно-просторовий (урахування елементів предметно-розвивального дизайну в інтер'єрі початкової ланки школи, організація просторової структури середовища, що містить його гетерогенність і складність, взаємопов'язаність різних функціональних зон, мобільність і керованість середовища як засобу навчально-розвивальної комунікації вчителя, учнів та їхніх батьків; наявність сучасних мультимедійних засобів, аудіо-, відеопродукції освітньо-розвивального спрямування);

- культурно-освітній – педагогічна компетентність учасників освітнього процесу початкової школи, що охоплює зміст, форми, методи, інноваційні технології щодо реалізації завдань розвитку й саморозвитку молоді особистості на засадах соціокультури; орієнтування на соціальне замовлення, регіональні потреби, культурний потенціал краю [5, с. 167–168].

Педагогічно доцільною умовою створення освітнього середовища, що сприяє самореалізації кожного учня, визнано встановлення закладами освіти соціально-педагогічного партнерства з усіма зацікавленими у вихованні молоді фізичними та юридичними особами. Соціально-педагогічне партнерство розглядається як окрема форма соціальної взаємодії закладу освіти з фізичними або юридичними особами й розгортається на засадах визначальної ролі закладу освіти в реалізації його особистісно-розвивальних функцій. Таке партнерство відбувається на рівні сім'ї (створення заохочуваної духовної та морально-психологічної атмосфери; інтеграція зусиль сім'ї та школи; опанування необхідним обсягом психолого-педагогічних знань, умінь і навичок щодо вивчення), на рівні діяльності педагога (стимулювання інтелектуального й творчого пошуку, вміння бачити проблеми й шляхи їх розв'язання; пріоритет відносин співробітництва, співтворчості; модернізація форм, методів навчання та виховання), на рівні діяльності адміністрації закладів освіти (підбір педагогічних кадрів відповідного рівня, здатних сприяти творчій праці учнів, вивчення їхньої педагогічної майстерності; забезпечення умов для самостійної діяльності педагогів, підвищення їхнього загальнокультурного й професійного рівня тощо).

Для сприяння самореалізації кожного учня треба розуміти, що кожен учень – це унікальна й неповторна індивідуальність. Тому пріоритет вільного розвитку особи є базовим принципом побудови освітнього середовища школи, головна мета якої – зрозуміти кожну особистість і виявити до неї повагу.

Тому завдання педагогів полягає й у створенні атмосфери турботи й підтримки учнів, яка спри-

яла б розвитку їхніх можливостей, задовольняла їхні інтелектуальні, емоційні й соціальні потреби.

Для того, щоб освітнє середовище сприяло самореалізації учня початкової школи, робота повинна бути спрямована на те, щоб кожен учень міг:

- розвинути здібності критичного мислення та незалежного висловлювання;

- поповнити знання у сферах, які цікаві учневі й розкривають перед ним нові горизонти пізнання;

- розвивати спроможність приймати самостійні рішення;

- опанувати необхідні навички з базових і профільних предметів;

- розвивати свій емоційний інтелект;

- отримати необхідну індивідуальну педагогічну підтримку;

- розвинути самосвідомість як самостійної особистості та як члена колективу;

- зберегти й зміцнити моральне, фізичне й психічне здоров'я;

- сприяти взаємоузгодженню зовнішніх потреб і внутрішніх мотивів до саморозвитку й самореалізації всіх учасників освітнього процесу [2, с. 112–123].

Робота з учнями будується на використанні у викладанні нових підходів, які переносять акцент не на накопичення знань, а на формування технологій розумової праці учнів. Співпраця учителя та учнів, партнерство на уроці, спільний процес пізнання та відкриттів, постійне створення ситуації успіху – ось складові самореалізації учня в освітньому середовищі. Треба прагнути, щоб дитина чи підліток не тільки володіли сумою знань зі шкільних предметів, але й усім досвідом демократичних відносин у суспільстві, навичками управління собою, своїм життям у колективі, вміти брати відповідальність за свою діяльність. Для цього вектор діяльності повертати на виховання готовності кожного учня до розв'язання власних задач визначення свого місця в житті, успішного розвитку й реалізації своїх нахилів і інтересів.

Серед негативного впливу інформації на сучасне освітнє середовище науковці виокремлюють: відсутність належних механізмів контролю якості інформації, доступної через сучасні телекомунікаційні технології, що породжує проникнення в освітній простір великого обсягу неперевіреної інформації; неконтрольоване проникнення інформації сумнівного, агресивного змісту, яка може сприяти виникненню насильства, булінгу, кібербулінгу тощо.

Таким чином, безпечне освітнє середовище початкової школи – це стан освітнього середовища, в якому наявні безпечні умови навчання та праці, комфортна міжособистісна взаємодія, що сприяє емоційному добробуту учнів

початкової школи, педагогів і батьків, відсутні будь-які прояви насильства та є достатні ресурси для їх запобігання, а також дотримано прав і норм фізичної, психологічної, інформаційної та соціальної безпеки кожного учасника освітнього процесу.

Як переконують науковці, на безпечність освітнього середовища початкової школи впливає насамперед якість міжособистісних відносин – позитивні фактори (довіра, доброзичливість, схвалення, толерантність); негативні фактори (агресивність, конфліктність, ворожість та інші). Крім того, захищеність в освітньому середовищі – оцінка відсутності насильства у всіх його видах, формах для всіх учасників освітнього простору, що відбивається в оцінці емоцій, почуттів і панівних переживань у процесі взаємодії дорослих і дітей в освітньому середовищі закладу. Задоволеність освітнім середовищем початкової школи – задоволення базових потреб дитини, що виражається в допомозі й підтримці; збереженні й підвищенні її самооцінки; пізнанні й діяльності; розвитку здібностей і можливостей тощо [3].

**Висновки і пропозиції.** Отже, можемо стверджувати, що розвивальне освітнє середовище учня початкової школи є домінантним чинником у формуванні успішної особистості в умовах Нової української школи. Усвідомлення багатоаспектності, розуміння специфіки створення такого середовища необхідне для вибору найефективніших

шляхів його існування через досягнення поставлених цілей і завдань освіти.

#### Список використаної літератури:

1. Буряк В.К. Методологічні основи розвивального навчання. *Рідна школа*. 2009. № 5/6. С. 3–7.
2. Гонтаровська Н.Б. Теоретичні і методичні засади створення освітнього середовища як фактору розвитку особистості школяра : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.07. Київ, 2012. 474 с.
3. Макар Л.М. Сутність освітнього середовища в педагогічному процесі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі*. Київ, 2013. Вип. 30 (83). С. 229–236.
4. Савченко О.Я. Навчально-виховне середовище сучасної школи: діалог з В.О. Сухомлинським. *Науковий вісник Миколаївського державного університету*. Вип.8. Ч. 1 : Педагогічні науки. Миколаїв, 2005. С. 4–9.
5. Смолюк С.В. Організаційно-педагогічні умови становлення розвивального освітнього середовища в системі початкової освіти України (кінець ХХ–початок ХХІ ст.) : автореф дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Луцьк, 2017. 18 с.
6. Цимбалару А.Д. Освітній простір: сутність, структура і механізми створення. *Український педагогічний журнал*. 2016. № 1. С. 41–50.
7. Шендрик И.Г. Образовательное пространство субъекта и его проектирование. Москва : АПКИПРО, 2003. 156 с.

#### **Kudla M. Developmental educational environment in primary school as a factor in becoming a successful personality**

*The article arises the problem of primary school developmental educational environment. The purpose of the article is to analyze the educational environment in primary school as a factor in becoming a successful personality.*

*The essence of key definitions of the study (educational space, educational environment, developmental learning, developmental educational environment) is specified on the basis of the analysis of psychological and pedagogical literature.*

*Characteristics of the developmental educational environment (flexibility, continuity, integration, openness) are characterized in the article, the components of the modern developmental educational environment of primary school (informational, psychological, subject-spatial and cultural-educational) are emphasized and attention is paid to positive (trust, kindness, approval, tolerance) and negative (aggressiveness, conflict, hostility, etc.) factors in creating a safe primary school environment.*

*The leading role in creating developmental educational environment belongs to the teacher, from his / her willingness to such activity depends on the effectiveness of the educational environment as a factor in the development of the student's personality.*

*Generalization of various approaches to the definition of the concept leads to the conclusion that the developmental educational environment of primary school is a set of spiritual and material conditions of functioning of the educational institution, providing self-development of a free and active personality, the realization of creative child potential.*

*It is established that the developmental educational environment, along with changing of social environment, is dynamically transformed, so educators are able to change it adequately to new requirements only under the conditions of their own professional growth.*

*Adaptation and socialization in the developmental educational environment of primary school are considered not only in the context of the individual's entry into certain living conditions, daily routine, pupils and teachers, but also to the content of educational activity, teaching style, forms and methods of education, nature of pedagogical communication, etc.*

**Key words:** *educational space, educational space in school, primary school, educational environment, developmental educational environment of primary school, components of modern developmental educational environment of primary school.*

О. М. Луцик

аспірантка

Житомирського державного університету імені Івана Франка

## ЗМІСТ КОМПЕТЕНТІСНИХ ЗАДАЧ ІЗ МАТЕМАТИКИ

Стаття присвячена актуальному питанню освіти України, а саме впровадженню компетентнісного підходу в основну школу. Головним завданням компетентнісного підходу є розвиток компетентностей, необхідних для повноцінного життя в сучасному суспільстві, зокрема математичної компетентності. Одним із головних засобів розвитку математичної компетентності учнів основної школи є компетентнісні задачі. Аналіз результатів сучасних педагогічних досліджень показав, що дотепер малодослідженим залишається питання застосування компетентнісних задач до розвитку якості особистості, якою слугує математична компетентність.

У представленій роботі розкрито суть компетентнісних задач з математики основної школи. Обґрунтовано думку про те, що такі задачі сприяють свідомому застосуванню знань, способів діяльності, плануванню шляхів розв'язання, контролю та корекції власних дій. Виявлено основні відмінності компетентнісних задач з математики від навчальних. Наголошено на відмінності компетентнісних задач від прикладних.

У статті представлено порівняння навчальної та компетентнісної задач. Розглянуто, яким чином на основі математичної задачі сконструювати компетентнісну задачу. Обґрунтовано думку про те, що використання компетентнісних задач на уроках математики сприяє активізації пізнавальної діяльності учнів. Виявлено типи компетентнісних задач: предметні, міжпредметні, практичні. Окреслено основні характеристики кожного типу пізнавальних компетентнісних задач з математики.

Встановлено, що розв'язування компетентнісних задач підвищує ефективність навчально-математичної діяльності, оскільки учні виступають суб'єктом власної діяльності, а вчитель – помічником. У представленій роботі окреслено етапи розв'язування зазначених задач з математики. Обґрунтовано думку про те, що процес розв'язування компетентнісних задач обов'язково передбачає самоконтроль та самооцінку учнями власної навчально-математичної діяльності. Виявлено, що компетентнісні задачі є водночас умовою та засобом формування математичної компетентності учнів основної школи.

**Ключові слова:** компетентність, математична компетентність, компетентнісна задача з математики, навчально-математична діяльність, учень основної школи.

**Постановка проблеми.** В сучасній системі освіти України чільне місце займає проблема розвитку особистості. Прийнятий на загальнодержавному рівні компетентнісний підхід до навчання спрямований на формування системи знань, навичок, умінь, досвіду і ставлень особистості. Так, у системі освіти країни математика займає важливе місце і відіграє величезну роль, оскільки слугує як загальному, так і інтелектуальному розвитку особистості. Одним із головних завдань математики основної школи є формування математичної компетентності. Варто зазначити, що математична компетентність є невіддільним складником пізнання навколишнього світу методами математики, передбачає застосування математичних знань в повсякденному житті, є важливим складником подальшої освітньої та професійної діяльності.

Дотепер у математичній освіті недостатньо вивченим залишається такий засіб розвитку математичної компетентності, як компетентнісні задачі. Наразі актуальним залишається питання застосування компетентнісних задач під час роз-

витку такої якості особистості, як математична компетентність.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Різні аспекти математичної компетентності студіюються в роботах О.Ю. Беляніної, Л.К. Ілляшенка, С.П. Семенця, С.О. Скворцової, О.В. Овчарука та інші. З питанням розвитку математичної компетентності учнів загальноосвітніх шкіл пов'язані праці І.М. Зіненко, С.А. Ракова, Н.А. Тарасенкової та інші. Впровадженню задач, зокрема компетентнісно орієнтованих, у навчання математики присвячені роботи М.С. Амосової, І.М. Богатирьової, С.В. Бас, М.В. Дубової, О.М. Коломієць, О.Г. Кузьмінської, Н.В. Морзе, Л.В. Павлової та інших.

**Мета статті.** Головна мета цієї роботи - розкрити зміст компетентнісних задач з математики основної школи, що слугуватиме теоретичним підґрунтям для розробки відповідної методики.

**Виклад основного матеріалу.** Варто зазначити, що навчальна діяльність здобувачів освіти має бути спрямована на набуття ними компетентностей, необхідних для життя сучасного суспільства. Під компетентністю будемо розуміти

інтегровану характеристику якості особистості як суб'єкта діяльності в певній галузі (сфері виробництва) [5, с. 251]. Зокрема, *математична компетентність* – це якість особистості, яка поєднує в собі математичну грамотність та досвід самостійної математичної діяльності [1, с. 167].

Навчальний процес, побудований на основі компетентнісного підходу, передбачає, що перед учнями ставиться проблема, у процесі вивчення якої вони здійснюють цільовий пошук потрібних відомостей та формують орієнтовну основу дій щодо розв'язування таких завдань [2]. Задачі такого типу сприяють свідомому застосуванню знань, способів діяльності, плануванню шляхів розв'язання, контролю та корекції власних дій. Теоретичний аналіз порушеної проблеми привів до висновку, що компетентнісні задачі є засобом формування математичної компетентності учнів основної школи.

На нашу думку, *компетентнісна задача* – це навчальна задача, умова якої змодельована у вигляді проблемної ситуації, її розв'язання сприяє формуванню всіх видів компетентностей і передбачає самоконтроль та самооцінку навчально-математичної діяльності.

Компетентнісні задачі сприяють інтелектуальній активності і самостійності як у процесі розв'язування, так і оцінювання (самооцінювання, взаємооцінювання) інтелектуального завдання, вони слугують здатності до цілепокладання, оцінювання, ефективної дії та рефлексії [3]. Варто зазначити, що особливістю компетентнісних задач є рефлексія виконаної діяльності.

Потрібно чітко розмежовувати компетентнісні задачі з математики та навчальні прикладні задачі з математики. Дослідниця Л.В. Павлова розглядає відмінності компетентнісних задач від математичних [4, с. 120]:

1) значущість одержаного результату, що забезпечує пізнавальну мотивацію учня;

2) умова задачі формулюється як сюжет, ситуація або проблема, для вирішення якої необхідно використовувати знання, на які немає явної вказівки в тексті задачі;

3) інформація та дані в задачі можуть бути представлені в різній формі, що потребує розпізнавання об'єктів;

4) вказівка щодо сфери застосування результату, що отримали в процесі розв'язування задачі;

5) за структурою компетентнісні задачі нестандартні (можуть бути невизначені деякі з компонентів);

6) наявність надлишкових, недостатніх або суперечливих даних в умові задачі, що призводить до об'ємного формулювання умови;

7) наявність декількох способів розв'язання (різний ступінь раціональності), причому способи можуть бути невідомі учням і їх необхідно буде сконструювати.

Порівняємо навчальну задачу з математики та компетентнісну задачу.

Таблиця 1

Математична задача	Компетентнісна задача
Ясен за добу випиває близько 90 літрів води. Скільки води вип'є ясен за тиждень?	За добу людина масою 50 кг споживає приблизно 360 г кисню, а одне доросле дерево виробляє до 140 л кисню. Скільки дерев забезпечить киснем сім'ю із 5 осіб протягом року (загальна маса членів сім'ї 250 кг)? З'ясуйте, які дерева краще саджати біля будинків для перероблення вуглекислого газу. Скільки ялин потрібно посадити, щоб компенсувати втрату 2 тополь?

Для того щоб розв'язати математичну задачу, учень має виконати обчислення і отримає результат, який не буде мати пізнавального характеру, а лише покаже рівень знань програмового матеріалу. Розв'язування компетентнісної задачі забезпечує пізнавальну мотивацію, оскільки для того щоб розв'язати таку задачу, потрібно застосувати не лише математичні знання, а й знання з інших предметів, знаходити дані, яких не вистачає в різних джерелах, аналізувати різні шляхи розв'язання поставлених завдань, здійснювати самоконтроль власних дій. Варто зазначити, що використання компетентнісних задач у навчанні математики сприяє активізації пізнавальної діяльності учнів.

У представленому дослідженні поділяємо думку О.В. Харитонові стосовно типів компетентнісних задач. Дослідниця виділяє три типи пізнавальних компетентнісних задач: предметні, міжпредметні, практичні [8].

1. Предметні компетентнісні задачі. Щоб розв'язати предметну компетентнісну задачу, потрібно проаналізувати умову задачі, визначити зайві дані та дані, яких не вистачає, якщо потрібно виконати рисунок, з'ясувати, які дані з інших розділів математики потрібні для розв'язання, вибрати найбільш раціональний спосіб розв'язання, розв'язати задачу, зробити висновки.

2. Міжпредметні компетентнісні задачі. Для їх розв'язання потрібно використовувати знання з інших навчальних предметів (фізики, хімії, біології, географії тощо), потрібно досліджувати умову або пошук даних, яких бракує, причому розв'язання і відповідь можуть залежати від результатів даних, отриманих у процесі дослідження.

3. Практичні компетентнісні задачі. Для розв'язання потрібно застосувати знання, пов'язані з життєвими ситуаціями, з певним видом діяльності, тобто додаткові нематематичні знання; дані в задачі не повинні бути відірвані від реальності (повинні відповідати дійсності); отриманий результат має бути значущим для учнів [8].

Розглянемо тепер, як на основі математичної задачі можна сконструювати компетентнісну задачу з математики.

Таблиця 2

Математична задача	Компетентнісна задача
Знайти площу прямокутника, одна зі сторін якого на 6 м більша від іншої, а його периметр дорівнює 36 м.	На огороження земельної ділянки прямокутної форми (під парники) використали 72 м дроту (у 2 ряди). Визначити, скільки метрів поліетиленової плівки потрібно, щоб покрити ґрунт ділянки, якщо відомо, що ширина ділянки на 6 м менша від її довжини: а) ширина плівки 1,5 м, вартість 1 м <sup>2</sup> 20 грн.; б) ширина плівки 2,5 м, вартість 1 м <sup>2</sup> 18 грн. Якої плівки і скільки метрів потрібно використати, щоб заощадити кошти?

Щодо представленого дослідження ми поділяємо думку Н.А. Тарасенкової [7] стосовно змісту компетентнісних задач з математики, а саме якщо події, які розгортаються у задачі, мали (чи принаймні могли б мати) місце у житті учня та його оточення, тоді життєвий досвід школяра виступатиме помічником у математизації ситуацій, а в іншому разі – навпаки. Зокрема, гальмівний ефект виникатиме через те, що учню знадобляться додаткові зусилля для того, щоб уявити реальний перебіг подій, відчути себе їх співучасником.

Коли ми говоримо про компетентнісні задачі, варто зупинитись на алгоритмі розв'язування таких задач. На основі узагальненого способу дій під час розв'язування математичної задачі, запропонованої З.І. Слєпкань [6, с. 95], розглянемо послідовність етапів розв'язування компетентнісної задачі:

1. Аналіз умови задачі.
2. Пошук шляхів розв'язання, встановлення типу задачі.
3. Вибір найбільш оптимального варіанту.
4. Реалізація вибраного варіанту розв'язання задачі.
5. Перевірка і дослідження знайденого результату.
6. Контроль власних дій.
7. Самооцінка виконаної діяльності.

Варто зазначити, що розв'язування компетентнісних задач підвищує ефективність навчально-математичної діяльності, оскільки учні виступають суб'єктом власної діяльності, а вчитель підтримує, настановує. В процесі розв'язування компетентнісних задач відбувається зміна самого суб'єкта діяльності.

**Висновки і пропозиції.** Проведене дослідження дозволяє зробити такі висновки. Компетентнісна задача – це навчальна задача,

умова якої змодельована у вигляді проблемної ситуації, її розв'язання сприяє формуванню всіх видів компетентностей і передбачає самоконтроль та самооцінку навчально-математичної діяльності.

Застосування компетентнісних задач на уроках математики сприятиме свідомому застосуванню знань, способів діяльності, плануванню шляхів розв'язання, контролю та корекції власних дій. У процесі розв'язування такого типу задач формується математична компетентність учнів основної школи.

Структурі компетентнісних задач з математики будуть присвячені наші подальші роботи.

#### Список використаної літератури:

1. Зіненко І.М. Визначення структури математичної компетентності учнів старшого шкільного віку. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2009. Вип. 2. С. 165–174.
2. Компетентнісні завдання як засіб формування інформатичної компетентності в умовах неперервної освіти / Н.В. Морзе та інші. *Інформаційні технології в освіті*. 2010. № 6. С. 23–31.
3. Морзе Н.В., Кузьмінська О.Г. Компетентнісні задачі з інформатики. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія № 2. Компетентнісно-орієнтовані системи навчання: збірник наукових праць. Редрада*. № 6 (13). 2008. URL: [https://www.ii.npu.edu.ua/files/Zbirnik\\_KOSN/13/03.pdf](https://www.ii.npu.edu.ua/files/Zbirnik_KOSN/13/03.pdf) (дата звернення: 10.05.2020).
4. Павлова Л.В. Предметные компетентностные задачи по математике. *Вестник Псковского государственного университета. Серия: Естественные и физико-математические науки*. 2013. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/predmetnye-kompetentnostnye-zadachi-po-matematike/viewer> (дата звернення 11.05.2020).
5. Семенець С.П. Тривимірні структури зовнішнього та внутрішнього проявів компетентності. *Науковий вісник Ужгородського університету. Сер. Педагогіка*. 2018. Вип. 2 (43). С. 250–253.
6. Слєпкань З.І. Методика навчання математики: підручник. Київ: Вища школа, 2006. 582 с.
7. Тарасенкова Н.А. Задачі як засоби компетентнісного навчання математики. *Актуальні проблеми теорії і методики навчання математики: до 70-річчя кафедри математики і теорії та методики навчання математики НПУ імені М.П. Драгоманова*: тези доп. Міжнар. наук.-практ. конф., 11–13 травня. 2017 р. Київ: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2017. С. 77–78.
8. Харитоновна О.В. Развитие учебно-познавательной компетентности старшеклассников на уроках геометрии: дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / Российский гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. Санкт-Петербург, 2006. 167 с.

**Lutsyk O. Contents of competence-based tasks in mathematics**

*The article is devoted to the topical issue of education in Ukraine, namely the introduction of a competence-based approach in primary school. The main task of the competence-based approach is the development of competencies necessary for a full and productive life in modern society, in particular mathematical competence. One of the main ways of developing mathematical competence of primary school students is competence-based tasks. Analysis of the results of modern pedagogical research has shown that the issue of competence-based tasks application for the development of personality qualities, which is served by mathematical competence, is still not studied enough.*

*The presented work reveals the essentials of competence-based tasks in primary school mathematics. It justifies an idea that such tasks contribute to the conscious application of knowledge, methods of action, solutions planning, control and correction of their own actions. The main differences between the mathematical competence-based tasks and educational ones are specified. The differences between the competence-based and applied tasks are emphasized.*

*This article presents a comparison of educational and competence-based tasks. It is considered how to create a competence-based task as on the basis of a mathematical problem. There is a justification of an opinion that the use of competence-based tasks in mathematics lessons promotes the activation of students' cognitive activity. The following types of competence-based tasks are specified: disciplinary, interdisciplinary and practical. The main characteristics of each type of cognitive competence-based tasks in mathematics are outlined.*

*It has been established that solving of the competence-based tasks increases the efficiency of educational and mathematical activities because students act as the subject of their own activities, and the teacher performs the role of an assistant. The presented work outlines the stages of solving these tasks in mathematics. It justifies an idea that the process of competence-based tasks solving necessarily involves self-control and self-assessment by students of their own educational and mathematical activities. It is proved that competence-based tasks are both a condition and a way of forming the mathematical competence of primary school students.*

**Key words:** *competence, mathematical competence, competence-based task in mathematics, educational and mathematical activity, primary school student.*

УДК [373.2+373.3.064]

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-2.19>**В. А. Ляпунова**

доктор педагогічних наук, доцент,  
завідувач кафедри соціальної роботи, соціальної педагогіки та дошкільної освіти  
Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

## МІЖОСОБИСТІСНЕ СПІЛКУВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

У статті розглянуто ключові завдання запровадження Концепції розвитку інклюзивної освіти в Україні. Особлива увага звертається на розвиток навичок міжособистісного спілкування дітей дошкільного віку та учнів молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами, зокрема з порушеннями інтелектуального розвитку. Проаналізовано специфіку та особливості процесу формування міжособистісного спілкування дітей у цьому процесі. Визначено роль міжособистісного спілкування у процесі соціалізації та навчання дітей з особливими освітніми потребами. Досліджено чинники, які можуть перешкоджати встановленню дружніх та ділових взаємовідносин цієї категорії дітей з однолітками та дорослими. Наголошено на необхідності створення єдиного освітнього простору для дітей старшого дошкільного віку та учнів молодшого шкільного віку. Надано рекомендації щодо організації роботи дітей молодшого шкільного віку із дітьми старшого дошкільного віку для ознайомлення дітей із майбутнім навчанням у школі. Наголошено на важливості позитивного та толерантного відношення всіх батьків дітей, що знаходяться в системі інклюзивної освіти. Запропоновано ключові напрями роботи для працівників дошкільних навчальних закладів, соціальних служб та батьків щодо встановлення довірливого та позитивного спілкування в дитячому колективі дошкільного навчального закладу, де знаходяться діти з особливими освітніми потребами. Зазначено, що розвиток навичок міжособистісного спілкування дітей в умовах інклюзивного навчання в школі ускладнюється зміною дорослого та дитячого колективу, розкладу дня та зміною провідної діяльності: ігрова діяльність змінюється на навчальну.

Окреслено коло проблем, що виникають в учнів під час навчання спілкування іноземною мовою. Зазначено, що іноземна мова може бути використана саме як інструмент під час корекційної роботи з учнями з особливими освітніми потребами. Запропоновані напрями роботи, які допоможуть учням із особливими потребами у навчанні спілкуванню іноземною мовою. Зроблено висновок про необхідність організації роботи всіх учасників навчально-виховного процесу в сучасних умовах навчання з урахуванням принципів інклюзивної освіти на всіх рівнях.

**Ключові слова:** інклюзивна освіта, діти з особливими освітніми потребами, міжособистісне спілкування, соціалізація, навчання, єдиний освітній простір.

**Постановка проблеми.** Українська держава стоїть на початку шляху впровадження інклюзивної освіти, яка стала актуальною вимогою часу для сучасного демократичного суспільства. Успішна комунікація з оточуючими є одним із ключових факторів розвитку та навчання дитини. Саме тому залучення дитини з особливими освітніми потребами до колективу у дошкільному навчальному закладі та в початковій школі передбачає врахування не лише особливостей її розвитку, а й встановлення позитивного міжособистісного спілкування таких дітей з однолітками. Від того, як швидко встановиться позитивний ефективний комунікативний контакт дитини з ООП з її ровесниками та дорослими, залежить процес її соціалізації в колективі, її фізичний та розумовий розвиток, психоемоційний стан і загальний психологічний мікроклімат у групі та класі. З огляду на це дослідження особливостей міжособистісного спілку-

вання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку в умовах інклюзивної освіти є одним з ключових напрямів вітчизняних наукових розвідок у галузях психології та педагогіки.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У вітчизняних дослідженнях різні аспекти спілкування та взаємодії дітей дошкільного та молодшого шкільного віку розглядаються у працях таких вчених, як Р.В. Бедрань, А.М. Богуш, Н.В. Гавриш, О.В. Горецька, І.В. Зотова, Л.О. Калмикова, І.О. Луценко, С.А. Михальська, І.В. Мартиненко, О.В. Пісарєва, Л.М. Тарасюк та інші. Водночас разом із запровадженням та активним розвитком інклюзивної освіти в Україні актуальними стають дослідження, присвячені питанням організації міжособистісної взаємодії дітей з особливими освітніми потребами з однолітками та дорослими. Ця тема розглядається в працях таких вчених та практиків, як І.М. Брушневська, О.С. Войчук,



Л.В. Кашуба, І.Б. Кузава, З.П. Ленів, В.Ф. Сергєєва, Н.В. Тарапка, А.А. Колупаєва, К.І. Ляшенко, Л.М. Ліхницька, С.П. Логачевська, М.А. Порошенко та інші. Таким чином, можна говорити про досить велику кількість досліджень, що вирішують питання організації міжособистісного спілкування дітей дошкільного віку та молодшого шкільного віку в умовах інклюзивної освіти. Проте питання створення єдиного навчально-виховного простору для таких учнів і досі потребує уваги наукової та педагогічної спільноти.

**Мета статті.** Головною метою цієї роботи є висвітлення проблем формування міжособистісного спілкування дітей дошкільного та молодшого шкільного віку в умовах інклюзивної освіти та пошук шляхів їх вирішення.

**Виклад основного матеріалу.** Однією з невідомих тенденцій сучасного українського суспільства є збільшення кількості дітей із особливими освітніми потребами. За оперативними даними, із 129 тис. дітей з особливими освітніми потребами, які інтегровані до загальноосвітніх навчальних закладів, 45 відсотків складають діти з інвалідністю [1, с. 1]. Це стало справжнім викликом для вітчизняної системи навчання, адже однією з ключових тенденцій сучасної освіти розвинених демократичних країн світу є забезпечення можливості здобувати освіту дітям з особливими потребами разом зі своїми однолітками, які таких потреб не мають. Насамперед варто з'ясувати перелік категорій, які мають статус «дітей з особливими освітніми потребами». До них належать, зокрема, ті, що мають порушення психофізичного розвитку, інвалідність, а також діти-біженці, діти, що працюють, діти-мігранти, діти – представники національних меншин, діти – представники релігійних меншин, діти із сімей з низьким прожитковим мінімумом, безпритульні діти, діти-сироти, діти із захворюваннями СНІД / ВІЛ та інші [2, с. 1].

У пояснювальній записці до Концепції розвитку інклюзивної освіти України йдеться про те, що поява цього документу викликана потребою вирішення завдань, що мають забезпечувати необхідні умови для здобутку якісної освіти дітьми з особливими освітніми потребами на всіх етапах. Ключові принципи Концепції відповідають базовим міжнародним договорам (Декларації ООН про права людини, Конвенції ООН про права інвалідів, про права дитини). Відповідно до цього метою освітньої політики держави є запровадження на практиці інклюзивної моделі освіти. Зміни, які зараз відбуваються в державних навчальних закладах, спрямовані насамперед на те, щоб кожна дитина, залежно від своїх потреб і відповідно до своїх можливостей, мала змогу отримувати повний доступ до якісних освітніх послуг. Водночас автори Конвенції визначають одну з ключових проблем, яка може виникнути у процесі впрова-

дження інклюзивної освіти: «...сьогодні організаційно-методичні засади навчального процесу у загальноосвітніх школах орієнтовані на дітей з типовим розвитком і не враховують особливостей навчально-пізнавальної діяльності дітей з особливими освітніми потребами. Невідповідність форм і методів педагогічного впливу на таких дітей може створювати передумови для формування у них негативного ставлення до навчання, девіантної поведінки» [1, с. 1].

Ця проблема однаково стосується і закладів дошкільної освіти, і загальноосвітніх навчальних закладів. Адже соціалізація дитини з особливими потребами має починатися саме з дошкільного навчального закладу та вимагає підбору системи нових педагогічних методик, одним із ключових завдань яких є встановлення ефективної взаємодії дитини з особливими потребами із однолітками, працівниками ДНЗ, родиною, друзями тощо.

Включення дитини з обмеженими фізичними можливостями до колективу вихованців ДНЗ є процесом, це не обмежується лише фактом перебування такої дитини в дитячому садку. Цей процес вимагає залучення багатьох учасників – керівного органу, вихователів, психолого-педагогічних спеціалістів, батьків, органів місцевої влади для надання дітям з особливостями фізичного та психічного розвитку відповідних умов навчання та форм підтримки.

Міжособистісне спілкування для дитини дошкільного віку – це один з ключових факторів розумового та емоційного розвитку. С. Михальська стверджує: «Спілкування з однолітками – це необхідна умова гармонійного психічного розвитку дитини, що відіграє важливу роль у житті дошкільника. Воно є умовою формування громадських якостей особистості дитини, проявом і початком розвитку колективних взаємин дітей. Проблема формування в дитини дружніх взаємовідносин з оточуючими дітьми, взаємоповаги, взаємодопомоги актуальна сьогодні, особливо коли йдеться про взаємодію з дітьми з особливими освітніми потребами» [3, с. 118]. Дійсно, одним з найважливіших досягнень дитини дошкільного віку є опанування рідної мови як засобу пізнання світу, себе, висловлення власних думок та спілкуванням із колективом.

Перешкодою у цьому процесі в українських реаліях стає безліч чинників:

- професійна та психологічна невідповідність кадрів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами;
- нормативно-правова база, що має регулювати діяльність закладів та працівників в умовах інклюзивної освіти, все ще продовжує формуватися;
- необхідність додаткового фінансування інклюзивних закладів освіти;

- пізнє діагностування та виявлення відхилень у розвитку дитини;

- негативне ставлення батьків інших дітей до дитини з особливими освітніми потребами.

В умовах навчання в школі виникають додаткові труднощі, що пов'язані з академічною перевантаженістю навчальних програм, які досить важко адаптувати до потреб дитини з фізичними порушеннями. Крім того, в школі з'являється новий предмет – іноземна мова. Опанування іноземної мови є необхідною вимогою часу.

Мета вивчення будь-якої іноземної мови – перш за все навчитися саме спілкуванню з представником іншої культури. І в цьому процесі мова виступає лише як засіб. Отже, процес вивчення мови ґрунтується на практиці спілкування, і саме тому неможливо вивчити мову, ігноруючи правила міжособистісного спілкування. В іншому разі мова стає просто ще однією системою символів, яка, до речі, майже не знаходить відображення в реальному повсякденному житті дитини і не має практики застосування.

Але діти з особливими освітніми потребами, особливо ті, що мають порушення когнітивної та психоемоційної сфери, відчують подвійне навантаження під час уроків чи занять з іноземної мови. Окрім того, що вони повинні запам'ятати значення нових символів, вони повинні залучитися до процесу спілкування.

Саме тому, на наш погляд, взаємодія вчителя іноземної мови із вузькими спеціалістами, психологом та класним керівником є необхідною. Вчитель іноземної мови може узгоджувати плани своєї роботи із планами виховної роботи та роботою психолога (що має бути відображено в індивідуальній програмі розвитку дитини). Наприклад, знаючи про те, що учні будуть розбирати тему «Настрій та емоції» на заняттях з психологом, вчитель іноземної мови може використати це як підґрунтя та вплести деякі ситуації та ігри в свої уроки, закріплюючи та розширюючи таким чином уявлення учнів про настрій та емоції. Крім того, збільшується діапазон використаних наочних матеріалів з однієї теми. Діти будуть бачити зображення одного і того ж явища у різних проявах. За необхідності вчитель може запросити на урок психолога.

Вади мовлення відіграють важливу роль у процесі міжособистісної взаємодії дітей, а вчасне проведення корекційних заходів є ключовою умовою їх усунення. Саме тому актуальним постає питання вчасної діагностики мовленнєвих проблем у дитини з особливими потребами. Вирішення цих проблем має починатися саме в ранньому дошкільному віці та має здійснюватися у комплексній співпраці спеціалістів ДНЗ (логопеда, психолога, вихователя, реабілітолога) та батьків. Крім того, необхідною умовою цілісного розвитку комунікативних навичок у дошкільному

віці є успішне засвоєння та вдале використання саме мовлення. Саме тому навчально-виховний процес у ДНЗ має бути спрямованим на розвиток мовлення дітей, формування умінь активно його використовувати під час розв'язання різноманітних завдань. Вихователь повинен навчити дітей розмірковувати вголос, словесно відтворювати думки і вербалізувати процес та отриманий результат розв'язування задач і виконання вправ.

К. Поняткова стверджує, що конструктивне спілкування в дитячому колективі забезпечують певні комунікативні уміння: уміння слухати співрозмовника, співпереживати, а також навички конструктивного вирішення конфліктів [4, с. 93]. Формування цих умінь повинно починатися саме під час навчально-виховного процесу в ДНЗ, а також продовжуватися в умовах шкільного навчання.

У дошкільному віці зв'язок дитини із родиною дуже потужний. Саме тому вихователі у своїй роботі мають спиратися на родину, адже на формування міжособистісного спілкування дітей дошкільного віку дуже великий вплив мають батьки. На готовність дитини з ООП до відвертої і щирої комунікації з однолітками впливає внутрішній мікроклімат родини. У цьому напрямку робота працівників ДНЗ та інших соціальних служб має бути спрямована на роботу за батьками щодо прийняття особистості власної дитини з особливими потребами батьками. Робота з іншими батьками має бути спрямована на формування у дітей емпатії, поваги, дружнього ставлення до такої дитини у колективі.

М. Порошенко пропонує кілька напрямів роботи в сім'ї, спрямованих на налагодження міжособистісного спілкування у дитячому колективі, де є вихованці з особливими потребами:

- формування поважного ставлення з боку дорослих до дитини з ОП;
- схвалення дитини, заохочення і розвиток її інтересів;
- актуалізація уваги на сильних сторонах дитини, а не на вадах;
- спілкування з дитиною, позитивні емоції [5, с. 98].

Вирішення питання формування міжособистісного спілкування дітей дошкільного віку в умовах інклюзивної освіти має здійснюватися в кількох ключових напрямках:

- вчасне діагностування та корекція вад фізичного чи психічного розвитку;
- проведення роботи над формуванням толерантного ставлення до дітей з особливими потребами в однолітків. Це передбачає проведення виховних заходів, інформаційної політики, психологічних тренінгів, які формують у дітей та їх батьків знання про особливі потреби своїх однолітків, виховання поваги та розуміння, толерантності, бажання підтримувати та допомагати особливим дітям;

– робота з батьками, спрямована на формування позитивної самооцінки дитини з ООП, впевненості у своїх силах і можливостях, а також на формування позитивного ставлення до таких дітей інших членів дитячого колективу;

– організація заходів для учнів старшого дошкільного віку учнями молодшого шкільного віку. Наприклад, проведення зустрічей, під час яких діти зможуть розповісти про те, як це – бути школярем.

**Висновки та пропозиції.** Процес впровадження інклюзивної освіти у нашій державі ускладнюється багатьма факторами: невідповідністю спеціалістів та суспільства до нових вимог освітнього процесу, відсутністю достатньої кількості знань про особливості розвитку дітей з особливими потребами та принципами роботи з ними; проблемами у встановленні міжособистісного спілкування між дитиною із особливими потребами та її однолітками та дорослими. Робота над подоланням цих труднощів має бути комплексною та полягає у взаємодії педагогічного, медичного персоналу, батьків, психологів і соціальних служб. Особливо важливою в умовах інклюзивної освіти є робота зі створення єдиного освітнього простору для дітей дошкільного віку та молодшого шкільного віку. Основна робота з дітьми дошкільного віку полягає у формуванні позитивної самооцінки, віри у власні сили, психологічній, медичній та логопедичній корекції станів, що заважають дошкільникам вільно спілкуватися з однолітками. Робота батьків повинна здійснюватися у двох напрямках: прийняття власної дитини з особливими потребами, врахування і розвиток її

особистих потреб та інтересів, а також формування загального позитивного ставлення до всіх учасників освітнього процесу. Окремим напрямом досліджень має бути також розробка комплексних методик для створення єдиного освітнього простору для дітей дошкільного віку та молодшого шкільного віку в умовах інклюзивної освіти.

#### Список використаної літератури:

1. Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання : наказ Міністерства освіти і науки України від 01.10.2010 № 912. *Директор школи. Шкільний світ*. 2010. № 42. С. 25–28.
2. Основні поняття: інклюзивна освіта, діти з особливими освітніми потребами, універсальний дизайн, розумне пристосування. Всеукраїнський фонд «Крок за кроком». URL: <http://www.ussf.kiev.ua/a/FAQ1.html>.
3. Михальська С. Готовність дітей дошкільного віку до взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. 2009. № 15. с. 118–135.
4. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Практичні комунікаційні кейси в інклюзивному освітньому середовищі» (Київ, 22 листопада 2019 р.). Київ : Київський університет імені Бориса Грінченка, 2019. 111 с.
5. Порошенко М.А. Інклюзивна освіта: навчальний посібник. Київ : ТОВ «Агентство Україна», 2019. 300 с.

#### **Liapunova V. Interpersonal communication of the children of senior preschool age with the children of primary school age in conditions of inclusive education**

*The article covers the key objectives of implementing the Concept of development for inclusive education in Ukraine. Particular attention is being paid to the development of interpersonal communication skills of preschool children and as well as primary school students with special educational needs, in particular with intellectual disabilities. The specifics and the features of the process of formation of the interpersonal communication of children in this process are analyzed. The role of interpersonal communication in the process of socialization and education of children with the special educational needs are precisely determined. Factors that may prevent the establishment of friendly and business relationships in this category of children with their peers and adults have been studied. The need to create a uniformed educational space for elder preschool children and primary school students was highly emphasized.*

*There are given recommendations for the organization of social interaction between the children of senior preschool age with the children of primary school age for acquaintance of the children with the future education at school. The importance of a positive and tolerant and diverse attitude of all parents of the children in inclusive education is stressed. Key areas of work for the employees of preschool educational institutions, social services and parents are striving to establish confidential and positive communication in the children's group of preschool educational institutions, where there are the children with special educational needs.*

*It is noted that the development of skills of interpersonal communication of the children in the conditions of inclusive education at school is severely complicated by the change of adult and children's groups, a daily schedule of routines and the change of leading activities: game activities do change to educational ones. The range of problems that arise in the students, while learning to communicate in a foreign language is outlined. It is noted that a foreign language can be used as an advanced tool in correctional work with students, who have special educational needs. Areas of work that will facilitate students with special needs in learning to master a foreign language are proposed. It is concluded, that it is utmost necessary to organize the work of all participants in the educational process in modern sophisticated learning conditions, simultaneously taking into account the principles of inclusive education at all levels.*

**Key words:** *inclusive education, children with special educational needs, interpersonal communication, socialization, education, uniformed educational space.*

## ВИЩА ШКОЛА

УДК 378.14: 371.214.46

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-2.20>

**В. І. Жигірь**

доктор педагогічних наук, професор,  
професор кафедри професійної освіти, трудового навчання та технологій  
Бердянського державного педагогічного університету

### ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВА КУЛЬТУРА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

У статті наголошується на необхідності формування інформаційно-цифрової культури майбутніх учителів в умовах інформатизації та діджиталізації суспільства. Із метою усунення суперечностей між постійним зростанням обсягу інформаційного контенту, в тому числі і навчального, та об'єктивною неспроможністю людини досягнути, опрацювати його на достатньому рівні; між регулярним оновленням інформаційних технологій та потребою вчителя бути обізнаним з їхнім функціоналом та можливостями застосування; між незворотнім процесом цифрової трансформації освіти та бажанням вчителя бути у тренді освітніх інновацій – особливо актуальним стає досягнення професійного «акме», що проявляється в орієнтації майбутнього вчителя на постійний саморозвиток і самовдосконалення, мотивації високих досягнень, прагненні високих результатів.

Досягнення найвищого рівня професійного зростання вчителя можливе лише за умови сформованості високого рівня професійно-педагогічної культури вчителя, що серед іншого передбачає сформовані педагогічні знання, педагогічні почуття та мотиви, педагогічні переконання, креативність та інноваційне мислення, педагогічні вміння та навички, організаторсько-педагогічні здібності, культуру спілкування та педагогічний такт, психологічну спрямованість на успішну професійну діяльність взагалі та один із провідних та професійно значущих її різновидів – інформаційно-цифрову культуру вчителя зокрема. Під інформаційно-цифровою культурою майбутнього вчителя будемо розуміти інтегративне утворення особистості, яке характеризується сформованою системою знань у галузі інформатизації та діджиталізації освітнього процесу, умінь і навичок здійснення пошуку необхідної інформації з усієї сукупності інформаційних ресурсів, відбору, критичного оцінювання, збереження знайденої інформації, інтеграції, структурування, створення нової інформації за допомогою цифрових пристроїв на основі принципу цифрового кодування завдяки бінарному коду з подальшою презентацією на базі інформаційних технологій, обміну інформацією у віртуальному світі, принципу безпеки в Інтернеті, розуміння етики роботи з інформацією (авторське право, інтелектуальна власність тощо) та потребою у професійному саморозвитку та самовдосконаленні.

Перспективи подальших розвідок убачаємо в характеристизації компонентів інформаційно-цифрової культури майбутнього вчителя та в дослідженні шляхів її формування в умовах цифрової трансформації освіти.

**Ключові слова:** інформаційно-цифрова культура, професійно-педагогічна культура, діджиталізація, інформатизація, майбутній вчитель.

**Постановка проблеми.** У концепції НУШ серед десяти ключових компетентностей, які повинні бути сформовані в учнів протягом навчання в новій українській школі, значне місце відводиться інформаційно-цифровій компетентності. Це «впевнене та водночас критичне застосування інформаційно-комунікаційних технологій для створення, пошуку, обробки, обміну інформацією на роботі, в публічному просторі та приватному спілкуванні; інформаційна й медіа-грамотність, основи програмування, алгоритмічне мислення, роботи з базами даних, навички безпеки в Інтернеті та кібербезпеці; розуміння етики роботи з інформацією (авторське право, інтелектуальна власність тощо)».

Але по відношенню до майбутніх учителів вважаємо, що варто говорити про більш високий рівень результативності освіти (за Б. Гершунським [2]), а саме про інформаційно-цифрову культуру як складову частину професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя. Компетентним будемо вважати вчителя, який володіє певними знаннями, навичками та вміннями і вдало використовує їх у власній професійній діяльності, культурний же вчитель, окрім усього перерахованого, володіє здатністю до саморозвитку та самовдосконалення впродовж всієї професійної діяльності. Говорячи про культурного вчителя, ми маємо на увазі досягнення професійного «акме» – найвищого рівня його професійного зростання, що проявляється

у його «орієнтації на постійний саморозвиток і самовдосконалення, мотивації високих досягнень, прагненні високих результатів, життєвих успіхів; організації творчої діяльності особистості на всіх етапах її неперервної освіти, створенні необхідних умов для самореалізації її творчого потенціалу» [3].

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

Теоретичні засади формування інформаційної культури досліджували О. Гуменний, М. Жалдак, Л. Макарова, А. Коломієць, Ю. Рамський, О. Рацул, Ю. Тріус. Так, А. Коломієць під інформаційною культурою вчителя розуміє «інтегроване особистісне утворення, яке є системою ціннісних орієнтацій, знань, умінь і навичок формування потреби в інформації, здійснення пошуку необхідної інформації з усієї сукупності інформаційних ресурсів, відбору, оцінювання, збереження знайденої інформації, інтеграції, структурування та створення нової інформації, презентації її учням з урахуванням їхніх вікових особливостей» [4].

Теоретичні засади формування цифрової культури вчителя досліджували Л. Гаврілова, Я. Топольник, Д. Галкін, В. Паршиков, В. Ребрина, Н. Соколова, С. Черних. Так, поняття «цифрова культура педагога» В. Ребрина визначає як уміння працювати із сучасною цифровою технікою і володіти сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями та виокремлює такі його складники: комп'ютерна грамотність, інформаційна грамотність (інформаційна культура), мультимедійна грамотність та грамотність комп'ютерної комунікації [5]. Л. Гаврілова та Я. Топольник вважають, що основні смислові акценти під час вивчення категорії цифрової культури зроблені на «функціонуванні за допомогою цифрових пристроїв, виникненні нових специфічних інформаційно-віртуальних форм культури (NetArt, комп'ютерна музика, віртуальні інсталяції тощо), а також нових видів культурної комунікації (web-спілкування) та діяльності (ІТ-волонтерство, «GreeningIT» та ін.). Осмислення же цифрової культури як показника успішної педагогічної діяльності переводить це поняття у смислове поле цифрової грамотності. До того ж поняття «цифрова компетентність» є ширшим за поняття «цифрова культура» [6].

Л. Баєва [7], О. Гук [8], В. Кривошеєв [9] вважають, що цифрову культуру тлумачать як технологічний феномен, оскільки всі об'єкти цієї культури функціонують за допомогою цифрових пристроїв на основі принципу цифрового кодування інформації завдяки бінарному коду, що стає системоутворювальним чинником цієї культури (з технологічного боку).

В. Базелюк стверджує, що цифрова культура – це «розуміння сучасних інформаційних технологій, їхнього функціоналу, а також здатність і вміння фахівця успішно використовувати

їх у роботі та побуті; насамперед, це стосується таких інструментів, як робота з базами даних, машинне навчання, комп'ютерне моделювання, статистичний аналіз, робота із графічними редакторами та багато іншого. Отже, цифрова культура може бути визначена як артефакти і символічні структури, засновані на цифровому кодуванні і його універсальній технічній реалізації, що включені в інституційну систему і сприяють підтримці певних цінностей, що закріплені ментально, і які створюють форми автодетермінації» [10].

Теоретичні засади формування інформаційно-цифрової культури як результату інтеграційного синтезу двох феноменів («інформаційна культура» та «цифрова культура»), з одного боку, та як різновиду професійно-педагогічної культури вчителя, з іншого, в педагогічній теорії та практиці наразі не досліджувалися.

**Метою статті** є розкриття сутності феномену «інформаційно-цифрова культура» та його місця у структурі «професійно-педагогічної культури» майбутнього вчителя з попереднім розмежуванням понять «компетентність» і «культура» та розкриттям змісту понять «інформатизація» та «цифровізація» (діджиталізація).

**Виклад основного матеріалу.** Зміст поняття «професійна культура педагога» розкривається через специфіку конкретної професії. О. Новицька професійну культуру вчителя тлумачить як «складну генетично й соціально детерміновану систему, невід'ємну від загальнолюдської культури, інтегративне особистісне утворення кваліфікованого фахівця, що характеризується наявністю в нього достатнього запасу педагогічних, методичних, спеціальних знань і умінь у сукупності з високими індивідуально-моральними якостями і досвідом творчої діяльності» [11]. О. Пономарьов у структурі професійної культури фахівця розглядає: фахову підготовку, високу загальну культуру, креативність та інноваційне мислення, психологічну спрямованість на успішну професійну діяльність, відчуття соціальної значущості її результатів [12].

Педагогічна культура є різновидом професійної культури, суб'єктом якої є педагоги [13]. Педагогічна культура вчителів є проявом загальної культури в умовах педагогічного процесу, що визначається як високий рівень духовного розвитку педагога та його професійної майстерності. У структурі педагогічної культури вчителя виділяють: педагогічні знання; педагогічні почуття та мотиви; педагогічні переконання; педагогічні вміння та навички; організаторсько-педагогічні здібності; культуру спілкування та педагогічний такт [14].

Інтеграцією цих двох феноменів є «професійно-педагогічна культура – міра й спосіб творчої самореалізації особистості викладача в різноманітних видах педагогічної діяльності і спілкування,

спрямованих на освоєння, передачу і створення педагогічних цінностей і технологій». На думку І.Ф. Ісаєва, професійно-педагогічна культура виявляється «як інтегральна властивість особистості педагога-професіонала, як умова та передумова ефективності педагогічної діяльності, як узагальнений показник професійної компетенції викладача і як мета професійного самовдосконалення» [15].

В умовах інформатизації та діджиталізації суспільства та освіти, зокрема, вважаємо, що одним із провідних та професійно значущих різновидів професійно-педагогічної культури вчителя виступає інформаційно-цифрова культура.

Інформатизація освіти – це сукупність взаємопов'язаних організаційно-правових, соціально-економічних, навчально-методичних, науково-технічних, виробничих та управлінських процесів, спрямованих на задоволення інформаційних, обчислювальних і телекомунікаційних потреб (інших потреб, що пов'язані із упровадженням методів і засобів інформаційно-комунікаційних технологій – ІКТ) учасників освітнього процесу, а також тих, хто цим процесом керує та його забезпечує (в тому числі здійснює його науково-методичний супровід і розвиток) [16].

Цифровізація (або діджиталізація від англ. digital) – це насичення фізичного світу електронно-цифровими пристроями, засобами, системами та налагодження електронно-комунікаційного обміну між ними, що фактично уможлиблює інтегральну взаємодію віртуального та фізичного, тобто створює кіберфізичний простір [17]. Зауважимо, що «цифрова» термінологія, яка з'являється в освітніх наративах у зв'язку з тенденцією діджиталізації освіти, ще не усталена, і тому можна спостерігати неточності під час її використання. Автори роботи [18] зазначають, що «термінологічне поле сфери цифрових трансформацій в англійській науковій літературі насичено різними термінами, які, на перший погляд, маючи майже співзвучне написання, насправді мають зовсім різне значення, що в подальшому, під час їх перекладу вітчизняними науковцями та адаптації до українських реалій, спричиняє небажане довільне (дискусійне) використання». Так, дослідники наголошують, що «помилково вважати ідентичним переклад таких термінів, як «digitalization» та «digitization», у розумінні «цифровізація». На їхню думку, цифровізацію (digitalization) у широкому розумінні слід трактувати як процес впровадження цифрових технологій для вдосконалення життєдіяльності людини, суспільства і держави, а термін «digitization» слід перекладати як оцифровування документів або технологій, під яким слід розуміти процес переведення паперових документів (чи процесів, які передбачають паперову документацію) у цифровий вигляд.

Контент-аналіз тлумачення терміноелементів «інформаційна культура» і «цифрова культура» та процесів інформатизації та діджиталізації дозволив розкрити зміст поняття «інформаційно-цифрова культура вчителя». Під *інформаційно-цифровою культурою майбутнього вчителя* будемо розуміти інтегративне утворення особистості, яке характеризується сформованою системою знань у галузі інформатизації та діджиталізації освітнього процесу, умінь і навичок здійснення пошуку необхідної інформації з усієї сукупності інформаційних ресурсів, відбору, критичного оцінювання, збереження знайденої інформації, інтеграції, структурування, створення нової інформації за допомогою цифрових пристроїв на основі принципу цифрового кодування завдяки бінарному коду з подальшою її презентацією на базі інформаційних технологій, обміну інформацією у віртуальному світі, принципу безпеки в Інтернеті, розуміння етики роботи з інформацією (авторське право, інтелектуальна власність тощо) та потребою у професійному саморозвитку та самовдосконаленні.

**Висновки і пропозиції.** В умовах інформатизації та діджиталізації освітньої сфери в контексті професійної підготовки майбутніх учителів у структурі професійно-педагогічної культури варто належну увагу приділяти формуванню інформаційно-цифрової культури майбутнього вчителя, вважаючи «культуру» найвищим рівнем у структурному ланцюзі «грамотність – компетентність – культура» результативності освіти.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо в характеристиці компонентів інформаційно-цифрової культури вчителя та в дослідженні шляхів її формування в умовах цифрової трансформації освіти.

#### Список використаної літератури:

1. Концепція «Нової Української Школи». Міністерство освіти і науки України. 2016. URL: [https://base.kristti.com.ua/wp-content/uploads/2017/10/rozd\\_1\\_Oglyad.pdf](https://base.kristti.com.ua/wp-content/uploads/2017/10/rozd_1_Oglyad.pdf) (дата звернення: 12.01.2020 р).
2. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века: В поисках практико-ориентированных образовательных компетенций. Москва : Совершенство, 1998. 608 с.
3. Методология наукової діяльності : навч. посіб. / за ред. Д.В. Чернілевського. Вінниця : Вид-во АМСКП, 2010. 484 с.
4. Коломієць А.М. Інформаційна культура вчителя початкових класів: монографія. Вінниця : Вінницький держ. педагогічний ун-т ім. Михайла Коцюбинського, 2007. 379 с.
5. Ребрина В.А. Цифрова культура педагога, Навчальна програма, Хмельницький, Україна, 2014. URL: <http://dn.hoiippo.km.ua/ckp/index.html> (дата звернення: 12.01.2020 р).

6. Гаврілова Л. Г., Топольник Я. В. Цифрова культура, цифрова грамотність, цифрова компетентність як сучасні освітні феномени. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2017. Т. 61. № 5. С. 1–14.
7. Баева Л.В. Электронная культура: опыт философского анализа. *Вопросы философии*. 2013. № 5. С. 75–84.
8. Гук А.А. Медийная культура как техногенный феномен. *Медиа. Информация. Коммуникация. (MIC)*, 2016, № 16. URL: <http://mic.org.ru/new/542-medijnaya-kultura-kaktekhnogennyj-fenomen> (дата звернення: 12.01.2020 р).
9. Кривошеев В. В. Электронная культура: необходимость междисциплинарного подхода к изучению. *Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Гуманитарные и общественные науки*. 2013. № 16. С. 76–81.
10. Базелюк В. Формування цифрової культури педагогічних працівників у закладах професійної освіти. *Вісник післядипломної освіти. «Серія «Педагогічні науки»*. 2018, Вип. 6(35). С. 23–36.
11. Новицкая Е.Н. Системный подход к формированию профессиональной культуры студентов педвуза : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, Саратов, 2002. 24 с.
12. Пономарьов О. Особистісно орієнтований підхід до формування професійної культури майбутніх фахівців. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2002. № 3. С. 157–158.
13. Гомонюк О.М. Теоретичні та методичні основи формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів у вищих навчальних закладах : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, Вінниця, 2012. 693 с.
14. Нечепоренко Л.С. Подоляк Я.В., Пасынок В.Г. Классическая педагогика. Харьков : Основа, 1998. 420 с.
15. Исаев И.Ф. Теоретические основы формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы : дисс. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Московский государственный педагогический университет имени В.И. Ленина, Москва, 1993. 468 с.
16. Биков В.Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : монографія. Київ : Атіка, 2008. 684 с.
17. Про схвалення Концепції розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018–2020 роки та затвердження плану заходів щодо її реалізації. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/67-2018-%D1%80> (дата звернення: 12.01.2020 р).
18. Куйбіда В.С., Карпенко О.В., Наместнік В.В. Цифрове врядування в Україні: базові дефініції понятійно-категоріального апарату. *Вісник НАДУ при Президентові України. Серія «Державне управління»*. 2018. № 1. С. 6–10.

### **Zhyhir V. Information and digital culture of future teachers**

*The article emphasizes the need to form the information and digital culture of future teachers in terms of informatization and digitalization of society. In order to eliminate the contradictions between the constant growth of information content, including educational, and the objective inability of a person to comprehend, process it at a sufficient level; between the regular updating of information technology and the need for teachers to be aware of their functionality and applications; between the irreversible process of digital transformation of education and the desire of teachers to be in the trend of educational innovations, is especially relevant to achieve professional "acme", which is manifested in the future teacher's focus on continuous self-development and self-improvement, motivation for achievement, striving for high results.*

*Achieving the highest level of professional growth of a teacher is possible only if the formation of a high level of professional and pedagogical culture of a teacher, which includes formed pedagogical knowledge, pedagogical feelings and motives, pedagogical beliefs, creativity and innovative thinking, pedagogical skills, organizational and pedagogical abilities, culture of communication and pedagogical tact, psychological focus on successful professional activity, in general and one of its leading and professionally significant varieties – information and digital culture of the teacher, in particular. Information and digital culture of the future teacher is the integrative education of personality, which is characterized by the existing system of knowledge in the field of informatization and digitalization of the educational process, skills and abilities to search for the necessary information from the whole set of information resources, selection, critical evaluation, preservation of information, integration, structuring, creating new information using digital devices based on the principle of digital coding due to binary code with its subsequent presentation on the basis of information technology, exchange of information in the virtual world, security on the Internet, understanding the ethics of working with information (copyright, intellectual property, etc.) and the need for professional self-development and self-improvement.*

*We see the prospects for further explorations in the characterization of the components of information and digital culture of future teachers and in the study of ways of its formation in the digital transformation of education.*

**Key words:** *information and digital culture, professional and pedagogical culture, digitalization, informatization, future teacher.*

УДК 378.14. 01131+1721

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-2.21>

**М. І. Замелюк**

кандидат педагогічних наук,  
викладач кафедри дошкільної освіти  
Луцького педагогічного коледжу

**О. А. Пуш**

кандидат педагогічних наук,  
викладач кафедри педагогіки, психології та окремих методик  
Луцького педагогічного коледжу

**Т. В. Оксенчук**

викладач кафедри дошкільної освіти  
Луцького педагогічного коледжу

## ГРОМАДЯНСЬКЕ ВИХОВАННЯ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТ

Статтю присвячено пошуку ефективних способів залучення студентів до громадянського виховання у закладі вищої освіти. Обґрунтовується значення громадянського виховання для формування громадянина в Україні, відзначено законодавче, навчально-методичне забезпечення навчальних дисциплін професійно спрямування у закладі вищої освіти. Зроблено акцент на формування світогляду майбутнього вихователя, котрий демонструє свої громадянські знання, які є основою для формування уявлень про життєдіяльність людини і для реалізації потреб та інтересів особистості в політичному, правовому, економічному, соціальному й культурному житті держави; громадянські вміння практичного застосування знань і набутий досвід участі в соціально-політичному житті суспільства, зокрема ЗДО і ЛПК; громадянські чесноти, що охоплюють норми, настанови, цінності та якості, притаманні громадянинові суспільства, залучення здобувачів освіти до громадянських цінностей; набуття суспільних знань і практичних навичок громадського життя; активна участь у суспільній діяльності. Досліджується чинник впливу зростання громадянської компетентності на формування і вдосконалення інших ключових компетентностей студентів спеціальності 012 «Дошкільна освіта». Охарактеризовано особливості навчання громадянства у темах дисциплін «Вступ до спеціальності», «Основи природознавства з методикою», «Педагогіка дошкільна», «Теорія і методика ознайомлення дітей дошкільного віку із суспільним довкіллям». Особлива увага викладачів спрямована на діалог зі студентами, організацію групових та індивідуальних форм обговорення питань громадянського змісту, спрямованих на формування патріотичних якостей, самоосвіту і самовиховання. Обґрунтовано організацію діяльності студентів у позааудиторних виховних заходах, на педагогічній практиці. Зазначені аспекти формування у майбутніх вихователів практичних навичок виховання громадянських якостей у дітей дошкільного віку. Окреслені суттєво важливі рекомендації із громадянського виховання: викладачам професійно-практичних дисциплін; керівникам педагогічної практики спеціальності 012 «Дошкільна освіта»; кураторам груп спеціальності «Дошкільна освіта».

Відзначено, що у процесі підготовки майбутніх вихователів необхідно спрямувати роботу на громадянське виховання. Визначено роль вищої педагогічної освіти у формуванні громадянських цінностей майбутніх фахівців.

**Ключові слова:** громадянин, громадянські компетентності, заклад дошкільної освіти, освітній процес, громадянське виховання, громадянська культура, заклад вищої освіти, дошкільна освіта.

**Постановка проблеми.** Концепція розвитку громадянської освіти в Україні від 03 жовтня 2018 р. № 710-р (із змінами, внесеними згідно з Розпорядженням Кабміну України № 706 від 26 лютого 2020 р.) [1] наголошує на тому, що громадянські компетентності в дошкільній освіті здобуваються під час освітнього процесу, зокрема: навчання основам самоідентифікації, усвідомленню належності до спільноти громади, держави; виховання поваги до державної мови

та державних символів; сприяння гармонійній соціалізації у спільноті, формуванню розуміння різних соціальних ролей; формування здатності до спільної колективної діяльності, сприяння набуттю досвіду досягнення спільних цілей.

Зважаючи на те, що в закладі дошкільної освіти під час організованої та самостійної діяльності дітей реалізується широкий спектр завдань із різних напрямів розвитку та виховання дитини, як-от: фізичного (основи здоров'я та безпека



життєдіяльності); соціально-морального (основи правової культури та духовне виховання); пізнавального (природа, довкілля, народознавство, основи економічної культури, логіко-математичний розвиток і комп'ютерна грамота); мовленнєвого (зв'язне мовлення, грамота, підготовка до навчання письма, мовленнєвий етикет, риторика, іноземна мова); художньо-естетичного (образотворча, музична, літературна, театралізована, хореографічна діяльність), то вихователь повинен залишатися не лише методично обізнаним із численними інноваціями в кожній з освітніх ліній, а й компетентно їх реалізовувати. Окрім здатності ефективно організовувати освітній процес, він має бути методично компетентним і в питаннях створення розвивального середовища, забезпечення умов успішної соціалізації дітей у процесі провідної діяльності й організації просвітницької роботи з батьками.

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

В останні роки інтерес становлять дослідження вчених (О. Абрамчук, О. Алексєєва, Р. Антонюк, І. Бех, Т. Белавіна, М. Боришевський, В. Бутенко, Л. Бутенко, С. Гнатенко, П. Ігнатенко, О. Киричук, В. Кремень, М. Євтух та ін.) щодо громадянського виховання студентської молоді.

**Мета статті.** Головною метою цієї роботи є визначення ролі й основних функцій вищої педагогічної освіти в системі громадянського виховання спеціальності 012 «Дошкільна освіта».

**Виклад основного матеріалу.** Особливість громадянського виховання у вищій школі полягає в тому, що воно має забезпечити розвиток комплексу громадянських рис і якостей студентів. Оскільки масштабність інноваційних процесів потребує фахівця, здатного мобільно реагувати на запити суспільства, самостійно формувати якісну педагогічну ідею чи рішення, творчо переосмислювати нове і продуктивно трансформувати його у практичну площину, то постає гостра потреба щодо визначення основних напрямів, змісту, методів і форм громадянського виховання, які цілеспрямовано й ефективно забезпечували би процес розвитку та формування громадянина, адже сучасні державотворчі процеси на засадах гуманізму, демократії та соціальної справедливості вимагають громадянської культури народу. Важливу роль у її формуванні відіграє система освіти загалом і її дошкільна ланка зокрема.

З огляду на те, що саме в дошкільному віці відбувається початковий етап соціалізації особистості, закладаються основи демократичної ментальності, формуються уявлення про основи політичної та правової культури, актуалізується питання безперервного підвищення рівня професійної компетентності вихователів із громадянського виховання дошкільників.

За визначенням С. Гончаренка, громадянське виховання – це формування громадянськості як інтегративної якості особистості, що дає можливість людині почуватися юридично, соціально, морально і політично дієздатною [2]. До основних елементів громадянськості належить моральна і правова культура, яка виражається в почутті власної гідності, внутрішньої свободи особистості, дисциплінованості, в повазі та довірі до інших громадян і до державної влади, здатної виконувати свої обов'язки, в гармонічному поєднанні патріотичних, національних та інтернаціональних почуттів. Основні риси громадянина закладаються в дитячому, підлітковому, юнацькому віці на основі досвіду, набутого в родині, школі, соціальному середовищі, і надалі формуються протягом усього життя людини.

Громадянське виховання в Україні – виховання передусім національне, адже народ без національних рис – безлика, рафінована маса. Головна відмінність української етнопедагогіки полягає в тому, що дитину не вчили, а виховували; у процесі виховання прищеплювали всі знання, вміння та навички, необхідні для життя спочатку в сім'ї, а потім і в громаді. Допомогали в цьому як особистий приклад, так і слово. Формуванню саме патріотичних почуттів сприяли українські народні пісні, історичні думи у виконанні кобзарів, легенди, казки, прислів'я, які оспівували героїчне минуле.

Отже, важливою складовою частиною громадянського виховання є залучення дитини до рідного слова, формування в неї почуття мови. Спільна справа батьків і педагогів – навчати дитину шанувати рідне слово, не цуратися свого роду, краю, любити пісні, знати звичаї й обряди предків.

Усі зазначені вище процеси вимагають формування громадянської культури, носіями якої повинні бути педагоги, котрі б ефективно забезпечували процес розвитку і формування громадянина, тобто особистості, в якій будуть органічно поєднані високі моральні чесноти, громадянська зрілість, патріотизм, професійна компетентність, самоактивність, творчі початки, потреба в самовдосконаленні, почуття обов'язку та відповідальності перед Батьківщиною.

На думку І. Беха, громадянськість особистості – складне психолого-педагогічне утворення [3]. Тож громадянське виховання доцільно розглядати у трьох «вимірах» – патріотичному, правовому та моральному.

Якщо педагог сучасного закладу дошкільної освіти є патріотом, особистістю з високою національною самосвідомістю, чуйною, доброю людиною, з любов'ю та повагою ставиться до навколишнього, постійно підвищує свій професійний рівень, він зможе забезпечити повноцінний процес громадянського виховання своїх вихованців.

Заклад вищої освіти виступає важливою ланкою у вихованні цілеспрямованої, творчої, самостійної особистості з яскраво вираженою національно-громадянською позицією, ціннісні орієнтації та спосіб життя якої зумовлені потребами часу і суспільним розвитком.

Студентів спеціальності 012 «Дошкільна освіта» цікавить широкий спектр питань громадянського змісту, на які вони прагнуть знайти відповідь, використовуючи можливості спілкування з викладачами, спільного обговорення з ними проблеми відносин суспільства і сучасної людини, дотримання прав і свобод особистості, задоволення громадянських інтересів, потреб тощо.

У свою чергу, викладацький склад кафедри створює необхідні умови для плідного діалогу зі студентами, організації групових та індивідуальних форм обговорення питань громадянського змісту, які цікавлять студентську аудиторію.

Громадянський компонент виховання найвиразніше втілено у змісті навчальних дисциплін професійно спрямування. Так, під час викладання дисципліни «Вступ до спеціальності», зокрема в темі «Основні риси сучасного вихователя закладу дошкільної освіти», де наголошується, що основними особистісними рисами мають бути громадянська відповідальність, любов до рідної землі.

Вивчення дисципліни «Основи природознавства з методикою» спрямоване на формування екологічної культури особистості, що передбачає усвідомлення себе частиною природи, відчуття відповідальності за неї як за національне багатство, основу життя на землі.

У процесі вивчення «Педагогіки дошкільної» студенти мають змогу розширити свої знання про особливості громадянського виховання дітей дошкільного віку в процесі підготовки міні-лекторію на запропоновану тематику, наприклад: «Громадянські якості в сучасному світі», «Як виховувати громадянина», «Права та обов'язки дитини дошкільного віку». Лекції доповнюються комплексом прийомів активізації уваги аудиторії та залучення учасників до активної співбесіди: постановки дискусійних і проблемних запитань, створення проблемних ситуацій, створення та розв'язання кросвордів тощо.

Навчальна дисципліна «Теорія і методика ознайомлення дітей дошкільного віку із суспільним довкіллям» містить у своїй структурі ряд тем («Основи громадянського виховання як складова частина формування соціальної компетенції», «Ознайомлення дітей з явищами суспільного життя» та ін.), які спрямовані на підготовку майбутніх вихователів до громадянського виховання дітей.

З метою формування у майбутніх вихователів практичних навичок виховання громадянських якостей у дітей дошкільного віку під час вивчення

дисциплін професійного спрямування пропонуємо такі завдання: складання конспектів занять із виховання базових громадянських якостей; виготовлення дидактичних ігор патріотичного змісту; моделювання народознавчих світлиць, куточків «Малих українців».

Важливу роль у формуванні готовності здобувачів освіти до патріотичного виховання дітей дошкільного віку надаємо проведенню тематичних бесід із підвищення мотивації до педагогічної діяльності: «Як виховати маленького патріота», «Вихователь як фундатор патріотичного виховання дітей», «Значення патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку через конкурси малюнків, оберегів, написання листів і малюнків воїнам АТО»; написання студентами есе: «З патріотизмом у серці», «Я люблю Україну! (очима дітей)» (з досвіду педагогічної практики). Під час роботи над обговоренням творів, завдяки вдало підібраним питанням ми спонукаємо студентів пригадати вже набуті знання та вміння із професійної майстерності, патріотичного виховання, а також заохочували самостійний пошук нової інформації.

Зауважимо, що для ефективності та результативності громадянської спрямованості студентів використовуємо педагогічні ситуації, проблемні питання, проводимо інтерактивні вправи («Портрет людини-патріота», «Лист до байдужих», «Аукціон ефективних форм громадянського виховання»), дискусії та тренінги.

Вважаємо, що необхідною умовою підвищення ефективності громадянського виховання студентів є залучення їх до підготовки та проведення позааудиторних виховних заходів, спрямованих на формування патріотичних якостей, самоосвіту і самовиховання.

На кафедрі в рамках історико-педагогічних студій проводяться педагогічні читання «Актуальні ідеї Софії Русової в умовах сьогодення», Русовознавчі студії, години спілкування «Патріотичне виховання В. Сухомлинського у вимірах сучасності: аналогії та трансформації» та ін.

Майбутні педагоги-вихователі активно вивчають традиції українського народу, як приклад – «Вечорниці на Андрія», «День вишиванки», «Обряд закосичення» та ін.

Педагогічна практика є невід'ємною складовою частиною підготовки майбутнього фахівця, яка доповнює та збагачує теоретичну підготовку студентів, створює ефективні умови для закріплення та поглиблення отриманих знань, формування основних професійних умінь і навичок, сприяє адаптації студента до педагогічної діяльності. На педагогічній практиці одним із пріоритетних напрямів роботи з дітьми дошкільного віку є формування у них громадянської свідомості, гідності, основними складниками якої є забезпечення

належного народознавчого розвитку, надання знань у всіх сферах життєдіяльності дитини з народознавчим мотивом. Для успішної реалізації цієї мети студенти проводять заняття із зображувальної діяльності («Писанка», «Рушничок», «Куманець» та ін.), із громадянського виховання, беруть участь у заходах «Вечорниці», «Поезія Лесі Українки», «Літературна спадщина Т.Г. Шевченка» та ін. Студенти долучаються до педагогічних рад, семінарів, які проводяться в закладах дошкільної освіти з проблем громадянської освіти.

Вважаємо, що у процесі підготовки майбутніх вихователів необхідно спрямувати роботу на створення міжпредметних творчих проєктів: «Мандрівка в минуле рідного краю», «Секрети бабусиної скрині», «Край майстрів», «Я – громадянин», «Без минулого немає майбутнього» та ін.

Беручи за основу основні положення Концепції розвитку громадянської освіти в Україні та з формування громадянської культури, носіями якої повинні бути педагоги, котрі б ефективно забезпечували процес розвитку і формування громадянина, тобто особистості, в якій будуть органічно поєднані високі моральні чесноти, громадянська зрілість, патріотизм, професійна компетентність, самоактивність, творчі початки, потреба в самовдосконаленні, почуття обов'язку та відповідальності перед Батьківщиною, нашою кафедрою розроблені рекомендації:

– *Викладачам професійно-практичних дисциплін.* У контексті набуття педагогічного досвіду протягом навчання в коледжі забезпечити майбутнім вихователям ЗДО розвиток професійних здібностей і професійно значущих рис особистості в чотирьох напрямках, які в комплексі розкривають зміст громадянського виховання, а саме: «Родинне вогнище» – поглиблення знань дошкільнят про традиції виховання роду, про права й обов'язки членів родини; виховання любові й поваги, турботливого ставлення до рідних і близьких; «Рідне місто (село)» – розширення знань дітей про місто (село), в якому вони живуть, його історію та сьогодення; виховання любові й поваги до місцевих культурних перлин, бажання примножувати красу свого міста (села); «Україна – моя Батьківщина» – плекання кращих національних рис характеру: доброти, чесності, працелюбства, милосердя; відродження звичаїв і традицій українського народу, етнопедагогічної спадщини; правове виховання дошкільнят; «Планета Земля» – розширення уявлень дітей про життя на нашій планеті, багатство рослинного і тваринного світу, розмаїття природних умов у різних частинах світу; поглиблення знань дітей про те, що Землю населяють різні народи, але всі вони прагнуть миру та процвітання рідної планети. Формувати національну свідомість громадянина-патріота на основі використання в освітній роботі творів українського фольклору, українських

пісень; педагогічну спадщину Софії Русової, Василя Сухомлинського та ін.

– *Керівникам педагогічної практики спеціальності 012 «Дошкільна освіта».* З метою формування професійної компетентності майбутніх вихователів ЗДО із громадянської освіти спрямувати зусилля на формування у студентів таких умінь: створювати атмосферу життєдіяльності в ЗДО, наближену до сімейної (особистісне спілкування); забезпечувати різні форми активності дитини (фізичну, емоційно-ціннісну, соціально-моральну, пізнавальну, мовленнєву, художню, креативну); використовувати оптимальні для передшкільного віку моделі основних видів діяльності (спілкування, сюжетно-рольову гру, предметно-практичну, дослідну та навчальну діяльність).

Забезпечити інтеграцію форм і методів роботи з громадянської освіти в різні види діяльності дітей перед шкільного віку, відновивши практику проведення організованої навчальної діяльності народознавчого спрямування, як-от: заняття, бесіди, розповіді; сюжетно-рольові ігри; ознайомлення з творами мистецтва; розваги, свята; інсценізації, драматизації.

Сприяти збагаченню методичної компетентності в питаннях створення розвивального середовища, забезпечення умов успішної соціалізації дітей у процесі провідної діяльності та організації просвітницької роботи з батьками в ході літньої та переддипломної педпрактики.

– *Кураторам груп спеціальності «Дошкільна освіта».* Виховну роботу в групах зосередити на підготовку фахівця, здатного мобільно реагувати на запити суспільства, самостійно формувати якісну педагогічну ідею чи рішення, творчо переосмислювати нове і продуктивно трансформувати його в практичну площину. Продовжити практику проведення виховних заходів із громадянського виховання, які цілеспрямовано й ефективно забезпечували би процес розвитку та формування громадянина. Формувати здатності до спільної колективної діяльності, сприяти набуттю досвіду досягнення спільних цілей.

**Висновки і пропозиції.** Узагальнення вищезначеного дозволяє стверджувати, що тема громадянського виховання саме для кафедри дошкільної освіти актуальна, тому що викладачі формують світогляд майбутнього вихователя, котрий демонструє свої громадянські знання, які є основою для формування уявлень про життєдіяльність людини і для реалізації потреб та інтересів особистості в політичному, правовому, економічному, соціальному й культурному житті держави; громадянські вміння практичного застосування знань і набутий досвід участі в соціально-політичному житті суспільства, зокрема закладів дошкільної освіти та Луцького педагогічного коледжу; громадянські чесноти, що охоплюють норми, настанови,

цінності та якості, притаманні громадяниніві суспільства залучення здобувачів освіти до громадянських цінностей; набуття суспільних знань і практичних навичок громадського життя; активна участь у суспільній діяльності.

#### Список використаної літератури:

1. Концепція розвитку громадянської освіти в Україні від 03 жовтня 2018 р. № 710-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/710-2018-p>.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
3. Бех І.Д. Виховання особистості : у 2 кн. Кн. 1 : Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. Київ : Либідь, 2003. 280 с.
4. Базовий компонент дошкільної освіти / наук. кер. А.М. Богуш ; авт. кол. : Богуш А.М., Беленька Г.В., Богінч О.Л. та ін. Київ : Видавництво, 2012. 26 с.
5. Кремень В.Г. Якісна освіта і нові вимоги часу. Педагогічна і психологічна науки в Україні. Київ : Педагогічна думка, 2007. Т. 1. С. 11–24.
6. Боришевський М.Й. Громадянська спрямованість як міра соціальної відповідальності особистості. *Педагогічна і психологічна науки в Україні*. Київ : Педагогічна думка, 2007. Т. 3. С. 93–102.
7. Євтух М.Б. Методичні засади розбудови особистісно орієнтованої навчальної діяльності у вищій школі. *Філософія освіти XXI ст.: проблеми і перспективи* : збірник наукових праць. Київ : Знання, 2000. Вип. 3. С. 42–49.

#### Zamelyuk M., Push O., Oksenchuk T. Civic education in higher education institutions: theoretical – practical aspect

*The article is devoted to finding effective ways to involve students in civic education in higher education. The article substantiates the importance of civic education for the formation of a citizen in Ukraine, notes the legislative, educational and methodological support of professional disciplines in higher education. Emphasis is placed on the formation of the worldview of the future educator, who demonstrates his civic knowledge, which is the basis for the formation of ideas about human life and for the realization of the needs and interests of the individual in political, legal, economic, social and cultural life; civic skills of practical application of knowledge and acquired experience of participation in the socio-political life of society, in particular ZDO and LPK; civic virtues, covering the norms, guidelines, values and qualities inherent in the citizen of society, the involvement of students in civic values; acquisition of social knowledge and practical skills of public life; active participation in social activities. The factor of influence of growth of civic competence on formation and improvement of other key competences of students of a specialty 012 "Preschool education" is investigated. Peculiarities of citizenship education in the topics of disciplines "Introduction to the specialty", "Fundamentals of natural sciences with methods", "Preschool pedagogy", "Theory and methods of acquainting preschool children with the social environment" are described. Teachers pay special attention to dialogue with students, organization of group and individual forms of discussion of issues of civic content, aimed at the formation of patriotic qualities, self-education and self-education. The organization of students' activities in extracurricular educational activities, in pedagogical practice is substantiated. The mentioned aspects of formation of practical skills of education of civic qualities in preschool children at future educators. Significantly important recommendations for civic education are outlined: for teachers of professional and practical disciplines; heads of pedagogical practice of specialty 012 "Preschool education"; curators of groups majoring in "Preschool Education".*

*It is noted that in the process of training future educators it is necessary to direct the work to civic education, the role of higher pedagogical education in the formation of civic values of future professionals is determined.*

**Key words:** citizen, civic competences, preschool education institution, educational process, civic education, civic culture, higher education institution, preschool education.

УДК 378:373.2.011.3-051:376:373.24  
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-2.22>

**Л. В. Зданевич**

доктор педагогічних наук, професор,  
завідувач кафедри дошкільної педагогіки, психології  
та фахових методик  
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

**Т. М. Цегельник**

викладач кафедри дошкільної педагогіки, психології  
та фахових методик  
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

## СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ІНКЛЮЗИВНИХ ГРУПАХ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

*У статті авторами акцентується увага на важливості інклюзивної освіти дітей дошкільного віку в умовах сьогодення й обґрунтовано актуальність формування готовності майбутніх вихователів до професійної діяльності в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти. Відзначено, що вирішення цієї проблеми буде ефективним за умови внесення корективів у зміст освіти, модернізації організаційних форм, методів і прийомів навчання для досягнення необхідного рівня підготовки педагогів нового покоління і насамперед для роботи в умовах дошкільної інклюзивної освіти. З цією метою авторами розроблена структурно-функціональна модель формування готовності майбутніх вихователів до професійної діяльності в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти. Проаналізовано поняття «інклюзивна компетентність майбутнього педагога» та «модель». Зокрема, у нашому дослідженні модель – це система формування готовності майбутніх вихователів до професійної діяльності в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти. Це мета, засіб і результат моделювання, що є характеристикою якості об'єкта дослідження. Представлено власне розуміння готовності майбутніх педагогів до професійної діяльності в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти, яке визначаємо як потенційний багаторівневий цілісний стан особистості, що інтегрує чотири взаємопов'язані компоненти: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний і рефлексивний. Етапи моделювання нашої моделі: виявлення основних елементів (вимог, принципів, структурних компонентів) і їх взаємозв'язку; безпосереднє проектування кожного компонента моделі; перевірка ефективності створеної структурно-функціональної моделі формування готовності майбутніх вихователів до професійної діяльності в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти. Представлена модель наочно відображає функціональність і динамічність п'яти блоків, за допомогою яких нам вдалося показати різницю між початковим і кінцевим результатом процесу формування готовності майбутніх вихователів до професійної діяльності в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти.*

**Ключові слова:** майбутні вихователі, готовність, інклюзивні групи закладів дошкільної освіти, інклюзивна освіта, інклюзивна компетентність, модель, структурно-функціональна модель.

**Постановка проблеми.** Гуманістичний характер освіти, пріоритет загальнолюдських цінностей, вільний розвиток особистості, загальнодоступність освіти, її адаптивність до рівнів і особливостей розвитку та підготовки вихованців передбачають створення для усіх дітей дошкільного віку освітніх умов, які відповідають їхнім можливостям і потребам. Сучасною тенденцією освітньої політики щодо осіб із різними освітніми потребами сьогодні є переорієнтація системи спеціальної корекційної освіти на інклюзивну форму навчання у масових навчальних закладах.

Важливим визначальним фактором освітнього середовища у закладі дошкільної освіти є педагоги,

від рівня та якості підготовки яких значною мірою залежить успіх освітнього процесу. У зв'язку з цим виникає необхідність підготовки фахівців до роботи за нових соціальних умов, які передбачають значні зміни в педагогічній науці і практиці. Це вимагає внесення корективів у зміст освіти, модернізації організаційних форм, методів і прийомів навчання для досягнення необхідного рівня підготовки педагогів нового покоління і насамперед для роботи в умовах дошкільної інклюзивної освіти.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Теоретико-методичні основи інклюзивної освіти досліджені В. Засенко, Д. Депплером, Т. Дмитрієвою, Т. Кожекіною, А. Колупаєвою,

Н. Назаровою, М. Семаго, Н. Семаго, О. Ярською-Смирновою та ін. Проблему підготовки майбутнього вихователя до професійної діяльності вивчали Г. Беленька, А. Богуш, Н. Гавриш, Л. Зданевич, Н. Кузьміна, К. Крутій, Л. Пісоцька; шляхи професійної підготовки майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти – Д. Ахметова, О. Денисова, Є. Кутепова, О. Мартинова, І. Хафізулліна, Ю. Шумилівська.

Інклюзивна освіта дітей дошкільного віку є актуальною проблемою сьогодення, і, відповідно, у науковій літературі з'явилися різноманітні бачення її закономірностей і шляхів реалізації. Однак науковці одноставні щодо того, що ефективно впровадження інклюзивної освіти можливе тільки за умови набуття майбутніми вихователями відповідної професійної підготовки у закладах вищої освіти. Відповідно, вважаємо, що підготовка майбутніх вихователів до професійної діяльності в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти потребує ґрунтовного вивчення. З цією метою нами розроблена структурно-функціональна модель формування готовності майбутніх вихователів до професійної діяльності в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти.

**Мета статті** – теоретично обґрунтувати розроблену структурно-функціональну модель формування готовності майбутніх вихователів до професійної діяльності в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Досліджуючи питання професійної підготовки майбутніх педагогів до роботи з дітьми в умовах інклюзивного середовища, О. Воробйова зауважує, що для практичного здійснення інклюзивного навчання необхідно вирішити низку проблем, пов'язаних не тільки з матеріальною базою, а й різними позиціями членів суспільства і насамперед неготовністю педагогів до здійснення своєї професійної діяльності за нових умов. Цілком погоджуємося з дослідницею, котра вважає, що дитина з обмеженими можливостями має право на вільний вибір освітньої установи, а кожен педагог повинен мати певний набір компетентностей, необхідний для роботи в інклюзивному освітньому середовищі [2, с. 58].

Інклюзивна компетентність майбутнього педагога, за визначенням Т. П'ятакової, – це інтегративне особистісне утворення, що зумовлює здатність здійснювати професійні функції у процесі інклюзивного навчання, виховуючи різноманітні освітні потреби дітей і забезпечуючи, по-перше, включення дітей з обмеженими можливостями в середовище загальноосвітнього закладу і, по-друге, створення умов для їх розвитку та саморозвитку [7]. І. Хафізулліна виділяє такі критерії сформованості інклюзивної компетентності майбутніх педагогів: мотиваційний – сформованість сукупності мотивів, адекватних цілям і завданням

інклюзивного навчання; когнітивний – наявність системи знань, необхідних для здійснення інклюзивного навчання, а також досвіду пізнавальної діяльності; операційний – освоєні способи та досвід вирішення конкретних професійних завдань (навчання, виховання і розвитку дітей) у процесі інклюзивного навчання; рефлексивний – наявність здатності до рефлексії пізнавальної, квазіпрофесійної (імітаційної, рольової гри), а також професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання. Авторкою виділені такі педагогічні умови успішного формування інклюзивної компетентності майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки: застосування технології контекстного навчання, що дозволяє сформуванню цілісної структури професійної діяльності майбутніх педагогів в умовах інклюзивного навчання за допомогою оптимального з'єднання репродуктивних і активних методів навчання та відтворення соціального контексту майбутньої діяльності; використання потенціалу змісту педагогічних дисциплін для формування позитивної мотивації до здійснення інклюзивного навчання; включення у зміст навчання майбутніх педагогів спецкурсу; забезпечення наступності етапів формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів, розвиток і застосування сформованих ключових компетентностей у практичній діяльності студентів [10, с. 17].

Проектування структурно-функціональної моделі формування готовності майбутніх вихователів до професійної діяльності в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти дозволить нам цілісно дослідити цей процес.

Коротко представимо наукові основи моделювання.

В Українському педагогічному словнику визначено поняття «моделі навчальні» (франц. *modèle*, від *modulus* – міра, мірило, зразок) – тобто навчальні посібники, які є умовним образом (зображенням, схемою, описом тощо) якогось об'єкта (або системи об'єктів), що зберігає зовнішню схожість і пропорції частин за певної схематизації й умовності засобів зображення [9, с. 213]. Модель (лат. *modulus* – міра, зразок) – уявна або матеріально реалізована система, яка відображає, відтворює або імітує будову і дію певного об'єкта дослідження (природного чи соціального), використовується для одержання нових знань про нього [1, с. 683].

Модель, за визначенням О. Дахіна, – це об'єкт, що заміщує оригінал і відображає найважливіші риси та властивості оригіналу для цього дослідження, цієї мети дослідження за обраної системи гіпотез [3, с. 44]. На думку Л. Хоружої: «Пізнавальний потенціал моделі виявляється лише за умови, коли вона сприяє отриманню нової інформації про об'єкт, який досліджується». Дослідниця слушно зазначає, що моделювання

виконує цілий комплекс функцій: ілюстративну, пояснювальну, критеріальну, евристичну, прогностичну, перетворювальну, адже досліджується не сам об'єкт, а штучна система, яка перебуває в певній відповідності до об'єкта, який вивчається [11, с. 38].

С. Мартиненко визначає модель як аналог (схему, структуру, знакову систему) визначеного фрагмента та природної або соціальної реальності, творіння людської культури, концептуально-теоретичного утворення – оригінальної моделі. Із гносеологічного погляду модель – це «представник», «замінник» оригіналу в пізнанні та практиці. Авторка стверджує, що результати розробки і дослідження моделі за певних умов, з'ясованих у логіці та методології, специфічних для різних галузей і типів моделей, поширюються на оригінал [5, с. 174].

Аналізуючи наведені визначення, зазначимо, що у нашому дослідженні модель – це система формування готовності майбутніх вихователів до професійної діяльності в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти. Це мета, засіб і результат моделювання, які є характеристикою якості об'єкта дослідження.

Погоджуємося з Н. Подопрігорою, що іноді навіть саме по собі формування готовності до здійснення певної діяльності розглядається науковцями як концептуальна модель цієї діяльності (а саме уявна картина процесу й умов здійснення діяльності), тобто динамічний синтез наявної інформації та попереднього досвіду. Як зазначає автор, принципами побудови такої моделі виступають: узагальнення (відображення найсуттєвіших сталих ознак об'єкта моделювання); схематичність (демонстрація взаємозв'язків фундаментальних елементів об'єкта моделювання); панорамність (відображення цілісності через структурні компоненти) [6, с. 125].

У контексті нашого дослідження слушною вважаємо думку Л. Зданевич, що у процесі підготовки сучасного майбутнього фахівця педагогічного профілю важливо, щоб майбутній професіонал досконало опанував відповідний клас педагогічних теорій, міг використати їх при вирішенні практичних завдань, використовувати базові знання для розробки нових педагогічних проектів, застосовувати їх в умовах динамічної сучасної освіти. Тільки таким шляхом рішення, отримане на рівні ідеальної моделі, послідовно трансформується на рівень професійної діяльності. Зазначимо, що нові підходи до формування моделі фахівця педагогічного профілю, орієнтовані на підвищення результативності й ефективності навчального процесу в системі освіти, нашою вихованкою низку труднощів. По-перше, у педагогічних закладах вищої освіти ще недостатньо високий потенціал педагогічних кадрів, які володіють новітніми

досягненнями у прикладному та педагогічному аспектах. По-друге, на території України склалися різні умови для реалізації можливостей підготовки педагогічних кадрів [4, с. 172].

Розглянувши побудову моделей педагогічних процесів, ми погоджуємося з Г. Серіковим [8, с. 102], котрий відзначає, що вони (моделі) мають усі ознаки систем, вважаємо, що розроблена нами модель має такі особливості: цілісність, оскільки результат дії багатьох факторів не дорівнює їхній алгебраїчній сумі; відкритість, оскільки впливу середовища підлягає кожен елемент системи: ця система, з одного боку, сама відчуває вплив середовища, з іншого, впливає на неї, організовуючи її відповідно до цілей; рівневість, позаяк передбачає відповідність студентів певному рівню міжетнічної толерантності та переходу з одного рівня на інший; штучність, тому що спроектована дослідником; динамічність, тому що є моделлю процесу, можливість якісних змін компонентів моделі, їх взаємозв'язків.

Етапами моделювання нашої моделі було: виявлення основних елементів (вимог, принципів, структурних компонентів) і їх взаємозв'язку; безпосереднє проектування кожного компонента моделі; перевірка ефективності створеної структурно-функціональної моделі формування готовності майбутніх вихователів до професійної діяльності в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти (рис. 1).

Представлена модель наочно відображає функціональність і динамічність п'яти блоків, за допомогою яких нам вдалося показати різницю між початковим і кінцевим результатом процесу формування готовності майбутніх вихователів до професійної діяльності в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти. Розглянемо їх детальніше.

Перший блок, концептуально-цільовий, представлений метою і завданнями процесу формування готовності майбутніх вихователів до професійної діяльності в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти. Мета в нашій моделі – сформулювати у майбутніх вихователів готовність до професійної діяльності в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти. Від поставленої мети залежить вибір змісту освіти, організаційних форм, методів і засобів навчання, педагогічних та інформаційних технологій. Виділимо завдання, комплексне вирішення яких забезпечує досягнення мети: формування особистісної, теоретичної та практичної готовності до професійної діяльності в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти.

В основі представленої моделі лежать наукові підходи: системний, особистісно орієнтований, компетентнісний, діяльнісний. Провідними при побудові моделі ми обрали такі принципи: науковості, систематичності та послідовності, свідомості й активності, взаємозв'язку теорії та практики, гуманізації, наступності, професійно-педагогічної спрямованості.



Рис. 1. Структурно-функціональна модель формування готовності майбутніх вихователів до професійної діяльності в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти



Змістовий блок. З метою визначення оптимальних компонентів системи та їх реалізації у ході констатувального етапу дослідження нами встановлювався стан сформованості готовності майбутніх вихователів до професійної діяльності в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти за чітко визначеними критеріями і показниками, визначалися дисципліни, у процесі вивчення яких відбувалося цілеспрямоване і методичне формування означеного феномену.

Основними дисциплінами для проведення експериментального дослідження нами визначено: «Інклюзивна освіта» й «Основи дефекторології та логопедія» (дисципліни загальної підготовки); «Дошкільна педагогіка з практикумом», «Теорія і методика співпраці ДНЗ з родинами», «Психотренінг комунікативності», «Соціальна педагогіка» (дисципліни професійної підготовки); спецкурс «Організація роботи вихователя з дітьми в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти». Зазначимо також провідну роль науково-дослідної роботи студентів, яка передбачає підготовку рефератів, анування статей, творчі завдання, написання статей, участь у студентських наукових конференціях і самоосвіту.

Одним із провідних чинників формування готовності майбутніх вихователів до професійної діяльності в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти є педагогічна практика, яка є основою для подальшого здобуття професії, саме вона дає змогу зрозуміти та відчути студенту всю особливість і складність освітнього процесу у закладі дошкільної освіти, а також переконатися та впевнитися щодо правильності обрання своєї професії.

У процесі розробки технологічного блоку нами було виділено й обґрунтовано організаційно-цільовий, практично-діяльнісний та оцінно-рефлексивний етапи підготовки майбутніх вихователів. Відповідно, визначено ефективні форми, методи та засоби цієї підготовки. Реалізація цього блоку формування готовності майбутніх вихователів до професійної діяльності в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти передбачала розробку методичного забезпечення для реалізації визначених педагогічних умов, а саме: формування стійкої позитивної мотивації до майбутньої професійної діяльності; використання традиційних та інноваційних форм і методів навчання майбутніх вихователів у ЗВО щодо реалізації інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти; удосконалення навчально-методичного забезпечення підготовки майбутніх вихователів до професійної діяльності в інклюзивних групах ЗДО; активізація самостійної роботи майбутніх вихователів.

Результативний блок моделі представляє розроблені й апробовані нами компоненти (мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, рефлексивний), критерії (мотиваційно-цільовий; когнітивно-операційний; практико-діяльнісний; рефлексивно-творчий) і рівні (низький, середній, достатній, високий)

сформованості готовності майбутніх вихователів до професійної діяльності в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти. Очікуваним результатом впровадження нашої структурно-функціональної моделі є сформована готовність майбутніх вихователів до професійної діяльності в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти.

**Висновки і пропозиції.** Однією з головних умов розвитку вітчизняної інклюзивної освіти є підготовка майбутніх вихователів до професійної діяльності в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти. Готовність майбутніх педагогів до професійної діяльності в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти – це потенційний багаторівневий цілісний стан особистості, що інтегрує чотири взаємопов'язані компоненти: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний і рефлексивний. З метою ефективного вирішення проблеми нами розроблено структурно-функціональну модель формування готовності майбутніх вихователів до професійної діяльності в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти. Подальші перспективи в цьому напрямі вбачаємо в експериментальній перевірці авторської моделі.

#### Список використаної літератури:

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. Київ ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2009. 1736 с.
2. Воробйова О. К вопросу о профессиональной подготовке будущего учителя начальных классов, способного работать в инклюзивной среде. *Материалы II Всероссийской научно-практической (заочной) конференции*. Москва : СВІВТ, 2012. С. 57–65.
3. Дахин А.Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и неопределенность. *Теория и практика образовательной технологии*. Москва : НИИ школьных технологий, 2004. С. 65–93.
4. Зданевич Л.В. Теоретичні і методичні основи підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до роботи з дезадаптованими дітьми : дис. докт. пед. наук : 13.00.04 / Житомир, 2014. 613 с.
5. Мартиненко С.М. Діагностична діяльність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика : монографія. Київ : КМПУ ім. Б.Д. Грінченка, 2008. 434 с.
6. Подопригора Н. Реалізація дидактичних принципів фізико-технічної підготовки майбутніх учителів фізики. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія : Педагогічні науки*. 2012. Вип. 109. С. 123–130.
7. П'ятакова Т. Особливості підготовки учителів Швейцарської конфедерації до здійснення інклюзивної освіти. *Імідж сучасного педагога*. 2009. № 10. С. 37–39.

8. Сериков Г.Н. Образование: аспекты системного анализа. Курган, 1997. 464 с. автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Астрахань. 2008. 22 с.
9. Український педагогічний словник / гол. ред. С. Головка. Київ : Либідь, 1997. 373 с.
10. Хафизуллина И.Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2004. 365 с.
11. Хоружа Л.Л. Теоретичні засади формування етичної компетентності майбутніх учителів початкових класів : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2004. 365 с.
- 

**Zdanevych L., Tsehelnik T. Structural and functional model of forming the readiness of future educators for the professional activity in inclusive groups at preschool educational establishment**

*The authors of the article have focused on the importance of inclusive education of preschoolers in the current environment and substantiated the relevance of the formation of future educators' readiness for professional activity in inclusive groups of preschool educational establishments. It has been noted that the solution of this problem will be effective if the content of education, modernization of organizational forms, methods and ways of training have been made to achieve the necessary level of preparation of educators of new generation, and above all to work in the conditions of inclusive preschool education. To this purpose, the authors have developed a structural and functional model of forming the future educators' readiness for professional activity in inclusive groups of preschool educational establishments. It has been analyzed the conceptions of "inclusive competence of the future educator" and "model". Particularly, in our research, the model is a system of forming future educators' readiness for professional activity in inclusive groups of preschool educational establishments. It is the purpose, tool and result of the simulation that characterizes the quality of the object under research. We have presented our own understanding of future educators' readiness for professional activity in inclusive groups of preschool educational establishments, which we have defined as a potential multilevel holistic state of personality that integrates four interrelated components: motivational, cognitive, activity and reflexive. Stages of modeling of our model: identification of the basic elements (requirements, principles, structural components) and their interrelation; direct design of each component of the model; verification of the effectiveness of the created structural and functional model of forming the future educators' readiness for professional activity in inclusive groups of preschool educational establishments. The presented model clearly illustrates the functionality and dynamic of the five blocks by which we have been able to show the difference between the initial and final results of the process of shaping future educators' readiness for professional activity in inclusive groups at preschool educational establishments.*

**Key words:** future educators, readiness, inclusive groups of preschool educational establishments, inclusive education, inclusive competence, model, structural and functional model.

УДК 355.231.3:378 (045)

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-2.23>**В. І. Зелений**кандидат педагогічних наук, професор,  
професор кафедри військової підготовки  
Національної академії внутрішніх справ

## ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ЗАПАСУ У ВІЙСЬКОВОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ПІДРОЗДІЛІ

*У статті висвітлено актуальність проблеми, яка досліджується, вивчені сучасні підходи науковців до визначення поняття «педагогічна культура». Розкрито сутність педагогічної культури майбутнього офіцера запасу, прояви в елементах його військово-педагогічної підготовки, загальної культури, особливостях мислення, почуттях, волі, спрямованості особистості, специфічних знаннях, уміннях, навичках і звичках. Показано вплив на формування педагогічної культури майбутніх офіцерів запасу організації та термінів військової підготовки громадян, що планується та проводиться протягом одного навчального дня на тиждень строком до двох років навчання.*

*З'ясовано, що за своєю сутністю методичний і планомірний процес формування педагогічної культури громадян, які проходять військову підготовку за програмою підготовки офіцерів запасу, є складним організаційно-функціональним утворенням і включає такі основні компоненти, що впливають на його ефективність і послідовність: емпіричний рівень знань про сутність і структуру педагогічної культури офіцера; розділи та змістові модулі, що вивчаються за програмою військової підготовки відповідної військово-облікової спеціальності; науково-педагогічні працівники як носії високої педагогічної культури; колектив військового навчального підрозділу та його виховні аспекти під час вивчення теоретичного і практичного курсів військової підготовки у межах закладу вищої освіти, проведення комплексних практичних занять із вивчення первинної військово-професійної підготовки та тактичної медицини на базі військових частин або навчальних центрів вищих військових навчальних закладів (військових навчальних підрозділів), проходження навчального збору; позанавчальна робота і самовдосконалення майбутнього офіцера запасу. Проаналізовано кожний зазначений вище компонент.*

**Ключові слова:** педагогічна культура, майбутні офіцери запасу, військова підготовка, військовий навчальний підрозділ, формування.

**Постановка проблеми.** Ведення бойових дій на сході України, особливо на їх початку, викрило багато проблем, які стосуються майже всіх сфер життя та діяльності нашої країни. Однією з них виявилася проблема комплектування підрозділів, що створювалися у Збройних Силах України та інших військових формуваннях, офіцерським складом, спроможним організувати і вести бойові дії в умовах, що суттєво відрізняються від класичних, коли підрозділам іноді необхідно діяти не тільки у складі частин і з'єднань, але й самостійно, невеликими тактичними групами, без чітко визначених напрямків зосередження основних зусиль, або головних ударів, під час ведення противником вогню тільки зі стрілецької зброї та роботи снайперів, вогню на виснаження, комплексного вогневого ураження, дій диверсійно-розвідувальних груп. Крім того, офіцер має бути спроможним навчати та виховувати особовий склад підрозділу, як в умовах бойової обстановки, так і під час повсякденної діяльності в мирний час, організувати морально-психологічне забезпечення з метою сприяння успішному виконанню підрозділом бойового завдання шляхом форму-

вання, підтримки та відновлення морально-психологічного стану та бойових і психологічних якостей особового складу.

Як з'ясувалося, одним зі шляхів вирішення цієї проблеми є нарощування можливостей країни щодо підготовки офіцерів запасу необхідних військово-облікових спеціальностей. Так, на 01 жовтня 2013 р. в Україні нараховувалося 36 закладів вищої освіти, на базі яких проводиться військова підготовка, а станом на 11 грудня 2019 р. їх було вже 56.

Але саме механічне збільшення військових навчальних підрозділів закладів вищої освіти (далі – ВНП) або вищих військових навчальних закладів (далі – ВВНЗ), де організується та проводиться військова підготовка громадян України за програмою підготовки офіцерів запасу, не вирішує цю проблему, а лише породжує низку інших.

Не всі громадяни України, котрі навчаються за програмою підготовки офіцерів запасу (далі – громадяни) розуміють, що бойові дії ведуться щодня і не з трактористами, комбайнерами, а достатньо оснащеними, підготовленими й організованими підрозділами противника, що для перемоги

над ним необхідно дуже ретельно готуватися до управління підлеглими в будь-якій обстановці.

Крім того, як засвідчує практика, виникає проблема, пов'язана із невпевненістю майбутніх офіцерів запасу у своїх практичних навичках та уміннях, недостатністю досвіду роботи з особовим складом різних вікових категорій, а у зв'язку з цим з'являються сумніви у своїх спроможностях виконувати службові обов'язки у його навчанні та вихованні, одним зі стрижнів яких є педагогічна культура офіцера.

**Метою статті** є визначення характерних особливостей формування педагогічної культури громадян України, які проходять військову підготовку за програмою підготовки офіцерів запасу у військовому навчальному підрозділі.

**Виклад основного матеріалу.** У Статуті внутрішньої служби Збройних Сил України визначено, що командир (начальник) є єдиначальником і особисто відповідає перед державою. «за бойову підготовку, виховання, військову дисципліну, морально-психологічний стан, збереження життя і зміцнення здоров'я особового складу» [5]. Виходячи з цього, на офіцера покладаються, крім інших завдань, педагогічні завдання з організації військово-педагогічного процесу у підлеглому підрозділі в мирний і особливо у воєнний час, безпосередньо в зоні ведення бойових дій, будучи водночас учителем і вихователем, що вимагає сильного духу, військово-професійних компетентностей, високої педагогічної культури.

Аналіз наукової літератури показує, що проблема педагогічної культури здебільшого розглядалася авторами як професійна та педагогічна культура вчителя, як наукова категорія, як фактор розвитку особистості, але вивченню питань її впливу на процеси навчання та виховання підлеглих офіцерським складом, підтримання високого морально-психологічного стану приділялося значно менше уваги. Її окремі аспекти відображені у працях О.В. Барабанщикова, В.М. Гриньової, Т.В. Іванової, А.В. Келемен, С.С. Муцинова, В.В. Райко, Т.В. Розумної, Н.В. Стельмаха, В.О. Сухомлинського, В.В. Ягупова та ін.

Великий внесок у дослідження педагогічної культури зробив видатний педагог В.О. Сухомлинський, який зазначав: «Це жива, творча педагогіка повсякденної праці та педагогіка, в якій теоретичні закономірності процесу впливу на духовний світ вихованця ніби зливаються з особистістю вчителя... це багатогранність, різноманітність, відточеність, зразковий стан інструментів нашої творчості, вміння володіти ними так само тонко, як прекрасний музикант володіє скрипкою» [8].

Цікавий підхід до поняття «педагогічна культура» можна побачити в роботі В.М. Гриньової, яка визначає це поняття як певний рівень пси-

холого-педагогічної підготовки до організаторської та виховної діяльності та складову частину загальної культури [1]. До структури педагогічної культури автор відносить знання основ загальної та соціальної психології, педагогіки, певні вміння та навички виховання та навчання, педагогічну майстерність.

Заслуговує на увагу думка Т.В. Іванової, котра зазначає, що педагогічна культура – це синтез високого професіоналізму й особистісних якостей педагога, володіння методикою викладання, культуротворчими якостями, міра творчого перетворення накопиченого людством культурного досвіду [2].

В.В. Ягупов підкреслює, що «педагогічна культура – це оволодіння педагогом педагогічним досвідом людства, ступінь його досконалості в педагогічній діяльності, досягнутий рівень розвитку його особистості» [9].

На думку В.В. Райко, за своєю внутрішньою структурою педагогічна культура офіцера є сукупністю інтелектуальних умінь і навичок, сформованих і розвинутих на основі психолого-педагогічних знань, почуттів і мотивів, набутих як у процесі практичної діяльності, так і шляхом цілеспрямованого виховання [6].

Формування педагогічної культури курсантів, які після закінчення вищої школи входять у сферу постійного комунікативного контакту з особовим складом прикордонної служби, ґрунтується на виявленні педагогічних здібностей майбутніх офіцерів, розвитку у них педагогічного мислення, адаптації до професійно-педагогічної діяльності, оволодіння елементами педагогічної майстерності, – вважає Т.В. Розумна [7].

Заслуговує на увагу розгляд змісту та структури педагогічної культури який пропонують О.В. Барабанщикова, С.С. Муцинов і їхні послідовники. Сутність їх позиції полягає у розгляді змісту та структури педагогічної культури на основі особистісного соціально-діяльнісного підходу до формування цього складного психолого-педагогічного явища. Згадані автори розглядають педагогічну культуру як певний рівень оволодіння офіцером педагогічним досвідом, рівень досконалості його навчально-виховної діяльності, досягнутий рівень розвитку його особистості як педагога [3].

На наш погляд, сутність педагогічної культури, виходячи з аналізу функціональної діяльності офіцера – керівника підлеглих, вчителя, вихователя, а також із визначення його місця в системі педагогічного впливу, висвітлення й аналізу його внутрішнього змісту та зовнішнього прояву, полягає у тому, що педагогічна культура майбутнього офіцера запасу – це складне інтегративне соціально-психологічне утворення, яке характеризується певним ступенем володіння військово-педагогічною теорією і практикою, досвідом виховання

і навчання військових, сформованістю особистості офіцера як педагога. Синтезуючи різні елементи свідомості та діяльності, педагогічна культура базується на світоглядній, моральній, професійній, інтелектуальній, емоційній та естетичній сторонах культури. Її важливими проявами виступають спеціальні психолого-педагогічні й етичні знання про сутність і норми професійно-культурної поведінки, сформованість інтелектуальних і комунікативних умінь і навичок, а також такі властивості особистості, як військово-педагогічна і гуманістична спрямованість, педагогічний такт, висока моральність та інтелігентність.

З'ясувавши різноманітність підходів до розгляду сутності педагогічної культури, слід зазначити, що формування педагогічної культури курсантів, а тим більше особливості її формування у майбутніх офіцерів запасу, практично не розглядалося, її складники й основні характеристики залишаються предметом наукової дискусії.

Формування педагогічної культури майбутніх офіцерів запасу зумовлюється багатьма об'єктивними, соціальними та психологічними чинниками його життя та діяльності. У конкретних проявах педагогічної культури майбутніх офіцерів запасу є елементи його військово-педагогічної підготовки, таланту, загальної культури. Одночасно велику роль у її формуванні відіграють психологічні особливості та здібності громадян України, котрі проходять підготовку за програмою підготовки офіцерів запасу (далі – програма): мислення, почуття, воля, спрямованість особистості, а також специфічні знання, уміння, навички та звички.

Безумовно, на формування педагогічної культури майбутніх офіцерів запасу впливають організація та терміни військової підготовки громадян, яка планується та проводиться протягом одного навчального дня на тиждень (методом проведення «військового дня») строком до двох років навчання.

Така система підготовки майбутніх офіцерів запасу має свою специфіку та складнощі. Комплектування змінного складу кафедр військової підготовки (далі – кафедра) на платній основі, незважаючи на ретельно організовану роботу відбіркових комісій, викликає бажання зарахувати на навчання якомога більше громадян, котрі мають на це право, хоча деякі з них за своїми якостями, життєвим досвідом та ін. не можуть бути фахівцями відповідної військово-облікової спеціальності. У процесі навчання такі громадяни виявляються та відраховуються. Прибуваючи на кафедру військової підготовки один раз на тиждень, громадяни не повною мірою поринають у специфіку військового підрозділу, що зменшує можливості прищеплення навичок військової служби у повсякденному житті, проведенні виховної роботи. На відміну від курсантів, вони не є військовослуж-

бовцями. Можливість одержувати практичний досвід роботи з особовим складом щодо навчання та виховання підлеглих, надбання навичок педагогічної культури в умовах військового навчального підрозділу виявляється мінімальною. І це не вичерпний перелік особливостей підготовки офіцерів запасу.

За таких умов на науково-педагогічних працівників кафедр покладається достатньо складне завдання формування педагогічної культури майбутніх офіцерів запасу, офіцерів-педагогів.

За своєю сутністю методичний і планомірний процес формування педагогічної культури громадян, які проходять військову підготовку за програмою підготовки офіцерів запасу, є складним організаційно-функціональним утворенням і, на наш погляд, включає такі основні компоненти, що впливають на його ефективність і послідовність: емпіричний рівень знань про сутність і структуру педагогічної культури офіцера; розділи та змістові модулі, які вивчаються за програмою військової підготовки відповідної військово-облікової спеціальності; науково-педагогічні працівники як носії високої педагогічної культури; колектив військового навчального підрозділу та його виховні аспекти під час вивчення теоретичного і практичного курсів військової підготовки у межах закладу вищої освіти, проведення комплексних практичних занять із вивчення первинної військово-професійної підготовки та тактичної медицини на базі військових частин або навчальних центрів ВВНЗ (ВНП), проходження навчального збору; позанавчальна робота і самовдосконалення майбутнього офіцера запасу. Розглянемо ці компоненти.

Емпіричний рівень знань про сутність і структуру педагогічної культури офіцера з'являється у громадян, які проходять підготовку за програмою підготовки офіцерів запасу, значно раніше того часу, коли вони вступають на навчання у ВНП. Як показують результати проведених опитувань, їхнє розуміння педагогічної ролі офіцерського складу щодо навчання та виховання підлеглих виникає ще до вступу на навчання на кафедру військової підготовки та є фактором, який стимулює це навчання. Бажання бути захисником своєї країни у багатьох виникають ще в школі, при вивченні навчальних предметів «Захист Вітчизни», «Українська література», «Історія України», а також під час навчання у закладах вищої освіти, коли вони самостійно знайомляться з армійською службою, спілкуються з товаришами, які вже навчаються на кафедрах військової підготовки, знайомими та родичами-військовими, творами театрів, кіно, переглядають телевізійні програми та Інтернет-ресурси, вивчають соціально-гуманітарні дисципліни та насамперед філософію, педагогіку, психологію, етику й естетику, політологію, соціологію, економіку та ін. Вже тоді

починає формуватися імідж офіцера-командира, офіцера-педагога, який спочатку навчає та виховує своїх підлеглих, а потім командує ними як у повсякденному житті, так і в бою. З початком навчання у ВНП емпіричний рівень знань про сутність і структуру педагогічної культури офіцера починає поєднуватися з теоретичними знаннями, які з'являються під час проведення навчальних занять. Таке поєднання під керівництвом науково-педагогічних працівників кафедри призводить до того, що у громадянина відбувається утворення нових поглядів на себе та розуміння своєї ролі як офіцера, який повинен володіти навичками педагогічної культури і виконуватиме педагогічні функції. У зв'язку з цим у відповідальних людей виникає потреба поглибленого вивчення розділів і змістових модулів програми військової підготовки.

Для вивчення окремих розділів програми військової підготовки у ВНП або у ВВНЗ за всіма військово-обліковими спеціальностями відводиться навчального часу під керівництвом науково-педагогічних працівників не менше ніж: 105 годин – на розділ «Загальновійськова підготовка»; 45 годин – на розділ «Організація та методика роботи з особовим складом»; 120 годин – на розділ «Тактична і тактико-спеціальна підготовка»; 150 годин – на розділ «Військово-технічна і військово-спеціальна підготовка». Решта навчального часу (1 кредит ЄКТС) розподіляється між зазначеними розділами військової підготовки громадян рішенням керівника ВНП (ВВНЗ).

Крім того, на комплексні практичні заняття з вивчення курсу первинної військово-професійної підготовки та тактичної медицини (далі – комплексні практичні заняття) за всіма військово-обліковими спеціальностями відводиться не менше 108 годин, а на навчальний збір 144 години – під керівництвом науково-педагогічних працівників [4].

Наповнення розділів програми військової підготовки змістовими модулями залежить від військово-облікової спеціальності, за якою навчаються майбутні офіцери запасу.

Розуміння складників освітнього процесу у ВНП дає нам можливість охарактеризувати зміст навчання і виховання майбутніх офіцерів запасу, що забезпечує формування їх педагогічної культури.

На початку навчання, під час вивчення теоретичного курсу первинної військово-професійної підготовки вивчаються теми, потенціал яких у формуванні педагогічної культури майбутніх офіцерів запасу буде нижче, ніж у модулів, включених у такі розділи програми, але вони можуть закласти фундамент у формування їх педагогічної культури шляхом безпосередньої роботи на навчальних заняттях під керівництвом досвідчених науково-педагогічних працівників.

Особливу увагу необхідно звернути на розділ програми військової підготовки «Організація

та методика роботи з особовим складом», який об'єднує інші розділи програми, формує у громадян професійні компетенції, пов'язані не тільки з навчанням і вихованням підлеглих, а й із командуванням особовим складом і підрозділами, морально-психологічним забезпеченням повсякденної діяльності та різних видів бою. Під час вивчення цього розділу здійснюється поглиблення розуміння тими, хто навчається, предметних складників педагогічної культури офіцерської спільноти, напрямів і методів формування своєї особистості педагогічної культури та посилення мотивації її розвитку, діяльності офіцера-педагога на прикладах носіїв цієї культури, залучення до виконання педагогічних завдань під час проведення практичних занять.

Також потребують уваги змістові модулі гуманітарного спрямування: основи військового навчання та виховання, соціальна психологія, основи військової психології, морально-психологічне забезпечення застосування підрозділів, основи військового права, основи військового управління, прозорість, підзвітність і добросовісність у секторі безпеки й оборони України. У межах статті ми не будемо аналізувати роль кожного з них у формуванні педагогічної культури, але зазначимо, що вони можуть надати уявлення тим, хто навчається, про видатних військових педагогів, військові педагогічні школи та їхній внесок у розбудову війська у різні історичні періоди, психологічні мотиви, морально-етичну, юридичну, командну та ін. складники діяльності офіцера, поняття законів, закономірностей і принципів педагогіки та психології, які здатні закласти у майбутніх офіцерів запасу розуміння тісного взаємозв'язку військової науки і практики, в т. ч. і її педагогічної складової частини, та здійснити потужний вплив на формування їх педагогічної культури.

Далі необхідно зосередитися на обмеженій кількості годин на вивчення цих змістових модулів, яка вимагає від науково-педагогічних працівників кафедри застосування разом із традиційними методами навчання, активних та інтерактивних методів, інформаційних, мультимедійних та імітаційних технологій, впровадження технологій дистанційного навчання, моделювання та створення ситуацій, коли майбутній офіцер запасу в умовах закладу вищої освіти (кафедри), на навчальних заняттях змушений постійно прогнозувати та моделювати свої дії під час виконання навчальних завдань щодо командування підлеглими, їх навчання та виховання, що забезпечуватиме оволодіння громадянами педагогічними компетенціями майбутньої військової діяльності та прищеплюватиме основні когнітивні та практичні складники педагогічної культури.

Крім вивчення змістових модулів гуманітарного спрямування, паралельно проводиться підготовка

громадян за розділами та змістовими модулями програми, орієнтованими на професійну діяльність у всьому обсязі майбутньої посади за відповідною військово-обліковою спеціальністю згідно із сучасними завданнями Збройних Сил України та вимог щодо їх підготовки з максимальним використанням досвіду Антитерористичної операції, ООС і передових методик підготовки армій країн-членів НАТО. Під час цієї підготовки вкрай важливим є визначення науково-педагогічними працівниками правильно сформульованої через завдання формування педагогічної культури майбутнього офіцера, виховної мети кожного навчального заняття, як приклад діяльності військового педагога, а також контроль її досягнення.

Аналіз практики формування педагогічної культури та ставлення громадян до офіцерської професії свідчить, що важлива роль в ефективності цього процесу належить науково-педагогічним працівникам кафедр. Враховуючи, що командирів підрозділів і їхніх заступників по роботі з особовим складом у штатах таких ВВП не передбачено, науково-педагогічні працівники становлять основу всієї виховної роботи, фундаментом якої є індивідуальний підхід до кожного майбутнього офіцера запасу. Вона може реалізовуватися через виявлення й актуалізацію можливостей змістових модулів щодо формування педагогічної культури майбутнього офіцера як під час навчальних занять, так і у позанавчальний час; залучення громадян до військово-наукових гуртків, педагогічних майстерень та інших форм педагогічного співробітництва; організацію спортивних, культурно-дозвільних та інших заходів, спрямованих на розвиток їх творчості та самодіяльності; прищеплення громадянам умінь і навичок виховної роботи з підлеглими. Саме через науково-педагогічних працівників реалізується потенціал формування педагогічної культури, закладений у змісті модулів гуманітарного спрямування, загальновійськової, тактико-спеціальної, військово-технічної та військово-спеціальної підготовки, які вивчаються у військовому навчальному підрозділі.

Виховні аспекти колективу військового навчального підрозділу (кафедри) щодо формування педагогічної культури, виходячи з його структури, достатньо специфічні порівняно з військовим колективом.

Деякі напрями такої роботи постійного складу педагогічного колективу ВВП ми розглянули вище.

Змінний склад, зарахований для проходження військової підготовки, розподіляється керівником ВВП (ВВНЗ) за лекційними потоками і навчальними групами (взводами). Чисельність осіб, які навчаються за програмою військової підготовки, у лекційному потоці, навчальній групі (взводі), підгрупі (відділенні) під час проведення різних видів занять визначається відповідною інструкцією.

Виходячи з цього, основним колективом змінного складу є навчальна група (взвод), що включає в себе об'єднану групу громадян, які спільно здійснюють навчальну та виховну діяльність.

Організація освітнього процесу у військовому навчальному підрозділі не передбачає постійного проживання громадян на його території, їхня сумісна робота здійснюється протягом одного дня на тиждень лише під час проведення навчальних занять, самостійної підготовки та інших заходів, передбачених розпорядком дня, а після цього кожен забезпечує свою діяльність самостійно. Протягом наступного тижня громадяни контактують зі студентською спільнотою своїх закладів вищої освіти, яка не завжди підтримує їх бажання бути офіцером, що ускладнює формування згуртованих навчальних груп (взводів). У цей період безпосередній виховний вплив колективу ВВП на громадян відсутній і здійснюється лише дистанційно.

Також програма військової підготовки не передбачає організацію і проведення військового стажування та відповідних видів практик, що знижує можливості громадян у набутті умінь і навичок з організації морально-психологічного забезпечення дій підрозділів, виконання службово-бойових завдань і проведення виховної роботи з особовим складом у військових частинах (підрозділах), а у зв'язку з цим – і формуванні педагогічної культури.

Тому зростає роль комплексних практичних занять із вивчення первинної військово-професійної підготовки та тактичної медицини на базі військових частин або навчальних центрів ВВНЗ (ВВП) і навчального збору, під час проведення яких до вказаної вище діяльності приєднується ще службова, побутова, культурно-дозвільна, з'являється можливість постійного контакту членів колективу навчального взводу між собою, науково-педагогічними працівниками та військовим середовищем, що позитивно впливає на формування педагогічної культури майбутніх офіцерів запасу.

Рішенням керівника ВВП (ВВНЗ) з числа найбільш дисциплінованих громадян, які проходять військову підготовку, призначаються командири навчальних взводів (відділень), визначаються їхні обов'язки, взаємовідносини з іншими громадянами й особливості внутрішньої служби і внутрішнього порядку у ВВП (ВВНЗ) [4].

Необхідно розуміти, що призначення громадян на відповідні посади в колективі взводу не є простою формальністю, воно надає можливість командирам навчатися основам військово-педагогічної діяльності, набувати практичні навички педагогічної культури, а також впливати на решту громадян із метою прищеплення ним таких самих навичок. На жаль, така діяльність командирів

не завжди знаходить розуміння серед підлеглих («тобі що, більше всіх треба?»), а іноді викликає спротив. У зв'язку з цим виникає необхідність формування позитивних внутрішньокolleктивних взаємин у навчальному взводі та інших підрозділах із метою їх впливу на формування педагогічної культури. Для цього всі науково-педагогічні працівники можуть застосовувати методи створення позитивної колективної думки, формування навичок і вмінь самостійної організації виховної роботи зі своїми товаришами, моделювання ситуацій, групові тренінги, активне залучення громадян для проведення виховних заходів у складі всього колективу ВВП та ін. Також у кожному навчальному взводі необхідно складати графіки черговості виконання обов'язків командирів кожним громадянином, а кураторам взводів не кидати таку роботу напризволяще, постійно її оцінювати та підводити підсумки.

Значну роль у формуванні педагогічної культури відіграють загальні збори як навчальних взводів, так і колективів за роками навчання. Такі збори повинні ретельно готуватися активом підрозділу за допомогою науково-педагогічних працівників і бути не формальними, а достатньо повчальними.

Враховуючи, що умови здійснення виховного впливу колективу військового навчального підрозділу на формування педагогічної культури майбутніх офіцерів запасу достатньо обмежені, необхідно звернути увагу на позанавчальну роботу і самовдосконалення майбутнього офіцера запасу.

Досвід показує, що ретельно організована під керівництвом кураторів позанавчальна робота, наприклад, залучення майбутніх офіцерів запасу до участі в засіданнях кафедри, зустрічі з відомими педагогами, науковцями, військовими, відвідування провідних ВВНЗ, науково-теоретичні семінари, конференції, екскурсії, показові заходи, які можуть продемонструвати зразки педагогічної культури, сприяє формуванню їх педагогічної культури.

Здатність громадянина до самовдосконалення також можна вважати одним із компонентів формування його педагогічної культури. Задля спонукання до такої діяльності необхідно розуміти її мотиви та послідовність і надавати допомогу в подоланні труднощів при її формуванні.

Ми погоджуємося, що організація самовдосконалення передбачає два етапи: теоретичний (оволодіння студентами знаннями про сутність, значення, способи самовдосконалення) і практичний (формування готовності до самовдосконалення, набуття досвіду оволодіння педагогічною культурою), результати яких відображаються в педагогічних щоденниках [1].

Таким чином, зовнішня активність громадян щодо процесу самовдосконалення поступово

переходитиме у внутрішню, а це повинно викликати у науково-педагогічних працівників ВВП необхідність педагогічного супроводження процесу самовдосконалення та загалом сприяти формуванню педагогічної культури майбутнього офіцера запасу.

**Висновки і пропозиції.** Отже, висвітлення характерних особливостей формування педагогічної культури громадян України, які проходять військову підготовку за програмою підготовки офіцерів запасу у військовому навчальному підрозділі, показало, що воно здійснюється завдяки методичному і планомірному процесу, який є складним організаційно-функціональним утворенням і включає такі компоненти, що впливають на його ефективність і послідовність: емпіричний рівень знань про сутність і структуру педагогічної культури офіцера; розділи та змістові модулі, які вивчаються за програмою військової підготовки відповідної військово-облікової спеціальності; науково-педагогічні працівники як носії високої педагогічної культури; колектив військового навчального підрозділу та його виховні аспекти під час вивчення теоретичного і практичного курсів військової підготовки у межах закладу вищої освіти, проведення комплексних практичних занять із вивчення первинної військово-професійної підготовки та тактичної медицини на базі військових частин або навчальних центрів ВВНЗ (ВВП), проходження навчального збору; позанавчальна робота і самовдосконалення майбутнього офіцера запасу.

Знання та врахування особливостей формування педагогічної культури майбутніх офіцерів запасу, на початковому етапі військової підготовки допоможе спрямувати їх діяльність на з'ясування основ педагогічної культури, надасть можливість формувати її під впливом особистої внутрішньої активності, а на наступних етапах повинно забезпечити опанування такого її рівня, який дозволить вирішувати педагогічні завдання на первинних офіцерських посадах, а також у подальшій службово-бойовій діяльності.

Подальшого дослідження потребує питання формування мотивів щодо оволодіння педагогічною культурою майбутніми офіцерами запасу.

#### Список використаної літератури:

1. Гриньова В.М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспект) : дис... докт. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2001. 416 с.
2. Иванова Т.В. Культура педагогического общения : монография / под ред. И.А. Зязюна. Киев : ЦВП, 1999. 357 с.
3. Барабанщиков А.В., Муцынов С.С. Педагогическая культура офицера. Москва : Воениздат, 1985. 158 с.



4. Про внесення змін до Інструкції про організацію військової підготовки громадян України за програмою підготовки офіцерів запасу: Наказ від 18 червня 2019 р. № 316/833 / Міністерство оборони України, Міністерство освіти і науки України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0767-19>.
5. Про Статут внутрішньої служби Збройних Сил України : Закон України від 24 березня 1999 р. № 548-XIV (редакція від 30 листопада 2019 р.). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/548-14>.
6. Райко В.В. Формування педагогічної культури у молодих офіцерів-прикордонників. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2010. Вип. 3. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps\\_2010\\_3\\_10](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2010_3_10).
7. Розумна Т.В. Характеристика компонентів педагогічної культури курсантів-прикордонників. URL: [http://www.rusnauka.com/NIO\\_2007/Pedagogica/18762.doc.htm](http://www.rusnauka.com/NIO_2007/Pedagogica/18762.doc.htm).
8. Сніцаренко Н.Я. Василь Сухомлинський і становлення професійної майстерності вчителя національної школи. *Юридична психологія та педагогіка*. 2009. № 2. С. 48–53. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/urpp\\_2009\\_2\\_7](http://nbuv.gov.ua/UJRN/urpp_2009_2_7).
9. Ягупов В.В. Педагогіка : навчальний посібник. Київ : Либідь, 2003. 560 с.

#### **Zeleniy V. Peculiarities of formation of pedagogical culture of future reserve officers in the military education unit**

*The article highlights the relevance of the problem under study, examined the modern approaches of scientists to defining the concept of "pedagogical culture". The essence of pedagogical culture of the future reserve officer, manifestations in the elements of his military-pedagogical training, general culture, features of thinking, feelings, will, personality orientation, specific knowledge, skills, competences and habits are revealed. The influence on the formation of pedagogical culture of future reserve officers, organization and terms of military training of citizens, which is planned and conducted during one school day for a week up to two years of training, is shown.*

*Clarified that, by its nature, the methodical and systematic process of forming a pedagogical culture of citizens undergoing military training under the Reserve Officers Training Program is a complex organizational and functional formation and includes such basic components that affect its effectiveness and consistency: the empirical level knowledge of the nature and structure of the officer's pedagogical culture; sections and content modules that are studied in the military training program of the relevant military accounting specialty; scientific and pedagogical workers as carriers of high pedagogical culture; staff of the military training unit and its educational aspects during the study of theoretical and practical courses of military training within the institution of higher education, conducting complex practical training in the study of primary military training and tactical medicine on the basis of military units or training centers of higher military educational institutions (training units), the passage of training; extracurricular work and self-improvement of a future reserve officer. Each of the above components and their impact on the effectiveness and consistency of the formation of pedagogical culture of future reserve officers during training at the military arts division of a higher education institution are analyzed.*

**Key words:** *pedagogical culture, future reserve officers, military training, military training unit, formation.*

UDC 378.147:358.4

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-2.24>

**O. M. Zelenska**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor at the Department of Aviation English  
of Ivan Kozhedub Kharkiv National Air Force University

**O. H. Marchenko**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor at the Department of Higher Mathematics  
of Ivan Kozhedub Kharkiv National Air Force University

## POLY CULTURAL ASPECTS OF FORMATION OF EDUCATIONAL ENVIRONMENT AT HIGHER MILITARY EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

*The article reveals the urgency of the problem of formation of polycultural educational environment at higher military educational establishments, identifies objective factors that actualize the problem of polycultural education of future military professionals, and highlights the polycultural aspects of the educational environment at higher military educational establishments in modern conditions.*

*Based on the analysis of research by domestic and foreign scholars, the essence of the concept of "polycultural educational environment" is clarified, the problem of formation of a polycultural personality and stages of its formation are considered, the connection between features of mentality, national self-identification of different ethnic groups, features of communication and etiquette and the problems of ethnic tolerance, intercultural and interethnic communication are highlighted.*

*It has been found out that the conceptual and methodological basis of polycultural education of future officers of the armed forces are humanistic philosophical, psychological and pedagogical ideas, as well as systemic, axiological, activity and personality approaches.*

*The concept of polycultural educational environment at higher military educational institutions is considered as an organizational and pedagogical integrity that promotes the assimilation of universal moral norms, cultural and country information, skills of intercultural interaction, communicative personal qualities necessary for peaceful coexistence and effective cooperation. The formation of polycultural educational environment at higher military educational institutions is provided by spatial-semantic, semantic-methodical and communication-organizational components, which determine the educational and methodological support of the process of formation of polycultural educational environment at higher military educational institutions. It has been determined that these components are the basis for the implementation of the social demand for a specialist ready for productive interaction in a multicultural world.*

*Prospects for further research provide clarification of criteria and indicators for diagnosing the level of formation of polycultural educational environment in higher education.*

**Key words:** culture, polycultural education, intercultural communication, polycultural educational environment, higher military educational establishments, cadet.

**Formulation of the problem.** The urgency of the problem of formation of polycultural educational environment at higher military educational institutions is considered in an objective, objective-subjective and subjective dimensions. The objective factors, in our opinion, are: the expansion of international military cooperation between the Armed Forces of Ukraine and other countries, the increase in the number of international contacts, the need for successful completion of tasks related to the implementation of international treaties and programs, peacekeeping missions, etc. At the objective-subjective level, the number of foreign students (from Congo, Turkmenistan, People's Republic of China) has increased significantly lately due to geopolitical and economic factors. Among the cadets and graduates

of higher military educational establishments there are children born in mixed marriages. In a purely subjective way, usually cadets, trainees and students find common ground, but interpersonal conflicts (mostly on a domestic basis) do occur. Sometimes cadets allow themselves to make tactless statements about representatives of other cultures, have difficulty in building effective interaction with them, and do not fully adhere to human moral norms. These factors actualize the problem of polycultural education of cadets of higher military educational establishments. The urgency of the problem is exacerbated by the crisis of multiculturalism seen in Europe, the United States, around the world.

**Aim of publication** is to cover polycultural aspects of the formation of educational environment at higher military educational establishments.

### Analysis of recent research and publications.

Various aspects of the development of polycultural education have been studied by Western scholars J. Banks, K. Bennett, J. Mail, V. Ftenakis, T. Howard, as well as domestic scholars O. Ovcharuk, O. Pometun, A. Solodka, and N. Tkachova.

The ideas of formation of polycultural environment at higher military educational institutions are to some extent used in O. Zelenska's research in the context of formation of polycultural competence of cadets of higher military educational establishments. The related problem is solved by the researcher O. Géger, who proves that an indispensable condition of formation of sociocultural competence among cadets is the creation of an innovative and reflexive environment in higher education [1; 2].

However, the problem of formation of multicultural educational environment at higher military educational institutions has not yet found a systematic solution at theoretical and practical levels.

**Material report.** We consider it expedient to clarify the meaning of the concept of "polycultural educational environment", in which "educational environment" is a generic and "polycultural" is a specific concept.

In a broad sense, educational environment is a diverse, multilevel world that surrounds a person, shapes his or her perception of the world around them, their relation to people, nature, the surrounding reality. In a narrower sense, it refers to the educational environment of an educational institution, which integrates the educational process, the content of educational material, the interaction of subjects of educational activity in a certain pedagogical space.

The word "polycultural" is a complex one that comes from "polys" (Greek polys) meaning "many" and "cultural" (English) that has to do with the arts, the sphere of senses and the life of representatives of a particular society.

The conceptual basis of polycultural education is found in philosophical, psychological and pedagogical theories.

Thus, philosophy lays out the value-based outlook of the life of a polycultural society, studies the influence of objective and subjective factors on the possibility of occurrence and prevention of wars and armed conflicts, the search for ways of peaceful settlement of ethnic conflicts. The subject of philosophical science is also the formation and mutual influence of universal and national values, the recognition of the value of life and its preservation as the basis of the domestic and foreign policy of the state, the role of the universal in the organization of constructive polylogues among representatives of different cultures.

In the context of the study, we consider the definition of S. Freud, who defined culture as the sum of achievements and institutions that

distinguish human life from the lives of previous generations and the animal world and provide protection for humanity from nature and regulation of relationships among humans [3].

In our view, the philosophical concept of multiculturalism as the principle of the existence of a polyethnic world and a human being is based on the maxim: "Homo sum et nihil humanum a me alienum puto" (I am a human and all human is not strange to me). The philosopher M. Ogarev wrote about everything that comes out of human activity under the definition of human or universal: thoughts and feelings, consciousness, which can manifest itself in art, science and life [4, p. 42–44].

It is the presence of the universal in the representatives of different ethnicities, cultures, religions and denominations that actualizes the opinion of the philosopher V. Solovyov that each nation has a moral obligation towards other peoples and the whole of humanity. "International cannibalism" and "national selfishness" which are justified by the national super-idea are unacceptable [5, p. 356–361].

Problems of ethnic tolerance, cultural coexistence, inter-ethnic communication were and are in the focus of studies of ethnopsychologists – authors of theories of ethnogenesis Y. Bromley, L. Gumilev, B. Porshnev, E. Smith, G. Tejfel, J. Turner, and psychologists (L. Vygotsky's historical concept of personality development in particular). Ethnopsychology studies special aspects of multiethnic and multicultural collective, strategy and tactics of constructive behavior of the subject of interaction with representatives of other nationalities, special features of formation of mentality, national self-identification of representatives of different ethnicities, in particular, Ukrainian ethnos, cultural predetermined aspects of communication and etiquette [6; 7].

The focus of psychological research is on the issues of self-education of an individual, development of his psychophysiological capabilities, development of a constructive style of interaction of subjects of activity, prevention and resolution of conflict situations in a polycultural community, formation of tolerance as a norm of polycultural interaction, making adequate decisions by a personality in the context of political tensions in a society and awareness of their consequences.

In pedagogy, the problems of formation of a polycultural personality are raised by educators, teacher-practitioners, who insist on the need to integrate an individual into the culture, its conflict-free existence in a polycultural society. Polycultural education involves the cultivation of human dignity and high moral qualities (humanism, empathy, preparation for coexistence with social groups of different races, religions, ethnicities, education of tolerance and willingness to cooperate).

In the context of our study, scientific-pedagogical research on the formation of patriotism and international perceptions of a personality in the context of polycultural reality, conflict-free existence and cooperation, building up a dialogue and a polylogue of representatives of different ethnicities, religions and cultures.

The ideas of polycultural education are realized, first of all, in W. Bibler's school of dialogue of cultures, one of the main tasks of which is the education of spiritual culture, which is manifested in the relationships of people, especially in communications between representatives of different cultures; formation of a "person of culture" who possesses dialogical consciousness, dialogical thinking, ability to work at the level of emotional and intellectual upliftment and is capable of dialogical communication.

Based on the study of the fundamental work of A. Dzhurinsky [8], it has been determined that the formation of a polycultural personality takes place in several stages. These are the following stages: 1) pluralism, which presupposes respect and preservation of cultural diversity; 2) equality – support of equal rights for education and upbringing; 3) unification – formation in the spirit of national political, economic and spiritual values. These stages are followed by the involvement of an individual in the culture through a tolerant perception of representatives of another culture, accepting them; understanding their mentality and respect for it; solidarity and interaction, interdependence, mutual exchange of national culture riches as the goal, the highest phase and the result of polycultural communication.

Readiness for polycultural communication is ensured by socio-cultural identification of a person, his/her developed skills of social communication, positive attitude to the manifestations of multifaceted world culture, the assimilated system of concepts and ideas about polycultural environment. In particular, polycultural competence of a modern military professional involves:

- the formation of humanistic universal values, high level of general culture;
- broad outlook, erudition, education;
- the ability to cooperate with various non-military structures (state, public, professional);
- ability to empathize with, interact with, and bear responsibility for their actions;
- ability to apply limited violence skills or no to use them at all [9].

Taking into account the ideas [10] from the standpoint of systematic, axiological, activity and personality-oriented methodological approaches under polycultural educational environment, we will understand the developmental integrity, the structural components of which can be used by the subjects of an educational process for translation and learning

of humanistic values, knowledge of national character, formation of intercultural communication skills, personal qualities necessary for life and effective professional activity in the conditions of polycultural society (tolerance, empathy, sociability, creativity, sincerity, kindness).

Exceptionally valuable in the context of the study is the model of multicultural educational environment of an educational institution as a developmental integrity, the structural components of which are used by the subjects of the educational process to assimilate humanistic universal values, tolerance and ability to have a polylogue with representatives of different ethnicities, cultures and denominations.

This model integrates: 1) a spatial-semantic component (architectural and aesthetic organization of the living space of subjects of educational space, the symbolic space of an educational institution); 2) a content-methodical component (concepts of training, education, curricula, training and work programs, forms and methods of organization of professional education, research space); 3) a communication-organizational component (distribution of roles, values and attitudes of the subjects of education, communication sphere – style of communication and teaching, organizational conditions – presence of creative groups of teachers, pedagogical seminars, workshops, etc.).

Remaining in these positions, let us clarify the special aspects of educational and methodological support of these components of polycultural educational environment at higher military educational establishments. In our opinion, the educational and methodological support for the formation of polycultural educational environment foresees, first of all, high culture of architectural and aesthetic organization of the symbolic space of a Higher military educational institution: educational buildings, a parade square, a club, a sports hall, a sports ground. In this connection, it should be noted that there are considerable opportunities for the polycultural education of cadets, which involve a proper design of the museum of military glory of the military unit, ethnographic rooms, usually located in dormitories of barracks type, rich fund of educational and art libraries.

A special role of the military orchestra in creating polycultural educational environment in a higher military educational establishment is worth mentioning as well. We see this role in the choice of a suitable repertoire, which can include the music of composers from different countries and bring world's music culture closer to the cadets. Traditionally, military music and military songs are of great importance in the system of military rituals.

It is clear that social and humanities disciplines, in particular philosophy, cultural studies, political science, history of Ukraine, conflictology, military

training and education, psychology, pedagogy and foreign languages, have considerable potential for realization of the content-methodical component of the polycultural educational environment. The leading role of these disciplines is due to their content, rich in general cultural and ethno-cultural information, knowledge of world religions, humanistic ideas and values. In this connection, the need for humanitarianization as a direction for improving world education, with the aim of strengthening the cultural and humanitarian component of education should be noted. Humanitarianization envisages the priority of humanitarian disciplines, increasing their specific gravity, enhancing the humanitarian orientation of teaching social, general, military and technical disciplines, integrating the content of disciplines on the basis of humanism, the unity of the natural sciences and humanities.

It should be noted that at present the standardization of the allocation of educational time by the cycles of vocational training at higher military educational establishments is taking place. By Euro-Atlantic standards, the amount of military disciplines in US military training institutions does not exceed 15% of the total number of academic hours, and humanities in military colleges take up to 55% in the first year, up to 30% in the second, up to 66% – in the third and up to 70% – in the fourth [11].

Regarding the methods, techniques and forms of educational organization that contribute to the formation of polycultural environment at Higher military educational institutions, the practice attests to the productivity of using interactive pedagogical technologies that provide a creative atmosphere, cultivation of interest in initiatives and innovations, creation of socio-cultural conditions for a creative personality, initiation and introduction of the most promising innovations and productive projects [12].

The communication and organizational component of polycultural educational environment at higher military educational institutions covers: national characteristics of subjects, features of managerial, military-corporate culture, human factors (spatial and social density of placement of subjects of educational process and its influence on their social behavior, presence of personal and interpersonal space at higher military educational establishments); personal example of commanders, their culture, experience, lifestyle, activities, behavior, relationships; psychological microclimate; structure of an academic group and other teams, contacted by a cadet (presence of leaders and those lagging behind, who stand out in different circumstances), a real place of an individual in the structure of a group, involvement in other groups, level of protection in this team from various kinds of attacks.

With regard to the implementation of the organizational and communication component

of polycultural educational environment, let us focus on the development of cadets' ability to adequately navigate and act in a communication situation, properly understand other people, their relationships, predict interpersonal events, situational adaptability and ability to use verbal and non-verbal means of social behavior in the conditions of polycultural interaction. It should be noted that prevention of aggression, nationalism and hostile attitude towards representatives of another culture is an important point in the field of professional relations of military personnel.

**Conclusions.** Therefore, on the basis of the conducted research, the essence of polycultural educational environment at higher military educational establishments has been specified as the unity of architectural-aesthetic, content-methodical and communication-organizational components, contributing to the translation of universal humanistic values, knowledge and skills of intercultural identity, effective cooperation in a polycultural society.

The perspective of further research provides for specification of the criteria with appropriate indicators for the diagnosis of levels of formation of polycultural educational environment at higher military educational establishments.

#### References:

1. Зеленська О.М. Формування полікультурної компетентності майбутніх офіцерів у процесі навчання у ВНЗ. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Запоріжжя : Класичний приватний університет, 2010. Вип. 7. С. 115–120.
2. Жежера Е.А. Формирование социокультурной компетентности курсантов высших военно-учебных заведений в процессе изучения гуманитарных дисциплин : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Челябинск, 2008. 20 с.
3. Фрейд З. Недовольство культурой. *Фрейд З. Психоанализ. Религия. Культура*. Москва : Ренессанс, 1992. С. 65–134. URL: <http://books.atheism.ru/philosophy/>.
4. Огарев Н.П. Избранные социально-политические и философские произведения : в 2 т. Москва : Наука, 1956. Т. 2. 682 с.
5. Соловьев В.С. Нравственность и политика. Мир философии: книга для чтения. Ч. 2 : Человек. Общество. Культура. Москва : Политиздат, 1991. С. 350–380.
6. Мосіяшенко В.А. Українська етнопедagogіка : навчальний посібник. Суми : ВТД «Університетська книга», 2008. 174 с.
7. Культура спілкування та етикет керівника : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / В.Г. Рибалка, Л.М. Газнюк, В.О. Копилов та ін. Харків : Федорко, 2012. 292 с.

8. Джуринский А.Н. Развитие образования в современном мире : учебное пособие. Москва : Владос, 1999. 200 с.
  9. Арсен'єва Н.Б., Брик Т.О., Зеленська О.М. Засади суб'єктивно-діяльнісного підходу у підготовці майбутніх військових фахівців до професійної діяльності в умовах полікультурного середовища. *Навчально-виховний процес: методика, досвід, проблеми* : науково-методичний збірник. Харків : Харківський університет Повітряних Сил імені Івана Кожедуба, 2014. № 3–4. С. 32–37.
  10. Николаєвська Р.М. Роль полікультурного освітнього збагаченого середовища в формуванні творчої особистості. URL: [http://virtkafedra.ucoz.ua/el\\_gumal/pages/vyp4/vyhovanna/nikolaevska.pdf](http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gumal/pages/vyp4/vyhovanna/nikolaevska.pdf).
  11. Калагін Ю.А. Гуманітаризація як напрямок вдосконалення військової освіти. *Навчально-виховний процес: методика, досвід, проблеми* : науково-методичний збірник. Харків : Харківський університет Повітряних Сил імені Івана Кожедуба, 2014. № 3–4. С. 4–7.
  12. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2004. 352 с.
- 

**Зеленська О. М., Марченко О. Г. Полікультурні аспекти формування освітнього середовища у вищих військових навчальних закладах**

*У статті розкривається актуальність проблеми формування полікультурного освітнього середовища у вищих військових навчальних закладах, визначаються об'єктивні фактори, що актуалізують проблему полікультурного виховання майбутніх військових фахівців, а також висвітлюються полікультурні аспекти формування освітнього середовища у вищих військових навчальних закладах у сучасних умовах.*

*На основі аналізу досліджень вітчизняних і зарубіжних учених уточнено зміст поняття «полікультурне освітнє середовище», розглянуто проблему формування полікультурної особистості, етапи її формування. Підкреслено зв'язок між особливостями ментальності, національної самоідентифікації представників різних етносів, особливостями комунікації та етикету з проблемами етнічної толерантності, міжкультурного спілкування й міжнаціонального спілкування.*

*З'ясовано, що концептуальним і методологічним підґрунтям полікультурного виховання майбутніх офіцерів збройних сил є гуманістичні філософські, психологічні й педагогічні ідеї, а також системний, аксіологічний, діяльнісний та особистісний підходи.*

*Поняття полікультурного освітнього середовища у вищих військових навчальних закладах розглядається як організаційно-педагогічна цілісність, що сприяє засвоєнню загальнолюдських моральних норм, культурно-країнознавчих відомостей, умінь міжкультурної взаємодії, комунікаційних особистісних якостей, що необхідні для мирного співіснування та ефективного співробітництва в умовах багатокультурного соціуму. Формування полікультурного освітнього середовища у вищих військових навчальних закладах забезпечується просторово-семантичним, змістово-методичним і комунікаційно-організаційним компонентами, які визначають навчально-методичне забезпечення процесу формування полікультурного освітнього середовища у вищих військових навчальних закладах. Визначено, що наведені компоненти є основою реалізації соціального запиту на фахівця, готового до продуктивної взаємодії в полікультурному світі.*

*Перспективи подальших досліджень передбачають уточнення критеріїв та показників для діагностики рівня сформованості полікультурного освітнього середовища у вищому військовому навчальному закладі.*

**Ключові слова:** культура, полікультурне виховання, міжкультурна комунікація, полікультурне освітнє середовище, курсант.

УДК 37.04

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-2.25>**В. Ю. Іванова**

викладач

КЗ «Одеський коледж мистецтв імені К. Ф. Данькевича»

## ПЕДАГОГІЧНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО САМООСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

*У статті розкрито структуру педагогічної моделі із формування готовності до самоосвітньої діяльності майбутніх фахівців-музикантів. Готовність до самоосвітньої діяльності майбутніх спеціалістів віддзеркалює інтерес до музичного мистецтва, професійно важливі знання, вміння самоосвіти, самовиховання та самонавчання. Компонентами готовності є аксіологічно-мотиваційний, змістово-когнітивний, функціонально-операційний, особистісно-вольовий. Структурними сегментами педагогічної моделі формування готовності майбутніх молодших спеціалістів музичного мистецтва до самоосвітньої діяльності були настановчо-цільовий, теоретико-методологічний, організаційний, діагностичний. Настановчо-цільовий сегмент передбачав формулювання загальної мети та завдань реалізації моделі. Метою було формування готовності до самоосвітньої діяльності, завданнями – послідовний розвиток усіх компонентів цієї готовності. Теоретико-методологічний сегмент відобразив основні вимоги студентоцентрованого, культурологічного й системного підходів до професійної підготовки. Відповідно до студентоцентрованого підходу важливим є врахування особливостей емоційного, інтелектуального, фізичного розвитку студентів; культурологічний підхід спрямовує на аналіз шедеврів світового мистецтва, системний підхід вимагає розробляти конкретизовані цілі для всіх етапів моделі. Організаційний сегмент містив такі етапи формування готовності майбутніх молодших спеціалістів музичного мистецтва до самоосвіти, як-от: адаптаційний (ознайомлення студентів із вимогами самоосвітньої діяльності, пояснення її значення для саморозвитку митця), продуктивний (аналіз статей, художніх творів, організація конкурсів), творчий (дослідження впливу національних музичних творів на культурний розвиток країн Європи та світу, міжкультурну взаємодію у сфері музичного мистецтва). Нами були проведені спецсеминар, лекції про напрями самоосвіти. Студенти були зорієнтовані на читання книг і статей, аналіз інформації, перегляд відеоматеріалів. Майбутні фахівці розробили педагогічні прийоми викладання дітям гри на різних інструментах. Діагностичний сегмент передбачав аналіз динаміки рівнів сформованості окресленої готовності, визначення напрямів оптимізації самоосвітньої діяльності студентів.*

**Ключові слова:** готовність, самоосвітня діяльність, музичне мистецтво, молодші спеціалісти.

**Постановка проблеми.** Самоосвіта є важливим чинником забезпечення конкурентоспроможності фахівців, що й зумовлює актуальність проблеми формування готовності студентів до самоосвітньої діяльності. Ця проблема пов'язана з такими завданнями сучасної вищої освіти, як формування вмінь якісного опрацювання студентами інформації, її критичної оцінки та застосування в діяльності, використання інноваційних технологій задля підвищення власної професійної майстерності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Різні питання загальної проблеми підготовки особистості до самоосвіти розглядалися у наукових працях О. Бортнікової, Г. Ніколаї, Д. Шафер, які вивчали теоретичні засади підготовки майбутніх фахівців музичного мистецтва [1–3]; М. Князян, О. Хромченко, котрі висвітлювали формування вмінь саморозвитку, самовдосконалення, самоосвіти [4]; О. Артеменко, Є. Бондаренко, О. Заболотської, в центрі уваги яких – підходи

до створення й апробації педагогічних моделей із формування готовності до професійної діяльності [5–7], наукові концепції розробки моделей та інструментарію організації навчально-виховної діяльності в системі вищої освіти [8; 9].

Утім, проблему розробки педагогічної моделі формування готовності до самоосвітньої діяльності майбутніх молодших спеціалістів музичного мистецтва має сенс висвітлити більш ґрунтовно.

**Мета статті** – визначити та схарактеризувати сегменти педагогічної моделі з формування готовності до самоосвітньої діяльності майбутніх молодших спеціалістів музичного мистецтва.

**Виклад основного матеріалу.** Дослідження наукових джерел свідчить, що модель є зразком, котрий відображає будову й особливості дії окремого об'єкта і використовується в науці та практичній діяльності для отримання певних нових знань про цей об'єкт [10, с. 535].

Науковці [5–8] наполягають на тому, що ефективність реалізації моделі буде більшою, якщо її

структура відображатиме такі обов'язкові компоненти, як мета, теоретичні засади, етапи, оцінка досягнутих результатів. У зв'язку з цим нами були визначені такі структурні сегменти (або блоки) педагогічної моделі формування готовності студентів-музикантів до самоосвітньої діяльності, як-от: *настановчо-цільовий, теоретико-методологічний, організаційний, діагностичний*.

*Настановчо-цільовий сегмент* розробленої нами педагогічної моделі передбачає формування загальної мети її реалізації та конкретизацію завдань у контексті інших сегментів (теоретико-методологічного, організаційного й діагностичного). Отож, метою було формування готовності до самоосвітньої діяльності майбутніх молодших спеціалістів музичного мистецтва, завданнями – послідовний розвиток усіх компонентів цієї готовності.

Варто зупинитися на тому, що готовність до самоосвітньої діяльності майбутніх молодших спеціалістів музичного мистецтва віддзеркалює інтерес до музичного мистецтва, прагнення самостійно ознайомлюватися з новою інформацією у цій галузі; професійно важливі знання; володіння методами самоосвіти, самовиховання та самонавчання; виявлення самостійності, організованості, дисциплінованості, наполегливості, відповідальності з метою досягнення високої конкурентоспроможності та професіоналізму.

Серед компонентів готовності насамперед слід назвати аксіологічно-мотиваційний, який відображає цінності пізнання та творчості, прагнення до самоосвіти, інтерес до змісту самонавчання.

Змістово-когнітивний компонент містить професійно значущу інформацію і знання про методи та прийоми самоосвіти.

Функціонально-операційний компонент віддзеркалює систему вмінь самоосвітньої діяльності: пошук, аналіз, систематизацію інформації з дисертацій, монографій, статей, тез, презентацій, кінофільмів, телепередач у цифровому (наприклад, у мережі Інтернет) і в паперовому форматі.

Особистісно-вольовий компонент передбачає виявлення особистісних якостей, необхідних для стабільного і системного режиму самоосвіти студентів.

Розроблена модель містила методи та засоби формування кожного з окреслених компонентів готовності студентів до самоосвітньої діяльності. Упровадження методів відповідає тим теоретичним положенням, які репрезентовані у *теоретико-методологічному сегменті* педагогічної моделі. Ці положення відображають основні вимоги студентоцентрованого, культурологічного і системного підходів до професійної підготовки майбутніх фахівців.

Студентоцентрований підхід, як підкреслюється в наукових працях [8, с. 25], орієнтує на визнання

особистості студента як цілі навчально-виховного процесу, встановлення суб'єкт-суб'єктних відносин у процесі взаємодії викладачів і студентів. Значущим є врахування особливостей психологічного, емоційно-вольового, розумового, фізичного розвитку тих, хто навчається. Кожний студент включається в навчання зі своїми ставленнями, інтересами, почуттями, уявленнями про професію, знаннями. Саме тому завданням викладача при формуванні готовності до самоосвітньої діяльності є проведення бесід, обговорень, дискусій із метою виявлення ставлення до цієї діяльності, а також мотивування до подальшого самонавчання і самовиховання. Принципово важливим є положення студентоцентрованого підходу до виявлення з боку викладача в навчально-виховному процесі віри в сили й можливості студентів, надання їм таких завдань, які б розкривали творчий потенціал майбутніх молодших спеціалістів музичного мистецтва. Пріоритетною для професійної підготовки кадрів у цій галузі є також орієнтація студентів на активне самонавчання із самостійним вибором напрямів цієї діяльності відповідно до вибіркових компонентів освітньо-професійних програм. Серед вимог, що висувуються до формування готовності майбутніх фахівців до самоосвітньої діяльності у контексті розробленої нами педагогічної моделі, слід зупинитися й на тих, які передбачають врахування етнічної, релігійної, культурної належності кожного студента, формування у нього прагнення вивчати культурну спадщину представників інших народів.

Саме тому, окрім студентоцентрованого підходу, неабиякої важливості набуває й реалізація культурологічного підходу, котрий спрямовує на поглиблений самостійний аналіз творів світового мистецтва, їхній вплив на розвиток національної культури. Від майбутніх фахівців-музикантів вимагається бути медіаторами культур, ознайомлювати світову спільноту з досягненнями української музики (народної класичної, естрадної музичної творчості). Оскільки майбутні молодші спеціалісти музичного мистецтва отримують і кваліфікацію «викладач початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладів», у ході їхньої самоосвітньої діяльності доцільно спрямовувати на підбір методів міжкультурного виховання учнів, формування у них толерантності, взаємоповаги, інтересу до вивчення внеску кожного народу у скарбницю світового музичного мистецтва.

Послідовності самоосвітньої діяльності сприяє впровадження в навчально-виховний процес вимог системного підходу до формування готовності студентів до самоосвітньої діяльності. В. Заслуженюк, В. Семиченко небезпідставно підкреслюють те, що системний підхід до професійної підготовки фахівців вимагає забезпечення інтеграційних зв'язків між різними об'єктами



системи, вертикальну побудову її складників, відкритий обмін і взаємовплив між ними, цілісності її кожного структурного елемента, розробку конкретизованих цілей для всіх етапів її реалізації [9].

Згідно з окресленими вище науковими підходами *організаційний сегмент* розробленої нами педагогічної моделі містив етапи формування готовності майбутніх молодших спеціалістів музичного мистецтва до самоосвіти. Основними з них були адаптаційний, продуктивний, творчий.

На адаптаційному етапі передбачалося ознайомлення студентів із вимогами самоосвітньої діяльності, пояснювалося її значення для професійного саморозвитку митця, визначалися основні напрями самонавчання й самовиховання студентів початкових курсів. Наприклад, студенти мали розробити презентації на одну з тем: «Самоосвіта у професійній діяльності музикантів», «Видатні митці у сфері музики: значення самоосвіти», «Самоосвіта і творчість: досвід митців міста / регіону / України». Ці завдання особливо вплинули на формування аксіологічно-мотиваційного компонента готовності до самоосвітньої діяльності.

У позааудиторний час студентам пояснювалася сутність і функції самоосвітньої діяльності, розкривалися та характеризувалися компоненти готовності до неї. Був проведений також спецсеминар, протягом якого майбутніх фахівців ознайомили з критеріями та показниками сформованості готовності до самоосвіти. Були застосовані методи анкетування та тестування задля виявлення рівня готовності.

Після визначення у кожного студента рівня сформованості готовності до самоосвітньої діяльності викладачі провели вступні лекції про напрями самоосвіти та рекомендували ефективні методи самонавчання й самовиховання саме для майбутніх музикантів.

На продуктивному етапі педагогічної моделі був передбачений аналіз наукових праць, документальних джерел, художніх творів, що сприяло формуванню змістово-когнітивного та функціонально-операційного компонентів готовності до самоосвітньої діяльності. Насамперед студенти були запрошені до творчих конкурсів, протягом яких вони мали виконувати музичні твори, які опанували самостійно. Зацікавлення викликали й такі методи, як участь у інтелектуальних вікторинах, олімпіадах про світову музичну спадщину, життя відомих композиторів, співаків, виконавців музичних творів. Підготовка до них передбачала глибокий аналіз додаткової інформації, читання статей, книг, перегляд різноманітних відеоматеріалів.

Більш складні завдання пошукового характеру були впроваджені на творчому етапі, який мав на меті виконання студентами самостійного дослідження з окремої теми, наприклад, про вплив національних музичних творів на культурний роз-

виток інших країн Європи та світу, міжкультурну взаємодію у сфері музичного мистецтва. Студенти як майбутні викладачі початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладів мали розробити, упровадити та перевірити протягом педагогічної практики ефективність авторських прийомів викладання дітям гри на різних інструментах, співу. Результати проведеної пошукової роботи доповідалися на конкурсах дослідницьких робіт, протягом яких здійснювалася оцінка та самооцінка педагогічної діяльності студента. Ці методи впливали на формування змістово-когнітивного, функціонально-операційного й особистісно-вольового компонентів готовності до самоосвітньої діяльності. Спостерігався суттєвий вплив на формування аксіологічно-мотиваційного компонента зазначеної готовності таких методів, як самостійна розробка програм концертів, творчих вечорів, підготовка виступів студентів окремих академічних груп.

*Діагностичний сегмент* педагогічної моделі мав на меті проведення й узагальнення результатів контрольного етапу експериментальної роботи з формування готовності майбутніх молодших спеціалістів музичного мистецтва до самоосвітньої діяльності. Так, аналізувалася динаміка рівнів сформованості цієї готовності, визначалися напрями корекції навчально-виховної діяльності викладачів, рекомендувалися студентам певні методи для активізації самонавчання.

**Висновки і пропозиції.** Структурними сегментами педагогічної моделі формування готовності майбутніх молодших спеціалістів музичного мистецтва до самоосвітньої діяльності були настановчо-цільовий, теоретико-методологічний, організаційний, діагностичний. Наставничо-цільовий сегмент передбачав формулювання загальної мети та завдань реалізації моделі. Метою було формування готовності до самоосвітньої діяльності, завданнями – послідовний розвиток компонентів цієї готовності (аксіологічно-мотиваційного, змістово-когнітивного, функціонально-операційного, особистісно-вольового). Теоретико-методологічний сегмент відображав основні вимоги студентоцентрованого, культурологічного й системного підходів до професійної підготовки майбутніх фахівців. Організаційний сегмент містив такі етапи формування готовності майбутніх молодших спеціалістів музичного мистецтва до самоосвіти, як-от: адаптаційний, продуктивний, творчий. Діагностичний сегмент передбачав аналіз динаміки рівнів сформованості цієї готовності, визначення напрямів оптимізації самоосвітньої діяльності студентів. Перспективи дослідження охоплюють розроблення інструментарію формування готовності до самоосвіти, а саме самостійної роботи студентів, навчально-дослідницької та науково-дослідницької діяльності майбутніх фахівців-музикантів.

**Список використаної літератури:**

1. Bortnikova O.V. Methodology of upbringing of adaptive style of leadership of students of schools of culture and art. *Actual Problems of Science and Education APSE – 2018*. Held in Budapest on 28th of January 2018. URL: <http://scaspee.com/all-materials/actual-problems-of-science-and-education-apse-2018>.
2. Николаї Г. Методичні засади ритмічної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми : СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2018. № 6 (80). С. 221–232.
3. Schafer D.P. *The Cultural Personality*. Rock's Mills Press Oakville, Ontario, 2018. 106 p.
4. Kniazian M., Khromchenko O. The ESP Lecturers' Self-Development Competence in Higher Educational Context. *The Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*. 2019, Vol. 7 № 3. P. 385–393. URL: <https://doi.org/10.22190/JTESAP1903385K>.
5. Артеменко О.В. Підготовка майбутніх учителів філологічних спеціальностей до науково-дослідницької діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Дніпро, 2017. 182 с.
6. Бондаренко Є.В. Формування професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх спеціалістів судноводіння у процесі фахової підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Херсон : 2020. 232 с.
7. Заболотська О.О. Формування індивідуальності майбутніх учителів-словесників у професійній підготовці : монографія. Херсон : Айлант, 2006. 466 с.
8. Князян М.О. Система формування самостійно-дослідницької діяльності майбутніх учителів іноземних мов у процесі ступеневої підготовки : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04. Ізмаїл, 2007. 445 с.
9. Семиченко В.А., Заслуженюк В.С. Психологічна структура педагогічної діяльності : навчальний посібник. Київ : Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2001. Ч. II. 230 с.
10. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. Київ ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2004. 1440 с.

**Ivanova V. Pedagogical model to form the readiness for self-educational activities of future junior specialists in music**

*The structure of the pedagogical model to form the readiness for self-educational activities of future musicians is revealed in the article. The readiness for self-educational activities of future musicians reflects interest in musical art; professionally important knowledge; abilities to self-education. The components of readiness are axiological-motivational, cognitive, functional-operational, and personal-volitional. The structural segments of the pedagogical model to form the readiness for self-educational activities of future junior musicians were instructional, theoretical-methodological, organizational, diagnostic. The instructional segment provided the formulation of the general aim and objectives of the model. The aim was to form the readiness for self-educational activities, the tasks were to develop all components of this readiness. The theoretical-methodological segment reflected the main requirements of student-centered, culturological and system approaches to train the future specialists. According to the student-centered approach, it is important to consider the peculiarities of emotional, intellectual, physical development of students; the culturological approach directs to the analysis of masterpieces of world art, the system approach demands to develop the specified purposes for all stages of model. The organizational segment contained stages to form the readiness for self-education, such as: adaptive (acquaintance of students with requirements of self-educational activities, explanation of its value for professional self-development of the artist), productive (analysis of scientific articles, works of art, organization of contests), creative (study of the impact of national musical works on the cultural development of Europe and the world, intercultural interaction in the field of music). We held a special seminar, lectures on self-education. Students were oriented on reading books and articles, analysis of scientific information, watching various videos. Future junior specialists in music have created innovative pedagogical methods of teaching children to play various instruments. The diagnostic segment included an analysis of the levels' dynamics to form this readiness; the definition of areas for optimizing the students' self-educational activities.*

**Key words:** readiness, self-educational activities, musical art, junior specialists.

УДК 378.147.013.42

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-2.26>**Н. Д. Кабусь**

доктор педагогічних наук, доцент,  
професор кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки  
Харківського національного педагогічного університету  
імені Г. С. Сковороди

## РОЗВИТОК ЗДАТНОСТІ ДО САМООРГАНІЗАЦІЇ Й САМОУПРАВЛІННЯ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ ГАЛУЗІ ДО СТАЛОГО РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНИХ ГРУП

*Статтю присвячено пошуку ефективних способів розвитку вмінь самоорганізації й самоуправління майбутніх фахівців соціальної галузі. У дослідженні доведено, що саме наявність організаційно-управлінських умінь найбільшою мірою визначає здатність соціальних педагогів, соціальних працівників до організації діяльності зі сталого розвитку соціальних груп, управління нею з метою поступового переведення їх представників на рівень самоорганізації й самоуправління власним розвитком, налагодження взаємодії різних соціальних суб'єктів для спільної діяльності з метою сталого розвитку особистості, соціальної групи, суспільства загалом.*

*Відповідно до мети визначено суть та умови сталого розвитку соціальних спільнот, особливості соціально-педагогічної діяльності зі сталого розвитку соціальних груп, розкрито організаційно-управлінські вміння фахівця соціальної галузі як компонент готівності майбутніх фахівців соціальної галузі до діяльності в контексті сталого розвитку. Доведено, що створення духовно насиченого розвивально-творчого середовища в освітньому процесі вишу як сукупності навчально-виховних, соціально-психологічних, змістовно-методичних, організаційно-управлінських умов, що сприяють духовно-творчому і професійно-суб'єктному розвитку майбутніх фахівців, забезпечують їхню активну діяльність щодо здобуття системи професійних знань, набуття стійкої системи духовно-ціннісних орієнтирів і практичних умінь створювати відповідну атмосферу у професійній діяльності, є невід'ємною умовою розвитку вмінь самоорганізації та самоуправління майбутніх фахівців соціальної галузі.*

*Обґрунтовано етапи розвитку здатності самоорганізації й самоуправління майбутніх фахівців: організаційно-ціннісний, розвивально-творчий, етап самоорганізації й самоуправління, що в сукупності сприяють становленню майбутніх соціальних педагогів і працівників як активних суб'єктів соціально-педагогічної діяльності зі сталого розвитку соціальних груп. Майбутні фахівці стають здатними до самоорганізації власної діяльності й організації діяльності інших – діють для популяризації волонтерської діяльності у студентському середовищі, професії соціального педагога та працівника в суспільстві, за власним почином реалізують авторські програми та проєкти в контексті сталого розвитку з метою поступового переведення представників різних соціальних груп на рівень самоорганізації та самоуправління.*

**Ключові слова:** сталий розвиток, соціальна група, соціально-педагогічна діяльність, фахівці соціальної галузі, готівність, самоорганізація, самоуправління.

**Постановка проблеми.** Досягнення сталості розвитку людської цивілізації визнане міжнародною спільнотою одним із ключових завдань третього тисячоліття [1] і передбачає збалансований екологічний, економічний і соціальний прогрес світової спільноти протягом тривалого часу, збереження умов існування людського суспільства, цілісності й життєздатності біосфери, стабільності соціальних і культурних систем та їх подальше поліпшення, можливе умови сталості розвитку на всіх рівнях – особистості, соціальних груп, суспільства загалом. Поняття «сталість» як антипод розбалансованості, дисгармонійності означає здатність забезпечувати стійку прогресивність, гармонійність, цілісність розвитку, позитивність

його результатів на основі самокерованості, спроможності попереджати та творчо вирішувати проблеми, що виникають [2, с. 34].

У цьому контексті відзначимо, що фахівці соціальної галузі – соціальні педагоги, соціальні працівники, які у професійній діяльності взаємодіють із різновіковими соціальними групами – дітьми, молоддю, дорослими, людьми старшого віку, сім'єю, а також представниками проблемних груп і «груп ризику», – за своїм професійним призначенням і рівнем компетентності можуть бути важливими суб'єктами стимулювання представників різних соціальних груп до сталого розвитку, під яким розуміємо стійкий гармонійний прогрес соціальної спільноти на засадах гуманізму, позитивної

соціальної взаємодії та солідарності, здатності до само- та взаємодопомоги, самовідновлення й удосконалення, об'єднання зусиль для сталого прогресивного розвитку суспільства [2, с. 80]. Водночас досягнення цього потребує оновлення основних стратегічних орієнтирів професійної діяльності фахівців соціальної сфери відповідно до вимог сьогодення, зокрема зміщення акцентів: 1) зі створення сприятливих зовнішніх умов для позитивного розвитку та соціалізації представників різних соціальних груп, пошуку шляхів попередження і подолання проблем їх соціалізації – на розвиток суб'єктності особистості, її стимулювання до самоуправління власним розвитком і здійснення активного позитивного впливу на інших людей; 2) із розробки способів налагодження позитивної внутрішньо- та міжгрупової взаємодії, попередження конфліктів – на розвиток духовного рівня соціальності суб'єктів, їхньої здатності діяти для підвищення консолідованості соціальної групи й суспільства загалом [2, с. 6].

Водночас відзначимо: для того, щоб сприяти виходу представників різних соціальних груп на рівень сталого розвитку, що передбачає здатність до самоорганізації й самоуправління власною діяльністю і розвитком, соціальні педагоги та працівники насамперед самі мають бути на рівні сталого розвитку, спроможними до самоорганізації й самоуправління, постійного професійно-творчого вдосконалення (важливим є розвиток їхньої самоуправлінської компетентності) – і бути здатними свідомо діяти для розвитку означених якостей у інших людей. Однак спостереження за майбутніми фахівцями соціальної галузі свідчать, що значна кількість студентів не виходить на рівень самоорганізації та самоуправління власною діяльністю навіть на старших курсах, а формування відповідних умінь є одним із найскладніших завдань у процесі професійної підготовки, отже, необхідною є цілеспрямована діяльність із розвитку означених якостей у майбутніх фахівців.

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

Аналіз наукових джерел свідчить, що проблема формування готовності майбутнього фахівця до професійної діяльності, соціально-педагогічної розглядається у працях Ю.Д. Бойчука, О.А. Жерновникової, І.Д. Зверєвої, А.Й. Капської, В.А. Поліщук, З.З. Фалинської та ін. Питанням саморозвитку, самоорганізації здобувачів вищої освіти присвячено дослідження І.Д. Беха, І.П. Гук, О.М. Іонової, Н.С. Мушинської, І.Ф. Прокопенка, Л.С. Рибалко, котрі відзначають, що у процесі самоорганізації утворюються вміння й особистісні якості, які забезпечують якість навчання студентів та ефективність їхньої майбутньої професійної діяльності. Водночас актуальним залишається питання дослідження способів розвитку здатності до самоорганізації й самоуправління у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної галузі, що є важливою умовою набуття

ними здатності сприяти переведенню представників різних соціальних груп на рівень саморозвитку й самоорганізації.

**Метою статті** є висвітлення способів розвитку здатності майбутніх фахівців соціальної галузі до самоорганізації й самоуправління власною діяльністю як умови формування їхньої готовності до професійної діяльності зі сталого розвитку соціальних груп.

**Виклад основного матеріалу.** Аналіз праць О.М. Іонової [3], А.О. Рижанової [4] дозволяє стверджувати, що умовами сталого розвитку соціальних спільнот будь-якого рівня є: 1) прогресивний розвиток особистості як відповідального суб'єкта власної життєдіяльності, спроможного до свідомого самотворення власного життя, попередження кризових станів, ефективної творчої відповіді на виклики, які виникають у житті; 2) становлення особистості як активного соціального суб'єкта, котрий усвідомлює власну належність до солідарних соціальних спільнот різного рівня – сім'ї, громади, нації, цивілізації – та свідомо діє для їх позитивного розвитку, підвищення рівня цілісності та консолідованості, здатен об'єднувати зусилля з метою сталого прогресивного розвитку суспільства. Отже, основою сталого розвитку соціальних спільнот є становлення особистості (як основного елемента соціальної спільноти будь-якого рівня) як суб'єкта і творця власного та суспільного життя, а основними умовами становлення суб'єктності є розвиток здатності особистості до самоорганізації та самоуправління власним розвитком і життєдіяльністю загалом.

З огляду на це соціально-педагогічну діяльність зі сталого розвитку соціальних груп визначаємо як спеціально організовану багаторівневу систему цілеспрямованих переконливих впливів на мотиваційно-ціннісну, світоглядну, діяльнісно-поведінкову спрямованість соціальної групи з метою активізації процесів її саморозвитку й самоорганізації, становлення суб'єктності її представників, що здійснюється на різних рівнях ієрархії: 1) реалізації соціальної політики держави (зокрема через створення соціальної реклами, розробку й реалізацію соціально-педагогічних проектів); 2) налагодження соціального партнерства, спільної діяльності різних соціальних суб'єктів із метою стимулювання соціальних груп до сталого розвитку; 3) роботи соціального педагога з окремою соціальною групою (через здійснення широкомасштабної соціовиховної, просвітницької, превентивної діяльності в контексті сталого розвитку; 4) роботи з окремою особистістю (здійснення корекційно-реабілітаційної діяльності, індивідуального ознайомлення представників різних соціальних груп із конкретними розвивальними методиками, способами самоорганізації, розвитку суб'єктності тощо) [2, с. 97]. Під готовністю майбутніх фахівців соціальної галузі до діяльності в контексті сталого розвитку розуміємо інтегра-

тивну особистісно-професійну здатність, що ґрунтується на здобутих студентами мотиваційних, теоретичних і практичних цінностях та досвіді й виявляється в активній творчій соціально-педагогічній діяльності зі сталого розвитку соціальних груп, що водночас забезпечує сталий розвиток і саморозвиток (духовно-ціннісний, особистісно-соціальний, професійно-творчий) майбутніх соціальних педагогів і працівників.

Уважаємо, що невід'ємною умовою ефективності підготовки фахівців соціальної галузі до діяльності зі сталого розвитку соціальних груп є стимулювання здобувачів освіти до самоорганізації й самоуправління власною діяльністю й розвитком, що забезпечує їх становлення як активних суб'єктів професійної діяльності в досліджуваному напрямі, здатних діяти для стимулювання до сталого розвитку представників різних соціальних груп із метою їх подальшого просування на рівень саморозвитку й самоуправління.

Аналіз праць І. Гук [5], Л. Рибалко [6], С. Хатунцевої [7] та інших дослідників під самоорганізацією дозволяє розуміти систему здібностей та умінь мобілізувати можливості особистості для досягнення особистісно чи суспільно значущої мети, що потребує виявлення цілеспрямованості, волі, здатності до активного самотворення самого себе з урахуванням власних можливостей, здібностей та устремлень на підґрунті відповідальності перед самим собою за результати своїх дій чи життя загалом, здатності до критичної оцінки самого себе, прагнення до найповнішої реалізації власної місії та призначення. Відповідно, структурними компонентами здатності до самоорганізації є мотиваційно-цільовий, організаційно-проектувальний, операційно-виконавчий, оцінно-регулятивний [5], що відображають здатність людини визначати мету, проектувати ефективні способи її досягнення, реалізовувати їх та оцінювати результати.

Щодо поняття самоуправління вважаємо, що самоорганізація й самоуправління є взаємопов'язаними та взаємооберненими поняттями – для того, щоб досягти будь-якої мети (навчальної, особистої, суспільної) – потрібно: 1) організувати (налагодити) певну діяльність; 2) управляти нею й керувати самим собою для досягнення мети; 3) спілкуватися, взаємодіяти із середовищем, збагачуватися інформацією, досвідом. Саме інваріанти організації, управління та спілкування є основою для виокремлення етапів роботи з формування здатності майбутніх соціальних педагогів і працівників до самоорганізації й самоуправління, що водночас забезпечує набуття ними здатності сприяти виходу представників різних соціальних груп на рівень саморозвитку й самоорганізації.

Уважаємо, що для майбутніх фахівців соціальної галузі здатність до самоорганізації та самоуправління (за якої вони самі, без зовнішніх спонукань діють у певному напрямі) є особ-

ливо важливою, адже вони мають бути здатними не лише організувати себе, а й бути спроможними організувати інших – сприяти виходу представників соціальних груп на рівень самоорганізації й самоуправління власною діяльністю та розвитком. Переконані, що означена здатність тісно пов'язана з розвинутою суб'єктністю особистості, можливістю бути творцем власного життя – свідомо визначати стратегічну мету (діяльності, розвитку, життєдіяльності загалом) і тактичні цілі, обирати шляхи їх досягнення, контролювати результати, моделювати майбутню діяльність, напрями подальшого розвитку [8]. На рівні щоденних дій самоорганізація, зокрема, виявляється у здатності планувати свою діяльність протягом дня, визначати найбільш важливі справи, контролювати їх здійснення, не розтрачувати час на дургорядне, незначне, не бути залежним (наприклад, від перегляду серіалів, мережі Інтернет, спілкування в соціальних мережах тощо) і залишатися гармонійною особистістю.

Таким чином, стимулювання суб'єктів освіти до самоорганізації й самоуправління є одним із найважливіших завдань у контексті формування їхньої готовності до діяльності зі сталого розвитку соціальних груп, котрий, як ми вже відзначали, можливий лише на основі самокеруваності, оскільки не можна будь-кому нав'язати певну лінію розвитку – такий розвиток можливий лише на основі внутрішніх переконань (чіткого усвідомлення наслідків нерозумного способу життя, розуміння того, що лише сталість розвитку та цілеспрямовані дії уможливають досягнення важливої мети), дієвої здатності керувати собою, спрямовувати власні дії, виявляти волю для подолання будь-яких деструктивних зовнішніх чи внутрішніх (відволікання, лінощі, небажання діяти, брати відповідальність на себе) факторів.

З урахуванням особливостей діяльності зі сталого розвитку соціальних груп вважаємо, що організаційно-управлінські вміння фахівця соціальної галузі відображають здатність соціального педагога та працівника: організувати соціально-педагогічну діяльність зі сталого розвитку соціальних груп на засадах цілісності; ініціювати й координувати діяльність різних соціальних суб'єктів для спільної роботи з метою сталого розвитку соціальних груп для досягнення синергетичного, взаємопосилюючого ефекту; створювати духовно насичене розвивально-творче середовище у професійній діяльності; здійснювати резонансне аксіологічне управління розвитком соціальної групи з метою поступового переведення її представників на рівень самоорганізації та самоуправління власним розвитком; сприяти розвитку усвідомленої суб'єктності представників соціальної групи, їхньої здатності керувати процесами власного розвитку; налагоджувати взаємодію, спільну діяльність різних соціальних груп для взаємодопомоги щодо вирішення власних

проблем і спільного вирішення важливих суспільних завдань.

Щодо розвитку здатності особистості до самоорганізації та самоуправління відзначимо: здійснений нами науковий пошук засвідчує, що саме створення сприятливого середовища сприяє духовно-творчому, особистісно-соціальному, суб'єктно-діяльнісному розвитку індивіда, коли зовнішні стимулювальні чинники активізують внутрішні механізми його саморозвитку та самоорганізації. Це забезпечує не розвиток «ззовні», а вихід на рівень самоуправління власним розвитком, спонукає відповідально творити власний життєвий простір. Переконані, що саме створення духовно насиченого розвивально-творчого середовища в освітньому процесі вишу (як сукупності умов – навчально-виховних, соціально-психологічних, змістовно-методичних, організаційно-управлінських, котрі сприяють духовно-творчому і професійно-суб'єктному розвитку майбутніх фахівців, забезпечують їх активну діяльність щодо здобуття системи професійних знань, набуття стійкої системи духовно-ціннісних орієнтирів і практичних умінь створювати відповідну атмосферу у професійній діяльності) є невід'ємною умовою розвитку вмінь самоорганізації та самоуправління майбутніх фахівців соціальної галузі [9].

Створення такого середовища відбувається завдяки посиленню духовного-ціннісного й розвивально-творчого векторів усіх видів діяльності у процесі професійної підготовки – навчальної, виховної, практичної, волонтерської, науково-дослідницької, самоосвітньої, які спрямовані на здобуття досвіду здійснення різних видів соціально-педагогічної діяльності в контексті стимулювання соціальних груп до сталого розвитку, зокрема розробку і реалізацію соціально-виховних, мотиваційних, рекламно-інформаційних, просвітницьких, профілактичних заходів у процесі волонтерської та практичної діяльності, соціальної реклами, соціально-педагогічних проєктів, програм залучення виховного потенціалу соціуму для створення духовно насиченого розвивального середовища у мікросоціумі з метою поступового просування представників різних соціальних груп на рівень сталого розвитку. Провідною ідеєю створення духовно насиченого розвивально-творчого освітнього середовища в освітньому процесі вишу є залучення до цього процесу всіх суб'єктів педагогічного процесу, у т. ч. самих здобувачів освіти, в ході чого майбутні соціальні педагоги та працівники виступають як суб'єкти свого професійного становлення, набувають чіткої установки на створення відповідного середовища у процесі професійної діяльності, а також вмінь налагоджувати духовно насичену розвивально-творчу атмосферу під час проведення соціально-виховних, волонтерських заходів, у процесі практичної діяльності.

У нашому дослідженні обґрунтовуємо такі етапи розвитку вмінь самоорганізації й самоуправ-

ління майбутніх фахівців: 1) організаційно-ціннісного, спрямованого на формування в суб'єктиві освіти стійкої мотивації до діяльності зі сталого розвитку соціальних груп на підґрунті розуміння її значущості для кожної людини і соціуму, усвідомлення майбутніми фахівцями власної місії, вагомості впливу на соціум через професійну діяльність; 2) розвивально-творчого, орієнтованого на стимулювання студентів до розробки системи соціально-виховних, просвітницьких заходів для здійснення цілісного впливу на мислення, почуття, волю, свідомість, переконання, вчинки представників різних соціальних груп із метою їх стимулювання до сталого розвитку та їх реалізації у процесі соціально-виховної, практичної, волонтерської діяльності в закладах освіти, центрах соціальних служб, соціально-психологічної реабілітації, що сприяє становленню майбутніх соціальних педагогів і працівників як активних суб'єктів соціально-педагогічної діяльності в контексті дослідження; 3) етапу самоорганізації й самоуправління, націленого на стимулювання майбутніх фахівців до підбиття підсумків, здійснення професійної рефлексії, осмислення власного досвіду діяльності, якісного оцінювання отриманих результатів, виявлення найефективніших способів впливу на систему цінностей і мотивів, переконання, волю, вчинки представників різних соціальних груп; самооцінки власної готовності до професійної діяльності в контексті сталого розвитку, а також екстеріоризації власних досягнень і досвіду, участі в організації освітньо-виховного простору. На цьому етапі майбутні фахівці здатні не лише до самоорганізації власної діяльності, а й до організації діяльності інших – за власним почином реалізують авторські програми та проєкти для сталого розвитку представників різних соціальних груп, діють для популяризації волонтерської діяльності у студентському середовищі, професії соціального педагога в суспільстві.

**Висновки і пропозиції.** Таким чином, проведене нами дослідження дозволяє стверджувати, що розвиток умінь самоорганізації й самоуправління майбутніх фахівців соціальної галузі (зокрема координувати діяльність різних соціальних суб'єктів для створення духовно насиченого розвивального середовища в соціумі з метою переведення суб'єктів соціальної групи на рівень самоорганізації й самоуправління) значною мірою визначає успішність професійної діяльності зі сталого розвитку соціальних груп. Якщо майбутні фахівців не будуть здатні до саморозвитку й самоорганізації, вони ні в якому разі не зможуть сприяти виходу соціальних груп на рівень самоорганізації й самоуправління. Розвиток досліджуваних умінь студентів можливий завдяки створенню духовно насиченого розвивально-творчого середовища в освітньому процесі вишу, взаємодія з яким сприяє: формуванню в майбутніх фахівців стійкої мотивації та прагнення до діяльності зі сталого розвитку соціальних груп

на підґрунті розуміння її безперечної значущості та цінності для кожної людини і соціуму; усвідомленню майбутніми фахівцями власної місії, вагомості впливу на соціум через професійну діяльність, що сприяє мобілізації внутрішніх ресурсів для її здійснення, стимулює до саморозвитку, набуття необхідних знань, умінь, розвитку здатності до самомотивації; здобуттю досвіду відповідної діяльності під час навчання в університеті, виходу майбутніх фахівців соціальних педагогів і працівників на рівень сталого розвитку й саморозвитку (суб'єктно-діяльнісного, особистісно-соціального, духовно-творчого).

Перспективою подальших досліджень у цьому напрямі є висвітлення досвіду формування готовності майбутніх соціальних педагогів і працівників, зокрема розвитку їхньої самоуправлінської компетентності під час навчання в університеті.

#### Список використаної літератури:

1. Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. URL: <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>.
2. Кабусь Н.Д. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до сталого розвитку соціальних груп: теорія і практика : монографія. Харків : Видавець Іванченко І.С., 2017. 416 с.
3. Іонова О.М. Системно-синергетичний підхід до аналізу вальдорської школи. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми виховання і спорту*. 2012. № 3. С. 61–64.
4. Рижанова А.О. Розвиток соціальної суб'єктності та принцип субсидіарності соціально-педагогічної діяльності. *Педагогіка та психологія*. 2015. Вип. 48. С. 130–141.
5. Гук І.П. Зміст структурних компонентів самоорганізації навчально-пізнавальної діяльності студентів. *Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології*. Вип. 1 (12). 2015. Т. 2. С. 26–28.
6. Рибалко Л.С. Методолого-теоретичні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя (акмеологічний аспект) : монографія. Запоріжжя : ЗДМУ, 2007. 443 с.
7. Khatuntseva S., Kabus N., Portyan M., Zhernovnykova O., Kara S., Knysh S. The Method of Forming the Health-Saving Competence of Pedagogical Universities' Students. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, 2020, Vol. 12, Issue 1, P. 185–197. DOI:10.18662/rrem/208.
8. Kabus N. The use of activity-based approach as methodological basis of prospective social workers' training to sustainable development of social groups. *International Letters of Social and Humanistic Sciences*, 2016. № 66, P. 83–90. DOI:10.18052/www.scipress.com/ILSHS.72.83.
9. Kabus N. Providing a spiritually full stimulating and creative environment as the condition of effectiveness of social and pedagogical activities for sustainable development of social groups. *Journal of Sociology and Anthropology*. US : Newark, 2017. Vol. 1. № 1. P. 17–25. DOI:10.12691/jsa-1-1-3.

#### **Kabus N. Development of the ability to self-organization and self-management as a condition of formation of readiness of future experts of social field for sustainable development of social groups**

*The article is deals with the search for the effective ways of developing skills of self-organization and self-management of future professionals in the social field. The study proves that the presence of organizational and managerial skills determines the ability of social teachers and social workers to organization and management of activities for sustainable development of social groups in order to gradually transfer their representatives to the level of self-organization and self-management. Such skills also allow organizing interaction of different social actors for joint activities with a view of sustainable development of the individual, social group, society as a whole.*

*In accordance with the purpose, the essence and conditions of sustainable development of social communities as well as features of socio-pedagogical activities for sustainable development of social groups are defined. Organizational and managerial skills of a social worker are revealed as a component of their readiness to work in the context of sustainable development. It is proved that creation of a spiritually full stimulating and creative environment in the educational process of higher institution (as a set of educational, socio-psychological, content-methodological, organizational and managerial conditions that promote spiritual-creative and professional-subjective development of future professionals) is an integral condition for the development of self-organizational and self-managerial skills of future specialists of social field.*

*The stages of development of the ability to self-organization and self-management of future specialists are substantiated. These stages are organizational-value, developmental-creative, stage of self-organization and self-management, which altogether contribute to formation of future social teachers and workers as active subjects of social and pedagogical activity for sustainable development of social groups. They become able to self-organize their own activities and organize the activities of other people – act to promote volunteering in the student environment as well as to promote the profession of social educator and worker in society. On their own initiative future specialists implement author's programs and projects in the context of sustainable development in order to gradually move various social groups' representatives up to the level of self-organization and self-management.*

**Key words:** sustainable development, social group, social and pedagogical activity, specialists of social field, readiness, self-organization, self-management.

УДК 378.4

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-2.27>

**С. П. Каричковська**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри української та іноземних мов  
Уманського національного університету садівництва

**Л. В. Мовчан**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
старший викладач кафедри української та іноземних мов  
Уманського національного університету садівництва

**І. І. Чучмій**

викладач кафедри української та іноземних мов  
Уманського національного університету садівництва

## АНАЛІЗ ВСТУПНИХ КАМПАНІЙ ЗА СПЕЦІАЛЬНІСТЮ «ЕКОЛОГІЯ» У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЧЕРКАСЬКОЇ ОБЛАСТІ

*Сучасний етап розвитку України характеризується гострою потребою в грамотних, ініціативних і креативних фахівцях, які зможуть вивести країну на якісно новий рівень. Нині досить популярною та потрібною професією не тільки в Україні, а й у світі є еколог, тому багато молодих людей прагнуть побудувати свою кар'єру в такій сфері. В умовах жорсткої конкуренції фахівець нової генерації повинен бути на голову вище своїх потенційних конкурентів на ринку праці й, відповідно, володіти необхідним переліком професійних та особистісних компетенцій. Розв'язання цього завдання спрямоване на перебудову вітчизняної системи освіти шляхом оновлення змісту освіти відповідно до основних положень Національної доктрини розвитку освіти у XXI столітті й стратегії сталого розвитку України.*

*У статті аналізуються кількісні показники вступних кампаній 2018–2019 років у закладах вищої освіти Черкаської області освітніх ступенів бакалавр і магістр спеціальності 101 «Екологія» денної та заочної форм навчання. Були проаналізовані такі показники, як ліцензований обсяг, обсяг державного замовлення, кількість поданих абітурієнтами заяв і кількість зарахованих студентів. Досліджено, що відбувалися тенденції зменшення ліцензованого обсягу за спеціальністю «Екологія» з одночасним скороченням місць державного фінансування, внаслідок чого істотно скоротилася кількість зарахованих студентів. Виявлено, що в досліджуваних закладах вищої освіти протягом аналізованого періоду умови вступу за денною та заочною формами навчання істотно відрізнялися, що мало наслідком зниження наборів студентів заочної форми навчання. Під час порівняння характеристик вступних кампаній 2018 й 2019 років відмічаємо повну відсутність місць державного замовлення на навчання майбутніх екологів у 2019 році за освітніми ступенями як бакалавра, так і магістра. Крім того, можливість навчатися за спеціальністю «Екологія» за освітнім ступенем магістр на денній формі передбачена лише в трьох закладах вищої освіти за денною формою та двох – за заочною. Зрозуміло, що перспектива обмежених можливостей здобуття вищої освіти за вказаною спеціальністю змушує потенційних абітурієнтів обирати інші спеціальності, таким чином створюючи нерівні умови підготовки фахівців-екологів. Зроблено припущення щодо впливу досліджуваних показників вступних кампаній на скорочення наборів студентів такої спеціальності в заклади вищої освіти Черкащини.*

**Ключові слова:** заклад вищої освіти, майбутній фахівець, спеціальність «Екологія», порівняльний аналіз, Черкаська область.

**Постановка проблеми.** Сучасний етап розвитку агропромислового комплексу України перебуває в центрі суспільної уваги, водночас пріоритетами державної аграрної політики стали гармонізація вітчизняного законодавства відповідно до європейських і світових стандартів, зростання сільськогосподарського виробництва, забезпечення країни якісними екологічно чистими харчовими продуктами, забезпечення виходу продукції агропромислового комплексу України на світовий ринок тощо. У такому контексті важли-

вого значення набуває підготовка висококваліфікованих фахівців для аграрної галузі, в тому числі спеціальності «Екологія».

**Аналіз останніх досліджень.** Актуальні проблеми формування та розвитку екологічної освіти досліджувалися вітчизняними й зарубіжними вченими за різними напрямками. Проблемами екологічної підготовки студентів закладів вищої освіти займалися О.А. Біда, Г.А. Білецька, В.М. Бровдій, Н.О. Величко, О.О. Гаца, Н.В. Гнилуша, О.В. Гуренкова, Л.Б. Лук'янова, Т.С. Нінова,



В.П. Онопрієнко, С.Д. Рудишин, Т.В. Саєнко, С.В. Сапожников, С.В. Совгіра, К.М. Ситник та інші.

**Метою статті** є здійснення порівняльного аналізу вступних кампаній 2018–2019 навчальних років у закладах вищої освіти Черкаської області за спеціальністю 101 «Екологія» денної та заочної форм навчання освітніх ступенів бакалавр і магістр.

**Виклад основного матеріалу.** На сучасному етапі одним із пріоритетних напрямів світової політики держав є формування екологічної освіти як інтеграції процесів навчання, виховання та розвитку особистості. Відповідно до постанови Кабінету Міністрів України «Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти» [1] підготовка майбутніх фахівців здійснюється за 27 галузями знань за різними спеціальностями, в тому числі екологів за спеціальністю 101 «Екологія» галузі знань 10 «Природничі науки».

З метою визначення масштабів набору бакалаврів за спеціальністю 101 «Екологія» в порівнянні з іншими спеціальностями, розглянемо дані табл. 1, з яких видно, що кількість поданих абітурієнтами заяв складає 1,44% від їхньої загальної кількості, а обсяг місць державного замовлення такої спеціальності від загальної чисельності – 1,28%. Середній конкурс на місця державного замовлення спеціальності «Екологія» у 2018 році становив 10,47 заяви на місце, тоді як конкурс за іншими спеціальностями за вказаний період варіював від 0 до 96,8 заяви на місце, що свідчить про відносну популярність серед абітурієнтів професії еколога.

Таблиця 1

**Набір бакалаврів денної форми навчання на базі повної середньої освіти за спеціальністю 101 «Екологія» у 2018 році**

Форма навчання денна	101 Екологія	По Україні
Всього заяв	6557	456823
Конкурс на бюджет	10,47	0–96,8
Обсяг державного замовлення	626	48979

У 2018 році освітню діяльність у Черкаській області здійснювали 9 закладів вищої освіти, з них – 5 університетів (Східноєвропейський університет економіки і менеджменту, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини (далі – Уманський ДПУ), Уманський національний університет садівництва (далі – Уманський НУС), Черкаський державний технологічний університет (далі – Черкаський ДТУ), Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького (далі – Черкаський НУ), 1 академія (Черкаська медична академія) та 3 інститути (Черкаський

інститут пожежної безпеки імені Героїв Чорнобиля Національного університету цивільного захисту України (далі – Черкаський ІПБ), Черкаський інститут Приватного акціонерного товариства «Вищий навчальний заклад «Міжрегіональна Академія управління персоналом»», Черкаський навчально-науковий інститут Державного вищого навчального закладу «Університет банківської справи») та 12 відокремлених підрозділів, а у 2019 р. – 8 закладів вищої освіти, тому що Черкаський інститут Приватного акціонерного товариства «Вищий навчальний заклад «Міжрегіональна Академія управління персоналом»» набір студентів не здійснював [3], а кількість відокремлених підрозділів зменшилася до 4.

Підготовку студентів спеціальності 101 «Екологія» в закладах вищої освіти (далі – ЗВО) Черкащини освітніх ступенів бакалавр і магістр денної та заочної форм навчання у 2018–2019 роках здійснювали 5 закладів, що зображено в табл. 2–9.

Таблиця 2

**Набір студентів спеціальності 101 «Екологія» денної форми навчання освітнього ступеня бакалавр у ЗВО Черкаської області, 2018 рік**

ЗВО	Загальна кількість місць	Максимально можлива кількість бюджетних місць	Подано заяв	Зараховано
Уманський ДПУ	75	3	78	20
Уманський НУС	35	14	114	18
Черкаський ДТУ	84	24	79	14
Черкаський НУ	30	10	71	10
Черкаський ІПБ	45	-	43	2

З даних табл. 2 видно, що найвищим показником ліцензованого обсягу набору студентів спеціальності 101 «Екологія» денної форми навчання освітнього ступеня бакалавр у 2018 році мали Черкаський ДТУ та Уманський ДПУ, відповідно 84 й 75 місць. Навчання на місцях бюджетного фінансування передбачалося для 4 ЗВО з 5, причому найвищим показником характеризувався Черкаський ДТУ (24 місця), а найнижчим – Уманський ДПУ (3 місця). За вказаних умов абітурієнтами було подано 385 заяв, із них майже третина (114) припадала на Уманський НУС, а найменша кількість заяв була подана до Черкаського інституту пожежної безпеки. Всього на навчання було зараховано 64 студенти, а найвищу чисельність зарахованих відмічаємо в Уманському ДПУ й Уманському НУС (20 і 18 осіб). Вважаємо необхідним звернути увагу на відсутність впливу фактору навчання коштом бюджетного замовлення, оскільки в Уманському ДПУ за найменшої чисельності державних місць набір студентів був найбільшим.

Таблиця 3

**Набір студентів спеціальності 101 «Екологія» заочної форми навчання освітнього ступеня бакалавр у ЗВО Черкаської області, 2018 рік**

ЗВО	Загальна кількість місць	Максимально можлива кількість бюджетних місць	Подано заяв	Зараховано
Уманський ДПУ	-	-	-	-
Уманський НУС	30	2	8	2
Черкаський ДТУ	55	10	9	3
Черкаський НУ	20	-	8	1
Черкаський ІПБ	10	-	2	-

У 2018 році ліцензований обсяг набору за заочною формою навчання склав 115 місць проти 269 денної форми. Найбільшою чисельністю ліцензованого набору характеризувався Черкаський ДТУ (55 місць), тоді як в Уманському ДПУ взагалі не передбачалися місця ліцензованого набору. В порівнянні з денною формою навчання, максимально можлива кількість місць бюджетного фінансування для заочної форми склала 12, з яких 10 місць припадали на Черкаський ДТУ. Зменшені значення ліцензованого набору й місць бюджетного фінансування, на нашу думку, мали наслідком скорочення кількості поданих абітурієнтами заяв і чисельності зарахованих студентів, відповідно 27 заяв і 6 осіб. Водночас за вказаних умов в Уманському ДПУ й Черкаському інституті пожежної безпеки не було зараховано жодного студента.

Таблиця 4

**Набір студентів спеціальності 101 «Екологія» денної форми навчання освітнього ступеня бакалавр у ЗВО Черкаської області, 2019 рік**

ЗВО	Загальна кількість місць	Максимально можлива кількість бюджетних місць	Подано заяв	Зараховано
Уманський ДПУ	58	-	75	11
Уманський НУС	57	-	76	16
Черкаський ДТУ	80	-	48	11
Черкаський НУ	70	-	75	12
Черкаський ІПБ	20	-	26	-

У 2019 році в порівнянні з 2018 роком набір бакалаврів денної форми навчання спеціальності «Екологія» у ЗВО Черкаської області характеризувався повною відсутністю місць бюджетного фінансування при майже незмінній чисельності ліцензованого набору, відпо-

відно 285 місць у 2019 році проти 269 місць у 2018 році. Водночас ліцензований обсяг у 2019 році істотно зріс в Уманському НУС і Черкаському національному університеті й пропорційно скоротився в Уманському ДПУ й Черкаському інституті пожежної безпеки, а в Черкаському ДТУ залишився майже незмінним. Крім того, 2019 рік характеризувався і скороченням чисельності поданих абітурієнтами заяв. Найістотнішим таке скорочення відзначалося в Уманському НУС, Черкаському ДТУ й Черкаському інституті пожежної безпеки, для яких скорочення чисельності поданих заяв варіювало від 60,5% до 66,7% від рівня 2018 року. Вказані негативні тенденції мали наслідком скорочення чисельності зарахованих студентів з 64 осіб у 2018 році до 50 осіб у 2019 році. Найістотнішим, майже двократним скороченням набору характеризувався Уманський ДПУ, а в Черкаському інституті пожежної безпеки взагалі не було зараховано жодного студента за аналізованою спеціальністю.

Таблиця 5

**Набір студентів спеціальності 101 «Екологія» заочної форми навчання освітнього ступеня бакалавр у ЗВО Черкаської області, 2019 рік**

ЗВО	Загальна кількість місць	Максимально можлива кількість бюджетних місць	Подано заяв	Зараховано
Уманський ДПУ	-	-	-	-
Уманський НУС	19	-	6	-
Черкаський ДТУ	30	-	4	-
Черкаський НУ	27	-	2	-
Черкаський ІПБ	10	-	2	-

Набір студентів освітнього ступеня бакалавр заочної форми навчання спеціальності 101 «Екологія» у ЗВО Черкаської області характеризувався припиненням набору на місця бюджетного фінансування, скороченням ліцензованого обсягу зі 115 місць у 2018 році до 86 у 2019 році. Вказані негативні тенденції мали наслідком майже двократне скорочення чисельності поданих заяв з 27 у 2018 році до 14 у 2019 році. Водночас на заочну форму навчання у ЗВО Черкаської області не було зараховано жодного студента.

Набір студентів освітнього ступеня магістр спеціальності 101 «Екологія» у ЗВО Черкаської області у 2018–2019 роках передбачався лише в 3 університетах (табл. 6–9). В Уманському ДПУ й Черкаському інституті пожежної безпеки ліцензований набір за аналізований період не передбачався взагалі.

Таблиця 6

**Набір студентів спеціальності 101 «Екологія» денної форми навчання освітнього ступеня магістр у ЗВО Черкаської області, 2018 рік**

ЗВО	Загальна кількість місць	Максимально можлива кількість бюджетних місць	Подано заяв	Зараховано
Уманський ДПУ	-	-	-	-
Уманський НУС	15	-	43	14
Черкаський ДТУ	25	-	38	21
Черкаський НУ	20	9	19	13
Черкаський ІПБ	-	-	-	-

Загальний ліцензований набір майбутніх магістрів у 2018 році склав 60 місць, а місця бюджетного фінансування були передбачені лише для Черкаського національного університету. Кількість поданих заяв склала 100, з них найбільша кількість відзначалася в Уманському НУС (43), а найменша – у Черкаському національному університеті (19). Всього на навчання було зараховано 48 осіб, а чисельність зарахованих не корелювала з характеристиками вступних умов, оскільки найменшою кількістю зарахованих осіб (13) характеризувався Черкаський національний університет, для якого передбачалися місця бюджетного фінансування.

Таблиця 7

**Набір студентів спеціальності 101 «Екологія» заочної форми навчання освітнього ступеня магістр у ЗВО Черкаської області, 2018 рік**

ЗВО	Загальна кількість місць	Максимально можлива кількість бюджетних місць	Подано заяв	Зараховано
Уманський ДПУ	-	-	-	-
Уманський НУС	10	-	4	-
Черкаський ДТУ	10	-	24	4
Черкаський НУ	-	-	-	-
Черкаський ІПБ	-	-	-	-

У 2018 році на заочну форму навчання освітнього ступеня магістр у ЗВО Черкаської області було відведено по 10 місць ліцензованого набору для Уманського НУС і Черкаського ДТУ відповідно. Місця бюджетного фінансування не передбачалися взагалі, абітурієнтами було подано 28 заяв, з яких зараховано лише 4.

Таблиця 8

**Набір студентів спеціальності 101 «Екологія» денної форми навчання освітнього ступеня магістр у ЗВО Черкаської області, 2019 рік**

ЗВО	Загальна кількість місць	Максимально можлива кількість бюджетних місць	Подано заяв	Зараховано
Уманський ДПУ	-	-	-	-
Уманський НУС	15	-	46	-
Черкаський ДТУ	25	-	32	23
Черкаський НУ	20	-	17	4-
Черкаський ІПБ	-	-	-	-

У 2019 році обсяг ліцензованого набору не змінився та склав 50 місць, навчання на бюджетній основі не передбачалося взагалі, чисельність поданих заяв у порівнянні з 2018 роком майже не змінилася та склала 95 заяв, а чисельність зарахованих студентів зменшилася з 48 осіб у 2018 році до 27 у 2019 році. Водночас в Уманському НУС не було зараховано жодного студента, а у Черкаському національному університеті чисельність зарахованих скоротилася з 13 до 4 осіб.

Таблиця 9

**Набір студентів спеціальності 101 «Екологія» заочної форми навчання освітнього ступеня магістр у ЗВО Черкаської області, 2019 рік**

ЗВО	Загальна кількість місць	Максимально можлива кількість бюджетних місць	Подано заяв	Зараховано
Уманський ДПУ	-	-	-	-
Уманський НУС	10	-	22	-
Черкаський ДТУ	10	-	20	5
Черкаський НУ	-	-	-	-
Черкаський ІПБ	-	-	-	-

У 2019 році в порівнянні з 2018 роком набір студентів на заочну форму навчання освітнього ступеня магістр характеризувався ідентичними значеннями ліцензованого обсягу, відсутністю місць бюджетного фінансування. За вказаних умов чисельність поданих абітурієнтами заяв зросла, особливо для умов Уманського НУС з 4 до 22 заяв у 2019 році, проте на навчання було зараховано лише 5 студентів, усі до Черкаського ДТУ. До Уманського НУС у 2019 році знову не було зараховано жодного студента за вказаною спеціальністю.

Узагальнивши кількісні характеристики вступних кампаній за спеціальністю 101 «Екологія» освітніх ступенів бакалавр і магістр у 2018–2019 роках у закладах вищої освіти Черкащини, нами було проаналізовано підсумкові значення, представлені в табл. 10.

Таблиця 10

**Показники вступних кампаній 2018 і 2019 років у ЗВО Черкаської області**

Показник		Максимально можлива кількість бюджетних місць	Загальна кількість місць	Подано заяв	Зараховано
2018 рік	Всього по ЗВО Черкаської області	6497	48813	39682	14355
	в тому числі за спеціальністю 101 «Екологія»	52	464	540	122
	%	0,80	0,95	1,36	0,85
2019 рік	Всього по ЗВО Черкаської області	6884	50853	36910	12002
	в тому числі за спеціальністю 101 «Екологія»	-	451	451	82
	%	0,00	0,89	1,22	0,68

На основі проаналізованих даних відзначаємо певні негативні тенденції як вступних умов, до яких відносимо загальний обсяг ліцензованого набору й максимально можливу кількість бюджетних місць, так і показників набору: загальна кількість поданих абітурієнтами заяв і сумарні значення чисельності зарахованих студентів. За всіма зазначеними показниками у 2019 році в порівнянні з 2018 роком відзначаються певні скорочення. Так, зовсім припинено набір на місця бюджетного фінансування, а чисельність зарахованих студентів у 2019 році складала лише

67,2% від рівня 2018 року. Розраховані підсумкові значення дозволяють визначити масштаби спеціальності від загального переліку показників вступної кампанії. Так, від загальної кількості обсягу ліцензованого набору за спеціальністю 101 «Екологія» передбачалося від 0,89% до 0,95% загальної кількості ліцензованих місць за всіма спеціальностями в умовах системи вищої освіти Черкащини. Кількість поданих абітурієнтами заяв на спеціальність варіювала від 1,22% до 1,36 % від загальної кількості поданих заяв на всі спеціальності. Частка зарахованих студентів спеціальності 101 знаходилася в межах 0,68–0,85% загальної чисельності зарахованих студентів у ЗВО Черкащини.

**Висновки і пропозиції.** На нашу думку, за таких обставин держава має значні стратегічні втрати, адже зменшуються перспективні можливості її розвитку. Закономірне й те, що нижні значення розрахованих діапазонів були притаманні 2019 року, що вказує на загальну негативну тенденцію набору студентів за спеціальністю 101 «Екологія» у вишах Черкащини. Зрозуміло, що таке явище має негативне значення, оскільки підготовка майбутніх фахівців-екологів є нагальною потребою сьогодення, тому існує необхідність у популяризації спеціальності серед майбутніх вступників.

**Список використаної літератури:**

1. Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 29 квітня 2015 року № 266 / Верховна Рада України. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/266-2015-p/page#n11> (дата звернення: 15.05.2020).
2. Система пошуку абітурієнтів ABIT-POISK.ORG.UA. URL: [https://abit-poisk.org.ua\\_](https://abit-poisk.org.ua_) (дата звернення: 15.05.2020).
3. Інформаційна система «Конкурс». URL: <http://vstup.info>. (дата звернення: 15.05.2020).

**Karychkovska S., Movchan L., Chuchmii I. Admission process analysis of the ecology specialty in the higher education institutions of Cherkasy region**

*The current stage of Ukraine's development is characterized by an urgent need for competent, proactive and creative professionals who will be able to bring the country to a qualitatively new level. Today, the ecologist is a very popular profession not only in Ukraine but also in the world, so many young people are trying to build a career in this field. In conditions of fierce competition, the specialist of the new generation must have the necessary list of professional and personal competencies. The solution of this problem is aimed at restructuring the domestic education system by updating the content of education and upbringing in accordance with the main provisions of the National Doctrine of Education in the XXI century and the strategy of sustainable development of Ukraine.*

*The article analyzes the quantitative indicators of the admission campaigns of 2018–2019 in higher education institutions of Cherkasy region of bachelor's and master's degrees in 101 "Ecology" full-time and part-time studies.*

*Such indicators as the licensed volume, the volume of the state order, the number of applications submitted by applicants and the number of enrolled students were analyzed. It is investigated that there*

---

*were tendencies to reduce the licensed volume in the specialty "Ecology" with a simultaneous reduction of public funding, resulting in a significant reduction in the number of enrolled students. It was found that in the studied universities during the analyzed period, the conditions of admission to full-time and part-time education differed significantly, which resulted in the enrollment decrease of part-time students. When comparing the characteristics of the admission campaigns of 2018 and 2019, we note the complete absence of places of state order for the training of future environmentalists in 2019 for both bachelor's and master's degrees. In addition, the opportunity to study in the specialty "Ecology" with a full-time master's degree is provided only in three institutions of higher education on a full-time basis and two – by correspondence. It is clear that the prospect of limited opportunities for higher education in this specialty forces potential applicants to choose other specialties, thus creating unequal conditions for the training of environmentalists. Assumptions are made about the impact of the studied indicators of admission campaigns on the reduction of student enrollment of this specialty in Cherkasy region.*

**Key words:** *higher education institution, future specialist, specialty "Ecology", comparative analysis, Cherkasy region.*

**І. В. Кіндрась**

кандидат педагогічних наук,  
старший викладач кафедри східних мов  
Навчально-наукового центру мовної підготовки  
Національної академії Служби безпеки України

## ВИКОРИСТАННЯ ОПОР НА ПОЧАТКОВОМУ РІВНІ ФОРМУВАННЯ ТУРЕЦЬКОЇ УСНОМОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МОНОЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ У ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

*Стаття присвячена дослідженню особливостей використання опор на початковому рівні формування турецької усномовленнєвої компетентності в монологічному мовленні в здобувачів вищої освіти.*

*Проаналізувавши сучасний стан навчання турецької мови й формування турецької усномовленнєвої компетентності в здобувачів вищої освіти, ми встановили, що в умовах активізації викладання турецької мови в закладах вищої освіти України існує нагальна потреба у вдосконаленні методики навчання турецької мови в цілому й усного турецького монологічного мовлення зокрема.*

*У статті здійснено спробу розглянути особливості використання опор як важливого засобу формування турецької усномовленнєвої компетентності в монологічному мовленні в здобувачів вищої освіти на початковому рівні вивчення турецької мови в закладах вищої освіти України.*

*Проаналізовано численні визначення поняття «опора» в методиці навчання іноземних мов. Встановлено, що опора – це засіб демонстрації навчального матеріалу, предметів, явищ, процесів тощо з метою полегшення його розуміння та сприймання в мовленнєвій діяльності.*

*Зважаючи на те, що здобувачам вищої освіти на початковому рівні навчання важко продукувати змістовні й зв'язні монологічні висловлювання відразу текстового рівня, що є кінцевою метою формування турецької усномовленнєвої компетентності, зроблено висновок, що опори є важливим засобом реалізації наочних методів, стимулюють здобувачів вищої освіти до продукування монологічних висловлювань і допомагають правильно сформулювати думки, а тому їх доцільно використовувати в процесі формування вмінь усного турецького монологічного мовлення здобувачів вищої освіти на початковому рівні вивчення турецької мови.*

*У статті було запропоновано використовувати в навчальному процесі вербальні, невербальні, смислові, змістові, а також комбіновані й лінгвокраїнознавчі опори. Лінгвокраїнознавчі опори слід вживати з метою реалізації культурологічного підходу, який передбачає максимальне заглиблення здобувачів вищої освіти в іншомовний процес, що досягається шляхом зведення до мінімуму апеляції до рідної мови в процесі вивчення турецької. До лінгвокраїнознавчих опор віднесено вербальні й невербальні опори, що надають здобувачам вищої освіти певні знання про Туреччину, її культуру, традиції, звичаї тощо.*

**Ключові слова:** турецька мова, усномовленнєва компетентність, монологічне мовлення, початковий рівень, опора.

**Постановка проблеми.** Активне налагодження контактів між Україною та Туреччиною в різних галузях зумовлюють потребу суспільства у фахівцях, які володіють турецькою мовою не лише як засобом спілкування, а і як засобом професійної взаємодії. Це визначило необхідність удосконалення рівня турецькомовної підготовки здобувачів вищої освіти.

Мета навчання турецької мови полягає у формуванні в здобувачів вищої освіти іншомовної комунікативної компетентності, яка забезпечувала б їхні комунікативні потреби. Одним із найважливіших аспектів формування іншомовної комунікативної компетентності є формування усномовленнєвої компетентності й опанування її важливою

складовою – монологічним мовленням. Отже, нагальною стає потреба вдосконалення методики навчання турецької мови в цілому й усного турецького монологічного мовлення зокрема. У зв'язку із цим вважаємо за необхідне розглянути особливості використання опор як важливого засобу формування турецької усномовленнєвої компетентності в монологічному мовленні в здобувачів вищої освіти на початковому рівні вивчення турецької мови.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** За останні роки як у теорії, так і на практиці вчені досягли певних результатів у розв'язанні проблем навчання монологічного мовлення на початковому рівні у вищій школі (О.В. Асадчих,

М.С. Балабайко, Г.В. Беспалова, П.А. Болдирева, І.В. Кіндрась). Окрім того, обґрунтовано доцільність навчання професійно спрямованого й підготовленого монологічного мовлення (О.В. Васильєва, Н.Л. Драб, І.В. Самойлюкевич, Н.Д. Соловійова); розглянуто доцільність навчання монологічного мовлення з використанням автентичних художніх фільмів (В.С. Пашук, О.В. Тимошенко); визначено основи навчання монологічного мовлення із застосуванням відеофонограм (О.С. Чужик). Підтвердженням доцільності використання опор для початкового рівня навчання іноземної мови є праці таких науковців, як В.А. Артьомов, О.В. Асадчих, П.А. Болдирева, Е.О. Вільялок, І.А. Зимня, М.С. Каган, Я.М. Колкнер, Л.І. Лазаркевич, О.М. Леонтьєв, С.Ю. Ніколаєва, В.С. Пашук, Ю.І. Пасов, Е.І. Попова, Н.К. Скляренко, В.Л. Скалкін та інші.

Хоча певним аспектам формування усномовленнєвої компетентності в монологічному мовленні здобувачів вищої освіти присвячено дослідження багатьох учених, більшість сучасних наукових робіт охоплює навчання монологічного мовлення на матеріалі романських і германських мов. Питання формування турецької усномовленнєвої компетентності в монологічному мовленні залишаються недостатньо вивченими й потребують подальшого розгляду й систематизації.

**Мета статті** – розкрити особливості використання опор на початковому рівні формування турецької усномовленнєвої компетентності в монологічному мовленні в здобувачів вищої освіти.

**Виклад основного матеріалу.** У процесі формування турецької усномовленнєвої компетентності в здобувачів вищої освіти на початковому рівні вивчення турецької мови важливим засобом навчання, на нашу думку, є опори, оскільки студенти ще не мають достатнього мовленнєвого досвіду в спілкуванні турецькою мовою, а опори виступають своєрідним стимулом до продукування монологічного висловлювання в усній формі, полегшують опанування іноземною мовою та роблять процес навчання ефективнішим. М.А. Деркачева, досліджуючи питання розроблення вправ і добору опор для навчання монологічного мовлення у сфері професійної освіти, наголошує на великому значенні використання опор у процесі формування вмінь монологічного мовлення [8, с. 22].

У словнику методичних термінів зазначається, що опора – це засіб демонстрації навчального матеріалу, предметів, явищ, процесів тощо з метою полегшення його розуміння та сприймання в мовленнєвій діяльності [1, с. 152].

За Ю.І. Пасовим, опора – це спосіб безпосереднього або опосередкованого впливу на мовця з метою стимулювання породження висловлювання шляхом виникнення асоціацій із життєвим

досвідом [13, с. 180]. Ю.І. Пасов також зазначає, що опора – це спосіб управління висловлюванням і важливий засіб організації мовного вміння, необхідного для виникнення самостійного висловлювання мовця [14, с. 173].

О.В. Барбакова трактує опору як модель висловлювання, в якій має бути закладено можливість варіативного використання засобів її вираження на основі усвідомлення способів виконання мовленнєвих дій [3, с. 123].

Н.Л. Драб вважає, що опора – «це сигнал, який усвідомлюється за допомогою візуального сприйняття та допомагає мовцю осмислити й продукувати монологічне висловлювання» [9, с. 50].

Незважаючи на численність визначень поняття «опора» в методиці навчання іноземних мов, більшість науковців спільні в думці, що опори, з одного боку, стимулюють студента до продукування монологічного висловлювання, з іншого – допомагають правильно сформулювати думки.

З огляду на те, що опори викликають певні асоціації за допомогою зображення реальної дійсності або слів, їх поділяють на зображальні й словесні. Окрім того, опори можуть керувати змістом висловлювання та його метою. Звідси виникає поділ на змістові й смислові опори [13, с. 182]. Поєднавши ці два критерії, В.Б. Царькова запропонувала найповнішу, на наш погляд, класифікацію опор для навчання іноземних мов. Дослідниця поділяє опори на вербальні й невербальні, які можуть бути змістовими або смисловими [16, с. 151–162]. Класифікацію опор за В.Б. Царьковою представлено в таблиці 1.

Таблиця 1  
Класифікація опор (за В.Б. Царьковою)

	Вербальні	Невербальні (зорові)
<b>Змістові</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Текст (візуально)</li> <li>• Текст (аудитивно)</li> <li>• План</li> <li>• Таблиці</li> <li>• Логіко-синтаксична схема</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Кінофільм</li> <li>• Відеоролик</li> <li>• Картина</li> <li>• Серія малюнків</li> <li>• Фотографія</li> </ul>
<b>Смислові</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Афоризми</li> <li>• Прислів'я</li> <li>• Приказки</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Таблиця</li> <li>• Цифри, дати</li> <li>• Плакат</li> <li>• Карикатура</li> </ul>

Розглянемо приклади використання різних видів опор у процесі формування турецької усномовленнєвої компетентності в здобувачів вищої освіти на початковому рівні.

Як *вербальна змістова опора* виступає текст, який пропонується здобувачам вищої освіти для візуального сприйняття (читання) з подальшим його обговоренням шляхом надання відповідей на запитання. У цьому випадку опорою виступає не лише текст, який пропонується здобувачам вищої

освіти для читання, а й запитання, які є своєрідними підказками для продукування монологічних висловлювань. Прикладом використання тексту як опори може бути його аудитивне сприймання, після чого здобувачам вищої освіти пропонується відповідати на запитання на основі почутого, переказати зміст почутого, заперечити чи підтвердити правильність тверджень щодо змісту прослуханого тексту.

Під час використання *плану як опори* здобувачам вищої освіти пропонують план висловлювання відповідно до теми, що вивчається. Монологічні висловлювання продукуються на основі цього плану. Ще одним прикладом використання плану як опори може бути завдання, в якому здобувачам вищої освіти пропонують скласти план до тексту, який потрібно переказати.

*Логіко-синтаксичні схеми* є дуже ефективним засобом формування турецької усномовленневої компетентності в монологічному мовленні, оскільки вони забезпечують логічну послідовність монологічного висловлювання та є моделлю для формулювання думок. Прикладом застосування логіко-синтаксичних схем може бути вправа з використанням схеми, в яку потрібно підставити конкретну інформацію. Здобувачам вищої освіти пропонуються схеми, в яких відсутня певна частина інформації, що необхідно самостійно додати.

Під час використання *афоризмів, прислів'їв і приказок як опори* здобувачам вищої освіти пропонується сталий вираз, прислів'я чи приказка, разом із викладачем обговорюється їхній зміст. Після цього ставиться завдання розповісти про випадок із життя, який підтверджує або заперечує цей вираз. Іншим варіантом обговорення може бути висловлювання своїх думок щодо значення виразу. Використання афоризмів, прислів'їв і приказок на початковому рівні навчання може викликати певні труднощі, оскільки рівень опанування граматичним і лексичним матеріалом у здобувачів вищої освіти ще недостатній для висловлення та обґрунтування значень глибоких за змістом сталих виразів та афоризмів. Проте використання таких виразів на початковому рівні можливе за умови ретельного їхнього відбору викладачем. Для початкового рівня навчання важливо обирати прості за змістом вирази, які не викликають труднощів у розумінні їхнього змісту. Також обов'язково потрібно обирати такі вирази, на обґрунтування змісту яких здобувачам вищої освіти вистачить лексичного запасу й знань граматичного матеріалу.

Розглянемо на прикладах використання *невербальних (зорових) опор* на початковому рівні формування турецької усномовленневої компетентності в монологічному мовленні в здобувачів вищої освіти.

У ролі *невербальної опори* можуть виступати окремі малюнки, слайди, тематичні й сюжетні картинки, композиції на дошці тощо. У багатьох випадках, зокрема під час опанування вміннями продукувати монологічні висловлювання типу монолог-опис, доцільно використовувати комбіновані, або змішані, вербально-зображальні опори. Вони підказують тематику, певний зміст і логічну послідовність висловлювання. Це може бути план квартири з назвами кімнат, яскраві запрошення на святкування свят, анкети, меню тощо [12, с. 185].

Прикладом використання *невербальних змістових опор* може бути опис картини / малюнка із зазначенням, що / хто там зображений, що роблять особи, які там змальовані художником тощо. Варіантів застосування малюнків, фотографій і картин як опор дуже багато. Ще одним прикладом використання таких видів невербальних опор може бути вправа, коли здобувачі вищої освіти розповідають про свою сім'ю за фотографією, яку приносять на заняття. Також можна запропонувати описати зовнішність людини, зображеної на фотографії / малюнку.

Для початкового рівня навчання зображальні опори використовуються найчастіше, оскільки візуальне представлення інформації у вигляді ілюстрацій необхідне для здобувачів вищої освіти, в яких немає достатньої бази знань. Зображальні опори сприяють активізації розумової діяльності й стимулюють розвиток творчої діяльності.

Прикладом використання *схеми / карти як опори* може бути схема вулиць, на одній з яких розташований університет – здобувачам вищої освіти пропонується розповісти, що знаходиться навколо університету, або вказати маршрут, за яким можна прийти чи приїхати до університету з певної точки відправлення.

Прикладом використання *невербальних смислових опор* може бути використання таблиць, коли здобувачам вищої освіти пропонується скласти розповідь, спираючись на таблицю, в якій подано певну інформацію, використовуючи яку здобувачі вищої освіти продукують монологічні висловлювання.

Прикладом використання *кінофільмів і відеороликів як опор* може бути їхній перегляд, після чого здобувачам вищої освіти пропонується переказати їхній зміст.

У методиці викладання іноземних мов існує також підхід використання відеороликів і кінофільмів без звуку. Вважається, що це активізує логіко-мисленнєву діяльність на рівні інтуїтивного добору мовленнєвих одиниць і підвищує мотивацію продукування власних висловлювань іноземною мовою [2; 4; 7; 10; 15]. Такий метод описано також і в турецькій методичній літературі. Зазначається, зокрема, що перегляд відеороликів і кінофільмів без звуку спонукає здобувачів



вищої освіти до активного обговорення, активізує мовленнєву діяльність і породжує дискусію, що позитивно відбивається на формуванні мовленнєвої компетентності в говорінні турецькою мовою [17, с. 82]. У тій же літературі пропонується подібний метод використання відеороликів і кінофільмів для формування турецької усномовленнєвої компетентності – метод, під час якого здобувачі вищої освіти мають можливість прослухати озвучення кінофільму або відеоролика без зображення на екрані. Сприймаючи на слух кінофільм, в уяві вимальовується картина й утворюються певні асоціації, пов'язані з подіями реальної дійсності. Далі всі обговорюють те, що вони почули або ж відповідають на запитання викладача. Після обговорення здобувачі вищої освіти переглядають той самий відеоролик / кінофільм і переконуються в правильності чи хибності висловлених ними попередніх припущень [17, с. 83]. Можна також запропонувати переглянути лише початок чи кінець відеоролика / кінофільму й доповнити його частиною, якої не вистачає. Це розвиває уяву й мотивує до мовленнєвої діяльності. На нашу думку, такий підхід є досить цікавим, корисним та ефективним, оскільки перегляд відеоролика або кінофільму без звуку позитивно впливає на мотивацію здобувачів вищої освіти до продукування монологічних висловлювань.

У сучасній методиці навчання іноземних мов усе частіше розглядається доцільність використання автентичних художніх фільмів. Зокрема, В.С. Пашук у своєму науковому дослідженні розглядає доцільність використання автентичних художніх фільмів для навчання усного англійського монологічного мовлення студентів мовних спеціальностей середнього рівня. Вона доводить, що за відсутності реального мовного середовища автентичні художні фільми можуть сприяти засвоєнню студентами іноземної мови й національної культури країни, мова якої вивчається. Отже, у свідомості віддзеркалюється життя народу, формується позитивне ставлення до мови, культури й народу [15, с. 7].

Ми поділяємо цю думку й наголошуємо, що В.С. Пашук доводить доцільність використання автентичних художніх фільмів у навчанні студентів середнього рівня навчання, який є базовим, тому студенти можуть сприймати такі фільми й розуміти їх. На досліджуваному нами початковому рівні навчання здобувачі вищої освіти не мають достатньої бази знань для адекватного сприйняття та розуміння автентичних художніх фільмів. Тому ми вважаємо, що на початковому рівні доцільніше використовувати невеликі, прості відеоролики, які добираються викладачем відповідно до пройденого навчального матеріалу й відповідають рівню знань здобувачів вищої освіти.

Практика показує, що в процесі формування турецької усномовленнєвої компетентності в монологічному мовленні часто використовуються комбіновані вербально-зображальні опори, коли поєднується вербальна й невербальна інформація. Як зазначає І.А. Зимня, в результаті багаторазового сприйняття мозок людини знаходить спільну схему для відтворення того чи іншого мовного явища [11, с. 128]. Ми вважаємо, що для початкового рівня навчання використання комбінованих опор надзвичайно важливе, оскільки, як відомо, засвоєння нової інформації відбувається ефективніше за умови її багаторазового повторення.

Прикладом вправи з використанням комбінованих опор може бути текст, в якому замість деяких слів введено малюнки. Здобувачам вищої освіти пропонується відтворити текст, підставляючи слова замість малюнків. Раціональна послідовність використання опор під час навчання на початковому рівні формування турецької усномовленнєвої компетентності в монологічному мовленні в здобувачів вищої освіти повинна відбуватися за ієрархією – від найпростішого для сприйняття до найскладнішого, з поступовим ускладненням завдань.

Ми вважаємо, що в процесі формування турецької усномовленнєвої компетентності в монологічному мовленні в здобувачів вищої освіти на початковому рівні варто прагнути до максимального заглиблення в мовний процес, що досягається шляхом зведення до мінімуму апеляції до рідної мови. На нашу думку, одним зі способів мінімізувати використання рідної мови під час вивчення турецької мови є робота з опорами. Тому вважаємо доцільним використовувати всі типи опор (за класифікацією В.Б. Царькової). Проте з метою реалізації культурологічного підходу навчання іноземних мов вважаємо доцільним використовувати так звані *лінгвокраїнознавчі опори*. Це й вербальні, й невербальні опори, які мають надавати здобувачам вищої освіти певні знання про країну, мова якої вивчається.

Прикладом вербальної лінгвокраїнознавчої опори може бути текст, в якому наявна певна інформація про культуру, традиції, звичаї, свята, міста, реалії Туреччини тощо.

До невербальних смислових лінгвокраїнознавчих опор належать карикатури, які пояснюють зміст прислів'я чи приказки. У Туреччині такий вид опори дуже популярний і широко використовується в процесі навчання іноземних мов.

Використання лінгвокраїнознавчих вербальних і невербальних опор зумовлене тим, що в рамках культурологічного підходу разом із формуванням іншомовної комунікативної компетентності необхідно формувати й соціокультурну, що досягається шляхом лінгвокраїнознавчого навчання

турецької мови, оскільки має на меті одночасне вивчення і мови, й культури.

**Висновки та пропозиції.** Підсумовуючи все вищевикладене, зазначимо, що на початковому рівні навчання з метою стимулювання здобувачів вищої освіти до продукування монологічних висловлювань необхідно використовувати всі типи опор (за класифікацією В.Б. Царькової), а також лінгвокраїнознавчі. Пропоноване дослідження не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми, але розглядає деякі аспекти процесу формування турецької усномовленнєвої компетентності в монологічному мовленні в здобувачів вищої освіти на початковому рівні вивчення турецької мови. Дослідження методів, прийомів і форм формування турецької усномовленнєвої компетентності й перевірка їхньої ефективності є предметом подальшого наукового пошуку й методичних інновацій.

#### Список використаної літератури:

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий: теория и практика обучения языкам. Москва : Издательство ИКАР, 2009. 448 с.
2. Асадчих О. В. Методика навчання студентів мовних спеціальностей усного японського монологічного мовлення на початковому етапі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 ; Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. Київ, 2007. 253 с.
3. Барбакова Е.В. Методическое понятие опоры в обучении иностранным языкам. *Вестник Бурятского государственного университета*. 2009. Вып. 15. С. 123–125.
4. Биркун Л.В. Двобічний контрактивний аналіз та система вправ для подолання інтерференції при вивчення часових форм дієслова другої іноземної мови. *Вісник «Іноземна Філологія»*. Київ : Видавничий центр «Київський університет», 1998. Вип. 27. С. 46–48.
5. Бичкова Н.І. Комплекс комунікативних вправ на основі змісту іншомовного художнього відеофільму. *Методика викладання іноземних мов*. 1994. Вип. 23. С. 59–63.
6. Беспалько В.П. Опыт разработки и использования критериев качества усвоения знаний. *Советская педагогика*. 1968. № 4. С. 52–69.
7. Бремшmidt Л.С. Кинофрагменты в обучении французскому языку : пособие для учителя. Москва : Просвещение, 1987. 92 с.
8. Деркачева М.А. Выбор упражнений и опор при обучении монологической речи в ходе иноязычного профессионального образования. *Среднее профессиональное образование*. 2011. № 9. С. 21–23.
9. Драб Н.Л. Навчання майбутніх економістів іншомовного професійно спрямованого ММ (монолог-презентація) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2003. 201 с.
10. Дьяконова В.М. Видеофильмы как средство эффективного обучения иностранному языку. *Научно-методические материалы 2-й Международной конференции*. Киев : КГЛУ, 1995. С. 117–118.
11. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. Москва : Просвещение, 1985. 160 с.
12. Ніколаєва С.Ю. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підручник / колектив авторів під керівництвом С.Ю. Ніколаєвої. 2-ге вид., випр. і перероб. Київ : Ленвіт, 2002. 328 с.
13. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. Москва : Русский язык, 1989. 275 с.
14. Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам. Москва : Русский язык, 1977. 214 с.
15. Пашук В.С. Навчання студентів мовних спеціальностей усного англійського монологічного мовлення з використанням автентичних художніх фільмів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ : КНЛУ, 2002. 21 с.
16. Царькова В.Б. Классификация опор в целях развития речевого умения. Проблема коммуникативного метода обучения иноязычной речевой деятельности. *Известия ВГПИ*. Воронеж, 1980. Т. 213. С. 151–162.
17. Taşdemir E. Türkçe Öğretim Teknikleri. Ankara : Türk Dil Kurumu, 2000. 172 s.

#### Kindras' I. Usage of teaching supports at the elementary level at high school in the process of formation Turkish speech competence in monological form

*The article is devoted to the research of some aspects of the teaching supports usage in the process of formation Turkish speech competence in monological form at the elementary level at high school.*

*Analyzing the current situation of Turkish language teaching and the formation of Turkish speech competence in monological form at the elementary level at high school, it is established that there is an urgent need to improve methods of teaching Turkish in general and Turkish speech competence in monological form in particular.*

*The article attempts to research the peculiarities of usage of the teaching supports as one of the most important means of the formation Turkish speech competence in monological form at the elementary level at high school.*

*Numerous definitions of the concept of "support" in the methodology of teaching foreign languages are analyzed. It is established that the support is a means of demonstration of educational material,*

---

objects, phenomena, processes, etc. in order to facilitate its understanding and perception in speech activity.

Taking into account that it is difficult for higher education students at the elementary level of studying Turkish to produce meaningful and coherent monologues at the text level, which is the ultimate goal of the formation of Turkish speech competence in monological form, it is concluded that supports are important means of implementing visual methods, as well as encourage students to produce oral Turkish statements in monological form and help to formulate opinions and therefore it is concluded that their usage in the process of formation higher education students's speech skills in monological form at the elementary level of Turkish learning processes is essential.

It was suggested to use verbal, nonverbal, semantic, as well as combined and linguistic supports in the process of formation higher education student's speech skills in monological form at the elementary level. Linguistic supports should be used in order to implement a cultural approach, which is achieving by minimizing appeals to the native language in the process of formation Turkish speech competence in monological form at the elementary level at high school. Linguistic supports include verbal and nonverbal supports that provide higher education students with knowledge about Turkey, its culture, traditions, customs etc.

**Key words:** Turkish, speech competence, monological statements, elementary level, support.

УДК 378.937

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-2.29>**М. О. Князян**доктор педагогічних наук, професор,  
професор кафедри французької філології  
Одеського національного університету імені І. І. Мечникова

## ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ Й МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ СІМЕЙНИХ ЛІКАРІВ ДО НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розглядається проблема формування готовності майбутніх сімейних лікарів до науково-дослідної діяльності. Науково-дослідна діяльність відзначається пізнавальним характером і розгортається за такими основними етапами, як формулювання проблеми, мети, завдань, гіпотези; вибір теоретичних та емпіричних методів; аналіз наукових праць; розробка підходу до розв'язання проблеми; організація експерименту; математичний статистичний аналіз результатів; узагальнення експериментальних даних; редагування наукового тексту дослідження відповідно до вимог. Синергетичний, особистісно орієнтований, компетентнісний підходи є важливими теоретичними засадами визначення сутності й структури, методів формування готовності студентів-медиків до науково-дослідної діяльності. Готовність до науково-дослідної діяльності майбутніх сімейних лікарів відбиває здатність до проведення досліджень у сфері медицини, володіння широкою системою теоретичних знань, умінь, інтересів, а також прагнення до вдосконалення себе в професії. До структури цієї готовності відносимо такі компоненти: мотиваційний, когнітивний, процедурний і рефлексивний. Практичні заняття, самостійна робота студентів, проблемні групи є ефективними формами розвитку зазначеної готовності. Маємо змогу стверджувати, що оптимальними методами є такі, як дослідницькі завдання, проєктна діяльність, пресконференції з відомими лікарями регіону. Активізації мотиваційного й когнітивного компонентів слугували дослідницькі завдання, які передбачали систематизацію та узагальнення інформації про розвиток наукових поглядів на розв'язання конкретної медичної проблеми (наприклад, вакцинація, трансплантація, фармацевтична безпека тощо). З метою формування процедурного компонента було запропоновано розробити розширену програму експерименту з повним викладенням послідовності дій. Формування рефлексивного компонента забезпечувалося завдяки проведенню пресконференцій, дискусій, бесід студентів із дослідними лікарями-практиками й науковцями.

**Ключові слова:** готовність, науково-дослідна діяльність, сімейні лікарі, студенти, медичні університети.

**Постановка проблеми.** Нововведення в медичній галузі актуалізує проблему підготовки майбутніх лікарів, зокрема й сімейних, до науково-дослідної діяльності, котра дозволяє особистості випускника медичного університету швидко оновлювати власний фонд знань, збагачувати професійний досвід і вдосконалювати себе.

Розв'язання проблеми формування готовності майбутніх сімейних лікарів до науково-дослідної діяльності сприяє реалізації таких завдань вищої медичної освіти, як формування системи компетентностей майбутніх лікарів відповідно до вимог, заявлених у документах міжнародних організацій (Всесвітньої організації сімейних лікарів (World Organization of Colleges and Academies and Academic Associations of General Practitioners/Family Physicians – WONCA) [1] та Європейської академії викладачів загальної практики (European Academy of Teachers in General Practice and Family Medicine – EURACT)) [2], готовності до пошукової роботи в межах вимог професій-

них обов'язків і поза ними з метою особистісного саморозвитку, здатності до навчання впродовж життя.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Різні питання організації науково-дослідної діяльності майбутніх сімейних лікарів викладалися в таких напрямках, як-от: методологічні засади професійної підготовки сімейних лікарів (Ю.В. Думанський, Г.А. Ігнатенко, О.В. Синяченко), засоби організації наукової діяльності студентів в університетах України (М.О. Гладиш, Ю.Є. Зубцова, М.О. Князян, Л.О. Суценко, Р.О. Суценко), формування професіоналізму медичних працівників (Т.О. Закусилова), їхньої фахової компетентності (Л.Г. Кайдалова, Л.Л. Поєдинцева), особистісних і професійних якостей (О.О. Коваленко), здатності до розв'язання проблемних ситуацій (Т.О. Кудрявцева).

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Варто наголосити, що потребує ґрунтовнішого викладення теоретичний базис формування готовності майбутніх сімейних

лікарів до науково-дослідної діяльності; актуальним залишається і визначення форм, методів і засобів упровадження науково-дослідної діяльності студентів у закладах вищої медичної освіти.

**Мета статті:** розкрити теоретичні підходи до формування готовності майбутніх сімейних лікарів до науково-дослідної діяльності в процесі їхньої професійної підготовки в закладах вищої медичної освіти, викласти сутність і структуру поняття «готовність майбутніх сімейних лікарів до науково-дослідної діяльності», визначити форми й методи формування готовності студентів до цієї діяльності.

#### **Виклад основного матеріалу дослідження.**

Насамперед слід наголосити, що науково-дослідна діяльність відзначається пізнавальним характером і розгортається за такими основними етапами, як формулювання проблеми, мети, завдань, гіпотези; вибір теоретичних та емпіричних методів; аналіз наукових праць; розробка авторського підходу до розв'язання проблеми; організація експерименту; проведення математичного статистичного аналізу результатів; узагальнення експериментальних даних; оформлення тексту дослідження відповідно до сучасних вимог. На нашу думку, саме науково-дослідна діяльність забезпечує швидкість і правильність прийняття рішень майбутніх фахівців у невизначених ситуаціях; це є також і своєрідний старт для професійного саморозвитку в умовах конкуренції.

Основними функціями науково-дослідної діяльності є формування компетентностей майбутніх сімейних лікарів, дослідницької культури, вмінь самовдосконалення відповідно до визначеної мети й самостійно розробленої траєкторії.

Досягти ефективності цієї діяльності можливо за умов послідовного формування готовності до неї протягом всього періоду професійної підготовки майбутніх сімейних лікарів.

Серед теоретичних засад визначення сутності, структури готовності студентів-медиків до науково-дослідної діяльності, методів і форм її формування важливими, на наш погляд, є синергетичний, особистісно орієнтований, компетентнісний підходи, котрі визначають специфіку окресленої готовності, інструментарій її розвитку.

Відповідно до положень синергетики [9, с. 4–5] доцільно розглядати особистість студента як систему відкритого типу, а отже, максимально сприяти її власним тенденціям розвитку в ході науково-дослідної діяльності. Окрім цього, в управлінні складними системами передбачається як використання флуктуацій для формування необхідних макроструктур, так і правильна архітектура впливу на систему, саме тому вчасно, чітко й послідовно організовані впливи на функціонування особистості в ході науково-дослідної діяльності дають можливість досягати високого

професіоналізму студента як фахівця-дослідника. Наголосимо, що, зважаючи на те положення синергетики, що складно структуровані системи розвиваються в режимі із загостренням (коли спостерігаються значні зміни протягом обмеженого часу), навіть короточасний вплив на особистість спричинює позитивну динаміку формування її готовності до певної діяльності, зокрема науково-дослідної. Положення синергетики про аттрактори вимагає створення таких із них, котрі за умов їхньої навіть незначної енергетичної насиченості, але застосуванні в момент біфуркації системи, здатні сприяти особистісним змінам майбутніх фахівців.

Вимоги щодо реалізації в науково-дослідній діяльності унікальних якостей кожного студента полягають у центрі особистісно орієнтованої парадигми. У контексті цього підходу постає питання про врахування здібностей, інтересів і прагнень особистості, забезпечення випереджувального розвитку професіоналізму майбутнього фахівця, надання можливості кожному студенту виявляти власні творчі можливості. Підкреслимо, що з позиції А. Маслоу, К. Роджерса пріоритетною стає самоактуалізація особистості у творчості, котра є її покликанням, засобом самовираження та самовтілення [10; 11]. Отже, науково-дослідна діяльність має відрізнятися творчим характером і реалізовувати прагнення особистості до максимально повного використання своїх здібностей із метою досягнення довершеності в професії.

Неабиякого значення для формування готовності до науково-дослідної діяльності майбутніх сімейних лікарів має й компетентнісний підхід, оскільки передбачення та закладення в кожному дослідницькому завданні, котре виконують студенти, мети з розвитку певних компетентностей забезпечує у прикінцевому підсумку реалізацію вимог освітньо-професійної програми підготовки сімейного лікаря. Узагальнюючи різні наукові позиції про структуру компетентностей, слід акцентувати на тому, що в цілому кожна з них відбиває гностичну (володіння певною системою професійно важливих знань, що актуалізуються та формуються в науково-дослідній діяльності), інформаційно-опанувальну (накопичення, обробка, систематизація та втілення інформації, отриманої в результаті теоретичного й емпіричного дослідження), процедурну (практична реалізація проєктів), інтерактивну (командна робота, співтворчість із метою ефективного розв'язання професійних завдань), особистісну (виховання та виявлення в науково-дослідній діяльності позитивних якостей, цінностей, прагнень) складові частини [12, с. 71].

Виходячи зі схарактеризованих вище теоретичних підходів, поняття «готовність до науково-дослідної діяльності майбутніх сімейних

лікарів» відбиває здатність до проведення досліджень у сфері медицини, володіння необхідною системою теоретичних знань, умінь, інтересів, а також прагнення до вдосконалення себе в професії.

До структури цієї готовності відносимо такі компоненти: *мотиваційний, когнітивний, процедурний і рефлексивний*. Зазначимо, що *мотиваційний компонент* передбачає формування системи мотивів, що відбиваються в інтересах і переконаннях. *Когнітивний компонент* зображує суто фахову теоретичну інформацію з галузі медицини, а також і знання про наукові методи. *Процурний компонент* містить вміння формулювати апарат наукової роботи (предмет, об'єкт, мету, завдання, гіпотезу); здійснювати теоретичний аналіз наукових джерел; підбирати методи емпіричного дослідження; аргументувати правильність власного підходу до розв'язання проблеми; організувати експеримент; впроваджувати його результати; формулювати висновки; апробувати результати пошукової роботи (через участь у конференціях, конкурсах наукових досліджень, публікацію тез, статей тощо). *Рефлексивний компонент* передбачає самоаналіз, самоконтроль, самокорекцію, перспективне самопроєктування, що забезпечує стабільний характер науково-дослідної діяльності, системність її проведення, успішність і соціальну цінність набутих результатів.

Окреслені вище теоретичні підходи визначили вибір форм і методів формування готовності майбутніх сімейних лікарів до науково-дослідної діяльності. Основними формами були практичні заняття, самостійна робота студентів, проблемні групи. Серед методів ключовими були дослідницькі завдання, проєктування, пресконференції, дискусії з відомими лікарями регіону.

Наприклад, протягом практичних занять студенти мали виконати таке дослідницьке завдання, як розробка словника термінів «Методи дослідження у сфері медицини», що дозволило значно розширити когнітивний компонент готовності до науково-дослідної діяльності, оскільки передбачалася орієнтація майбутніх сімейних лікарів на викладення сутності й процедур упровадження дослідницьких методів у конкретних наукових галузях («Біологічна й біоорганічна хімія», «Медична й біологічна фізика», «Фізіологія», «Анатомія людини», «Основи біоетики й біобезпеки», «Мікробіологія, вірусологія та імунологія», «Гістологія, цитологія та ембріологія» тощо).

Активізації мотиваційного й когнітивного компонентів слугувало дослідницьке завдання «Ключові проблеми медицини в Україні: історичний ракурс», котре виконувалося у форматі самостійної роботи. Воно передбачало систематизацію та узагальнення інформації про розвиток наукових поглядів щодо розв'язання конкретної

медичної проблеми (наприклад, вакцинація, трансплантація, профілактика захворювань, фармацевтична безпека країни тощо).

З метою формування процедурного компонента готовності студентів до науково-дослідної діяльності було запропоновано розробити розширену програму експерименту з повним викладенням не лише послідовності дій, а й розкриттям сутності й компонентів явищ і процесів, дотичних до досліджуваного. Після закінчення експериментальної роботи майбутні фахівці мали підготувати експертне повідомлення з рекомендаціями для інших студентів щодо оптимізації організації дослідження; це завдання було запропоноване у форматі проєктування.

Неабияке значення для формування окресленої готовності мало проведення зустрічей студентів із досвідченими лікарями-практиками, науковцями, що забезпечувало розвиток всіх компонентів цієї готовності. Студенти розробляли програми пресконференцій, бесід, дискусій, в центр уваги яких виносилися проблеми про значення наукових досліджень у підвищенні ефективності професійної діяльності лікарів, можливостей реалізації власного потенціалу, впровадження світового інноваційного досвіду. Важливе те, що ці методи суттєво вплинули на формування рефлексивного компонента готовності до науково-дослідної діяльності. Спостерігалось бажання наслідувати приклад висококваліфікованих лікарів, які слугували взірцем для майбутніх фахівців. Опитування студентів після проведення таких заходів показало, що в них сформувалося прагнення досягти певних цілей у житті, аби досягнути такого ж рівня професіоналізму й самореалізації. Після закінчення бесід, пресконференцій і дискусій студенти проводили самоаналіз власних досягнень, порівнювали їх із високим рівнем розвитку компетентностей у досвідчених лікарях, окреслювали траєкторії саморозвитку на різний часовий термін.

**Висновки і пропозиції.** Отже, теоретичними засадами визначення сутності й структури готовності студентів-медиків до науково-дослідної діяльності, методів і форм її формування були синергетичний, особистісно орієнтований, компетентнісний підходи. Поняття «готовність до науково-дослідної діяльності майбутніх сімейних лікарів» має сенс розглядати як здатність до проведення досліджень у сфері медицини, володіння необхідною системою теоретичних знань, умінь, інтересів, а також прагнення до вдосконалення себе в професії. Структурними компонентами зазначеної готовності є мотиваційний, когнітивний, процедурний і рефлексивний. Основними формами організації науково-дослідної діяльності студентів були практичні заняття, самостійна робота, проблемні групи. Серед методів ключовими були дослідницькі завдання, проєктування,

пресконференції, дискусії з відомими лікарями регіону. Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми формування готовності майбутніх сімейних лікарів до науково-дослідної діяльності. Перспективним, на наш погляд, є вивчення потенціалу тьюторінгу для активізації наукових досліджень студентів початкового етапу навчання в медичних університетах.

#### Список використаної літератури:

1. World Organization of Colleges and Academies and Academic Associations of General Practitioners. *Family Physicians*. WONCA. URL: <https://www.globalfamilydoctor.com/AboutWonca/brief.aspx>.
2. European Academy of Teachers in General Practice and Family Medicine. *EURACT*. URL: <https://euract.woncaeurope.org/>.
3. Думанський Ю.В., Сняченко О.В., Игнатенко Г.А. Семейный врач (врач общей практики) : учебное пособие. Донецк : Донбасс, 2013. 253 с.
4. Sushchenko L., Gladyshev M., Zubtsova Y., Sushchenko R., Kniazian M. Organization of Research Work of Future Pedagogues in Higher Education Institutions : Experiential Learning Results. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*. Lumen Publishing House, Iasi, Romania, 2020. Vol. 12. Issue 1. Pp. 265–290.
5. Закусилова Т.О. Динаміка сформованості основ професіоналізму майбутніх медичних сестер у процесі фахової підготовки. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: збірник наукових праць / редкол. : Т.І. Сущенко (голов. ред.) та ін. Запоріжжя, 2017. Вип. 53 (106). С. 139–144.
6. Кайдалова Л.Г. Поєдинцева Л.Л. Педагогічні умови та модель формування фахової компетентності медичних сестер. *Теорія та методика навчання та виховання*. 2017. № 43. С.148–159.
7. Kovalenko O.O. Modelling of the Professionally-Oriented Situations Ascondition of Forming the Independence of a Junior Medical Staff in the Process of Professional Preparation in the Institutions of Higher Learning of the I – II Levels of Accreditation. *American Journal of Nursing Research*. 2014 Vol. 2. No. 1. Pp. 12–16. URL: <http://pubs.sciepub.com/ajnr/2/1/3/ajnr-2-1-3.pdf>.
8. Кудрявцева Т.О. Специфіка підготовки майбутніх медичних сестер до розв'язання проблемних ситуацій у професійній діяльності. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. 2012. Вип. LIX. С. 51–56.
9. Кремень В.Г. Педагогічна синергетика : понятійно-категоріальний синтез. *Філософія освіти*. 2013. № 3. С. 3–19.
10. Maslow A.H. Motivation and personality. New York : Addison – Wesley Educational Publishers, Inc., 1987. 293 p.
11. Роджерс К., Фрейберг Д. Свобода учитися. Москва : Смысл, 2002. 527 с.
12. Князян М.О. Система формування самостійно-дослідницької діяльності майбутніх учителів іноземних мов у процесі ступеневої підготовки : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Ізмаїл, 2007. 445 с.

#### Kniazian M. Theoretical approaches and methods to form the readiness of future family doctors for research activities

*The article considers the problem to form the readiness of future family doctors for research activities. Research activities is characterized by cognitive nature and unfolds in such basic stages as the formulation of the problem, purpose, objectives, hypotheses; choice of theoretical and empirical methods; analysis of scientific works; developing an approach to solving the problem; organization of the experiment; mathematical statistical analysis of results; generalization of experimental data; redaction of the scientific text in accordance with the requirements. The synergetic, personality-oriented, competence approaches are important theoretical foundations to determine the essence and structure, methods to form the medical students' readiness for research activities. The future family doctors' readiness for research activities reflects the ability to organize research in the field of medicine, the large system of theoretical knowledge, skills, interests, as well as the desire to improve themselves in the profession. The structure of this readiness includes the following components: motivational, cognitive, procedural and reflexive. Practical classes, independent work of students, problem groups are effective forms to develop this readiness. We can say that the optimal methods are research tasks, project activities, press-conferences with well-known doctors in the region. Activation of the motivational and cognitive components was served by research tasks, which included systematization and generalization of information on the development of scientific views on solving a specific medical problem (vaccination, transplantation, pharmaceutical safety, etc.). In order to form the procedural component, it was proposed to develop an extended program of the experiment with full coverage of the sequence of actions. The formation of the reflective component was ensured through press-conferences, discussions, conversations of students with experienced doctors and scientists.*

**Key words:** readiness, research activities, family doctors, students, medical universities.

УДК 378.477

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-2.30>

**О. А. Колодій-Загільська**

викладач кафедри теоретичної та прикладної лінгвістики  
Державного університету «Житомирська політехніка»

**С. В. Суховецька**

старший викладач кафедри теоретичної та прикладної лінгвістики  
Державного університету «Житомирська політехніка»

**О. В. Хорош**

викладач кафедри теоретичної та прикладної лінгвістики  
Державного університету «Житомирська політехніка»

**В. А. Шадура**

старший викладач кафедри теоретичної та прикладної лінгвістики  
Державного університету «Житомирська політехніка»

## ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТУ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

*Статтю присвячено пошуку шляхів підвищення мотивації студентів факультету інформаційно-комп'ютерних технологій під час вивчення іноземної мови. Відзначено, що проблема підвищення мотивації студентів немовних спеціальностей до засвоєння іноземної мови недостатньо вивчена серед науковців.*

*Доведено, що підвищення мотивації студентів є одним із провідних завдань сучасних закладів вищої освіти, адже результат навчання не може бути успішним без віддачі з боку студента, так званого зворотного зв'язку. Зазначено, що який би хороший викладач не був, неможливо навчити студента, в якого відсутня мотивація до навчання.*

*Визначено, що ефективними способами підвищення мотивації студентів факультету інформаційно-комп'ютерних технологій під час вивчення іноземних мов на прикладі Державного університету «Житомирська політехніка» є використання Освітнього порталу, проведення щорічної науково-дослідної студентської конференції іноземними мовами, заняття з іноземних мов спільно з іноземними студентами університету, проведення екскурсій іноземними мовами для студентів на базі підприємств міста Житомира, використання навчальних онлайн-платформ і спілкування з викладачами через месенджери й електронну пошту.*

*У ході дослідження було виявлено, що важливу роль у підвищенні внутрішньої мотивації студентів відіграє створення сприятливого зовнішнього середовища для вивчення іноземних мов студентами. Одним з ефективних методів стимуляції мотивації є спілкування з викладачами через месенджери Viber, Telegram, Instagram тощо, а також через електронну пошту. Таким чином, студент і викладач можуть бути постійно на зв'язку. Особливо актуальне таке спілкування для студентів, які навчаються на індивідуальному плані, а також для студентів заочної форми навчання. Студенти факультету інформаційно-комп'ютерних технологій дуже потрібні у своїх майбутніх професіях, і вже з 2–3-го курсів багато з них працюють із частковою зайнятістю за спеціальністю. Використання месенджерів та електронної пошти допомагає їм суміщати навчання з роботою, адже вони можуть отримувати завдання від викладачів і пересилати їм виконані завдання.*

**Ключові слова:** мотивація, підвищення мотивації, факультет інформаційно-комп'ютерних технологій, іноземна мова, заклади вищої освіти.

**Постановка проблеми.** Значне розширення міжнародних ділових зв'язків України, розвиток туристичної галузі після запровадження безвізового режиму дали додатковий поштовх для багатьох людей усвідомити важливість вивчення іноземних мов. Особливо актуальним це є для молодих людей, які отримують професію в немов-

них закладах вищої освіти (далі – ЗВО) й прагнуть реалізувати себе в обраній сфері.

Так, неможливо уявити майбутнього інженера програмного забезпечення, фахівця з комп'ютерних наук, телекомунікацій без знання принаймні однієї іноземної мови. Регулярна робота з програмами іноземною мовою, опрацювання фахової



наукової літератури вимагає постійного вдосконалення мовних і мовленнєвих навичок студентів. Разом із тим необхідною умовою успішного опанування іноземною мовою з боку студентів факультету інформаційно-комп'ютерних технологій (далі – ФІКТ) є робота над підвищенням мотивації, під час якої студент усвідомлює важливість цього процесу.

Серед труднощів, з якими стикаються студенти ФІКТ під час вивчення іноземної мови, – значна диференційованість у знаннях, які вони отримали в закладах середньої освіти серед студентів однієї групи, що пов'язано з різним рівнем шкільного викладання іноземних мов. Також зазначимо й недостатню кількість аудиторних навчальних годин, відведених на вивчення іноземної мови в немовних ЗВО.

Для того, щоб підвищити ефективність навчання, слід використовувати сучасні методики викладання іноземних мов та інформаційно-комп'ютерні технології. Проте значних результатів у вивченні іноземних мов можна досягти лише шляхом підвищення мотивації студентів.

Сучасні ЗВО мають на меті не тільки закласти фундаментальні знання для майбутньої професії, але й створити умови для подальшого розвитку самореалізації особистості й самоосвіти впродовж життя. Адже кількість інформації у світі невпинно зростає, і для отримання тих чи інших відомостей надалі студенту не обійтися без наукового й творчого пошуку. Для успішного результату необхідна правильна мотивація.

Отже, підвищення мотивації студентів є одним із провідних завдань сучасних ЗВО. Результат навчання не буде успішним без віддачі з боку студента, так званого зворотного зв'язку, адже який би хороший викладач не був, неможливо навчити студента, в якого відсутня мотивація до навчання.

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

Розробка проблеми підвищення мотивації особистості належить до наукового доробку таких вітчизняних науковців, як В.О. Архипова, А.О. Борисова, Г.Г. Волошина, А.О. Колесник, С.І. Лобанова, Л.М. Овсієнко, М.І. Тарасенко, В.Б. Стернічук, М.І. Смірнова, Л.М. Філюк та інші.

Більшість науковців поділяють мотивацію на внутрішню та зовнішню. Ми погоджуємося з думкою Г.Г. Волошиної, яка стверджує, що на формування зовнішньої мотивації впливає оточення людини й обставини (вчителі, друзі, знайомі, необхідність скласти залік чи іспит). Тоді як формування внутрішньої мотивації – це тривалий процес, під час якого людина сама усвідомлює необхідність діяти, зокрема вивчати іноземну мову. Дослідниця також розглядає питання важливості іноземної мови для підготовки сучасного висококваліфікованого фахівця, аналізує причини недостатнього рівня володіння іноземною мовою

та наводить способи підвищення зацікавленості й мотивації в студентів немовних ЗВО під час вивчення іноземної мови [2, с. 76].

В.О. Архипова, А.О. Борисова, А.О. Колесник пропонують докладнішу класифікацію типів мотивації. Вона охоплює такі види мотивації:

- 1) професійну (метою якої є отримання професії);
- 2) когнітивну (одержання нових знань і задоволення від самого процесу навчання);
- 3) прагматичну (одержання матеріальної вигоди);
- 4) соціальну (бути корисним суспільству);
- 5) соціально-особистісну (зайняти певне місце в суспільстві в майбутньому) [1, с. 428].

С.І. Лобанова й В.Б. Стернічук дослідили проблему ролі мотиваційних факторів під час вивчення іноземних мов у технічних ЗВО й розробили програму зовнішнього стимулювання студентів, яка суттєво підвищила внутрішню мотивацію до вивчення іноземних мов, принесла додаткові позитивні емоції та якісне усвідомлення важливості знання іноземних мов. Так, науковці зазначають, що для пошуку ефективних зовнішніх чинників для підтримки внутрішньої мотивації студентів під час вивчення іноземної мови кафедрою іноземних мов Луцького національного технічного університету спільно з машинобудівним факультетом було розроблено комплексну програму інноваційних заходів. Також було проведено опитування студентів машинобудівного факультету Луцького національного технічного університету з метою встановити, які мотиви рухають ними у вивченні іноземної мови і як впливають зовнішні чинники на підвищення їхньої внутрішньої мотивації [3, с. 90].

Науковці постійно працюють над визначенням основних шляхів підвищення мотивації студентів. На думку Л.М. Овсієнко, мотивованою навчальна діяльність може бути лише за умови існування певної потреби й усвідомлення студентом можливості її задоволення, спрямування своєї активності на виконання навчального завдання. Дослідниця розрізняє й глибоко аналізує поняття «мотив» і «мотивація», а також їхні види [4, с. 390].

Проблема підвищення мотивації вивчення іноземної мови студентами немовних ЗВО тісно пов'язана зі змістом навчального процесу. Науковці пропонують різноманітні дидактичні засоби стимулювання вивчення іноземної мови [5], а також шляхи підвищення мотивації в студентів до вивчення іноземної мови [6, с. 66].

За словами Л.М. Філюк, навчальна мотивація визначається цілою низкою чинників, серед яких – особистісні характеристики студентів, особливості викладача і його ставлення до педагогічної діяльності, організація педагогічного процесу, а також специфіка навчального предмета. Дослідниця виявила, що формування мотивації студентів

до вивчення іноземної мови ефективно реалізується через систему установок, стимулювання самостійності, через активізацію творчого мислення, через залучення до дослідницької діяльності й застосування сучасних інформаційно-комунікаційних технологій. Мотивація росте, якщо в студентів з'являється можливість роботи з автентичним матеріалом, якщо враховуються їхні індивідуально-особистісні схильності й здібності, якщо є розуміння того факту, що справжній професійний успіх забезпечується лише власними зусиллями [7, с. 164].

Проте варто зазначити, що попри широке викладення різних аспектів досліджуваної проблеми, питання підвищення мотивації студентів факультету інформаційно-комп'ютерних технологій до засвоєння іноземної мови залишається поза увагою науковців. Недостатньо вивчені також механізми формування мотивації в студентів немовних спеціальностей.

**Мета статті** – визначити способи підвищення мотивації студентів факультету інформаційно-комп'ютерних технологій під час вивчення іноземної мови.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Зважаючи на те, що майбутні професії студентів ФІКТ тісно пов'язані з інформаційно-комп'ютерними технологіями, важливим методом підвищення мотивації у вивченні іноземних мов для них є використання технічних засобів навчання, зокрема інформаційно-комп'ютерних технологій, Інтернет-ресурсів тощо.

Розглянемо способи підвищення мотивації студентів факультету інформаційно-комп'ютерних технологій під час вивчення іноземних мов на прикладі Державного університету «Житомирська політехніка». Серед них розглянемо наступні:

- використання Освітнього порталу;
- проведення щорічної науково-дослідної студентської конференції іноземними мовами;
- проведення занять з іноземних мов спільно з іноземними студентами університету;
- проведення екскурсій іноземними мовами для студентів на базі підприємств міста Житомира;
- використання навчальних онлайн-платформ;
- спілкування з викладачами через месенджери й електронну пошту.

Так, одним із найважливіших технічних засобів навчання для студентів є використання Освітнього порталу університету. Тут розміщуються навчально-методичні посібники, підручники, презентації, посилання на корисні сайти, навчальні фільми й інші важливі матеріали для студентів. Окрім того, на Освітньому порталі встановлена програма створення відеоконференцій, завдяки якій здійснюються записи лекцій, а також проводяться відеоконференції в режимі реального часу.

Освітній портал має два режими входу: для зареєстрованих осіб, тобто тільки для студентів і викладачів, а також так званий «гостьовий вхід», який містить категорії курсів для викладачів, студентів, аспірантів і навіть школярів.

Викладачі й студенти Державного університету «Житомирська політехніка» активно здійснюють науково-дослідну роботу, зокрема й іноземними мовами. Про це свідчить проведення щорічної конференції «Актуальні напрями досліджень молодих учених в іншомовному просторі». Цього року конференція була присвячена актуальним питанням дослідження в таких сферах дослідження, як інженерно-технічні науки, інформаційно-комп'ютерні технології, економічні науки, права й безпеки, гуманітарні науки й медичні науки. Щорічно близько 80 студентів ЗВО з різних міст і різних рівнів акредитації беруть участь у цій конференції.

Дуже ефективним способом підвищення мотивації не тільки студентів ФІКТ, але й інших студентів університету є проведення занять з іноземних мов спільно з іноземними студентами університету. Натепер у Державному університеті «Житомирська політехніка» навчаються студенти близько з 12 країн світу. Більшість із них англо- й франкомовними. Іноземні студенти проживають у гуртожитках університету поруч з українськими студентами й мають змогу спілкуватися одне з одним завдяки знанням з іноземних мов, зокрема англійської мови. Окрім того, стало хорошою традицією проводити спільні заняття іноземних та українських студентів. Так, у студентів-іноземців, які навчаються англійською мовою, є навчальна дисципліна під назвою «Cross-cultural Communication and Business Etiquette» («Міжкультурна комунікація та діловий етикет»). Спільні заняття корисні для обох сторін, адже дозволяють продемонструвати на прикладі, як взаємодіють представники різних націй і культур у сфері бізнесу.

Не останнім фактором підвищення мотивації щодо вивчення іноземної мови є можливість продовжити навчання в одному з Європейських закладів вищої освіти [2, с. 77].

На базі підприємств міста Житомира проводяться систематичні екскурсії для студентів. У зв'язку з тим, що в університет активно прибувають іноземні студенти на навчання, останнім часом спільні екскурсії для українських та іноземних студентів почали проводити англійською мовою, оскільки це має надзвичайно позитивний вплив на підвищення мотивації студентів до вивчення іноземних мов, адже на прикладі показує, наскільки важливо мати знання іноземних мов для спілкування.

Перспектива працевлаштування за кордоном або на одному зі спільних підприємств у нашої

країні також сприяє зацікавленості студентів немовних спеціальностей ЗВО [2, с. 77].

Підвищенню мотивації студентів також сприяє робота з новітніми онлайн-платформами. Зокрема йдеться про навчальну онлайн-платформу MyEnglishLab, яку пропонує Міжнародний освітньо-методичний центр Dinternal Education. Ця система зручна в користуванні як для студентів ФІКТ, так і для викладачів. Викладач керує процесом використання онлайн-платформи, а вона автоматично перевіряє виконані студентами завдання. Користуватися онлайн-платформою MyEnglishLab можна з будь-якого гаджета, перебуваючи як онлайн, так і офлайн, у зручний для студента час, навіть по дорозі до університету, знаходячись у транспорті.

Одним з ефективних методів стимуляції мотивації є спілкування з викладачами через месенджери Viber, Telegram, Instagram тощо, а також через електронну пошту. Таким чином студент і викладач можуть бути постійно на зв'язку. Особливо актуальне таке спілкування для студентів, які навчаються на індивідуальному плані, а також для студентів заочної форми навчання. Студенти ФІКТ дуже потрібні у своїх майбутніх професіях, і вже з 2–3-го курсів багато з них працюють із частковою зайнятістю за спеціальністю. Використання месенджерів та електронної пошти допомагає їм суміщати навчання з роботою, адже вони можуть отримувати завдання від викладачів і пересилати їм виконані завдання. Проте під час використання цих засобів не варто забувати про етику спілкування між студентами й викладачами.

**Висновки і пропозиції.** Підсумовуючи вище сказане, варто зазначити, що важливу роль у підвищенні внутрішньої мотивації студентів є створення сприятливого зовнішнього середовища для вивчення іноземних мов студентами. Студенти ФІКТ – одна з найгнучкіших категорій студентів щодо сприйняття новітніх інформаційно-комп'ютерних технологій, адже їхні майбутні професії тісно пов'язані з їхнім використанням. Окрім того, ці студенти зазвичай мають вищий рівень знань з іноземних мов у порівнянні зі студентами інших факультетів. Використання інтернет-ресурсів безумовно дуже корисне, але одним із найефективніших засобів є живе спілкування, яке здійснюється

на заняттях з іноземними студентами й викладачами. Все це в комплексі сприяє підвищенню мотивації до вивчення іноземних мов студентами немовних спеціальностей.

#### Список використаної літератури:

1. Борисова А.О., Архипова В.О., Колесник А.О. Мотивація студентів під час навчання іноземної мови та вплив інтернет-ресурсів на її підвищення. *Економічна стратегія і перспективи розвитку сфери торгівлі та послуг*. 2012. С. 427–433.
2. Волошина Г.Г. Шляхи підвищення мотивації у навчанні іноземним мовам студентів немовних вищих навчальних закладів. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія «Педагогіка, психологія, філософія»*. 2014. Вип. 199 (1). С. 74–78. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvnuu\\_ped\\_2014\\_199%281%29\\_\\_12](http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvnuu_ped_2014_199%281%29__12).
3. Лобанова С.І., Стернічук В.Б. Роль зовнішньої мотивації при вивченні іноземних мов студентами технічних вищих навчальних закладів. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*. 2016. Випуск 14 (57). Наукові записки РДГУ. С. 89–92.
4. Овсієнко Л.М. Шляхи підвищення мотивації студентів-філологів до засвоєння лінгвістики тексту. *Economics, management, law: problems of establishing and transformation: Collection of scientific articles. Psychology. Pedagogy and Education*. Al-Ghurair Printing & Publishing LLC, Dubai, UAE, 2016. Pp. 389–392.
5. Смірнова М.І. Дидактичні умови підвищення мотивації вивчення іноземної мови студентами немовного ВНЗ. URL: [http://novyn.kpi.ua/2009-3-2/32\\_Smirnova.pdf](http://novyn.kpi.ua/2009-3-2/32_Smirnova.pdf).
6. Тарасенко М.І. Способи підвищення мотивації студентів до вивчення іноземної мови. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки*. 2018. Випуск 81 (2). С. 65–67.
7. Філюк Л.М. Формування мотивації студентів у вивченні іноземної мови. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна»*. 2017. Випуск 64. С. 162–165.

#### **Kolodii-Zahilska O., Sukhovetska S., Khorosh O., Shadura V. Increasing of students' motivation of the faculty of information and computer technologies during the foreign language study**

*The article is devoted to finding ways to increase students' motivation of the Faculty of Information and Computer Technologies while learning a foreign language. It is noted that the problem of increasing students' motivation of non-language specialties is insufficiently studied among scientists.*

*It is determined that increasing the motivation of students is one of the leading tasks of modern higher education institutions. The result of learning will not be successful without the return of the student, the so-called feedback. After all, no matter how good a teacher is, it is impossible to teach a student who has no motivation to learn.*

*It is also determined that effective ways to increase the motivation of students of the Faculty of Information and Computer Technologies (on the example of the State University "Zhytomyr Polytechnic") is to use*

*the Educational Portal, holding an annual research student conference in foreign languages, classes in foreign languages with foreign language students of the university and excursions using foreign language on the basis of the enterprises in Zhytomyr, usage of educational online platforms and communication with teachers via messengers and email.*

*The research found out that an important role in increasing the internal students' motivation is to create a favorable external environment for students to learn foreign languages. One of the effective methods of stimulating motivation is communication with teachers via messengers Viber, Telegram, Instagram, etc., as well as via e-mail. This way, the student and the teacher can stay in touch. Such communication is especially relevant for students who study individually, as well as for part-time students. Students of the faculty of Information and Computer Technologies are in great demand in their future professions and from the 2–3rd year many of them work in part-time specialties. The usage of messengers and e-mails help them to combine learning with work, as they can receive assignments from teachers and send them completed assignments.*

**Key words:** *motivation, increasing of motivation, faculty of information and computer technologies, foreign language, institutions of higher education.*

UDC 378.147

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-2.31>**Yu. V. Kopochynska**

Candidate of Science in Physical Education and Sports, Associate Professor,  
Associate Professor of the Department of Biosafety and Human Health  
of National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"

## FORMATION OF THE COGNITIVE COMPONENT OF PROFESSIONAL IDENTITY OF FUTURE SPECIALISTS IN PHYSICAL THERAPY, ERGOTHERAPY

*The aim of the article is to investigate the peculiarities of the formation of the cognitive component of the professional identity of future specialists in physical therapy, ergotherapy and to diagnose the developed system. Cognitive dispositional direction is provided with forms of education: lectures, seminars, discussions, observation of teachers' work during practice, independent work with scientific literature, preparation of reports. Its purpose is to form a cognitive component of professional identity to create the image of a professional, professional awareness. Formation of the cognitive component of professional identity of future specialists in physical therapy, ergotherapy in higher education, methodological approaches (acmeological, epistemological, personal, activity, axiological, synergetic and praxeological orientations) and principles, continuity and continuity, unity. Diagnosis of the cognitive component of the professional identity of future specialists in physical therapy, ergotherapy in the study, we conducted on the basis of cognitive criteria. Indicators and levels of the cognitive component are characterized. It is established that the cognitive criterion of formation of professional identity of future specialists in physical therapy, ergotherapy reflects the degree of theoretical awareness of the future specialist in the field of professional activity. Indicators of the cognitive criterion of formation of professional identity of future specialists in physical therapy, ergotherapy are completeness, depth and scientific knowledge of their professional rights and responsibilities, principles of evidence-based practice, modern methods of information retrieval, work with library and information resources, features of methods and means of physical therapy, ergotherapy. The conducted pedagogical experiment allowed to establish that the chosen methodical approaches and principles allow to provide formation of a cognitive component of professional identity of future experts in physical therapy, ergotherapy in higher educational institutions.*

**Key words:** cognitive component, professional identity, future specialists, professional training, physical therapy, ergotherapy.

**Formulation of the problem.** Today the domestic system of professional education of specialists in physical therapy and ergotherapy where modernization processes are taking place, is a question of professional competence of graduates of higher education institutions. The ability of a physical therapist / ergotherapist to find his place in the professional space is determined by his readiness for independent professional activity and willingness to quickly navigate in the modern multidisciplinary space, constantly self-improvement, critically considering their professional development and contribution to health care.

In such circumstances, the main result of higher education institutions that train specialists in physical therapy and ergotherapy is the possibility of comprehensive assignment of graduates of basic cultural and professional competencies, in which the willingness and ability to solve standard problems of professional activity in interaction is important among professional education [2].

**Analysis of recent researches and publications.** According to the results of analysis of recent research and publications, it is established that the cognitive component of professional identity

reflects the assessment and self-assessment of cognitive abilities as a future professional, includes intrinsic motivation of cognitive interest in mastering professional knowledge, skills, professional competences, professional self-awareness profession in general [1; 5]. The criterion of this component is the consciousness and awareness of the professional activity.

**Purpose of the article.** The aim of the article is to investigate the peculiarities of the formation of the cognitive component of the professional identity of future specialists in physical therapy, ergotherapy and to diagnose the developed system.

**Presentation of the main research material.** Cognitive dispositional direction is provided with forms of education: lectures, seminars, discussions, observation of teachers' work during practice, independent work with scientific literature, preparation of reports. Its purpose is to form a cognitive component of professional identity to create the image of a professional, professional awareness. The cognitive component is based on independent educational and cognitive activities on the following grounds:

– professional training of the future specialist takes into account the national and world experience of organizing independent educational and cognitive activities in order to increase the professionalism and personal development of the future teacher;

– independent educational and cognitive activity is considered not only as a system-forming didactic factor, common for subjects of education in higher and secondary educational institutions, and as a means of self-education in terms of professional activity;

– independent educational and cognitive activity of students of pedagogical educational institutions is a necessary condition for preparing future teachers for the organization of independent educational activities of students [3].

The cognitive component of professional identity is the formation of the amount of professionally significant knowledge and skills, is performs an information function. The analysis of the main didactic functions makes it possible to distinguish among this amount of knowledge the following types: information about the environment (ideas about the nature and properties of objects and phenomena of the surrounding reality); forms and methods of practical-cognitive activity (rules, norms, the order of development of abilities and skills); attitude to various environmental phenomena and the relationship between them, including the values of social groups and society in general [4].

The cognitive component helps in the formation and development of cognitive activity, activates the skills and abilities to form a willingness to work in the information society, which involves awareness of future professionals in the process of informatization of education, which is one of the areas of informatization. The cognitive component is characterized by the depth of mastery of knowledge, the ability to apply them to achieve professional goals. Due to the influence of the cognitive component in the process of development of cognitive activity are formed: scientific and practical mastery of information processing skills; interest in cognitive work with educational objects; ability to generalize, analyze and adapt the acquired knowledge for application in the education system; ability to navigate in prospects, plan professional activities and evaluate its results.

Formation of cognitive component of professional identity of future specialists in physical therapy, ergotherapy in higher education institutions, methodological approaches (acmeological, epistemological, personal, activity, axiological, synergetic and praxeological) and principles, continuity of orientation and differentiation).

The principle of professional orientation reflects the training of specialists in physical therapy, ergotherapy for professional activities, in which a set of knowledge, skills and abilities allows to perform

activities to determine and improve quality of life and motor potential, in promoting healthy lifestyles, prevention, treatment / intervention, habilitation and rehabilitation. Further professional training is improved in the process of labor activity through the system of advanced training and self-education. This principle of professional orientation reflects the construction of a system of professional training of specialists in physical therapy and ergotherapy, taking into account the types of professional activities: comprehensive examination / assessment of an individual patient / client or the needs of a group of clients; evaluation of the results obtained during the examination / evaluation for making clinical decisions concerning patients / clients; diagnosis, prognosis and development of an intervention plan; providing advice within its competence and determining when exactly patients / clients should turn to other specialists; implementation of the intervention / treatment program; determining the results of any intervention / treatment; providing recommendations for independent work.

The principle of systematicity is a classic principle of didactics and is based on the following scientific principles: all actions on a person are effective only when they are purposeful and carried out in the system. Systematic means the orderliness of the knowledge system as the content of learning. In addition, each subject has its own scientific logic, its own system of concepts that follow from each other; each subject has its own patterns that reflect certain facts and phenomena. The principle of systematicity is associated with the laws of cognitive and practical activities of students. Material is considered mastered if a person has formed a system of associations and connections between old, acquired knowledge and new. At the same time, systematic thinking as a characteristic of a developed mind means that the human brain works more efficiently if it receives a load regularly, systematically and in certain portions.

Systematicity also means the need to establish links between topics and sections of the discipline, to establish interdisciplinary links, as each student is taught not one discipline, but several. This will contribute to a holistic view of the studied subjects, understanding the relationship and interdependence of various objects and phenomena. Also, this principle reflects the procedural side of learning, which must be built in a certain system. Training of a specialist in physical therapy, ergotherapy as a managed systematized process requires planning and is carried out in accordance with the developed program-methodical materials, which determines the system of the teacher's work in the process of professional training and allows to structure educational material. Systematization should also be manifested in the organization of the learning process, in the requirements for students in

the system of each lesson. Systematic should be in the work of the student, manifested in the systematic preparation for classes, work in the classroom.

The principle of continuity and continuity reflects the length of the training process over time, its structure and stage nature. This principle also expresses the temporal and spatial connection of the stages of professional training of future specialists in physical therapy and ergotherapy. Continuity means building a training system from the beginning of vocational training. The course of professional training is realized as a progressive movement aimed at mastering new knowledge in certain disciplines and on the basis of interdisciplinary links, to build a system of practical training that allows to master professional skills, technologies and form professionally significant personality traits of the future specialist. The mechanism of continuity in training is continuity, which involves the preservation at each stage of training of basic knowledge, basic skills and personality traits, formed earlier in the previous stages.

The principle of unity of individualization and differentiation is considered in pedagogical science as connected with the account of age and individual features. Within its framework, "individualization" is seen as taking into account the individual characteristics of each individual, as each person is a unique individual, which is determined by the unity and integrity of each person's development. Each person has their own needs, their own individual inclinations, aptitudes and abilities. Hence, the approach to the student should be implemented taking into account his individual characteristics. On the other hand, individualization may not correlate with the need to take into account the individual characteristics of each, but to assume a certain differentiation, as it is difficult to fully individualize the training process.

Cognitive criterion of formation of professional identity of future specialists in physical therapy, ergotherapy reflects the degree of theoretical awareness of the future specialist in the field of professional activity.

Indicators of the cognitive criterion of formation of professional identity of future specialists in physical therapy, ergotherapy are completeness, depth and scientific knowledge of their professional rights and responsibilities, principles of evidence-based practice, modern methods of information retrieval, work with library and information resources, features of methods and means of physical therapy, ergotherapy.

The basic level of formation of professional identity of future specialists in physical therapy, ergotherapy by cognitive criteria is characterized by the presence of students' ideas about their professional rights and responsibilities; lack of understanding of the principles of scientific and evidence-based

practice, modern methods of information retrieval, work with library and information resources; acceptance of features of use of methods and means of physical therapy, ergotherapy.

The advanced level of formation of professional identity of future specialists in physical therapy, ergotherapy by cognitive criteria is characterized by understanding and acceptance by students of their professional rights and responsibilities; expressed understanding of the principles of scientific evidence-based practice, modern methods of information retrieval, work with library and information resources; acceptance of features of use of methods and means of physical therapy, ergotherapy.

The highest level of professional identity of future specialists in physical therapy, ergotherapy by cognitive criteria is characterized by completeness, depth of knowledge of students about their professional rights and responsibilities; pronounced understanding of the principles of scientific and evidence-based practice, modern methods of information retrieval, work with library and information resources; understanding and acceptance of the peculiarities of the use of methods and means of physical therapy, ergotherapy.

The pedagogical experiment was attended by 131 students of the Academician Yuriy Bugay International Scientific and Technical University, Poltava Institute of Business Academician Yuriy Bugay International Scientific and Technical University, National Technical University of Ukraine "I. Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute", which were classified as experimental and groups.

As a result of the pedagogical experiment it was found that the data characterizing the formation of professional identity of future specialists in physical therapy, ergotherapy increased in the experimental group from  $41 \pm 2$  to  $63 \pm 34$  and in the control group from  $42 \pm 4$  to  $44 \pm 18$ . According to the diagnostic results After the pedagogical experiment, a difference was revealed between the indicators of future specialists in physical therapy, ergotherapy of experimental ( $63 \pm 34$ ) and control ( $44 \pm 18$ ) groups, which characterize the formation of professional identity.

It is important to note that before the pedagogical experiment, the majority of students, namely 54 students (76,06%) of the experimental and 44 students (73,33%) of the control groups, demonstrated that their professional identity by cognitive criteria is at a basic level. The advanced level of formation of professional identity was shown by the results of 17 students of the experimental and 16 students of the control groups, which is 23,94% and 26,67%, respectively. The students of the experimental and control groups did not show the highest level of professional identity formation according to the cognitive criterion, which is 0%.

After the pedagogical experiment, the basic level of professional identity according to the cognitive criterion was demonstrated by 3 students of the experimental and 12 students of the control groups, which is 4,23% and 20%, respectively. The advanced level of professional identity formation according to the cognitive criterion was demonstrated by 33 students of the experimental group and 34 students of the control group, which is 46, 48% and 56,67%, respectively. The highest level of professional identity formation by cognitive criterion was demonstrated by 35 students (49,3%) of the experimental group and 14 students (23,33%) of the control group.

According to the results of the analysis of the data of the pedagogical experiment we can state that the level of formation of the professional identity of future specialists in physical therapy, ergotherapy of the experimental and control groups according to the cognitive criterion has increased. This statement is confirmed by the fact that in the experimental group the number of students with the basic level of formation of professional identity by cognitive criterion decreased by 71,83%, in the control – by 53,33%; the number of students with advanced level increased in the experimental group by 22,54%, in the control group by 30%; the number of students whose professional identity is formed at the highest level increased in the experimental group by 49,3%, in the control group by 23,33%.

These indicators indicate the positive dynamics of the formation of professional identity in future specialists in physical therapy, ergotherapy by cognitive criteria, which took place during the pedagogical experiment.

**Conclusions.** The study suggests that the formation of the cognitive component of the professional identity of future specialists in physical therapy, ergotherapy in higher education, methodological approaches (acmeological, epistemological, personal, activity, axiological, synergetic and praxeological orientations) and principles, principles, continuity, principles and differentiation). Diagnosis of the cognitive component of the professional identity of future

specialists in physical therapy, ergotherapy in the study, we conducted on the basis of cognitive criteria. Indicators and levels of the cognitive component are characterized. It is established that the cognitive criterion of formation of professional identity of future specialists in physical therapy, ergotherapy reflects the degree of theoretical awareness of the future specialist in the field of professional activity. The conducted pedagogical experiment allowed to establish that the chosen methodical approaches and principles allow to provide formation of a cognitive component of professional identity of future experts in physical therapy, ergotherapy in higher educational institutions.

A promising issue for further research is the study of other parts of the system of formation of professional identity of future specialists in physical therapy, ergotherapy.

#### References:

1. Дмітрієва Н.С., Копочинська Ю.В. Формування професійної ідентичності майбутніх фахівців з фізичної терапії як фактор підвищення їх конкурентоспроможності. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*. 2019. Вип. 79(3). С. 105-110. doi: 10.32999/ksu2413-1865/2019-87-19
2. Копочинська Ю.В. Деякі загальнонаукові підходи до формування професійної ідентичності майбутніх фахівців із фізичної реабілітації. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*. Вип. LXXIX, том 3. С. 153–159.
3. Степанов Е.Н. В поисках более точного ответа. Личностно ориентированный подход. *Директор школы*. 2001. № 1. С. 71–75.
4. Стрельников В.Ю. Критерии технологий навчання, орієнтованих на розвиток особистості. *Нові технології навчання: наук.-метод. зб. Київ: Наук.-метод. центр вищій освіти*. 2003. Вип. 35. С. 243–250.
5. Hammond R., Cross V., Moore A. The construction of professional identity by physiotherapists: A qualitative study. *Physiotherapy*. 2016. № 102, P. 71–77. doi:10.1016/j.physio.2015.04.002

#### **Копочинська Ю. В. Формування когнітивного компоненту професійної ідентичності майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії**

*Метою статті є дослідити особливості формування когнітивного компонента професійної ідентичності майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії та діагностувати розроблену систему. Когнітивно-диспозиційний напрям забезпечений формами навчання: лекціями, семінарськими заняттями, дискусіями, спостереженням за роботою вчителів під час практики, самостійною роботою з науковою літературою, підготовкою доповідей. Його мета – сформувати пізнавальний компонент професійної ідентичності для створення образу професіонала, професійної поінформованості. Формування когнітивного компонента професійної ідентичності майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії у закладі вищої освіти, методологічних підходів (акмеологічних, гносеологічних, особистісних, діяльнісних, аксіологічних, синергетичних та праксеологічних орієнтацій) та принципи, наступність та наступність, єдність індивідуалізації та диференціації). Діагностику когнітивного складника професійної ідентичності майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії у дослідженні ми проводили на основі когнітивного критерію*



рію. Охарактеризовано показники та рівні когнітивного складника. Встановлено, що когнітивний критерій сформованості професійної ідентичності майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерго-терапії відображає ступінь теоретичної обізнаності майбутнього фахівця у сфері професійної діяльності. Показниками когнітивного критерію сформованості професійної ідентичності майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії є повнота, глибина та науковість знань щодо своїх професійних прав та обов'язків, принципів науково-доказової практики, сучасних методів пошуку інформації, роботи з бібліотечними та інформаційними ресурсами, особливостей використання методів і засобів фізичної терапії, ерготерапії. Проведений педагогічний експеримент дозволив встановити, що обрані методичні підходи та принципи дозволяють забезпечити формування когнітивного компонента професійної ідентичності майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії у вищих навчальних закладах.

**Ключові слова:** когнітивний компонент, професійна ідентичність, майбутні фахівці, професійна підготовка, фізична терапія, ерготерапія.

УДК 378.147

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-2.32>

**Н. Ю. Корольова**

старший викладач кафедри фізичного виховання  
Української інженерно-педагогічної академії

## ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ВИКОРИСТАННЯ РУХЛИВИХ ІГОР ПІД ЧАС НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ДИСЦИПЛІНИ «ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ»

*У статті зазначено, що реформування системи вищої освіти в Україні нині все важливішу роль відводить фізичному вихованню та спорту як складникам загальнолюдської культури, як дієвому ресурсу країни.*

*Констатовано, що одним із засобів, що суттєво підвищують мотивацію молоді до руху, справедливо вважаються ігри. Найважливіша властивість рухливих ігор полягає в тому, що у своїй сукупності вони містять всі види природних рухів, комплексно впливають на організм, на всі сторони особистості, що цим займається. Гра є формою діяльності, під час якої формується світогляд людини, ставлення її до колективу. Як ніякий інший вид діяльності, гра здатна виховувати навички колективних дій. Вона дисциплінує людей, привчає їх підкорятися правилам, поважати один одного.*

*Зазначено, що із застосуванням рухливих ігор на заняттях із фізичного виховання знижується монотонність роботи, спрямовується та активізується спостережливість, мислення та увага, розвивається пам'ять, кмітливість і творча уява. Дотримання правил гри виховує такі важливі психологічні якості, як почуття колективізму, активність, ініціативу, сміливість, дисциплінованість, наполегливість в досягненні поставленої мети.*

*Визначення інтересу майбутніх інженерів-педагогів до занять фізичною культурою відбувалося за допомогою спеціально створеної анкети (182 респонденти) й аналізу журналів обліку навчальної роботи (студенти 2–3 курсу).*

*Ефективність методики застосування ігрових вправ може бути забезпечена дотриманням таких методичних умов: підбором та адаптацією різноманітних ігрових вправ відповідно до необхідної інтенсивності фізичного навантаження; застосуванням наступних методичних прийомів адаптації ігрових вправ: зміна кількості гравців, що беруть участь у грі; зменшення тривалості гри; включення пауз відпочинку в процес гри; зменшення розмірів ігрового майданчика; зміна умов гри відповідно до самопочуття гравців; розподіл ігрових вправ на три зони інтенсивності; застосування легких ігрових вправ як під час розминки, так і в основній частині навчально-тренувальних занять тощо.*

*Розглянуто організаційно-методичні засади використання рухливих ігор під час навчання студентів, запропоновано методичні рекомендації викладачам щодо використання рухливих ігор під час занять із дисципліни «Фізичне виховання».*

**Ключові слова:** студенти, фізичне виховання, ігри, рухові ігри, організаційно-методичні засади.

**Постановка проблеми.** Реформування системи вищої освіти в Україні нині все важливішу роль відводить фізичному вихованню та спорту як складникам загальнолюдської культури, як дієвому ресурсу країни. Проблема вдосконалення фізичної підготовленості, здоров'я студентської молоді залишається найважливішою державною проблемою в Україні.

В умовах психоемоційного й фізичного напруження процесу навчання, широкого використання гаджетів у побуті, об'єктивного зниження рухової активності молоді, фізична культура традиційно й обґрунтовано вважається провідним чинником зміцнення здоров'я, прищеплення корисних рухових навичок [1, с. 12].

Одним із засобів, що суттєво підвищують мотивацію молоді до руху, справедливо вважаються ігри. Рухливі ігри – універсальний і незалежний засіб фізичного виховання молоді. Найважливіша

властивість рухливих ігор полягає в тому, що у своїй сукупності вони містять всі види природних рухів, комплексно впливають на організм, на всі сторони особистості, яка цим займається.

У сучасних умовах рухливі ігри в поєднанні з різними фізичними вправами є ефективним засобом фізичного виховання та широко використовуються в освітніх установах [2].

Утім, і натеper існує коло проблем, що пов'язані з недостатнім урахуванням педагогами умов організації та проведення рухливих ігор, задіянням кращих властивостей і характеристик у повному обсязі для навчання, виховання та розвитку молоді.

Усе це вимагає вивчення як термінологічних проблем ігор, рухливих ігор, так і організаційно-методичних засад їхнього ефективного використання в навчальному процесі й поза аудиторній роботі для зміцнення здоров'я та покращення самопочуття студентів.

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

Аналіз сучасної науково-методичної літератури показав, що значна частина досліджень присвячена запобіганню негативного впливу екологічних та економічних умов на здоров'я та фізичний стан студентів (Т. Круцевич, М. Курочкіна), вивченню фізичного стану студентів (О. Дрозд, О. Малімон), формуванню потреби в молоді до систематичних занять фізичними вправами протягом усього життя (М. Віленський, Г. Іванова). Привернули нашу увагу також дослідження в галузі педагогіки й фізичної культури щодо формування мотивації до зміцнення здоров'я засобами фізичного виховання (Т. Круцевич); розгляду проблеми формування паритету освіченості й здоров'я (С. Серіков, М. Коржова); формування здоров'язберігаючих ціннісних орієнтацій (Є. Башмакова); формування позитивного ставлення до занять фізичною культурою (Л. Волков, О. Смакула, М. Солопчук).

Водночас, незважаючи на такий широкий спектр досліджуваних напрямків фізичного виховання студентської молоді, й натепер не досить досліджень, які б ґрунтовно розглядали організаційно-методичні засади ефективного використання рухливих ігор під час навчання студентів у закладах вищої освіти (далі – ЗВО).

**Метою статті** є обґрунтування організаційно-методичних засад ефективного використання рухливих ігор під час навчання студентів дисципліні «Фізичне виховання», розробка методичних рекомендацій викладачам щодо використання рухливих ігор.

**Виклад основного матеріалу.** З історії людства відомо, що гра – це суспільне явище, що історично склалося, самостійний вид діяльності, властивий людині. Ігрова діяльність дуже різноманітна: настільні ігри, рухливі й спортивні ігри. Це поняття дуже широке й охоплює досить різноманітні явища: від найпростіших рухів немовляти до хокею з шайбою. Гра й нині супроводжує життєвий шлях людини – від його дитячих років до старості [3].

Гра є формою діяльності, під час якої формується світогляд людини, ставлення її до колективу. Як ніякий інший вид діяльності, гра здатна виховувати навички колективних дій. Вона дисциплінує людей, привчає їх підкорятися правилам, поважати один одного.

Відповідно до теорії надлишку енергії, ігрова діяльність виникає внаслідок накопичення в організмі надлишкової, невтраченої енергії, яку необхідно трансформувати, що й досягається за допомогою гри [4].

Гра також може бути засобом самопізнання, розваги, відпочинку, засобом фізичного й спільного виховання студента, засобом спорту. Це, як правило, дуже емоційна діяльність, тому вона є великою цінністю у виховній роботі зі студентами. Серед широкої різноманітності ігор широко відомі й активно поширюються рухливі ігри.

Рухливі ігри нині цілеспрямовано застосовують на практичних заняттях із фізичного виховання для підвищення рівня фізичного розвитку, витривалості й фізичної працездатності студентів ЗВО. Основними якостями, що характеризують фізичний розвиток людини, є сила, швидкість, спритність, гнучкість і витривалість. Залежно від характеру рухливих ігор, ці якості виховуються в процесі тренування на заняттях різними видами спорту. Слід особливо відзначити, що регулярні заняття фізичними вправами й іграми не тільки підвищують загальну фізичну підготовленість, але й зміцнюють здоров'я та формують готовність студентів ЗВО до професійної діяльності. Це пов'язано з їхнім сприятливим впливом на розвиток і функціонування всіх органів і систем людини (рухової, нервової, серцево-судинної, дихальної, травної, сенсорної та інші). Важливим фактором також є покращення розумової працездатності студентів, що займаються активною руховою діяльністю.

Із застосуванням рухливих ігор на заняттях із фізичного виховання знижується монотонність роботи, спрямовується та активізується спостережливість, мислення та увага, розвивається пам'ять, кмітливість і творча уява. Дотримання правил гри виховує такі важливі психологічні якості, як почуття колективізму, активність, ініціативу, сміливість, дисциплінованість, наполегливість у досягненні поставленої мети.

Нам вважається важливим, що викладач повинен виховувати в студентів серйозне ставлення до рухливих ігор. Слід пояснити, що та чи інша гра має навчально-тренувальне значення. Свідомо виконуючи ігрові завдання, студенти займатимуться рухливими іграми з підвищеним інтересом і кращою дисципліною.

Розглядаючи рухливі ігри й естафети за ознакою організації студентів, можна виділити наступні:

- без поділу колективу на команди (ігри, що засновані на найпростіших взаєминах між учасниками);

- з поділом колективу на команди (ігри, що спрямовані на формування колективних дій).

Ігри можуть протікати в різних поєднаннях:

- ігри, де має місце активне єдиноборство;

- ігри без зіткнення із суперником;

- ігри-естафети, в яких дії кожного учасника пов'язані з виконанням окремих завдань.

Естафети в залежності від побудови можуть бути лінійними (змагаються в паралельних колонах), зустрічними (кожна команда розташовується у двох колонах, які вибудовуються один проти одного за протилежними лініями майданчика).

У науковій літературі існують роботи, в яких є результати досліджень, що підтверджують позитивний вплив рухливих ігор та елементів спортивних ігор на стан здоров'я студентів навіть

з обмеженими можливостями [5; 6]. Однак усі методики застосування рухливих ігор та елементів спортивних ігор на заняттях зі студентами досить фрагментарні, бо пропонують велику кількість ігрових вправ і не акцентують увагу на умовах їхнього використання.

У нашій роботі з майбутніми інженерами-педагогами інтерес студентів Української інженерно-педагогічної академії до занять фізичною культурою виявлявся за допомогою анкетування (всього 182 респондента: 102 – хлопці, 80 – дівчата) й аналізу журналів обліку навчальної роботи (студенти 2–3-го курсу). Узагальнення отриманих даних дозволяє зробити наступні висновки:

- загальна кількість студентів, що додатково займаються фізичною культурою, відвідують спортивні секції – з просуванням до старших курсів знижується;

- кількість студентів-хлопців, що відвідують тренажерні зали на старших курсах, збільшується;

- студенти молодших курсів віддають перевагу рухливим іграм більше, ніж студенти старших курсів;

- на мотиви займатися рухливими іграми впливають педагоги й наявність спортивних майданчиків у місті, ЗВО, районі;

- 78% опитаних студентів бажають, щоб у зміст навчальних занять із фізичної культури було включено більше рухливих ігор.

Студенти також відмічають (89%), що для успішності проведення заняття важливі сучасний ігровий інвентар, комфортні умови в приміщенні або залі, відсутність стороннього шуму, завчасне провітрювання, зручне обладнання.

Узагальнення результатів наукових досліджень, досвіду викладання у ЗВО свідчить про те, що в зміст занять із фізичної культури зі студентами доцільно включати рухливі елементи спортивних ігор, пульсова вартість яких не перевищує 150 уд/хв. Ефективність же методики застосування ігрових вправ може бути забезпечена дотриманням таких методичних умов:

- підбором та адаптацією різноманітних ігрових вправ відповідно до необхідної інтенсивності фізичного навантаження;

- застосуванням наступних методичних прийомів адаптації ігрових вправ: зміна кількості гравців, що беруть участь у грі; зменшення тривалості гри; включення пауз відпочинку в процес гри; зменшення розмірів ігрового майданчика; зміна умов гри відповідно до самопочуття гравців; заміна ігрових рухових дій на менш активні; обмеження короточасних напруг і різких перемикань;

- розподілом ігрових вправ на три зони інтенсивності (до 110 уд/хв, 110–130 уд/хв, 130–150 уд/хв) із метою забезпечення послідовної адаптації організму до більшого фізичного навантаження;

- застосуванням легких ігрових вправ як під час розминки, так і в основній частині навчально-тренувальних занять тощо.

Окрім цього, для поступового кардіонавантаження було застосовано такі прийоми: зменшення тривалості гри на початковому етапі; включення пауз для відпочинку в процес гри; зменшення розмірів ігрового майданчика; зміна кількості гравців, що беруть участь у грі; зміна умов гри відповідно до інтенсивності й навантаження гравців (зміна ведучого, закінчення гри без досягнення кінцевого результату й таке інше); заміна ігрових рухових дій на менш активні; виключення короточасних напруг.

Розподіл навантаження в ході кожного заняття здійснювалося відповідно до загальноприйнятої структури: підготовча, основна, заключна частини заняття. Підготовча частина (20 хв.) містила такі вправи: хода, біг у повільному темпі, біг у чередуванні з ходьбою, біг зі зміною темпу; рухи ногами, тулубом на місці, в русі, з предметами, в парах. Основна частина (60 хв.) складалася з двох частин: перша частина (40 хв.) – ігровий блок, до складу якого входили рухливі ігри й елементи спортивних ігор в зоні пульсової вартості до 110–130 уд/хв; друга частина (20 хв.) – комплексне тренування на розвиток фізичних якостей. Ігрові вправи в цій частині виступали як основний засіб корекції.

Блок комплексного тренування включався в основну частину занять із метою поліпшення фізичної підготовленості студентів і містив комплекси вправ на розвиток сили, координації, гнучкості й швидкості.

Заключна частина (10 хв.) містила комплекс вправ на розслаблення м'язів і відновлення дихання, емоційно-вольове регулювання.

До основної частини нами було включено й варіативно задіяно такі рухові ігри: «Біг командами» – зменшення подоланої відстані до 5–6 м; зменшення кількості повторень «Боротьба за м'яч», включення пауз відпочинку в процес гри під час наявності зовнішніх ознак втоми; зменшення кількості передач м'яча. «Швидше перенеси» – зменшення подоланої відстані до 9 м; пересування приставними кроками; виключення прискорень. «Виклик номерів» – зменшення подоланої відстані до 6–7 метрів; пересування кроком у швидкому темпі; виключення прискорень. «Захисти товариша» – зменшення тривалості гри; збільшення кількості гравців, що беруть участь у грі; під час необхідності зміна провідних гравців. «Лабіринт» – зменшення тривалості гри; включення пауз для відпочинку в процес гри під час наявності ознак втоми; під час необхідності зміна провідних гравців. «Летючий голландець» – збільшення кількості гравців, що беруть участь у грі; під час необхідності зміна провідних гравців. «Спіймай парюю» – зменшення тривалості гри; зменшення розмірів ігрового майданчика; під час необхідності зміна провідних гравців; виключення прискорень тощо.

Загальна ефективність такої роботи може оцінюватися в процесі опитування студентів за допомогою спеціально розробленої анкети, яка повинна містити наступні блоки: ціннісні орієнтації (мотиви, потреби й інтереси); рівень фізичної активності (навчальна, спортивна, ігрова, активне дозвілля); самооцінка фізичного розвитку; оцінка дієвості рухливих ігор; показники функціонального стану студентів.

**Висновки і пропозиції.** Таким чином, розглянуто організаційно-методичні засади використання рухливих ігор під час навчання студентів у ЗВО, запропоновано методичні рекомендації викладачам щодо використання рухливих ігор під час занять із дисципліни «Фізичне виховання». В подальшому планується розробити варіанти застосування рухливих ігор під час навчання студентів у ЗВО.

#### Список використаної літератури:

1. Белых С.И. К определению вектора модернизации вузовской дисциплины «Физическое

воспитание» в Украине. *Проблемы совершенствования физического воспитания студентов*. Москва, 2012. С. 11–13.

2. Виленский М.Я. Построение процесса физического воспитания студентов на основе личностно-развивающего подхода. *Культура физическая и здоровье*. 2006. № 2. С. 20–24.
3. Фурманов А.Г. Профессионально-прикладная физическая подготовка. Минск : Тесей, 2013. С. 152–169.
4. Куртова Г.Ю. Здоровый способ життя як пріоритетна цінність виховання сучасних дітей та молоді. *Вісник Чернігівського державного педагогічного університету*. 2008. Вип. 55. С. 168–170.
5. Усатов А.Н. Дополнительные занятия физической культурой как фактор повышения двигательной активности студентов. *Вестник спортивной науки*. 2009. № 1. С. 45–50.
6. Волкова Т.И. Физическое воспитание студентов, отнесенных по состоянию здоровья в группу лечебной физической культуры (ЛФК). Чебоксары, 2007. 252 с.

#### **Korolyova N. Organizational and methodological principles of using mobile games during students' studies in the discipline "Physical education"**

*The article notes that the reform of the higher education system in Ukraine today plays an increasingly important role in physical education and sports as components of universal culture, as an effective resource of the country.*

*It is stated that games are rightly considered to be one of the means that significantly increase the motivation of young people to move. The most important property of mobile games is that in their totality they contain all kinds of natural movements, have a complex effect on the body, on all aspects of the individual engaged in it. Game is a form of activity in which a person's worldview is formed, his attitude to the team. Like no other activity, the game is able to cultivate the skills of collective action. It disciplines people, teaches them to obey the rules.*

*It is noted that with the use of moving games in physical education classes reduces the monotony of work, directs and activates observation, thinking and attention, develops memory, intelligence and creative imagination. Adherence to the rules of the game cultivates such important psychological qualities as a sense of collectivism, activity, initiative.*

*Determining the interest of future engineers-teachers in physical education classes was carried out with the help of a specially created questionnaire (182 respondents) and analysis of educational work journals (2–3 year students).*

*The effectiveness of the method of application of game exercises can be ensured by compliance with the following methodological conditions: selection and adaptation of various game exercises in accordance with the required intensity of physical activity; using the following methods of adapting game exercises: changing the number of players participating in the game; reducing the duration of the game; inclusion of rest breaks in the game process; reducing the size of the playground; changing the conditions of the game in accordance with the well-being of the players; division of game exercises into three zones of intensity; the use of light game exercises both during warm-up and in the main part of training sessions, etc.*

*Organizational and methodological principles of using mobile games during students' training are considered, methodical recommendations to teachers on the use of mobile games during classes in the discipline "Physical Education" are offered.*

**Key words:** students, physical education, games, motor games, organizational and methodical principles.

UDC 378.147

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-2.33>

**O. V. Kotova**

Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor of Department of Algebra, Geometry and Mathematical Analysis  
of Kherson State University

**O. O. Hniedkova**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor of Department of Information Technology  
of Kherson State University

**V. B. Hryhorieva**

Candidate of Pedagogical Sciences,  
Senior Lecturer of Department of Algebra, Geometry and Mathematical Analysis  
of Kherson State University

## PEDAGOGICAL SOFTWARE USAGE IN FUTURE MATHEMATICS TEACHERS STUDY

*Modern educational process in the university is characterized by high intensity. Every year, the total amount and the educational material complexity are increased. It is very important for study of fundamental disciplines in the specialists' training, in particular, future teachers of Mathematics. Quality improving of mathematical education may be achieved by using of new forms and methods of learning organization, educational material structuring, among which pedagogical software use is very important. It combines the features of a textbook, a handbook, a manual and a laboratory practicum.*

*Geometry is one of the leading disciplines, which is provided by the state educational standard of higher education. The result of the geometric training of the future mathematics teacher should correspond to the mandatory minimum content of the vocational curriculum, requirements for the level of training of graduates. The rapid development of information technologies brings changes to all areas of life; in particular, new educational opportunities are emerging. The development of effective techniques with the use of information technologies in education becomes relevant. At the higher education level, the requirements for the professional training of specialists, the process of forming personal skills change. So, the purposes of informatization of education, which are in rationalizing of intellectual activity through the use of information technologies, increasing of the efficiency and quality of training of specialists, become more important. The main directions and tasks of modernization of education and specialists' training, in particular, pedagogical specialties, include teaching students the use of information and communication technologies in the educational process and the development and implementation of modern models of practical training of students in the university. The article deals with the possibility and expediency of pedagogical software use in "Analytical Geometry" course for future Mathematics teachers in the universities. Practical realization of pedagogical software "Analytical Geometry" use, designed by the developers of Kherson State University, Ukraine is presented.*

**Key words:** *Analytical Geometry, pedagogical software, informational computer technologies (ICT), innovative learning environment, higher education institution (HEI).*

**Introduction.** The use of new information technologies in education is an important part of modern society informatization. This process develops the preconditions for the widespread use of computer technologies in teaching process. Nowadays, some higher education institutions, such as pedagogical universities, are attempting to involve a personal computer in traditional Mathematics teacher learning system. Despite the interest of researchers in the modernization of teaching, the problem of informational computer technologies (ICT) integration into the vocational education system of future Mathematics teachers needs more attention. ICT in the professional learning of Mathematics students are not used enough;

and observation of educational practice shows that, despite the needs of modern society for a more active use of innovative technologies for educational purposes and the relevant recommendations of the Ministry of Education and Science of Ukraine, only certain Mathematics teachers are expedient and effective in ICT using in their professional activity. Therefore, it is important to find and study pedagogically meaningful methodological ways of improving the educational, methodological and informational and educational support of professional learning of future Mathematics teachers using ICT.

The main purpose of the article is to consider the problem of ICT using in Geometric study

of future Mathematics teachers on the example of software “Integrated learning environment “Analytical geometry””. It corresponds to course’s curriculum and contains sets of program modules that form a teacher’s and students’ workplaces. This architecture enables the teacher to teach effectively in a computer classroom with a local or global network.

**Related Works.** One of the educational tendencies is the guidelines’ implementation of the Ministry of Education and Science of Ukraine to develop an innovative learning environment in educational institutions. It is important to modernize the educational services, ensure their quality, and improve the level of educational and methodological support in competent professional training. In particular, the “National Strategy of Education Development in Ukraine for Period up to 2021” defines the strategic directions of state education policy: modernization of the structure, content and organization of education on the basis of a competent approach; improving of the education quality on an innovative basis; improving library and informational support of education and science, etc.

The priority of development of education is modern information and communication technologies introduction that ensure the educational process improvement, accessibility and effectiveness of education, preparation of the young generation for life in the information society [1, p. 7].

In accordance with educational trends in higher education institutions, students should acquire general and professional competences. Among the key competences, adopted by the Council of Europe, are the following:

- connected with deepening of society informatization;
- information technologies mastering;
- understanding of ICT usage in learning process.

UNESCO offers a list of skills of teachers, depending on the approach to education system reforming for each of the following six components of the education system: policies and concepts, programs and assessment, pedagogy, ICT, organization and administration, teacher training [2, p. 8]. In this process, the ICT competency of teacher and students is very important, as its obtaining is a prerequisite for effective educational activity in prospective higher education institutions (HEI). One of the advantages of ICT using is the introducing of new opportunities in the educational process organization. It affirms the current level of teacher’s pedagogical activity, but there is a correlation between the integration of methods, ICT in traditional teaching methods and increasing of learning motivation and education quality. In order the professional-pedagogical activity of future Mathematics teachers

will be on a new high level, it is necessary to train them using the electronic educational resources in Mathematics.

Harmonious combination of fundamental principles of traditional teaching and modern information technologies opens the wide opportunities for qualitative restructuring of the principles and methods of classical mathematical disciplines teaching, including Analytical Geometry. It is made by the effective use of the benefits of computerized tasks and teaching methods. So, the main motives of computer technologies use in “Analytical Geometry” course are: computer methods have recently been increasingly used in Geometry; ICT use in Geometry in Mathematics teacher’s study can significantly improve the learning material quality, and it will facilitate ICT using in school Geometry course.

The introduction of pedagogical software (PS) in “Analytical Geometry” contributes to the basic didactic principles implementation, such as the principle of linking theory with practice, systematic character and consistency, continuity of learning, stimulation and motivation, awareness and activity, professional orientation. Educational software has wide possibilities in “Analytical Geometry” teaching, including mathematical concepts, and a wide variety of methods for solving common mathematical, psychological, pedagogical and didactic problems. These tools provide high-quality capabilities to display information on the screen, work in different modes (text, graphic), perform analytical and numerical calculations, and connect additional tools to expand the tasks. That is why the use of pedagogical software in “Analytical Geometry” teaching in combination with classical methods contributes to the qualitative implementation of the basic didactics principles and learning goals [4, p. 14].

However, computer educational software is not always organically integrated with the traditional methodical system of Geometric study of future Mathematics teachers. It is due to the insufficient number of equipped classrooms, and the lack of a methodological system of Geometric study of students of mathematical faculties of universities. So, there are contradictions between the wide usage of computer technologies and the lack of its usage in Geometric courses taught in higher education institutions; between the potentially high didactic capacity of informatization as a means of improving of Geometry learning effectiveness and existing teaching practice which does not take full advantages of these opportunities; between the existing tendencies of pedagogical software development in Geometry, textbooks, computer-oriented methods of specific topics studying, and the lack of a methodological system of Geometric study based on ICT. These contradictions determine the direction of research of theoretical and methodological foundations

of Geometric study of future Mathematics teachers on the ICT basis, which is one of the leading issues of modern education informatization.

**Analytical Geometry Learning of Future Mathematics Teachers Using Pedagogical Software.** Geometry is very important in the mathematical learning of future Mathematics teachers. The “Analytical Geometry” course should give the scientific ideas and methods of analytical geometry, its place among other mathematical disciplines; promote the mastering of knowledge and skills that enable students to get a qualitative education. In order to eliminate formalism in students’ knowledge, lack of skills, the course features should be considered. Thus, the determining factor for the discipline is the method of learning, as well as the need to operate a variety of character and symbolic tools. In addition, there are different approaches to course’s structuring, and its basic concepts defining. For better educational material mastering, teacher should form system. Only systemic knowledge allows showing flexibility, critical thinking, ability to evaluate new facts, new ideas, learn a certain Geometric object from different points of view.

It is known the system knowledge comprehended by the student as a non-linear knowledge grouping obtains a compact, expanded form in the completed form. It is revealed that the “Analytical Geometry” knowledge can acquire the qualities of the system if the following are formed: theory structure knowledge, types of connections between its elements; generalized special subject skills; abilities to construct a systematic presentation of material according to a certain scheme; abilities to develop different patterns of presentation. The criteria and levels of students’ systematic knowledge formation in “Analytical Geometry” course are distinguished: the first level is a factual systematic system, the second level is a local systematic system, and the third level is a methodological systematic system. There are three main stages of the system knowledge formation in “Analytical Geometry” course. At the first stage, the elements of system knowledge within the educational topic are formed, in the second stage – system knowledge within the content module, and in the third – system knowledge within the “Analytical Geometry” course.

The main peculiarity of educational modern system is the clear structuring of learning content. At content constructing of the “Analytical Geometry” course, the following conditions of integration of components of discipline’s educational topics should be taken into account: the research objects should be connected; the same research methods should be used at teaching the main topics of the discipline; the study should be based on general theoretical concepts. Learning objectives that provide the formation of necessary knowledge of future Mathematics

teachers should be defined at the beginning of each module.

During the course, students develop the specific skills necessary for further professional activities: the ability to think correctly and clearly, to achieve the full value of reasoning, logical thinking, clarity of mathematical reasoning and the ability to make logical and methodological analysis. The modular program of the “Analytical Geometry” course is designed so that the content of module’s educational material ensures the didactic goal’s achievement. Each module contains components of educational elements. The specific goals of modules provide a clear presentation of final result, the content learning formation, ensuring the mastering of knowledge and skills, as well as feedback. The components of each module are separated and interconnected.

The content or educational module is a part of the course; it has independent significance and contains several similar topics or sections. Each module is distinguished by a set of theoretical and practical tasks of the content, and control forms. At educational module the mastering of material is in the active independent activity. Therefore, in order to ensure the purposeful and organizational independent work of students, it is necessary to carry out the appropriate final classes, tests, etc.

So, it should be noted in the structure of each module there are three main components: theoretical, practical and control-assessed. The theoretical part is directly determined by the content of the lectures, the practical part - by carrying out the practical and advisory classes provided by the curriculum, and the control-assessed includes control of the input, current and final knowledge. The curriculum considers the correspondence of the content and amount of components of the educational material to the relevant plans and discipline’s work programs, selected concepts fundamentality, their importance for further professional activity, cross-curricular links in the structure of discipline, availability of educational material for students within the study of one topic. The main attention should be paid to the subject skills formation. It is directly related to students’ Geometric skills acquisition, their classification, location and role in Geometry study.

The main purpose of the pedagogical software “Analytical Geometry” is to reveal the theoretical foundations of modern Analytical Geometry on the basis of the unified system of all theoretical and practical material, to form practical skills necessary for analysis, research and the applied problems solving, to assist the teacher in the differentiated approach implementation, to promote more complete and deeper educational material mastering by students. Learning the course using pedagogical software, students master the following knowledge: basic definitions, theorems and practical usage;



basic mathematical methods for solving problems in “Analytical Geometry” course; proof of the important theorems on which the mathematical methods are based.

Traditional learning forms are lectures and practical classes. There is a workplace depending on user's category to organize the appropriate learning form in pedagogical software. It is determined by the previous personalization procedure after launching the program. According to the category, there is the transition to the workplace of the lecturer or teacher, depending on the type of lesson (lecture or practical) or to student's workplace. The workplace of each category of users contains the following modules-components: textbook, arithmetic, base notes, analytical tasks, lectures. The shift to the corresponding module is in the main workplace's window.

Base notes are slides of the brief theoretical information on relevant course issues. There are such base notes: the coordinate method, the line equation, the second order lines, the second order line classification, the lines equation in polar coordinates, the elements of vector algebra, the line equation on plane in space, and the second order surfaces. The method of step-by-step explanation with the ability to go back and go to the current step was chosen as the basis for teaching the material. The lecturer has the possibility to control over the theoretical material teaching and, if necessary, to return to certain aspects that were not well understood by students. In addition, depending on the educational goal, the developed notes are classified by types: note-definition, note-algorithm for solving the problem, note-example of the simplest analytical problem usage, note-graphical construction. The combination of types of notes in the theoretical question teaching gives possibility not only to deepen the teaching material understanding, but also to visualize theoretical geometric concepts. The base note fragment is shown in Fig. 1.

The online textbook contains “Analytical Geometry” educational material; it is relevant to the curriculum. The textbook material is presented in several sections; each one has titles and numbers and contains several paragraphs. The paragraphs also have names and numbers. Thus, the theoretical information for each question is organized in a structure

that allows navigating and searching for necessary theoretical question using the software navigation options. The fragment of the textbook is shown in Fig. 2.

Let's consider the methodological aspects of pedagogical software “Analytical Geometry” use in conducting lectures for future mathematicians. The main didactic purpose of the lecture is to provide an oriented basis for further educational material. Lecture is the leading, main learning form. Lecture is an indispensable learning form because it does not repeat the textbook, but complements it with the latest science data, life facts, personal understanding and attitude towards taught material.

Information computer technologies, in combination with traditional forms of conducting lectures, change the volume, content and information transfer methods qualitatively modify the learning process. The ICT use increases students' interest, develops creative thinking, forms the integral attitude to information skills, education and self-education. The computer is an electronic mediator between the lecturer

Fig. 1. Base note fragment “Line equation on plane”

Fig. 2. Fragment of the textbook “Line Equation”

and the students, makes the learning process more vivid and visual, and also allows the teacher to free from a series of routine activities of recording material, practicing elementary skills, knowledge testing. In addition, the ICT use allows students to study educational material in different ways: the student decides how to study the material, how to use interactive opportunities, how to work collaboratively with others. Thus, students can influence the learning process by adjusting it according to their individual abilities and preferences.

The developing of the lecture is complex work; it requires the teacher's patience, perseverance, creativity and excellent knowledge of the material. To develop a successful lecture the teacher should follow the certain rules and design the lecture consistently, step by step. Teacher should choose a topic and define the purpose of the presentation, then compile the bibliography and select literature, construct a lecture's plan and text, work on the form of presentation. At the lecture, it is especially important to make psychological contact with the audience, capture students' attention and thinking.

However, there are some weaknesses in the lecture that limit its ability to manage students' cognitive activity: relatively less student activity than in other learning forms, the inability of individual approach in the audience, feedback complexity etc... However, these weaknesses are offset by other learning forms. In the integral system of learning forms and teaching methods lectures play the most important role that can be realized only by this learning form. The lecture has a profound educational influence on the students in terms of content and personal communication of lecturer and students.

Let's examine the possibilities of pedagogical software "Analytical Geometry" use in teaching

a lecture course. The scheme of using it is based on two important principles -modularity and interconnection. Modularity means the learning system consists of individual blocks, which are subdivided into components and they are part of the general block. These blocks have a clear structure, isolated from each other, but at the same time are interconnected. The main purpose of the construction is to provide opportunities for common system development that can be improved and supplemented. So, adding new elements to an assembled structure is simple and organic, without further functioning blocks modifying. It allows the system to function as a whole, using any system resource during operation. It allows to realize opportunities that are unattainable in traditional forms of educational process construction, and also to orient students for ICT use.

To construct a lecture on the relevant topic of the course, the use of the modules "Library of Base Notes", "Library of Analytical Tasks" and "Library of Lectures" are considered.

There is demonstrates slides collection of mathematical concepts provided by the course's curriculum, examples illustrating these concepts, formulations and step-by-step algorithms for problems solving, graphical illustrations. Each base notes contains only the necessary minimum of textual material, but with the help of the hypertext principle, which is carried out through the content field or through the commands of "Navigation" menu. Theoretical material of the lecture can be logically and consistently presented, considering gradually the concepts and properties and returning to the relevant section of the lecture. The hypertext offers certain advantages to the information transfer process, which include the ability to navigate databases, use a search strategy, and intellectual activity support. The hypertext provides prompt about the connections of each aspect or concept. It provides easier access to information arrays. In addition, the educational hypertext-based material is easy to read and has a positive effect on memorizing information, develops a clear understanding of the studied material structure.

The library of base notes contains about 180 demonstration slides that can be classified by the content: note-definition; note-algorithm for problem solving; note-example of the simplest analytical problem usage; note-graphical construction. The example of base note-definition is presented in Fig. 3.

The module "Library of Analytical Tasks" is a complement to the previous module "Library of Base Notes".

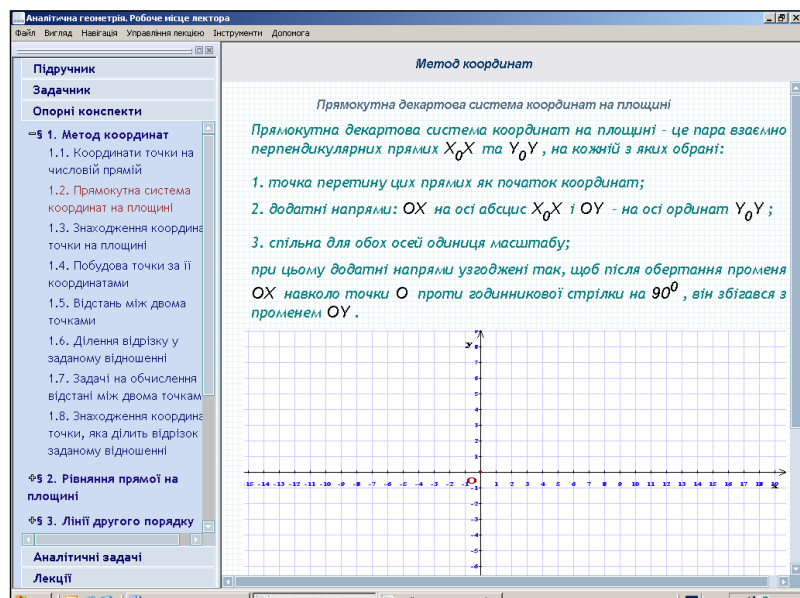


Fig. 3. Base note-definition

The library is formed by a lecturer using the module "Solution Environment". It enables the lecturer to formulate, solve, and save a typical task and then include it in the lecture's content. The "Library of Lectures" module contains a list of lectures formed by lecturer. The lecturer uses demo slides from the previous two modules as a component of each lecture. The operation of content forming of a new lecture is carried out with the help of the command "Add to the lecture". The selected base note or analytical task is added to the lecture's content (the example of lecture's forming and demonstrating is shown in Fig. 4).

Thus, each lecture consists of several base notes and analytical tasks, selected by the lecturer; it ensures the individuality of theoretical material. In addition, the sequence of formed lectures determines the structure of topics of the "Analytical Geometry" course, i.e. the learning process using pedagogical software is personalized depending on the lecturer. In order to develop the author's sequence of teaching, it is necessary to plan the thematic distribution of educational material and design a structure of lectures in the logical sequence according to the plan.

Development, correction, formation of the lecture's content is carried out using main menu commands of the "Lecturer's Workplace" module. Thus, with the help of the commands "New lecture", "Save lecture", "Print", "Preview", "Lecture" the creation, saving, print, viewing of the content structure, editing of theoretical material is being made. In addition, the commands of "Lecture Management" menu allow it to be conducted in three demonstration modes: group, individual, and mixed. Group mode is for lecturing from the teacher's workplace. In this mode, the lecturer explains the new material, demonstrating the notes (educational materials). Students listen to the lecture and watch synchronized materials. The individual mode is intended for students to learn independently educational materials at their workplaces. Mixed mode is for a lecture with a group of students.

However, the lectures are designed to be used in the class equipped with a local area network (LAN). There is no possibility to transfer a separate lecture or lectures library to a student's home computer in this pedagogical software version. Students have the opportunity to use a textbook and a library of base notes at home to consolidate the theoretical material of the lecture, didactic materials of arithmetic at home practical tasks.

The module "Arithmetic" is used for organizing practical classes and independent work of students at home. It is designed to store tasks,

which can be solved either orally or in a solution environment. The tasks are grouped into several sections with titles and numbers. The sections contain tasks to solve on practical works, self-study, or exams. Tasks can be divided into two groups - tasks with a given mathematical model and tasks with mathematical model constructed by the user. The practical tasks have the basic tasks in "Analytical Geometry" and provide a transition from the students' self-cognitive activity to the qualitative mastering of educational material, increase and realize the activity and independence. Tasks are solved with the help of the solution environment and the module "Handbook"; it contains mathematical models of the basic typical tasks in the "Analytical Geometry" course.

The available list of tasks fully corresponds to the course's curriculum for future Mathematics teachers and provides the opportunity to work out the skills of solving basic tasks in Analytical Geometry on practical classes and independent work of students outside the classroom.

**Conclusions and Perspectives.** The ICT implementation in the life can not affect the development of new foundations in educational activities. The ICT use in educational process organization, in particular, at conducting lectures and practical classes, allows to overcome the main shortcomings of the traditional educational system (integration of students' individual characteristics, learning passivity, focus on memorization, but not on understanding of educational material), as well as intensify presentation of the material and its perception through the use of different types of information and perception channels. At using of pedagogical software in geometric problems solving, knowledge of general scientific methods of cognition and research is formed; the ability to interpret and analyze the results independently increases; cognitive abilities developing through the conscious

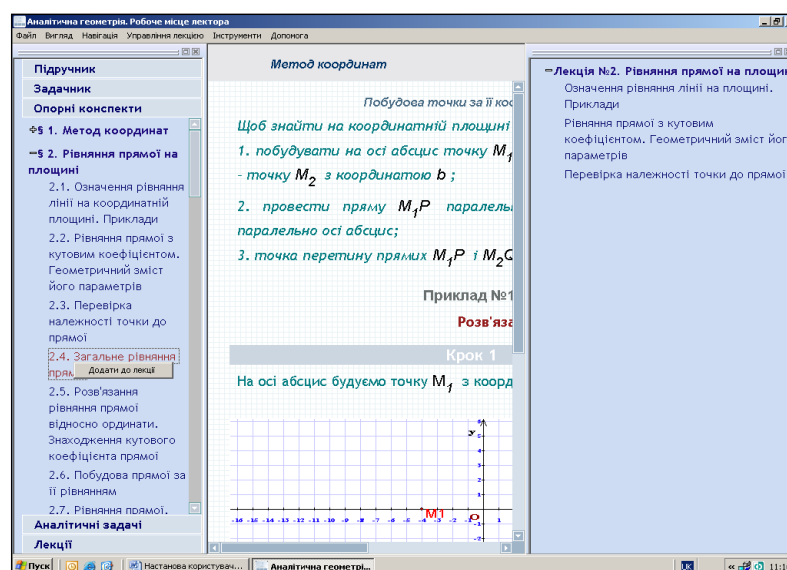


Fig. 4. Lecture's forming and demonstrating from "Library of Lectures"

use of cross-curricular communication; new material is assimilated; a knowledge system is formed in the minds of students, it ensures the system principle realization. Increased students' interest in information technologies, the ability to self-manage software options stimulates cognitive interest and forms a positive attitude to the learning process. The geometric concepts visualization implements the principle of visualization, reveals links between the theoretical concepts and the geometric interpretation. Students develop qualitatively new professional skills needed for successful professional teacher's activity.

#### References:

1. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. National Strategy for the Development of Education in Ukraine until 2021. Access mode: <https://www.president.gov.ua/documents/3442013-15402>. Accessed on: Decem. 21, 2018 (in Ukrainian).
2. UNESCO, ICT Competency Framework for Teachers [Electronic resource]. (2011). Access mode: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002134/213475e.pdf>.
3. Umanets V.O., Kademia M.Yu., Kizim S.S. Information and communication technologies of learning: Part 1: Educ. manual. (2017).
4. Lviv M. An integrated software environment of analytical geometry study for universities. Concept, Architecture, Functionality. Scientific Works of the National University of Food Technologies (2010).

---

#### **Котова О. В., Гнедкова О. О., Григор'єва В. Б. Можливість застосування педагогічних програмних засобів у процесі підготовки майбутніх вчителів математики**

*Сучасний навчальний процес у вузі характеризується високою інтенсивністю. З кожним роком зростає загальний обсяг та складність навчального матеріалу, що повинен засвоїти випускник. Особливо це стосується вивчення фундаментальних дисциплін під час підготовки фахівців, зокрема, майбутніх вчителів математики. Підвищення якості математичної освіти може бути досягнуто шляхом застосування нових форм та методів організації навчання, структуризації матеріалу, серед яких певне місце займають педагогічні програмні засоби, які поєднують у собі особливості підручника, довідника, задачника та лабораторного практикуму та звільняють навчальний процес від громіздких розрахунків, дозволяють як викладачу, так і студенту, сконцентрувати основні зусилля на постановці задачі, виборі методів її розв'язування та інтерпретації результатів розв'язання. Геометрія виступає однією з провідних дисциплін предметного блоку, що передбачені державним освітнім стандартом вищої освіти. Результат геометричної підготовки майбутнього вчителя математики повинен відповідати обов'язковому мінімуму змісту професійної освітньої програми, відповідати вимогам рівня підготовки випускників. Стрімкий розвиток інформаційних технологій приносить зміни в усі галузі життя, зокрема, з'являються і нові можливості в освіті. Актуальності набуває розробка ефективних методик із застосуванням інформаційних технологій у навчанні. На рівні вищої освіти змінюються вимоги до професійної підготовки спеціалістів, до процесу формування вмінь та навичок особистості. З огляду на ці зміни набувають значення цілі інформатизації освіти, які полягають у раціоналізації інтелектуальної діяльності шляхом використання інформаційних технологій, підвищенні ефективності та якості підготовки спеціалістів. І до основних напрямів та задач модернізації освіти та підготовки фахівців, зокрема педагогічних спеціальностей, належать навчання студентів використанню інформаційних та комунікаційних технологій в освітньому процесі та розробка і впровадження в процес викладання у вузі сучасних моделей практичної підготовки студентів. У статті розглядається можливість та доцільність використання педагогічних програмних засобів під час викладання курсу аналітичної геометрії майбутнім вчителям математики у вищих навчальних закладах на прикладі педагогічного програмного засобу «Аналітична геометрія», розробленого колективом науково-дослідного інституту інформаційних технологій Херсонського державного університету.*

**Ключові слова:** математична підготовка майбутніх вчителів математики, аналітична геометрія, педагогічний програмний засіб.

УДК 378.124

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-2.34>**О. В. Кравченко**здобувач кафедри педагогіки та менеджменту освіти  
Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка

## ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЯВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА-ФІЛОЛОГА

*У статті обґрунтовано, що професійне самовиявлення педагога – це здатність висловити в професійній педагогічній діяльності (в зовнішньому прояві) своє внутрішнє «Я», свою активність у процесі об'єктивізації без сторонньої допомоги, інтеграл самоствердження та громадського обов'язку, аналіз різних моделей або типів активності.*

*Визначено, що професійне самовиявлення майбутнього викладача-філолога – це узагальнена характеристика його особистості, що пояснює стан вияву її розвитку як професіонала за допомогою активізації професійного призначення, досягнень у професійному саморозвитку, демонструванні професійного самоствердження.*

*Визначено педагогічні умови підготовки майбутнього викладача-філолога до самовиявлення. Освітнє середовище сприятиме підготовці майбутніх викладачів до самовиявлення, якщо буде відповідати таким вимогам: гнучкості, тобто здатності освітніх структур до швидкої перебудови відповідно до потреб особистості, навколишнього середовища, суспільства, що змінюються; відкритості, яка передбачає широку участь усіх суб'єктів освіти в управлінні; стимулюванню вільного висловлювання власних думок; демократизації форм і методів навчання та виховання; саморозвитку і саморегуляції, заснованих на процесах розвитку й саморозвитку особистості; установці на спільне діяльнісне спілкування, атмосфері доброзичливості, взаєморозуміння, діалозі всіх суб'єктів освітнього процесу; творчому змістовому наповненню.*

*Доведено, що самовиявлення майбутнього викладача-філолога в процесі науково-дослідної діяльності буде ефективним за таких умов: усвідомлення студентами потреби в здійсненні науково-дослідної діяльності; усвідомлення та прийняття ціннісної основи педагогічної та науково-дослідної діяльності; індивідуального підходу у виборі теми наукового дослідження; наявності власного наукового слова автора в дослідженні.*

*Під час проходження асистентської практики важливо забезпечити студентам практикантам права на свободу педагогічної творчості, права вносити пропозиції щодо вдосконалення освітнього процесу й організації практики. Завдання для асистентської практики повинні мати творчий характер, сприяти формуванню рефлексивних умінь студентів, що є важливою умовою їхнього професійного самовиявлення.*

**Ключові слова:** асистентська практика, майбутній викладач-філолог, науково-дослідна діяльність, професійна підготовка, професійне самовиявлення, творча діяльність, творче освітнє середовище.

**Постановка проблеми.** Гуманістична спрямованість освіти змінює традиційне уявлення про мету освіти як формування «систематизованих знань, умінь і навичок», а важливим завданням ставить забезпечення можливостей для особистісного й професійного зростання та для здійснення самореалізації. Тому основною метою професійної підготовки майбутнього викладача-філолога повинно стати створення умов для самовизначення, самовиявлення, самореалізації особистості студента як суб'єкта професійної діяльності, як особистості компетентного фахівця, здатного працювати в сучасних умовах.

Згідно зі Стандартом вищої освіти України за другим (магістерським) рівнем, галузі знань 03 «Гуманітарні науки», спеціальності 035 «Філологія», цілями навчання майбутніх філологів є підготовка фахівців, здатних розв'язувати

складні задачі й проблеми. Це передбачає проведення досліджень та/або здійснення інновацій і характеризується невизначеністю умов і вимог у діяльності, пов'язаній з аналізом, творенням (зокрема перекладом) та оцінюванням письмових та усних текстів різних жанрів і стилів, організацією успішної комунікації різними мовами.

Аналіз освітньо-професійних програм, що визначають специфіку підготовки магістрів за спеціальністю 035 «Філологія», показав наявність у них загальних і фахових компетенцій, пов'язаних із комунікацією, взаємодією, саморозвитком і професійним самовдосконаленням, здатністю генерувати нові ідеї, здійснювати дослідження та презентувати їх результати.

Формування зазначених компетенцій залежить від наявних можливостей у студента представити в процесі навчання іншим те, що важливо,

значимо, цінно, істотно особисто для нього – від наявності можливостей для самовиявлення. Тому одним із важливих завдань підготовки викладача-філолога повинно стати створення педагогічних умов для його самовиявлення в професійній діяльності, що проявляється в прагненні адекватно реалізувати свій внутрішній світ через зовнішні прояви. Вивчення наявної практики професійної підготовки майбутніх викладачів-філологів свідчить, що, не дивлячись на потребу студентів у підготовці до самовиявлення, цілеспрямовано такий процес не організовується.

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

У психолого-педагогічних дослідженнях категорія «самовиявлення», не дивлячись на її активне використання, мало розроблена. Серед досліджень питання самовиявлення можна назвати праці А. Косогової, в яких творче самовиявлення визначається як фактор самотворення суб'єкта педагогічної освіти й розглядається в контексті проблеми становлення педагога в цілому. А. Солдатова розглядає творче самовиявлення як педагогічний засіб підготовки майбутнього вчителя до інноваційної діяльності. І. Тарасова розкриває акмеологічні особливості професійного самовиявлення кадрів управління. Проблемою дослідження Д. Мирзоевої є самовиявлення як особистісна характеристика суб'єкта педагогічного спілкування. В. Шкель обґрунтувала педагогічну систему розвитку самовиявлення учнів ліцею. Теоретичні засади творчого самовиявлення особистості студента-журналіста досліджує В. Костюк.

Проблему підготовки студентів до професійної педагогічної діяльності викладено в дослідженнях А. Алексюка, Ш. Амонашвілі, Г. Балла, І. Беха, О. Бодальова, Є. Бондаревської, І. Зязюна, В. Кан-Каліка, Н. Кічука, Б. Красовського, А. Маркової, Л. Мітіної, І. Підласого О. Пехоти, С. Сисоевої та інших.

Аналіз праць вищезгаданих науковців дозволяє констатувати, що умови підготовки до самовиявлення майбутнього викладача-філолога не були предметом дослідження, тому потребують вивчення.

**Мета статті** полягає в теоретичному обґрунтуванні педагогічних умов підготовки до самовиявлення майбутнього викладача-філолога.

**Виклад основного матеріалу.** Категорію «професійне самовиявлення» ми розуміємо як виявлення себе в професії; інтегральну динамічну характеристику суб'єкта праці, що відбиває процес і результат здійснення ним у професійній діяльності своєї індивідуальності, трансляції свого змісту іншим людям і культурі через творчі й комунікативні процеси; один з аспектів особистісного самовиявлення, яке відбувається в контексті професійної діяльності.

Самовиявлення викладача відрізняється від самовиявлення іншого фахівця специфічними видами діяльності, яку він виконує, а саме освітньою, методичною, організаційною, комунікативною, науково-дослідною.

Отже, професійне самовиявлення викладача ми розглядаємо як здатність висловити в професійній педагогічній діяльності (в зовнішньому прояві) своє внутрішнє «Я», свою активність у процесі об'єктивації без сторонньої допомоги, інтеграл самоствердження та громадського обов'язку, аналіз різних моделей або типів активності. Професійне самовиявлення викладача – це сукупність проявів індивідуальних професійно-особистісних якостей і властивостей педагога, внаслідок чого він відтворює себе у своїй суті в багатовимірній педагогічній і соціальній діяльності.

В основі професійного самовиявлення педагогів лежать процеси самопізнання, саморозвитку й самореалізації. Ці процеси названі В. Шкель засобами самовиявлення, а сферами самовиявлення є: різні види діяльності, поведінки (взаємодія з навколишнім світом), відносини (до людей, до світу, до різних подій), самооцінка [7]. Сфера індивідуального самовиявлення вказує на спрямованість активної суб'єктності.

Найактивніший етап професійного становлення майбутнього викладача-філолога відбувається в процесі навчання на другому (магістерському) рівні вищої освіти у вищому педагогічному закладі освіти. Становлення майбутнього викладача-філолога – це, на наш погляд, з одного боку, процес опанування професійними знаннями, вміннями й навичками, творчого підходу до майбутньої діяльності (з орієнтацією на результат педагогічної взаємодії). З іншого боку – це спрямованість на самовиявлення як презентацію себе, зображення та сутнісний прояв себе. Підготовкою до професійного самовиявлення необхідно управляти й створювати оптимальні педагогічні умови для її ефективності. Розв'язати це завдання можна через включення суб'єктів педагогічної освіти в процеси самовиявлення як творчого акту.

Становлення та розвиток навичок самовиявлення як фіксації своєї активної присутності у світі й соціумі, як позначення відносини до навколишньої дійсності тісно пов'язане з освітнім середовищем закладу освіти. Середовище закладу освіти є одним із чинників, що впливає на формування особистості майбутнього фахівця. Поняття «середовище» використовується багатьма науками й у широкому розумінні означає довкілля.

Для психолого-педагогічного аналізу середовища змістовною є «теорія можливостей» Дж. Гібсона [2]. Дж. Гібсон використовує категорію «можливість», підкреслюючи активний початок людини-суб'єкта, що опановує своє життєве середовище. Можливість є містком між суб'єктом

і середовищем, і визначається як властивостями середовища, так і властивостями суб'єкта. Чим більше й повніше особистість використовує можливості середовища, тим успішніше відбувається її вільний та активний саморозвиток.

Особливе значення соціальної спільноти як середовища людини відзначається В. Рубцовим: «Ми говоримо й перебуваємо в людському середовищі, але для людини середовище є не тільки навколишнім світом. Для людини це той світ, який існує в її спілкуванні, взаємодії, взаємозв'язку, комунікації та інших процесах [5, с. 23].

У найзагальнішому вигляді середовище закладу вищої освіти ми розуміємо як складну систему взаємодії громадських, матеріальних і духовних умов, в яких реалізується діяльність молодого людини. У широкому сенсі освітнє середовище можна розуміти як структуру, що містить кілька взаємопов'язаних рівнів дії різних факторів. У вузькому сенсі до середовища можна віднести лише безпосереднє оточення індивіда. Саме це оточення та спілкування з ним може надавати найбільший вплив на становлення та розвиток людини.

К. Приходченко, досліджуючи теоретичні й практичні аспекти творчого освітнього середовища, зазначає, що воно допомагає відійти від репродуктивного засвоєння знань до активної творчої діяльності [4, с. 68]. Творче освітнє середовище сприяє самоосвіті й самовдосконаленню студентів, сприяє розвитку їхніх здібностей та обдарувань, креативного мислення, формуванню особистості з гнучким розумом [4, с. 69].

На основі вивченої літератури ми з'ясували, що творчу діяльність розуміють як вид діяльності з розв'язання спеціальних завдань, які характеризуються новизною, нетрадиційністю, стійкістю та труднощами у формуванні проблеми. Творчість – це процес створення, відкриття чогось нового, раніше для конкретного об'єкта невідомого. Творча діяльність особистості завжди пов'язана з постановкою та розв'язанням нових задач [6, С. 1884–1885]. Тому можна стверджувати, що творчість притаманна кожній людині. Л. Виготський визначає творчість як будь-яку діяльність людини, яка створює щось нове, все одно, чи буде це створенням якоїсь речі зовнішнього світу або побудовою розуму або почуття, що живе в самій людині. Творчість, у розумінні Л. Виготського, є також потребою людської психіки в сенсі сублімування деяких нижчих видів енергії [1].

Творчість проявляється в різних видах людської діяльності, відповідно до яких виділяють і види творчості: наукова, художня, технічна, правотворчість і так далі. Наукова творчість зазвичай асоціюється з діяльністю, спрямованою на виробництво нового знання.

Оскільки дослідницька діяльність є творчою, в ній, як і в будь-якій творчій праці, провідна роль

належить уяві й самоактуалізації особистості. Здатність до цілепокладання, проєктування своєї діяльності, критичного осмислення чужих умовиводів і виробленні власної думки – незаперечні властивості креативного мислення. У своїй сутності дослідницька діяльність передбачає активну пізнавальну позицію, пов'язану з періодичним і тривалим внутрішнім пошуком.

Найефективнішими формами дослідницької роботи, що сприяють підготовці майбутніх викладачів-філологів до самовиявлення, на нашу думку, є написання рефератів, підготовка доповідей і тез, участь у наукових конференціях, виконання завдань, що містять елементи наукових досліджень, виконання конкретних нетипових завдань науково-дослідного характеру під час виробничої асистентської практики, написання та захист кваліфікаційної магістерської роботи.

На нашу думку, науково-дослідна діяльність майбутніх викладачів-філологів буде сприяти підготовці до самовиявлення, якщо буде правильно вмотивованою, приносити наукову й прикладну користь. Розвиток позитивної мотивації до науково-дослідної діяльності студентів буде успішним, якщо реалізовувати особистісно орієнтований підхід; здійснювати наступність у формуванні досвіду науково-дослідної діяльності на всіх етапах навчання; забезпечувати залучення кожного студента до цілеспрямовано організованої діяльності, що враховує інтереси особистості студента, вільний вибір, задоволення потреб майбутніх викладачів-педагогів у самореалізації творчих здібностей; зважати на наукову, гуманітарну й культурологічну спрямованість освіти; здійснювати організаційно-методичне забезпечення науково-дослідної діяльності.

Асистентська практика – важлива ланка в системі професійної підготовки майбутнього викладача-філолога. Вона є видом практичної діяльності студентів, специфіка якої полягає в тому, що саме в ній більшою мірою можна спостерігати ідентифікацію з професійною діяльністю. Вона є сполучною ланкою між теоретичним навчанням майбутніх викладачів та їхньою самостійною роботою в закладах освіти. Практика – це насамперед процес опанування різними видами професійної діяльності, в якому навмисно створюються умови для самопізнання, самовизнання та самовизначення студента в різних професійних ролях і формується потреба в самовдосконаленні й самореалізації.

С. Гончаренко розглядає педагогічну практику як обов'язкову складову частину навчального процесу педагогічних інститутів, університетів, педагогічних училищ, інститутів удосконалення вчителів, інститутів післядипломної педагогічної освіти, яка передбачає професійну підготовку педагогічних кадрів і підвищення їхньої кваліфікації. У навчальному плані на педагогічну практику

відводиться час з урахуванням специфіки навчального закладу [3, с. 252].

Асистентська практика сприятиме професійному самовиявленню майбутніх викладачів-філологів за умови послідовної реалізації таких принципів: взаємозв'язку теоретичного навчання та практики й застосуванню студентами на практиці теоретичних знань, набутих під час вивчення дисциплін психолого-педагогічного й предметного блоків, усвідомленню їх значущості для успішної професійної діяльності. Принцип послідовності – це поетапне освоєння всіх видів професійної діяльності, почергове опанування всіма професійними функціями фахівця. Принцип динамічності – це поступове ускладнення завдань різних видів практики, розширення спектра соціальних ролей і видів діяльності, в які включається студент. Під час проходження асистентської практики важливо забезпечити студентам практикантам права на свободу педагогічної творчості. Принцип поліфункціональності – це одночасне виконання в ході практики різних професійних функцій та опанування різними професійними ролями. Принцип свободи вибору й відповідальності – це врахування інтересів і потреб як студента, так і керівників практики через вибір місця проходження практики, змісту завдань у рамках загальних завдань такого виду практики, тематики спільної практичної та науково-дослідної роботи. Принцип співробітництва – це створення в ході практики таких умов, під час яких відносини між студентами й викладачами будуються на основі довіри й партнерства, поваги, такту, взаєморозуміння.

Вивчаючи проблему організації асистентської практики, варто відзначити й те, що ефективною вона може стати тільки тоді, коли в самого студента-практиканта є прагнення до самовдосконалення та самовиявлення. Важливо, щоб студент міг самостійно й усвідомлено організувати процес власного професійного розвитку, а також розуміти відповідальність за виховання та розвиток молоді. Доцільною, на нашу думку, є активізація та підтримка в студентів прагнення до успіху, створення внутрішньої установки на успішний результат під час проходження педагогічної практики, проведення уроків і позакласних заходів, а також детальне продумування її змісту й організації. Завдання для асистентської практики повинні мати творчий характер, сприяти форму-

ванню рефлексивних умінь студентів (самодослідженню, самопізнанню, самоаналізу, самооцінці), що є важливою умовою їхнього професійного самовиявлення.

**Висновки і пропозиції.** Професійне самовиявлення майбутнього викладача-філолога ми розглядаємо як здатність висловити в професійній педагогічній діяльності своє внутрішнє «Я», свою активність у процесі об'єктивації без сторонньої допомоги, інтеграл самоствердження та громадського обов'язку, аналіз різних моделей або типів активності. Підготовкою до професійного самовиявлення необхідно управляти й створювати оптимальні педагогічні умови для її ефективності.

Ґрунтуючись на теоретичних узагальненнях, ми дійшли висновку, що умовами підготовки майбутнього викладача-філолога до самовиявлення є створення творчого освітнього середовища, участь студентів у науково-дослідній роботі й проходження асистентської практики.

До питань, які потребують подальшого дослідження, ми відносимо експериментальне дослідження умов розвитку професійного самовиявлення майбутніх викладачів-філологів.

#### Список використаної літератури:

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология / под ред. В.В. Давыдова. Москва : Педагогика, 1991. 480 с.
2. Гибсон Дж. Экологический подход к зрительному восприятию. Москва : Прогрес, 1988. 464 с.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
4. Приходченко К.І. Творче освітньо-виховне середовище: теоретичний і практичний концепти : монографія. Донецьк : Ноулідж, 2011. 382 с.
5. Рубцов В.В., Поливанова К.Н. Образовательная среда школы как фактор психического развития учащихся. Москва : ПИ РАО, 2007. 92 с.
6. Творчість. Українська мала енциклопедія: 16 кн.: у 8 т. / проф. Є.Д. Онацький. Буенос-Айрес, 1966. Т. 8. Кн. XV : Літери Ст–Уц. С. 1884–1885.
7. Шкель В.Ф. Педагогическая система развития способов самовыражения учащихся лица как фактор повышения качества образования : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования». Саратов, 2003. 157 с.

#### **Kravchenko O. Pedagogical conditions of training to the professional self-expression of a future teacher-philologist**

*The article substantiates that the professional self-expression of the teacher is the ability to express in the professional pedagogical activity (in the external manifestation) his inner self, his activity in the objectification process without assistance, the integral of self-affirmation and social responsibility, the analysis of different models or types activity.*



*It is determined that the professional self-expression of the future teacher-philologist is a generalized characteristic of his personality, which explains the state of expression of his development as a professional, by means of activation of professional purpose, achievements in professional self-development, demonstration of professional self-affirmation.*

*The pedagogical conditions of preparation of the future teacher-philologist for self-expression are determined. The educational environment will help prepare future teachers for self-expression if they meet the following requirements: flexibility, that is, the ability of educational structures to quickly adapt to the needs of the individual, environment, and changing society; openness, which implies wide participation of all subjects of management in management; stimulating free expression of one's own thoughts; democratization of forms and methods of education and upbringing; self-development and self-regulation based on the processes of personal development and self-development; installation on joint activity communication, atmosphere of benevolence, mutual understanding, dialogue of all subjects of educational process; creative content.*

*It is proved that the self-expression of the future teacher-philologist in the process of research activity will be effective under such conditions as, the students' awareness of the need to carry out research activity; awareness and acceptance of value basis of pedagogical and research activity; individual approach in choosing the topic of scientific research; the presence of the author's own scientific word in the study.*

*During the internship, it is important to provide trainee students with the right to freedom of teaching; to make suggestions on improvement of educational process and organization of practice. Tasks for teaching assistantships should be creative in nature, contribute to the formation of students' reflective skills, which is an important condition for their professional self-expression.*

**Key words:** *assistant practice, future teacher-philologist, research activity, vocational training, professional self-expression, creative activity, creative educational environment.*

УДК 371.134

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-2.35>**А. Д. Красілов**старший викладач кафедри теорії та методики фізичної культури  
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка

## ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА МОДЕЛІ РОЗВИТКУ КІНЕЗІОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ НА ЗАСАДАХ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ПІДХОДУ

У статті наведено результати педагогічного експерименту, пов'язаного з впровадженням моделі розвитку кінезіологічної компетентності майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту на засадах диференційованого підходу. Кінезіологічна компетентність майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту є складним інтегрованим особистісним утворенням, сутність якого становить сукупність взаємопов'язаних складників. У статті описано методики визначення рівнів розвитку за розробленими критеріями. Наведено методики розрахунку результатів за одержаними даними та її візуалізовані моделі. Проведено якісний аналіз одержаних результатів з позитивним висновком про ефективність авторської моделі. Під час визначення рівнів розвитку кінезіологічної компетентності майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту слід спиратися на такі показники, як обсяг знань (предметний критерій), рівень гімнастичної підготовленості та виконання організаційних дій (практичний критерій), рівень мотивації та самоаналізу майбутніх учителів фізичної культури (психологічний критерій). Запропонована класифікація рівнів розвитку кінезіологічної компетентності майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту містить чотири сходинки: інтуїтивний (розвиток кінезіологічної компетентності майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту відбувається фрагментарно, не має системи), репродуктивний (вміння здійснювати елементарні дії у галузі інноваційних технологій ФКіС за зразком, впровадження їх у професійну діяльність переважно на базі відеоматеріалу), усвідомлений (знання основних фактів і понять у галузі інноваційних технологій ФКіС, володіння базовими вміннями для виконання професійних завдань) та творчий (перенесення знань у нові ситуації, створення оригінальних підходів, алгоритмів пізнавальних і практичних дій щодо застосування інновацій).

На основі кількісних і якісних показників було проведено порівняльний аналіз одержаних проміжних і кінцевих результатів педагогічного експерименту. Достовірність результатів дослідження забезпечувалася використанням статистичних методів опрацювання результатів дослідницької роботи). Проведений аналіз результатів формувального етапу експерименту в контрольних та експериментальних групах свідчить про результативність впровадження в процес підготовки майбутніх фахівців фізичної культури і спорту науково обґрунтованої моделі управління цим процесом, навчальних і методичних посібників, практичних рекомендацій, розроблених автором дослідження.

**Ключові слова:** кінезіологічна компетентність, фахівець з фізичної культури і спорту, модель розвитку, критерії, показники, статистичний аналіз.

**Постановка проблеми.** Відповідно до Закону України «Про фізичну культуру і спорт» фізична культура – це «складова частина загальної культури суспільства, що спрямована на зміцнення здоров'я, розвиток фізичних, морально-вольових та інтелектуальних здібностей людини з метою гармонійного формування її особистості» [3]. Професійна підготовка фахівців за спеціальністю 017 «Фізична культура і спорт» потребує реорганізації традиційної системи підготовки кадрів, створення нових підходів до її проектування, підвищення її якості для оперативного реагування на інноваційні зміни на ринку праці.

Модернізація системи вищої фізкультурної освіти має здійснюватися на основі впровадження якісно нового кінезіологічного змісту, форм, мето-

дів навчання, розвитку професійно значущих якостей і поведінкових характеристик особистості майбутнього фахівця з фізичної культури і спорту, що відповідають вимогам сучасного інформаційного суспільства. Отже, якісна професійна підготовка, спрямована на формування кінезіологічної компетентності майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту на засадах диференційованого підходу, є актуальною проблемою сучасності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Професійне становлення майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту досліджували Р. Клопов [4], А. Конох [5], Н. Степанченко [87], Л. Сущенко [9], Б. Шиян [10] та інші. За результатами аналізу цих досліджень та підходів, що запропоновані у них до побудови критеріаль-

ної основи дослідження, нами було визначено систему критеріїв і показників, за якими можливо дослідити рівень розвитку кінезіологічної компетентності майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту на засадах диференційованого підходу, а також статистичні методи, які використовувалися при цьому. У більшості робіт обов'язковим був педагогічний експеримент, який складався з двох етапів (констатувальний та формувальний), опрацювання результатів яких здійснювалося кількісно за критерієм Стюдента, а якісний аналіз обґрунтовував сформульовані гіпотези.

**Мета статті** – представити кількісний та якісний аналіз стану підготовки майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту на засадах диференційованого підходу після експериментального впровадження моделі розвитку їх кінезіологічної компетентності.

**Виклад основного матеріалу.** Професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту розглядається нами як такий навчальний процес у ЗВО, що спрямований на формування готовності майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту до майбутньої професійної діяльності та самовдосконалення протягом усього життя. Специфіка професійної підготовки майбутнього фахівця фізичної культури і спорту ґрунтується на об'єктивних закономірностях формування рухових умінь і навичок, розвитку фізичних якостей та паралельного засвоєння знань з конкретних навчальних дисциплін природничо-наукового циклу. З огляду на аналіз змісту підготовки майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту можна стверджувати, що формування у майбутніх фахівців фізичної культури і спорту знань про рух людини як складної взаємодії елементів багатоланкової мобільної біосистеми слід розглядати як складник професійної компетентності, який доцільно було б охарактеризувати як кінезіологічний та сприяти його формуванню в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури і спорту.

Кінезіологічну компетентність майбутніх фахівців з фізичної культури та спорту розглядаємо як складник їх професійної компетентності, що характеризується складною системною організацією знань, навичок та умінь, досвіду діяльності, особистісних якостей і професійних цінностей та проявляється як здатність особистості до організації рухової активності, як власної, так і інших осіб, через різні форми і засоби фізичної та спортивної діяльності, що сприяють підтримці і зміцненню здоров'я людини.

Як структурні компоненти кінезіологічної компетентності майбутніх фахівців фізичної культури і спорту слід виокремити: *когнітивний компонент* (сприйняття, осмислення і відображення кінезіологічних знань, а також біомеханічне моде-

лювання рухової активності); *праксеологічний компонент* (кінезіологічні уміння і досвід самостійного застосування кінезіологічних засобів у навчально-тренувальній діяльності, а також здатність конструювання процесу навчання руховим діям та їх корекції); *особистісний компонент* (професійні мотиви, позиції, установки, цінності, прагнення досконалості професійної діяльності у формуванні рухових дій).

Під час експериментального впровадження моделі розвитку кінезіологічної компетентності майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту на засадах диференційованого підходу було доцільно поєднати традиційні методи навчання та інноваційні технології, що передбачають використання інновацій не лише в освітньому процесі, а й для професійного зростання та фізичного вдосконалення; широко використано новітні форми організації та проведення навчальних занять зі зростанням ролі інтерактивних форм організації освітнього процесу, використанням індивідуалізованих освітніх траєкторій для студентів; залучено сучасні технології і засоби контролю; створено комплекси інноваційних гімнастичних вправ та відповідний методичний супровід.

Під час визначення рівнів розвитку кінезіологічної компетентності майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту на засадах диференційованого підходу ми спиралися на такі показники, як обсяг знань (предметний критерій), рівень гімнастичної підготовленості та виконання організаційних дій (практичний критерій), рівень мотивації та самоаналізу майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту (психологічний критерій).

Розроблена нами класифікація рівнів розвитку кінезіологічної компетентності майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту на засадах диференційованого підходу містить чотири сходинки: інтуїтивний (розвиток кінезіологічної компетентності майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту відбувається фрагментарно, не має системи), репродуктивний (вміння здійснювати елементарні дії у галузі інноваційних технологій ФКіС за зразком, впровадження їх у професійну діяльність переважно на базі відеоматеріалу), усвідомлений (знання основних фактів і понять у галузі інноваційних технологій ФКіС, володіння базовими уміннями для виконання професійних завдань) та творчий (перенесення знань у нові ситуації, створення оригінальних підходів, алгоритмів пізнавальних і практичних дій щодо застосування інновацій).

Експериментальна робота здійснювалась у два етапи. Формувальний етап педагогічного експерименту здійснювався протягом 2015–2018 рр. При цьому досліджувалася взаємодія компонентів моделі розвитку кінезіологічної компетентності майбутніх фахівців з фізичної

культури і спорту на засадах диференційованого підходу для доведення її ефективності. До контрольних груп (КГ) увійшло 106 студентів, яких навчали фахових дисциплін у найбільш поширений спосіб. Експериментальну групу (ЕГ) становили 98 студентів, навчання яких здійснювалося за авторською моделлю. Формування контрольної й експериментальної груп здійснювалося на основі результатів попередніх зрізів таким чином, щоб забезпечити статистичну відповідність рівня підготовленості студентів обох груп.

Методика статистичного опрацювання результатів педагогічного експерименту за показником «Обсяг знань» полягала в організації тестової перевірки знань. Першим показником розвитку кінезіологічної компетентності майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту на засадах диференційованого підходу за практичним критерієм визначено гімнастичну підготовленість. Для цього були використані системи практичних вправ з акробатики, опорних стрибків та гімнастичних видів багатоборства. Для кількісної характеристики гімнастичної підготовленості нами було проведено експертне опитування. Виконання окремих вправ оцінювали експерти: студент отримував 1 бал, якщо виконував вправу правильно, 0 балів – якщо вправа була виконана з грубими помилками або не виконана взагалі. Для цього нами було залучено п'ять експертів, які мають достатній досвід тренерсько-викладацької роботи. Експерти оцінювали кожну вправу окремо. У результаті їх роботи студентами були отримані відповідні бали за кожну вправу, які потім переводились у сумарну оцінку гімнастичної підготовленості студента окремим експертом  $m_i$ . У підсумку студенти за виконання системи вправ отримували відповідні бали  $n$ , які обчислювалися за формулою:

$$n = \frac{\sum_{i=1}^s m_i}{5}$$

Узгодженість думок експертів визначалася статистичними методами, зокрема визначенням коефіцієнта конкордації Кендалла [1; 2]. Тому для оцінок експертів був використаний метод ранжування, що полягав в оцінюванні балів за рангами. Потім визначалося відхилення від середньої суми балів, яку отримав кожен фактор, та сума квадратів цих відхилень.

Методика статистичного опрацювання результатів педагогічного експерименту за показником «Організаційні дії» праксеологічного складника полягала в організації перевірки умінь і навичок проводити частини занять з різних галузей фізичної культури та спорту із застосуванням вправ інноваційної спрямованості.

Студентам пропонувалося індивідуальне завдання, в рамках якого вони мали складати та проводити комплекси диференційованих вправ

із застосуванням різних видів гімнастики та інших видів диференціації у галузі ФКіС, враховуючи вік, стан здоров'я, фізичну підготовленість особи. За кожне завдання студенти могли отримати від експертів максимум 10 балів, всього 20 балів. Таке інтегральне завдання перший раз пропонувалося нами на II курсі бакалаврату під час проходження студентами першої навчальної практики, а потім на IV курсі бакалаврату студенти виконували подібний набір завдань в рамках виробничої практики.

Одним із показників розвитку кінезіологічної компетентності майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту на засадах диференційованого підходу за психологічним критерієм визначено мотивацію, перевірка якого здійснювалася за методикою дослідження мотивації професійного навчання студентів, яка запропонована В. Каташевим [6]. Анкетування дозволяє визначити рівень професійної мотивації і за необхідності скорегувати освітній процес, одним із завдань якого є розвиток вмотивованості застосування диференціації у майбутній професійній діяльності. Така корекція сприятиме стійкості і цілеспрямованості мотивів, що є підґрунтям зацікавленості технологіями диференціації, навчанням і майбутньою професією.

Показник «Самоаналіз» характеризує здатність до рефлексії професійної діяльності, яка характеризується у тому числі бажанням розвиватися, наявністю таких якостей особистості, які сприяють саморозвитку та можливості реалізувати себе у професійній царині, дають можливість визначити рівень прагнень до саморозвитку, самооцінку власних якостей, що сприяють саморозвитку, оцінку можливостей реалізувати себе у професійній діяльності, зокрема у педагогічній. Тест, розроблений Л. Бережновою [7], містить 18 запитань по три варіанти відповіді на кожне. За результатами тестування визначається рівень прагнень до саморозвитку. Набрати можна від 10 до 30 балів.

Виконання системи вправ такого типу проводиться двічі: на початку і в кінці експерименту, на основі чого робляться висновки про ефективність запропонованих підходів стосовно формування праксеологічного складника кінезіологічної компетентності майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту на засадах диференційованого підходу.

Результати експерименту узагальнено у таблиці 1, де наведено динаміку змін досягнень за показниками у різних групах.

Аналіз результатів проведеного експерименту та дані таблиці 1 засвідчили успішність реалізації авторської моделі розвитку кінезіологічної компетентності майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту на засадах диференційованого підходу.

Якісні й кількісні зміни за кожним із показників відображені у динаміці рівнів розвитку кінезіологічної компетентності майбутніх фахівців

Таблиця 1

## Динаміка рівнів у експериментальній та контрольній групах (%)

Критерій та показник	Рівень сформованості	ЕГ	КГ
<b>Предметний критерій</b>			
Обсяг знань (показник ОЗ)	інтуїтивний	-24,5%	-23,6%
	репродуктивний	-20,4%	-12,3%
	усвідомлений	32,7%	30,2%
	творчий	12,2%	5,7%
<b>Практичний критерій</b>			
Гімнастична підготовленість (показник ГП)	інтуїтивний	-34,7%	-18,9%
	репродуктивний	-32,7%	-10,4%
	усвідомлений	37,7%	20,8%
	творчий	28,6%	8,5%
Організаційні дії (показник ОД)	інтуїтивний	-43,9%	-37,8%
	репродуктивний	6,1%	18,9%
	усвідомлений	23,5%	18,9%
	творчий	14,3%	0,0%
<b>Психологічний критерій</b>			
Мотивація (показник М)	інтуїтивний	-56,1%	-59,4%
	репродуктивний	2,0%	36,8%
	усвідомлений	50,0%	28,3%
	творчий	4,1%	-5,6%
Самоаналіз (показник С)	інтуїтивний	-11,2%	-2,9%
	репродуктивний	-15,3%	-6,6%
	усвідомлений	14,3%	4,8%
	творчий	12,2%	4,7%

з фізичної культури і спорту на засадах диференційованого підходу контрольної та експериментальної груп (аналіз проведено на рівні значущості 0,05), що дозволило виявити такі факти.

1. У групах ЕГ і КГ показник ОЗ середніх статистично відрізнявся, а саме: у ЕГ відбулося збільшення усвідомленого і творчого рівнів на 32,7% і 12,2% відповідно, у КГ таке збільшення є суттєво меншим – на 30,2% і 5,7% відповідно.

2. Порівняння показника за практичним критерієм у групах ЕГ і КГ виявило, що він суттєво відрізняється на користь групи ЕГ. У групі ЕГ щодо КГ статистично збільшився показник ГП середніх, а саме: на усвідомленому і творчому рівні для ЕГ на 37,7% і 28,6% відповідно, для КГ – лише на 20,8% та 8,5% відповідно. У групі ЕГ щодо КГ статистично збільшився показник ОД середніх, а саме: для ЕГ на репродуктивному рівні збільшення відбулось на 6,1%, на усвідомленому рівні – на 23,5%, на творчому рівні – на 14,3%, для КГ на репродуктивному та усвідомленому рівні збільшення відбулось на 18,9%, на творчому рівні зміни показника ОД не зафіксовано.

3. У групі ЕГ щодо КГ статистично збільшився показник М середніх за психологічним критерієм, а саме: для ЕГ на репродуктивному рівні незначне збільшення на 2%, на усвідомленому рівні на 5,8%, на творчому рівні на 4,1% відповідно, для КГ – на репродуктивному рівні маємо суттєве збільшення на 36,8%, на усвідомленому рівні зростання є меншим і склало 28,3%, на творчому

рівні нами зафіксовано зменшення показника М на 5,6%. У групі ЕГ щодо КГ статистично збільшився показник С середніх за психологічним критерієм, а саме: для ЕГ на усвідомленому рівні на 14,3%, на творчому рівні – на 12,2%, для КГ – на усвідомленому та творчому рівні маємо несуттєве збільшення на 4,8% та 4,7%.

Отже, підтверджено ефективність запровадженої моделі розвитку кінезіологічної компетентності майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту на засадах диференційованого підходу.

**Висновки.** Використання моделі вимагало проведення педагогічного експерименту, який передбачав порівняння навчальних досягнень майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту стосовно розвитку їх кінезіологічної компетентності на засадах диференційованого підходу. Це зумовило потребу у розробці критеріальної бази дослідження. Оскільки нами визначено три складники кінезіологічної компетентності (когнітивна, праксеологічна, особистісна), то розроблено, відповідно, три критерії – предметний, практичний і психологічний. Їх показниками виступили обсяг знань, гімнастична підготовленість, організаційні дії, мотивація, самоаналіз. Педагогічний експеримент показав ефективність запропонованої моделі розвитку кінезіологічної компетентності майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту на засадах диференційованого підходу, що підтверджено статистичними методами (методи Стьюдента та  $\chi^2$  Пірсона) на рівні значущості 0,05.

**Список використаної літератури:**

1. Бикел П. Дж. Математическая статистика / пер. с англ. Ю. А. Данилова. Москва : Финансы и статистика, 1983. 254 с.
2. Грабарь М.И., Краснянская К.А. Применение математической статистики в педагогических исследованиях. Непараметрические методы. Москва : Педагогика, 1977. 136 с.
3. Закон України «Про фізичну культуру і спорт». *Вчитель*. 2010. № 9. С. 19-36.
4. Клопов Р.В. Професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту із застосуванням інформаційних технологій : теорія і практика : [монографія] / за ред. С.О. Сисоєвої. Запоріжжя : Вид-во Запорізького національного ун-ту, 2010. 386 с.
5. Конох А.П. Теоретичні та методичні засади професійної підготовки майбутніх фахівців із спортивно-оздоровчого туризму у вищих навчальних закладах : автореф. дис. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Київ, 2007. 42 с.
6. Отчеты о научно-исследовательской работе «Разработка модели системы воспитания в высшем учебном заведении. URL: [http://old.kpfu.ru/infres/nikolaev/2002/g12\\_2\\_1.htm](http://old.kpfu.ru/infres/nikolaev/2002/g12_2_1.htm).
7. Соколова И.Ю. От самопознания к самореализации и здоровьесбережению. URL: <http://www.lib.tpu.ru/fulltext/m/2010/m32.pdf>.
8. Степанченко Н.І. Система професійної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання у вищих навчальних закладах : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04. Луцьк, 2017. 629 с.
9. Сущенко Л.П. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту у вищих навчальних закладах : автореф. дис. ... доктора пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти». Київ, 2003. 46 с.
10. Шиян Б.М. Теоретично-методичні основи підготовки вчителів фізичної культури в педагогічних навчальних закладах : автореф. дис. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Київ, 1997. 50 с.

**Krasilov A. Experimental verification of formability of future teachers of physical culture for application of the differentiated approach**

*The article presents the results of a pedagogical experiment related to the introduction of a model for forming the readiness of future physical education teachers to apply a differentiated approach. The readiness of the future physical education teacher to apply a differentiated approach is a complex integrated personality formation, the essence of which is a set of interconnected components. The article describes the methods of determining the levels of readiness according to the developed criteria. Methods of calculating the results of the obtained data and its visualized models are presented. A qualitative analysis of the obtained results with a positive conclusion about the effectiveness of the author's model. In determining the levels of readiness of future physical education teachers to apply a differentiated approach should be based on such indicators as the amount of knowledge (subject criterion), the level of gymnastic training and performance of organizational actions (practical criterion), the level of motivation and self-analysis of future physical education teachers (psychological criterion). The proposed classification of levels of readiness of future physical education teachers to apply a differentiated approach contains four steps: intuitive, reproductive, conscious and creative. On the basis of quantitative and qualitative indicators the comparative analysis of the received intermediate and final results of pedagogical experiment was carried out. The reliability of the research results was ensured by using statistical methods of processing the research results (Student's and Pearson's criteria). The analysis of the results of the formative stage of the experiment in control and experimental groups shows the effectiveness of introducing in the process of training future physical education teachers a scientifically sound model of managing this process, teaching aids, practical recommendations developed by the author, which allows students to effectively apply innovative technologies in the future. professional activity.*

**Key words:** *physical education teacher, model of readiness formation, criteria of readiness formation, statistical analysis.*

УДК 81-13:81'243:378.147

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-2.36>**О. В. Крекотень**старший викладач кафедри іноземних мов  
Сумського національного аграрного університету**О. П. Березняк**старший викладач кафедри іноземних мов  
Сумського національного аграрного університету

## ДИДАКТИЧНІ МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ЕМОДЗІ В КУРСІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ НЕЛІНГВІСТИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Статтю присвячено використанню емодзі в навчальному процесі з метою сприяння опануванню навичками іншомовного спілкування студентами нелінгвістичних вищих навчальних закладів. Визначаючи, що сучасні студенти народились у світі, залежному від цифрових технологій, мультимодальний підхід до викладання іноземної мови вважається актуальним і перспективним. Мета статті – теоретично обґрунтувати переваги використання емодзі на занятті з іноземної мови, проаналізувати наявні дидактичні підходи до проблеми й запропонувати шляхи використання емодзі для вдосконалення навчального процесу в нелінгвістичних вищих навчальних закладах. У роботі визначено поняття «емодзі», історичний аспект розвитку й роль емодзі в студентському спілкуванні. Доведено, що їх вживання з навчальною метою виправдане. Оскільки дослідженням емодзі присвячено багато вітчизняних і зарубіжних публікацій, був зроблений їхній аналіз і визначені шляхи подальших наукових розвідок. Стаття має теоретичну й практичну цінність, бо містить результати анкетування групи студентів щодо використання ними знакових символів у щоденному віртуальному спілкуванні. Були виділені три основні функції емодзі: заміщення, дублювання та змістоутворення, на основі яких вже визначені практичні шляхи використання на занятті з іноземної мови в нелінгвістичних університетах: лексичний практикум, пізнання культурних традицій і текстотворення. Дослідження доводить, що внесення емодзі до віртуального тексту відбувається, коли студентові важко пояснити щось мовними засобами або виразити складну емоцію. Їхнє використання може бути доречним на етапі засвоєння нової лексики, створення фіналу розповіді або сигнальних карток тощо. Все це дозволяє викладачеві мотивувати студента. Вживання емодзі студентами різного рівня опанування іноземною мовою відкриває перспективи їхнього індивідуального росту. Українські вищі навчальні заклади нелінгвістичного спрямування потребують студентів, обізнаних у сучасних цифрових технологіях, ознайомих із культурними особливостями різних країн, здатними організувати тренінги з використанням найсучасніших пристроїв. Отже, емодзі як потужний інструмент у викладанні іноземної мови вартий подальших наукових розробок.

**Ключові слова:** емодзі, мультимодальний підхід, нелінгвістичні університети, методи викладання, мовні навички.

**Постановка проблеми.** У сучасному світі цифрових технологій опанування іноземною мовою студентами нелінгвістичних вищих навчальних закладів нерозривно пов'язане зі специфічними вміннями бути присутнім у віртуальному середовищі й спілкуватись онлайн реаліями, розуміти символіку електронного дискурсу. Тож завдання викладача полягає в підвищенні рівня мультимодальної грамотності студентів. Особливості електронної комунікації в тому, що вона користується знаковою символікою, не характерною для традиційної писемної мови, а саме емодзі, за допомогою яких передають емоції та інші поняття. Цифрові технології увірвались до усіх сфер життя людини, тож не могли оминати й сферу освіти.

Емодзі не вважаються окремою мовою, вони відіграють роль емотивного доповнення до мовлення. А оскільки це так, то вони можуть допо-

магати й у вивченні мови. Стаття націлена на вивчення можливостей використання мови іконічної атрибутики в курсі іноземної мови.

Актуальність дослідження пов'язана не лише з проблемою розв'язання емоційного аспекту іншомовного спілкування студентів нелінгвістичних закладів, але й із сучасними цифровими реаліями, які мають сприяти навчальному процесу й мотиваційному прогресу в опануванні мовою.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Хоч тема використання символічних знаків у навчанні досить нова, теоретично-дослідницьку основу складають психолінгвістичні теорії П. Екмана, Е. Холла, теорії дискурсивних стратегій спілкування Ф.С. Бацевича й Т.А. Толмачової, дослідження ролі символів у культурному просторі В.І. Пилипіва, В.Д. Шинкарука, А.Ф. Лосєва, цифрової компетентності в освітніх закладах Я.В. Топольника,

В.А. Ребриної, Л.Г. Гаврилової. Емодзі як об'єкт дослідження привернув увагу науковців багатьох країн: Н. Alshenqeeetі представив соціосемантичний підхід, довів, що мова емодзі є не новою мовою, а певним етапом еволюції традиційної мови [1], С. Kelly дослідила мотиви й варіативність розуміння та вживання емодзі студентами університету [9].

Проблема дидактичного використання емодзі в освітньому просторі ще не досліджена досить глибоко, Д.А. Поляков і М.А. Курушина вивчають проблему вживання емодзі в процесі засвоєння лексики української мови як іноземної [11], а дослідниця Л. Джонс із Каліфорнійського університету шукає шляхи їхнього застосування в методиці викладання іноземної мови [10]. Шляхи інтенсифікації навчального процесу вивчення іноземних мов у нелінгвістичних вищих навчальних закладах шляхом творчого використання емодзі як найпопулярніших серед молоді атрибутів емоційного доповнення іншомовної комунікації ще не досліджувались.

**Мета статті** логічно виходить із вищесказаного – теоретично обґрунтувати переваги використання емодзі на занятті з іноземної мови, проаналізувати наявні дидактичні підходи до проблеми й запропонувати шляхи використання емодзі для вдосконалення навчального процесу в нелінгвістичних вищих навчальних закладах.

**Виклад основного матеріалу.** Як зазначає Джейн Арнольд, емоційний фактор сприяє навчальному середовищу. Знання засвоюються швидше, інтенсивніше й глибше [2, с. 407]. Емодзі вважаються унікальним засобом вираження емоцій, вони слугують інструментом для універсалізації та регуляції поведінки й цінностей людини, тому не можна зменшувати їхню роль у вихованні молодого покоління.

За визначенням словника Макміллан, емодзі – це невелике цифрове зображення або символ, що використовується в електронній комунікації для передавання ідеї або почуття [3]. Графічна мова **emoji** походить з Японії, фонетична передача складна, тому зустрічається подвійна вимова слова: емодзі й емоджі. Слово складається з двох: **e** (зображення) та **moji** (знак) [3]. Для вираження емоцій у віртуальному спілкуванні ще використовують слова «емотикон» або «смайл», що представляють систему знакового кодування, але вони не є темою нашого дослідження.

Історія емодзі починається з графічного зображення посмішки – дві крапки й дуга в жовтому колі – американським художником Харві Боллом у 1963 році на замовлення страхової компанії з метою підйому емоційного духу співробітників. Але справжнім «батьком» емодзі вважається співробітник оператора зв'язку NTT DoCoMo Сігетака Куріта, який у 1999 році продемонстрував світу 176 перших символів. З 2010 року вони ввійшли до Юнікоду (світового стандарту кодування) [4, с. 135].

Хоч слово «емодзі» ввійшло в Оксфордський словник лише у 2013 році, вже у 2015 один з емодзі – «сміх крізь сльози» – став найуживанішим словом року за підрахунками Oxford University Press [5].

Кодування емоцій знаками не напевно, але може доповнити мовлення емоційним забарвленням. Емодзі сприймаються мозком як засіб невербального спілкування [4, с. 138]. Жести, рухи тіла, вираз обличчя супроводжують, підсилюють, уточнюють, додають нюанси, а інколи замінюють вербальні засоби спілкування. Емодзі виконують подібні функції в письмовому інтерактивному спілкуванні, вони є складовою частиною тексту на зразок пунктуаційних знаків і знаходяться зазвичай у кінці висловлювання [6]. Пол Екман вважає емодзі мовою емоцій, де форма зображена так, як вона проявляється біологічно на обличчі людини, водночас експресії додають такі носії інформації, як сльози, язик, волосся тощо [7]. За допомогою емодзі можливо виразити не лише емоції, але й тисячі інших понять. Вони використовуються замість або для підсилення значення слова, яке може бути іменником, дієсловом або прикметником. Вони можуть уособлювати не лише об'єкти, людей або тварин, але й жести й вирази обличчя [6].

За підрахунками дослідницької групи Національної академії наук України, зараз існує понад 2800 символів емодзі, їх кількість збільшується швидкими темпами. Як свідчать дані статистики, користувачі Твіттеру, Інстаграму й Фейсбуку з різних країн світу використовують їх для комунікації в повідомленнях особистого або ділового стилю, де від 60% до 40% повідомлення складають саме символи. 80% з користувачів емодзі – підлітки, в той час як відсоток дорослих складає 49%. Стосовно емоційного навантаження, 75% мають позитивне, а 25% негативне значення [8].

Підсумовуючи вищесказане, можна з впевненістю сказати, що роль емодзі в студентському спілкуванні значна, тому вживання їх із навчальною метою виправдане. Задля підтвердження цієї гіпотези були проведені мініопитування 2 груп з 10 студентів різних факультетів, що вивчають німецьку й французьку мови. Були сформульовані такі питання: скільки часу на день вони користуються мобільними телефонами, який відсоток емодзі у відношенні до тексту міститься в їхніх текстових повідомленнях і чи бачать вони корисним використання емодзі на занятті з іноземної мови. Почнемо з головного: 87% респондентів вважають доцільним і цікавим роботу з емодзі в навчальному процесі; щоденне користування мобільним телефоном варіює від 1 до 6 годин на день, але найцікавішим є відсоткове відношення емодзі до тексту, яке ми вирішили представити у вигляді таблиці 1.



Таблиця 1  
Відсоток емодзі в текстових повідомленнях  
20 студентів нелінгвістичного університету

№	Відношення емодзі до тексту повідомлення, %	% студентів зі 100%	Кількість студентів з 20
1.	0	10	2
2.	5	15	3
3.	25	25	5
4.	35	30	6
5.	50+	20	4

З таблиці можна зробити висновок, що більшість студентів вважають можливим замінювати чи доповнювати емодзі приблизно третю частину текстового повідомлення.

Цікавим представляється дослідження К. Келлі зі Стокгольмського університету, де 81% студентів впевнені, що коротке повідомлення має містити понад 4 емодзі [9, с. 24], 19% посилають однакові емодзі друзям і батькам, для 73% вони різняться, 27% студентів завжди просять друзів допомогти знайти потрібний емодзі, 69% учасників експерименту надсилають емодзі, щоб виразити емоції, 20% – для розваги, й лише 2% – тому, що складно знайти слово [9, с. 21].

Оскільки символічне зображення мовних знаків або емоцій все ж не самостійна мова, хоч існує велика кількість теорій, що пророкують емодзі роль мультлінгвістичної мовної категорії майбутнього, ми підтримуємо думку, що роль емодзі дуже важлива в процесі вивчення іноземної мови, але все ж супутня. Цілком очевидно, що їхнє застосування на занятті з іноземної мови виходить зі функціональних можливостей цих графічних елементів.

На основі аналізу сучасних наукових розвідок можна виділити три базові функції емодзі для засвоєння іноземної мови: заміщення (вживання замість слова), дублювання (підсилювання емотивного значення), змістоутворення (кілька знаків разом можуть нести певний зміст).

Погоджуючись із дослідженнями Ліліан Джонс із Каліфорнійського університету, яка пропонує три практичні шляхи вживання емодзі на занятті зі студентами – лексичний практикум, пізнання культурних традицій і текстотворення [10], – ми знайшли можливість розширити спектр їхніх дидактичних можливостей.

Отже, під час введення нової лексики студентам пропонується список слів і ряд емодзі певної тематики. Студенти мають поєднати піктографічну й мовну складові частини. Працюючи в парі над текстом, де пропущені лексичні одиниці, один студент має список слів, інший – набір емодзі. Вони мають заповнити пропуски й озвучити або написати повний текст. Повторення засвоєної лексики Л. Джонс пропонує здійснювати шляхом

командного змагання, коли на дошці надається графічний список іншомовної лексики за певною тематикою, а виграє та команда, яка найшвидше у своїх мобільних телефонах відтворить емодзі цих понять [10]. Д.А. Поляков і М.А. Курушина пропонують як завдання на закріплення нового матеріалу заміну окремих слів на емодзі й навпаки, пошук відповідностей, емодзі-кросворди й флеш-картки [11, с. 51].

Застосовуючи ці дидактичні форми зі студентами нелінгвістичних вишів, у нашому випадку аграрного університету, ми відкрили цілу енциклопедію емодзі, що згруповані й систематизовані на сайті <https://emojipedia.org/>. Варіанти вправ на засвоєння нової лексики залежать від рівня студентів і технічних можливостей телефонів. Д.А. Поляков і М.А. Курушина доводять своїми дослідженнями, що формування стійкої асоціації «емодзі – лексична одиниця» відбувається після 15–20 секундної демонстрації слова, транскрипції та відповідного емодзі на екрані комп'ютера чи інтерактивної дошки при 3–4 кратному повторенні [11, с. 50].

Мотивація студентської аудиторії та бажання пізнавати нові для них поняття значно підвищуються, коли вони отримують змогу працювати зі своїми мобільними телефонами на занятті з іноземної мови.

Друга функція використання емодзі пов'язана з культурою країни, мову якої вивчають студенти. Викладач неодмінно зустрічається як із перевагами, так і з недоліками під час роботи з емодзі різних країн. По-перше, неможливо ототожнювати культурні традиції країн, а по-друге, все ж емодзі надають чудову можливість вирізнити й уособити ці традиції для подальшого професіонального використання. Студентам можна пояснити, що дві складені руки можуть означати релігійні поняття на Сході, але «дякую» чи «будь ласка» в Японії [10]. Біла квітка для японських студентів означає домашнє завдання; ми звикли жест – великий палець, піднятий вгору – розуміти як позитив: супер! клас!, але в деяких країнах цей жест має образливе значення.

Серед форм роботи мають переваги інтерактивні групові форми, коли студенти ведуть пошукові культурні дослідження. Особливо корисні визначення жестових особливостей іноземної мови, які знаходять відбиття в емодзі.

Стосовно функції текстотворення – це нероздільна частина процесу вивчення іноземної мови. Використання емодзі за цієї умови сприяє осучасненню комунікації та відкриванню нових граней мовних одиниць. Практики, що пропонує Л. Джонс, мають на меті розкрити творчий потенціал тих, хто навчається. Студент обирає 6 емодзі: три емотивного характеру, а три мають позначати об'єкт. Спочатку він вводить у ситуацію кожен

символ, а потім складає невелику історію, вживаючи всі шість [10]. Комуніканти обмінюються своїми історіями, відповідають на запитання один одного, викладач же виступає в ролі консультанта. Перспективною для студентської аудиторії є групова вправа на створення продовження звичайного тексту, в кінці якого стоять кілька емодзі [11, с. 51]. Н. Alshenqeeti наводить приклад текстів і навіть книг, що складаються лише з емодзі [1, с. 68].

На вищезазначений досвід варто звернути увагу, але використання емодзі на занятті з іноземної мови в нелінгвістичному вищому навчальному закладі надає ще й безмежні можливості для творчого підходу як викладачеві, так і студентів. З власного досвіду слід відзначити, що вживання емодзі студентами різного рівня володіння іноземною мовою, як у випадку сільськогосподарських спеціальностей, відкриває перспективи їхнього індивідуального росту. Як мотиваційні вправи запропонуємо такі: добрати до дієслів емодзі таким чином, щоб партнер вгадав дієслово (наприклад, очі – бачити тощо); командна гра – викладач надає ряд емодзі, щоб студенти склали історію або максимально смішну, або наближену до оригінальної (наприклад, «Як я саджав дерево»); граматичні тести, що складають студенти з емодзі замість слів, заміна зображень словами, складання карток для декодування, вибір емодзі навічання та застосування в письмових повідомленнях, аналіз значення фрази з різними емодзі в кінці, перегляд відео *Emoji Emotions* [12] – все це емоційно забарвлює заняття.

**Висновки і пропозиції.** Підбиваючи підсумки, варто підкреслити, що дослідження емодзі є одночасно актуальною та складною проблемою, бо різноманіття їхніх форм важко піддається узагальненню, але перспективи роботи очевидні. Цікавим було б дослідження впливу емодзі на свідомість студента й сприяння запам'ятовуванню інформації. Феномен емодзі ще не досить розкритий, він виходить за рамки віртуального спілкування між друзями. З впевненістю можна говорити, що використання емодзі в курсі вивчення іноземної мови студентами нелінгвістичних вищих навчальних закладів можливе на всіх етапах роботи з навчальним матеріалом: як під час засвоєння нових лексичних одиниць, так і для творчих репродуктивних вправ. Крім того, емодзі відкривають неосяжні горизонти для лінгвокраїнознавчих досліджень і формують полікультурну свідомість студента.

#### Список використаної літератури:

1. Alshenqeeti H. Are Emojis Creating a New or Old Visual Language for New Generations? A Socio-semiotic Study. *Advances in Language and Literary Studies*. 2016. V. 12. No 6. Pp. 56–69. URL: <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.all.s.v.7n.6p.56>.
2. Arnold J. Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère? *Etudes de linguistique appliquée*. 2006. № 144. Pp. 407–425.
3. Macmillan Dictionary: словник онлайн. URL: [https://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/emoji\\_1](https://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/emoji_1) (дата звернення: 2.05.2020).
4. Нараєць І.Ю., Тарасенко Ю.В. Мова емодзі як перспективний засіб маркетингової комунікації. *Вісник Запорізького національного університету. Серія «Економічні науки»*. 2017. № 2. Вип. 34. С. 132–139.
5. Evans V. We communicate with emojis because they can be better than words. *Quartz*. 2015. URL: <https://qz.com/556071/we-communicate-with-emojis-because-they-can-be-better-than-words/> (дата звернення: 02.05.2020).
6. Schneebeli C. Les modalités iconiques dans le discours médié par ordinateur: du neuf dans l'interaction? *Études de stylistique anglaise*. 2018. No 13. Consulté le 03 mai 2020. URL: <http://journals.openedition.org/esa/3126>; DOI: <https://doi.org/10.4000/esa.3126>.
7. Ekman P. The face of man: expressions of universal emotions in a New Guinea village / foreword by Richard S. Lazarus. New York : Garland STPM Press, 1980. 143 p.
8. Прокопенко М. Что скрывает Интернет-улыбка? *Газета «День»*. 2019. № 47–48. URL: <https://day.kyiv.ua/ru/article/media/chto-skryvaet-internet-ulybka>.
9. Kelly C. Do you know what I mean? A linguistic study of the understanding of emoticons and emojis in text messages. Stockholm : Halmstad University, 2015. 42 p.
10. Jones L. Three Innovative Approaches to Integrating Emoji Into Your Language Lessons. *The FLTMAG. A free magazine on technology integration in language teaching and learning*. 2020. URL: <https://fltmag.com/integrating-emoji-into-your-language-lessons/>.
11. Поляков Д.А., Курушина М.А. Використання емоджі у навчанні лексики української мови як іноземної (рівень А1–А2). *Young Scientist*. 2019. Vol. 70.1. No 6.1. Pp. 49–53.
12. *Emoji Emotions*. *iJustine* : YouTube. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=c2BcR39AtxE> (дата звернення: 06.05.2020).

---

**Krekoten O., Bereznyak O. Didactic methods of using emojis in the foreign language teaching process of non-linguistic universities**

*The article deals with the use of emojis in the teaching process. The present study is an attempt to analyze the didactic possibilities of this very useful tool for the students of non-linguistic higher education establishments. Looking ahead and recognizing that today's students were born in the modern gadgets-dependent world, the multimodal approach to the foreign language teaching is considered to be actual and perspective. The notion of the term "emoji" has been done, the historical aspect of the emojis has been shown. The question how emoji as the modern mode of non-verbal written communication affects the ease of teaching a second foreign language is of great importance to researchers and practicing teachers all over the world. The latest scientific publications have been analyzed, new areas of scientific exploration have been determined. The main aim of this article is to prove advantages of the use of emojis in the foreign language class, to analyze existing didactic approaches to this problem and to propose some teaching methods in order to improve the students' language skills in non-linguistic universities. This work is both theoretical and applied, 20 students were questioned to clarify their interest in using emojis in written communication. The results of study are presented. Three functions of emoji implementing have been described, such as: substitution, duplication and meaning creation. According to these functions the teaching methods have been proposed. First of all, it's the vocabulary practice, then the cultural significance exploring and the most important is storytelling. The research has shown that emojis can be inserted in the text when it is hard to explain something or to show different emotions. Using emojis, it is possible to summarize story, to create mind cards etc. All this allows teachers to motivate the students of non-linguistic universities. It is accepted as a real mean to participate in foreign language communication activity through symbols or pictographs. Ukrainian universities should have students, armed with modern digital technologies and known special cultural characteristics of peoples, be able to organize trainings using the latest communication technologies. So, being powerful instruments of teaching foreign languages, emojis are worth to be explored.*

**Key words:** emoji, multimodal approach, non-linguistic universities, teaching methods, language skills.

УДК 378.014

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-2.37>**Н. А. Крупенина**кандидат педагогічних наук, доцент,  
завідувач кафедри загальної, спеціальної педагогіки, реабілітації та інклюзивної освіти  
КЗВО «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради»

## ЕТНОКУЛЬТУРНА ВАРІАТИВНІСТЬ СОЦІОТИПОВОЇ ПОВЕДІНКИ АРАБСЬКИХ СТУДЕНТІВ-МУСУЛЬМАН

Статтю присвячено обґрунтуванню важливості включення питань етнокультурної варіативності в дослідницькі програми педагогіки вищої школи. Автор має підстави припустити, що соціотипова поведінка арабських студентів-мусульман визначається сформованістю місцевих культур, расами й етнічною приналежністю, зонами проживання та іншими супутніми чинниками. Етнокультурна варіативність є змінним атрибутом будь-якого суспільства. В контексті етнокультурної варіативності акцентується увага на тому факті, що важливою причиною, яка зумовлює етнокультурну варіативність, є включення індивідів у соціальні системи шляхом сукупності зовнішніх контактів. Результат цього – це запозичення деяких стереотипів. Аналіз зарубіжного досвіду структурування шкал соціотипової поведінки дозволяє констатувати, що до їхньої основи закладаються різноманітні ціннісні виміри. Ієрархія цінностей, якої традиційно дотримуються араби-мусульмани, відіграє істотну роль в їхній соціотиповій поведінці. Незнання цих цінностей призводить до виникнення соціальної дистанції між викладачами й арабськими студентами в ході навчального процесу. Наявність соціальної дистанції підтверджується результатами нашого дослідження, яке було орієнтоване на вивчення двох складових частин: дослідження соціальної дистанції та дослідження етнічних особливостей, які можливо виділити з масиву етнічних стереотипів. Дослідження соціальної дистанції проводилося з використанням модифікованої версії шкали Богардуса. До її структури було включено сім видів соціальних відносин, стратифікованих ієрархічно – від ступеня найменшої віддаленості (найбільша близькість) до найбільшої віддаленості (найменша близькість). Дослідження етнічних особливостей проводилось із використанням шкали Лікерта, що дозволило отримати кількісні показники ставлення респондентів, які придатні для аналізу етнічних особливостей в досліджуваному аспекті, що вимірюються за ранговою шкалою. Повнота охоплення нашого дослідження дозволяє визнати його розвідувальним із причин відносно невеликої чисельності респондентів (69 осіб). Матеріали опитувань дозволили зробити висновок, що етнокультурна варіативність соціотипової поведінки арабських студентів-мусульман визначається сформованістю місцевих культур, расами й етнічною приналежністю, зонами проживання та іншими супутніми чинниками.

**Ключові слова:** етнокультурна варіативність, араби, араби-мусульмани, соціальна дистанція, соціотипова поведінка.

**Постановка проблеми.** Впливаючи на соціальну поведінку, культура визначає лише поведінку, яку А.Г. Асмолов називає соціотиповою поведінкою особистості. Ця поведінка, «висловлюючи типові програми культури й регулюючи поведінку в стандартних для цієї спільності ситуаціях, звільняє індивіда від прийняття індивідуальних рішень» [1, с. 271–271]. У роботі ми приймаємо за основу твердження А.Г. Асмолова, що «соціотипова поведінка пристосована до певного способу життя, вона дає збій тоді, коли людина стикається з нестандартною ситуацією, зокрема потрапляє в іншу культуру» [1, с. 102]. Світова інтеграція системи освіти, в яку включені різні регіони й країни світу, має різного роду запозичення, безумовно, різні за обсягом, спрямованістю та результатами. Через чисельні міжкультурні бар'єри автоматичне перенесення соціотипової поведінки неможливий. Потрібна її адаптація до умов конкретної культури, яка потребує обмежень, структурно-функціональних змін та інших трансформацій.

### Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Культура в сучасній науці є важливим компонентом, який досліджується в різних контекстах від навчання, освітньої рівності (Gay, 1997 p., 2000 p.) [2] до культурної самобутності й політики (Goshgarian, 1998 p.), (Llosa, 2008 p.) [4]. Питання, які пов'язані з етнокультурною варіативністю, отримали достатнє викладення в працях таких вчених, як А.Н. Леонтьєв (1997 p., 1999 p.), Е.М. Верещагін, В.Г. Костомаров (1985 p., 1999 p.), П.О. Сорокін (1990 p.), С.Г. Тер-Мінасова (2000 p.), Hall (1959 p., 1983 p., 1988 p., 1990 p., 1992 p.), Kluckhohn, Strodbeck (1961 p.), Henle (1965 p.), Lado (1966 p.), Hymes (1971 p., 1972 p., 1974 p.), Hofstede (1980 p.), Triandis (1994 p., 1995 p.), Goodenough (1981 p.), Samovar, Porter (1981 p.), Tannen (1984 p., 1986 p.), Bennett (1986 p.), Byram (1989 p.), Brislin (1993 p.), Clyne (1994 p.), Gudykunst, TingToomey (1992 p.), Wierzbicka (1992 p., 1997 p.), Kohls (1994 p.), Kramsch (1998 p.), Weaver (1998 p.), Kim,

Scollon & Scollon (2000 р., 2001 р.) та інші. Разом із тим, при всій варіативності дефініцій поняття «етнокультурна варіативність» досі повною мірою не експліковане. В рамках етнокультурної варіативності існує значна варіативність поведінкових норм та окремих актів, які зумовлюються різноманітними факторами (культурними, природними), як загальними, так і випадковими відносно культурної одиниці.

**Мета статті.** На матеріалах статті ми прагнемо довести, що проблеми етнокультурної варіативності виходять за рамки задоволення потреб арабських студентів-мусульман шляхом створення продуктивнішого середовища навчальної діяльності для професорсько-викладацького складу вищого навчального закладу.

**Виклад основного матеріалу.** Особливо акцентуємо увагу на тому, що викладачі українських вищих навчальних закладів, які навчають арабських студентів, повинні розуміти особливості мусульманського мислення, розрізнити чи, точніше, знати культурні моделі поведінки, характерні для арабів взагалі, мають бути спроможні виділити, відрізнити їх від тих рис, приватних моментів, які притаманні тому чи іншому індивіду. Знаючи ці основні моделі, загальні особливості, не претендуючи разом із тим на універсальну оцінку всіх арабів, викладач зможе краще зрозуміти араба-мусульманина, уявити собі, що насправді йому слід очікувати під час навчальної діяльності. Крім знання самого предмета навчання, необхідно володіти технікою спілкування саме з представниками арабо-мусульманської культури, й тоді, природно, викладачеві буде набагато легше впоратися з тим завданням, яке він перед собою поставив.

Етнокультурна варіативність є змінним атрибутом будь-якого суспільства, але, разом із тим, стимули її виникнення та форми прояву досить динамічні й різноманітні. В контексті етнокультурної варіативності як регулятора соціотипової поведінки, ми акцентуємо увагу на тому факті, що важливою причиною, яка зумовлює етнокультурну варіативність, є включення індивідів у соціальні системи шляхом сукупності зовнішніх контактів. Результат цього – це запозичення деяких стереотипів.

Соціотипова поведінка особистості – це «поведінка, яка, відбиваючи типові програми культури й регулюючи поведінку в стандартних для спільності ситуаціях, звільняє індивіда від прийняття індивідуальних рішень» [5, с. 271–272]. Це пояснюється тим, що «соціотипова поведінка пристосована до певного способу життя, вона дає збій тоді, коли людина стикається з нестандартною ситуацією, зокрема потрапляє в іншу культуру» [6, с. 102].

Відповідно до відомого хадису, араби – це ті, хто говорить арабською мовою. Вони не формують окрему расу, в них багато культурних, соціаль-

них відмінностей, водночас араби мають і багато етнічних спільностей. Їхня унітарна свідомість базується на культурній, а не на релігійній спільності. Араб може бути й мусульманином, і християнином. Тому безпідставними є спроби підвести етнічну основу під культурні відмінності або подібності арабів [7; 8; 9].

У зарубіжній практиці в основу шкал соціотипової поведінки закладаються різноманітні ціннісні виміри, які дозволяють визначити особливості культури в залежності від прийнятих у ній відносин до часу, до влади, до діяльності, до природи, до комунікації, до порушень прийнятих в культурі норм тощо. Аспект етнокультурної варіативності під час навчання арабських студентів-мусульман містить певну диференціацію соціальної взаємодії з урахуванням країни, з якої прибув студент. Імам Мухаммад аль-Хусейні Ширазі (Бейрут, 2010 р.) в книзі «Теорії соціального будівництва» [10] вказує на таку важливу складову частину соціальної взаємодії в арабському середовищі, як тип панівних цінностей. Ієрархія цінностей, яких традиційно дотримуються араби-мусульмани, відіграє істотну роль в їх соціотиповій поведінці. Незнання цих цінностей призводить до виникнення соціальної дистанції між викладачами й арабськими студентами в ході навчального процесу. Наявність такої дистанції підтверджується результатами нашого дослідження, яке було орієнтоване на вивчення двох складових частин: дослідження соціальної дистанції; дослідження етнічних особливостей, які неможливо виділити з масиву етнічних стереотипів. Для першої складової частини використовувалася модифікована версія шкали Богардуса, яка містила сім видів соціальних відносин, що були стратифіковані ієрархічно – від ступеня найменшої віддаленості (найбільша близькість) до найбільшої віддаленості (найменша близькість). Відносини сформульовані у вигляді положень, а від респондентів було потрібно вибрати між відповідями «так», «ні» або «нейтрально». Пропоновані відносини містили такі варіанти: вступив би в шлюб; дружив би; жив би по сусідству; працював би в одному колективі; погодився б мати начальником; жив би в тому ж місті; жив би в тій самій державі. Друга складові частина була спрямована на розгляд тих особливостей, які приписуються арабським студентам-мусульманам. Під час його проведення використовувалася шкала Лікерта. Були перераховані такі особливості: працьовиті, хоробрі, розумні, чутливі, відверті, чесні, культурні, охайні, люб'язні, гостинні, миролюбні, не егоїсти, цивілізовані, люблять інші народи, горді. Вибором одного з чотирьох запропонованих відповідей на шкалі (повністю згоден, згоден, не згоден, взагалі не згоден) за кожну з перерахованих особливостей респонденти давали оцінку тієї якості, яка є пріоритетною для арабів-мусульман. Вибірка становила

69 анкетованих, чия вікова структура знаходиться в межах: 24–30 років – 31,2%; 31–39 років – 22,3%; 40–49 років – 18,5%; 50–59 років – 16,5%; понад 60 років – 11,5%. Національна структура містила 40,6% росіян, 31,5% українців, 11,9% євреїв, 4% білорусів; 2% вірмен, 1,1% грузин, 1,2% азербайджанців, 0,9% татар, 0,8% абхазців і 6% представників інших національностей.

Дослідження соціальної дистанції щодо арабських студентів-мусульман показує, що викладачі висловлюють велику дистанцію: 95,6% не вступило б у шлюб з арабами-мусульманами, а відсоток неприйняття інших видів відносин понад 71,1% (не дружив би, не хотів би жити по сусідству, не бажав би працювати в одному колективі, не погодився б мати начальником, не згоден жити в одному місті й державі).

Аналіз результатів другого дослідження показав, що викладачі приписують арабським студентам-мусульманам, в більшості своїй, негативні особливості, вважаючи, що вони не люблять інші народи (90,5%), нецивілізовані (88,2%), не миролюбні (91%). Тільки 0,9% викладачів вважають, що араби-мусульмани люблять інші народи й що вони чесні; 0,8% анкетованих викладачів вважає арабів-мусульман миролюбними. Таким чином, результати дослідження підтвердили існування прямої залежності між тими особливостями, які «приписуються», та соціальною дистанцією між викладачами й арабськими студентами-мусульманами. Там, де «приписуються» негативні риси, існує найвищий ступінь соціальної дистанції.

Включене спостереження, яке також було структурною одиницею дослідження, підтвердило, що змістовно компонент соціальної дистанції зумовлений емоційними реакціями викладачів на відмінності в стереотипах поведінки, мові й інтересах українських і арабських студентів-мусульман. З іншого боку, емпіричні й теоретичні дослідження свідчать про те, що соціотипова поведінка арабських студентів-мусульман стає більш соціально відповідною, коли їхня культура визнається та використовується як фундаментальне джерело інформації (Nieto, 1996 р. [11], Diamond & Moore, 1995 р. [12], Au, 1993 р. [13]). Водночас змістовний аналіз ряду публікацій дозволяє стверджувати, що в науковій літературі присутній незначний обсяг матеріалу, який здатний допомогти викладачам прийняти, зрозуміти поведінку арабських студентів-мусульман, виходячи з їх етнокультурних особливостей [14; 15; 16; 17]. Насамперед, і ми особливо це підкреслимо, слід прийняти як об'єктивну реальність той факт, що арабо-мусульманська культура зовсім інша, ніж християнська. Саме слово «іслам» означає покірність і вручення себе Аллаху. Доля людини і його смертний час зазда-

легідь записані в Книзі Доль. Існує зумовленість людських вчинків, оскільки Аллах кожній людині заздалегідь призначив його долю. Аллах все знає і направляє, вирішує долю всього й кожного, в усі моменти життя. «З нами збувається тільки те, що накреслив для нас Аллах». Ця думка не раз повторюється в Корані. Ми приписуємо арабським студентам-мусульманам лінощі, безініціативність в ході навчання, не усвідомлюючи, що регулятором такої поведінки виступає саме розуміння «зумовленості» того, що відбувається «Інша'Аллах!» ان شاء الله – «якщо Бог захоче» (Коран, сура Аль-Кахф 23, 24). Неробство практично не засуджується в суспільстві. «Букра» – «завтра» – означає, що справа, яку доручено арабу, не викликає в нього зацікавленості й швидше за все так і не буде завершена найближчим часом.

Іслам породив культуру сорому, а християнство – культуру провини. Провина і сором – це два різні регулятори поведінки. Для мусульманина головний регулятор – це сором. Для них суттєво, що про них подумують представники своєї групи. А для християн головний регулятор – внутрішнє відчуття провини перед Богом, перед собою. Ми соромимося внутрішньо за непорядний вчинок, а арабу-мусульманину буде соромно тільки перед своїми, бо дії мусульманина підкорюються колективній думці умми. Сором працює тільки всередині неї. Якщо виникає необхідність вирішити, як повинен вчинити араб-мусульманин, але ні в Корані, ні в сунні нічого прямо не сказано з цього приводу, то рішення приймає умма відповідно до духу ісламу.

У християнській культурі вимовлене слово зобов'язує, а в арабській – прикрашає. Слово в цьому випадку призначається не для комунікації, а для орнаменту. У мечеті можна побачити сплетені з букв прикраси – така літерна й словесна функція в мусульманському розумінні. Не знаючи цього, ми, спостерігаючи невідповідність у словах і вчинках студентів-мусульман, трактуємо це як брехню.

Аналізуючи етнокультурні регулятори соціотипової поведінки арабських студентів-мусульман, слід також виходити з так званої «пелюшкової» гіпотези (Goger, 1949 р.), згідно з якою арабська традиція тугого сповивання немовлят (і пов'язане з нею чергування тривалих періодів нерухомості й коротких періодів м'язової активності) знаходить своє відбиття в житті дорослої людини й визначає не тільки характер соціальної взаємодії в арабському суспільстві, але й впливає на поведінку арабів: тривалі періоди покірності зовнішнім авторитетам перемежуються з яскравими періодами агресії.

Викладене вище є прикладом загальнокультурних регуляторів соціотипової поведінки арабів-мусульман. Водночас як регулятори можуть

виступати й культурні особливості окремих арабських народів.

Араби в основному – мусульмани-суніти. Шиїтами є лише частина арабів Іраку, частина ліванських арабів, ісмаїліти й зейдити Ємену. Шиїтів багато в Бахреїні, Кувейті, Саудівській Аравії (район Ель-Хаса). Суніти вимовляють Шарада: «Я свідчу, що немає бога крім Аллаха й свідчу, що Мухаммад – пророк Аллаха». Шиїти до цих слів додають: «Алі вали Аллаха». Під час молитви суніти торкаються чолом до землі, а шиїти торкаються чолом до руки, в якій затиснутий камінь. Між сунітами й шиїтами ось вже не одне десятиліття виникають конфлікти на релігійній основі. Цей факт може бути визначальним для колективної поведінки в групі арабських студентів.

Досить відокремлено від інших арабів-мусульман стоять друзи й алавіти. Друзи живуть у гірській області Сирії – Джебель-Друз, на Голанських висотах, окупованих Ізраїлем, в південній частині Лівану. Крім того, як етнокультурний регулятор слід визначити той факт, що арабські студенти, які навчаються в наших вишах, можуть бути вихідцями з трьох зон: африканської, східносередземноморської та аравійської. У кожній із цих зон є свої етнокультурні особливості, що значною мірою підсилює різницю серед арабських студентів. Арабські країни Африки різко виділяються на загальному арабському тлі своєю відсталістю та змикаються з негритянським світом африканського континенту. У Мавританії та Судані помітна частка населення – негроїдні етнічні спільноти, що є причиною сепаратистських тенденцій у цих країнах і нестабільності. Араби середземноморської зони істотно відрізняються від арабів аравійської, яка переважно населена бедуїнами. Різниця полягає насамперед у глибині цивілізаційного фундаменту, суть якого зводиться до того, що в східносередземноморську зону араби прийшли на інтенсивно розвинене землеробство (Єгипет і Дворіччя) та високу культуру ремесла, що не могло не позначитися на подальшому розвитку арабів цього регіону. В результаті природних умов на Аравійському півострові тривалий період було можливе кочове життя бедуїнів, і тільки лише в новітній період у зв'язку з розробкою нафтових ресурсів економіка й соціальне життя арабів істотно змінилися. Але й всередині названих зон можна простежити суттєві відмінності. Так, наприклад, Туніс – практично єдиний район арабського світу, де жінки мають рівні права з чоловіками. Багато мусульманських традицій в сімейному праві відносно жінок тут скасовано й навіть законодавчо заборонено державою, наприклад, багатоженство. Жінки в Тунісі мають рівні з чоловіками виборчі, майнові права й права на освіту.

Іншим прикладом зональних відмінностей може служити поведінка чоловіків-арабів Північної Африки й Іраку. Араби Північної Африки відрізняються різким характером – в суперечках вони дуже швидко переходять на крик, розмахують руками й взагалі поводяться загрозово. Для іракців така поведінка виглядає агресивною. Однак насправді ніякої агресії, як правило, в таких сутичках немає – дуже швидко всі заспокоюються та розлучаються цілком приязно. У зв'язку із цим наведемо марокканське прислів'я: «У тихого коня хвіст вищипаний», яке ілюструє етнокультурні регулятори поведінки арабів Північної Африки.

Безсумнівно, цивілізаційні основи арабського суспільства визначають етнокультурні регулятори соціотипової поведінки арабських студентів-мусульман. Суперництво за лідерство в арабському світі породжує глибокі суперечки й конфлікти, які можуть проявлятися в міжгрупових конфліктах тих, хто навчається в Україні.

**Висновки і пропозиції.** З вище наведеного можна зробити висновок, що етнокультурна варіативність регуляторів соціотипової поведінки арабських студентів-мусульман визначається сформованістю місцевих культур, расами й етнічною приналежністю, зонами проживання та іншими супутніми чинниками. Докладний їхній огляд виходить за рамки нашої статті, тому ми обмежилися констатацією деяких широко поширених форм, з якими пов'язаний певний ступінь конгруентності соціальної дистанції.

Перспективи подальших досліджень полягають в узагальненні матеріалів щодо етнокультурної варіативності регуляторів соціотипової поведінки арабських студентів-мусульман; визначенні змістовних індикаторів у такого роду дослідженнях.

#### Список використаної літератури:

1. Асмолов А.Г. Психология личности. Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1990. С. 258–272.
2. Gay G. Educational equality for students of color. *Multicultural education: Issues and perspectives* / eds. J.A. Banks & C.A. Banks. Hoboken, New Jersey : Wiley, 1997. P. 195–228 ; Gay G. Culturally responsive teaching: theory, research and practice. New York : Teachers College Press, 2000.
3. Llosa M. V. The culture of liberty. *The new world reader: Thinking and writing about the global community* / Ed. G.H. Muller. 2nd ed. New York : Houghton Mifflin Company, 2008. Pp. 295–303.
4. Goshgarian G. Exploring language. New York : Longman, 1998.
5. Асмолов А.Г. Психология личности. Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1990. С. 258–272.

6. Асмолов А.Г. Психология личности. Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1990. С. 258–272.
7. سامي كانب، من هم العرب وما هي الامة العربية ؟ الحوار المتمدن- العدد: 3537 - 11 / 5 - 2011 / 11 : المحور: المجتمع المدني  
URL: <http://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=282357>
8. من هم العرب؟ ولماذا اسمهم العرب؟ وهل توجد عرب عاربة و عرب مستعربة؟  
URL: <http://www.fesal.net/articles-action-show-id-6032.htm>. 26.06.2008
9. طقّوش، محمد سهيل ، تاريخ العرب قبل الإسلام. بيروت - لبنان : دار النفائس. ص 28 . ISBN 978-9953-18-465-4 . سنة 2009م 1430 - هـ.  
10. الإمام الشيرازي ونظرية البناء الاجتماعي. [siironline.org/alabwab/imamshirazi.../018.ht](http://siironline.org/alabwab/imamshirazi.../018.ht)
11. Nieto S. Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education. New York : Longman Publishers USA, 1996.
12. Diamond B. & Moore M. Multicultural literacy: Mirroring the reality of the classroom. New York : Longman Publishers, 1995.
13. Au K.H. Literacy instruction in multicultural settings. USA : Bolt, Rinehart and Winston, 1993.
14. د. خالد أبو عصبية، التربية للقيم في مجتمع مأزوم، "مسار" معهد أبحاث وتخطيط واستشارة اجتماعية- الطبعة: الأولى/ مايو 2012 ، ص : 256
- 15- القيم الإسلامية التربوية والمجتمع المعاصر « الفصل الرابع أثر القيم التربوية في بناء الشخصية والمجتمع أثر القيم التربوية الإسلامية في بناء الشخصية والمجتمع.  
URL: [http://library.islamweb.net/newlibrary/display\\_umma.php?lang=&BabId=8&ChapterId=8&BookId=267&CatId=201&startno=0](http://library.islamweb.net/newlibrary/display_umma.php?lang=&BabId=8&ChapterId=8&BookId=267&CatId=201&startno=0)
16. الدكتور عبد العزيز برغوث، الأدوار الحضارية للمعلم و دواعي التجديد في فلسفة التعليم / ندوة العولمة واولويات التربية  
URL: <http://faculty.ksu.edu.sa/aljarf/ResearchLibrary>
17. عبد العزيز برغوث، أهمية البناء الثقافي والتربوي في تخريج القيادات في القرن المقبل، ورقة مقدمة للمؤتمر العالمي حول: نحو تأسيس قيادة إسلامية مثالية للقرن الحادي والعشرين، أكاديمية الدراسات الإسلامية، جامعة الملايا، 19-20 جون 2001، ص 12 وما بعدها.

#### Krupenyna N. Ethnocultural variability of sociotypic behavior of Arabic Muslim students

*The article is devoted to substantiating the importance of including issues of ethnocultural variability in research programs of higher school pedagogy. The author has reason to assume that the sociotypic behavior of Arab Muslim students is determined by the formation of local cultures, races and ethnicities, areas of residence and other related factors. Ethnocultural variability is a variable attribute of any society. In the context of ethnocultural variability, attention is focused on the fact that an important reason for ethnocultural variability is the inclusion of individuals in social systems through a set of external contacts. As a result, some stereotypes are borrowed. Analysis of foreign experience in structuring scales of sociotypic behavior allows us to state that they are based on various value dimensions. The hierarchy of values traditionally adhered to by Muslim Arabs plays a significant role in their sociotypic behavior. Ignorance of these values leads to social distance between teachers and Arab students during the educational process. The existence of social distance is confirmed by the results of our study, which focused on the study of two components: the study of social distance and the study of ethnic characteristics, w-hich can be distinguished from the array of ethnic stereotypes. The study of social distance was conducted using a modified version of the Bogardus scale. Its structure included seven types of social relations, stratified hierarchically – from the degree of the least distance (greatest proximity) to the greatest distance (least proximity). The study of ethnic characteristics was conducted using the Likert scale, which allowed to obtain quantitative indicators of the attitude of respondents that are suitable for the analysis of ethnic characteristics in the studied aspect, measured by the ranking scale. The completeness of the coverage of our study allows us to recognize it as intelligence for reasons of relatively small number of respondents (69 people). The survey materials concluded that the ethnocultural variability of sociotype behavior of Arab Muslim students is determined by the formation of local cultures, races and ethnicity, areas of residence and other related factors.*

**Key words:** ethnocultural variability, Arabs, Muslim Arabs, social distancing, sociotype behavior.



УДК 371.134

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-2.38>**А. І. Кубатко**старший викладач кафедри фізичної культури, олімпійських та неолімпійських видів спорту  
Національного університету «Запорізька політехніка»

## ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ЕКОНОМІКИ У ПРОЦЕСІ ПРИКЛАДНОЇ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

*У статті обґрунтовуються педагогічні умови формування культури здоров'я майбутніх фахівців з економіки у процесі прикладної фізичної підготовки. Реалізація окресленої мети передбачала використання теоретичних та емпіричних методів. Сутність культури здоров'я розуміється як інтегральна, динамічна риса особистості, що проявляється у здатності організувати й регулювати здоров'язбережувальну діяльність; адекватно оцінювати свою поведінку, а також вчинки й погляди оточуючих; зберігати та реалізовувати власні здоров'язбережувальні позиції в різних, зокрема несприятливих, умовах з огляду на особисто усвідомлені та засвоєні моральні норми і принципи, а не коштом зовнішніх сил; протистояти тиску, протидіяти впливам, що суперечать внутрішнім установкам, поглядам і переконанням, активно їх перетворювати, самостійно приймати моральні рішення. Професійна діяльність фахівців економічного сектору передбачає виконання комплексу різноманітних стандартних і творчих фізичних дій, що потребують високого рівня стану здоров'я.*

*Проведене дослідження особливостей формування культури здоров'я майбутніх фахівців з економіки під час прикладної фізичної підготовки дозволило визначити педагогічні умови цього процесу: 1) забезпечення їхньої позитивної мотивації до набуття здоров'язбережувальної компетентності; 2) доповнення змісту навчальної дисципліни «Фізичне виховання» питаннями здоров'язбережувальної тематики; 3) використання інтерактивних форм і методів навчання, що забезпечують формування у студентів ціннісного ставлення до здоров'я та досвіду його збереження.*

*Визначення й обґрунтування педагогічних умов здійснювалося з урахуванням особистісного, діяльнісного та компетентнісного методологічних підходів. Формування мотивів здоров'язбережувальної діяльності має здійснюватися під час аудиторної роботи. Для цього зміст лекцій та навчально-тренувальних занять має демонструвати значення здорового способу життя для майбутнього фахівця аграрного сектору, забезпечувати розвиток потреби у збереженні свого здоров'я та здоров'я довколишніх, формування ціннісних орієнтацій та стійких мотивів до набуття здоров'язбережувальної компетентності. Для реалізації другої педагогічної умови у зміст дисципліни «Фізичне виховання» слід включати навчальний матеріал здоров'язбережувальної тематики. Також під час прикладної фізичної підготовки майбутніх фахівців економічного сектору мають використовуватися інтерактивні форми і методи навчання.*

**Ключові слова:** культура здоров'я, майбутні фахівці з економіки, прикладна фізична підготовка, формування, педагогічні умови.

**Постановка проблеми.** Професійна діяльність фахівців економічного сектору передбачає виконання комплексу різноманітних стандартних і творчих фізичних дій, що потребують високого рівня стану здоров'я. Проте у молодих людей, які приходять на навчання в економічні заклади освіти, часто не сформована мотивація до здорового способу життя. Серед причин безвідповідального ставлення до свого здоров'я окреме місце посідають недотримання здорового способу життя, відсутність цілеспрямованого здоров'язбережувального виховання, відсутність орієнтації на здорове життя, несформованість мотивації до здорового способу життя. Також у змісті прикладної фізичної підготовки недостатньо представлені знання з проблем збереження здоров'я і здорового способу життя фахівців економічного сектору, відсутні методики і технології формування

цих знань у процесі фізичної підготовки. Одним із шляхів вирішення цієї проблеми є формування культури здоров'я майбутніх фахівців економічного сектору, ефективність якої залежить від умов перебігу.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Розробленню педагогічних умов організації та здійснення навчально-виховного процесу присвячені дослідження Ю. Бабанського, В. Безпалька, С. Гончаренка, І. Лернера та інших. На думку Ю. Бабанського [1], педагогічні умови відображають стан, у якому компоненти навчального процесу представлені в найоптимальнішому взаємовідношенні, що надає можливість викладачеві ефективно викладати, керувати навчальним процесом, а студентам – успішно навчатися.

У контексті нашого дослідження таким педагогічним процесом є прикладна фізична підготовка.

Л. Пилипей [9] трактує це поняття як спеціалізований вид фізичного виховання, спрямований на формування і вдосконалення властивостей та якостей особистості, що мають суттєве значення для професійної діяльності.

У Національній доктрині розвитку фізичної культури і спорту [6] зазначено, що завдяки правильно організованим заняттям з дисципліни «Фізичне виховання» майбутні фахівці економічного сектору мають змогу розвивати й удосконалювати фізичні якості, підвищувати захисні сили організму, забезпечуючи таким чином профілактику різних хвороб. Опанування курсу «Фізичне виховання» забезпечує необхідний рівень фізичної і розумової працездатності, допомагає використовувати знання, рухові навички, фізичні та психофізіологічні якості для досягнення високого рівня продуктивності праці майбутніх фахівців з економіки.

Саме тому особливістю прикладної фізичної підготовки студентів економічних університетів є формування культури здоров'я.

Сутність культури здоров'я розуміється як інтегральна, динамічна риса особистості, що проявляється у здатності організувати й регулювати здоров'язбережувальну діяльність; адекватно оцінювати свою поведінку, а також вчинки й погляди оточуючих; зберігати та реалізовувати власні здоров'язбережувальні позиції в різних, зокрема несприятливих, умовах, з огляду на особисто усвідомлені та засвоєні моральні норми і принципи, а не коштом зовнішніх сил; протистояти тиску, протидіяти впливам, що суперечать внутрішнім установкам, поглядам і переконанням, активно їх перетворювати, самостійно приймати моральні рішення [3].

Для успішного формування культури здоров'я майбутніх фахівців з економіки у процесі фізичного виховання необхідним є виконання низки педагогічних умов.

**Мета статті** – визначити педагогічні умови формування культури здоров'я майбутніх фахівців з економіки у процесі фізичного виховання.

**Виклад основного матеріалу.** Сучасні тенденції розвитку професійної освіти пов'язані з упровадженням особистісного, діяльнісного та компетентнісного підходів.

З позицій першого основною цінністю і системоутворювальним фактором є особистість суб'єкта навчання, її права на вільний розвиток і повноцінну реалізацію здібностей та інтересів в освітньому процесі.

Діяльнісний підхід відображає єдність процесів викладання і навчання [7]. Роль викладача полягає в організації та управлінні цілеспрямованою навчальною діяльністю студентів, що означає орієнтацію освітнього процесу на постановку і вирішення самим студентом конкретних навчальних

проблем і завдань. Роль студента полягає в самореалізації та особистісному зростанні.

Один із основоположників компетентнісного підходу Е. Зеєр [4] зазначає, що компетентнісний підхід – це пріоритетна орієнтація на цілі – вектори освіти, такі як здатність навчатися, самовизначення (самодетермінація), самоактуалізація, соціалізація і розвиток індивідуальності. Засобами досягнення цих цілей є принципово нові освітні конструкти: компетентності, компетенції і мета-професійні якості. Компетентність, на відміну від узагальнених, універсальних знань, має діяльнісний, практично-орієнтований характер, тобто це система знань у діяльності. Реалізація компетентнісного підходу в професійній освіті сприятиме досягненню її основної мети – підготовці кваліфікованого фахівця відповідного рівня і профілю, який є конкурентоздатним на ринку праці, вільно володіє своєю професією й орієнтується в суміжних галузях діяльності, здатний до ефективної роботи за фахом на рівні світових стандартів, готовий до професійного зростання, соціальної і професійної мобільності.

На нашу думку, формування культури здоров'я майбутніх фахівців з економіки у процесі фізичного виховання передбачає своєчасне створення у майбутніх фахівців готовності до прискорення професійного навчання, досягнення високопродуктивної праці в обраній професії, запобігання професійним захворюванням і травматизму, забезпечення професійного довголіття, використання засобів фізичної культури і спорту для активного відпочинку й відновлення загальної і професійної працездатності у робочий і вільний час.

Фізичне виховання студентів економічних університетів є одним із дієвих засобів зміцнення здоров'я, профілактики хвороб, професійної реалізації в суспільстві. У результаті аналізу наукової літератури [3; 7] та результатів педагогічного експерименту визначено педагогічні умови формування культури здоров'я майбутніх фахівців з економіки.

Формування культури здоров'я майбутніх фахівців з економіки буде ефективним за умови розвитку спонукальних мотивів такої діяльності. Є. Ільїн [5] мотивом називає те, що, відображаючись у мозку людини, спонукає діяльність, спрямовує її на задоволення певної потреби. Досліджуючи складники мотивації, А. Печенюк [8] спроектував механізм системи мотивації професійного розвитку, визначальними особливостями якої є потреби щодо здобуття та розширення професійних знань.

Розвитку позитивної мотивації студентів економічних університетів під час формування культури здоров'я сприяло ознайомлення з цікавими фактами з історії та сьогодення здоров'язбереження; ознайомлення з сучасними проблемами

збереження здоров'я та шляхами їх подолання; розроблення вправ для індивідуальної роботи з власного удосконалення; формування комфортної психоемоційної атмосфери на заняттях; урахування їхніх вікових особливостей; урахування рівня інтелектуального розвитку та попередньої підготовки з питань здоров'язбереження. При цьому зміст занять демонстрували значення здорового способу життя для майбутнього фахівця економічного сектору, використовувалася робота над проєктами, написання доповідей і рефератів, підготовка презентацій, участь студентів у наукових проблемних групах «Культура здоров'я», туристичні походи, участь у спортивних змаганнях різних рівнів.

Отже, першою педагогічною умовою формування культури здоров'я майбутніх фахівців з економіки під час фізичної підготовки є забезпечення їхньої позитивної мотивації до набуття здоров'язбережувальної компетентності.

Загальновідомо, що умови праці впливають на стан здоров'я людей. Випускники економічних ЗВО повинні бути готовими до професійної діяльності у специфічних умовах, що вимагає від них високого рівня сформованості таких якостей, як активність, здатність до адаптації в соціальній та професійній сферах, високий рівень психологічних можливостей, високий рівень стану здоров'я. Причинами погіршення здоров'я є надмірна зайнятість, перевантаження, що призводять до загального ослаблення організму і частих хвороб, невідповідність між вимогами професії і фізичними можливостями фахівця. Тому пріоритетним завданням прикладної фізичної підготовки студентів економічних ЗВО є формування знань про здоров'я та методи його збереження і зміцнення, умінь їх використовувати для збереження свого здоров'я та виконання професійних завдань.

Знання про здоров'я необхідні для формування умінь і навичок здоров'язбереження, для усвідомлення важливості здоров'я, здорового способу життя, формують здатність і готовність особистості контролювати стан фізичного здоров'я, своєчасно й адекватно реагувати на його погіршення. Аналіз навчально-методичного забезпечення прикладної фізичної підготовки студентів економічних ЗВО свідчить про те, що у його змісті не представлені інтегровані здоров'язбережувальні знання.

Вирішення цієї проблеми, на наш погляд, може бути здійснене через внесення здоров'язбережувального компонента у зміст навчальних дисциплін професійної підготовки майбутніх фахівців. Для цього пропонуємо доповнити зміст дисципліни «Фізичне виховання» навчальним матеріалом, що демонструє сучасні концепції, підходи, методи і принципи, спрямовані на вирішення проблеми збереження здоров'я, індивідуальний здоров'язбережувальний спосіб життя, удосконалення фізичних якостей тощо.

Отже, другою педагогічною умовою формування культури здоров'я майбутніх фахівців з економіки у процесі фізичної підготовки вважаємо доповнення змісту навчальної дисципліни «Фізичне виховання» питаннями здоров'язбережувальної тематики.

Важливими є також зусилля самих студентів в оволодінні необхідними знаннями та способами діяльності. На активності студентів у процесі навчання наголошує Н. Волкова [2], яка вважає взаємодію між суб'єктами навчання запорукою успішного вирішення навчальних завдань, під час розв'язання яких відбуваються зміни в кожного суб'єкта. Інтерактивні методи та форми навчання сприяють активізації діяльності студентів та підвищують ефективність навчання шляхом збільшення інформаційного потоку і швидкості його засвоєння.

Вважаємо, що поєднання традиційних та інноваційних методів та форм навчання стимулює сприйняття студентами здоров'язбережувальних знань, сприяє оволодінню умінями і способами здоров'язбережувальної діяльності.

На лекційних та практичних заняттях більше уваги приділяється накопиченню у студентів досвіду в організації здоров'язбережувального процесу, їх підготовці до організації професійної діяльності, пов'язаної з впровадженням здоров'язбережувальних технологій. Одночасно з вивченням нового матеріалу на лекційно-практичних заняттях відбувається формування умінь та навичок виконувати здоров'язбережувальні дії певного типу з наступною їх демонстрацією і застосуванням у різних практичних ситуаціях. Такі лекції сприяють ефективному формуванню системи теоретичних здоров'язбережувальних знань для збереження свого здоров'я та здоров'я довколишніх. Навчально-тренувальні заняття базуються на широкому використанні теоретичних знань, застосуванні різноманітних засобів фізичної культури, спортивної та прикладної фізичної підготовки студентів.

Отже, третьою педагогічною умовою формування культури здоров'я майбутніх фахівців з економіки під час прикладної фізичної підготовки є використання інтерактивних форм і методів навчання, що забезпечують формування у студентів ціннісного ставлення до здоров'я та досвіду його збереження.

**Висновки і пропозиції.** Проведене дослідження особливостей формування культури здоров'я майбутніх фахівців з економіки під час прикладної фізичної підготовки дозволило визначити педагогічні умови цього процесу. Визначення й обґрунтування педагогічних умов здійснювалося з урахуванням особистісного, діяльнісного та компетентнісного методологічних підходів. Формування мотивів здоров'язбережувальної

діяльності має здійснюватися під час аудиторної роботи. Для цього зміст лекцій та навчально-тренувальних занять має демонструвати значення здорового способу життя для майбутнього фахівця аграрного сектору, забезпечувати розвиток потреби у збереженні свого здоров'я та здоров'я довколишніх, формування ціннісних орієнтацій та стійких мотивів до набуття здоров'язбережувальної компетентності. Для реалізації другої педагогічної умови у зміст дисципліни «Фізичне виховання» слід включати навчальний матеріал здоров'язбережувальної тематики. Також під час прикладної фізичної підготовки майбутніх фахівців економічного сектору мають використовуватися інтерактивні форми і методи навчання.

Перспективними напрямками подальших досліджень вважаємо удосконалення навчально-методичного забезпечення формування культури здоров'я майбутніх фахівців з економіки під час прикладної фізичної підготовки.

#### Список використаної літератури:

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения (общедидактический аспект). Москва : Просвещение, 1977.
2. Волкова Н.П. Педагогіка. Київ : Академія, 2001.
3. Воронін Д.Є. Формування здоров'язберігаючої компетентності студентів вищих навчальних закладів засобами фізичного виховання : дис. ... канд.пед. наук : 13.00.07. Херсон, 2006.
4. Зеер Э.Ф. Модернизация профессионального образования : компетентностный подход. *Образование и наука*. 2004. № 3. С. 42–52.
5. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин (ред.). Санкт-Петербург : «Питер», 2000.
6. Національна доктрина розвитку фізичної культури і спорту : від 28 вересня 2004 року № 1148. URL: zakon.rada.gov.ua/laws/show/1148/2004.
7. Педагогіка професійного образования / В.А. Сластенин (ред.). Москва : Изд. центр «Академия», 2004.
8. Печенюк А.В. Особливості мотивації науково-педагогічних працівників до професійного розвитку. *Сучасні проблеми економіки і менеджменту*. Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2011. С. 317–318.
9. Пилипей Л.П. *Теоретико-методичні основи професійно-прикладної фізичної підготовки студентів вищих навчальних закладів* : автореф. дис. ... докт. наук з фіз. вих. і спорту : 24.00.02. Київ, 2011.

#### Kubatko A. Pedagogical conditions of formation of health culture of future economics in the process of applied physical training

*The article substantiates the pedagogical conditions for the formation of a culture of health of future specialists in economics in the process of applied physical training. The realization of the outlined goal involved the use of theoretical and empirical methods. The essence of health culture is understood as an integral, dynamic personality trait, manifested in the ability to organize and regulate health activities; adequately assess their behavior, as well as the actions and views of others; maintain and implement their own health positions in various, in particular, adverse conditions, based on personally aware and mastered moral norms and principles, and not at the expense of external forces; to resist pressure, to counteract influences that contradict internal attitudes, views and beliefs, to actively transform them, to make moral decisions independently. The professional activity of specialists in the economic sector involves the performance of a set of various standard and creative physical actions that require a high level of health.*

*The study of the peculiarities of the formation of the culture of health of future specialists in economics during applied physical training allowed to determine the pedagogical conditions of this process. The definition and substantiation of pedagogical conditions was carried out taking into account personal, activity and competence methodological approaches. The formation of motives for health activities should be carried out during classroom work. To do this, the content of lectures and training sessions should demonstrate the importance of a healthy lifestyle for future professionals in the agricultural sector, ensure the development of the need to maintain their health and the health of others, the formation of values and sustainable motives for health competence. To implement the second pedagogical condition, the content of the discipline "Physical Education" should include educational material on health issues. Interactive forms and methods of teaching should also be used during the applied physical training of future specialists in the economic sector.*

**Key words:** health culture, future specialists in economics, applied physical training, formation, pedagogical conditions.

УДК 378.147

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-2.39>**О. А. Лебєдєва**старший викладач кафедри методики викладання германських мов  
Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького**С. Г. Мунтян**старший викладач кафедри «Іноземні мови»  
Таврійського державного агротехнологічного університету імені Дмитра Моторного

## ОПТИМІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩІЙ ШКОЛІ ЧЕРЕЗ ВПРОВАДЖЕННЯ СУЧАСНИХ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті розглянуто проблему впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій задля оптимізації навчального процесу в закладах вищої освіти в Україні. Виявлено актуальні тенденції розвитку освіти в Україні, які визначаються стрімкою дигіталізацією освітнього процесу, переходом до дистанційної та змішаної (класичної з використанням елементів дистанційного навчання) форм навчання. Виділено коло питань щодо суттєвих змін всього освітнього простору, викликаних дигіталізацією, таких, як зміна змісту освіти, освітніх цілей, ролі учасників освітнього процесу, їхньої професійної компетентності, вмінь і навичок, а також шляхи втілення в життя дигітальних стратегій. Зазначено, що вища школа в Україні стрімко рухатиметься в найближчі роки в напрямку дигіталізації, і тому якнайшвидше потребуватиме відповідей на ці питання від науки й практики. Встановлено, що підняття рівня цифрових навичок і компетентностей учасників освітнього процесу, зокрема викладачів закладів вищої освіти, потребує системного підходу до їхньої «цифрової освіти», який би забезпечував актуальний стан поінформованості викладачів у сучасних тенденціях та ефективний тренінг практичних навичок викладання з використанням цифрових інструментів. Зазначено, що, запроваджуючи нові стандарти цифрових компетентностей науково-педагогічних працівників і здобувачів вищої освіти, необхідно надавати учасникам освітнього процесу можливість для усвідомленого вибору інформаційно-комунікаційних технологій і цифрових інструментів для використання в процесі навчання та оцінювання. Досліджено на власному практичному досвіді авторів публікації, які саме найдоступніші й визнані серед студентської молоді вебсервіси ефективно сприяють спрощенню організації навчального процесу у вищому навчальному закладі й підвищенню ефективності самостійної роботи здобувачів вищої освіти, а також об'єктивності оцінки здобутих знань і компетентностей. Для цього проаналізовано їхні основні характеристики, функціональні можливості й переваги, а також особливості їхнього використання в освітньому процесі.

**Ключові слова:** інформаційно-комунікаційні технології, цифрові технології в навчанні, дигіталізація, освітній процес, цифрові компетентності, цифрова освіта.

**Постановка проблеми.** З метою пошуку шляхів оптимізації навчального процесу в закладах вищої освіти науковці досліджують різноманітні інформаційно-комунікаційні технології, впровадження яких в систему навчання є наразі незворотною тенденцією, яка приносить багато переваг та є значним кроком до спрощення організації навчального процесу у ВНЗ і підвищення ефективності самостійної роботи здобувачів вищої освіти, а також об'єктивної оцінки здобутих знань і компетентностей [2, с. 45–46; 4, с. 47].

Організація навчального процесу в сучасних умовах і за сучасних цивілізаційних викликів невинно прямує в бік дистанційного навчання або змішаного навчання з використанням елементів дистанційного навчання [3, с. 42; 6, с. 53]. Викладачі й здобувачі освіти мають бути впевненими користувачами різноманітних цифрових сер-

вісів, програм, навчальних платформ тощо. Крім того, викладачі мають орієнтуватися у всьому цьому різноманітті інформаційно-комунікаційних технологій задля того, щоб обрати для себе дійсно зручні цифрові інструменти, які б забезпечили реальні переваги дистанційної форми навчання перед класичною. Тому важливо, щоб викладачі були обізнані в тому, які переваги мають ті чи інші цифрові інструменти в організації навчання та оцінюванні знань здобувачів освіти й могли зробити усвідомлений вибір щодо їхнього використання у власному освітньому процесі.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Дигіталізація освітнього простору наразі є предметом численних досліджень і практичних розробок багатьох вітчизняних і зарубіжних науковців і практиків, серед яких В.М. Бредихин, В.І. Вербицька, В.В. Герасименко, І.А. Гурняк, В.Е. Іонан,

С.Ю. Николаєва, В.О. Паткевич, А.Н. Попова, Т.В. Стороженко, В. Brasch, С. Bruce, В. Döbeli Honegger, M. Dziak-Mahler, M. Ebner, V. Hornung-Prähauer, B. Hunter, U. Klemm, R. Koch, A. Pfeil, T. Strasser, D. Wieden-Bischof. Багато новітніх доробок були представлені на Дигітальному конгресі «Наука й навчання в епоху цифрових технологій», що проводив Німецький культурний центр Goethe-Institut в Україні разом із Посольством Німеччини в Україні й Міністерством освіти та науки України в листопаді 2019 року, який започаткував дискусію довкола глибоких трансформаційних процесів у галузі освіти, спричинених дигіталізацією в українському освітньому просторі й окреслив конкретні можливості й широку пропозицію цифрових форматів, які, з одного боку, вимагають компетентного використання, а з іншого – ставлять перед користувачами нові виклики й підіймають нові питання, а саме: Як змінюється роль викладача? Яким бути майбутньому профілю професійної компетентності викладача? Яким має бути зміст освіти? Які вміння та навички слід тренувати? Які освітні цілі потрібно сформулювати по-новому? Як втілити в життя дигітальні стратегії [14, с. 7]? Відповіді на ці й інші питання потребують наразі всі учасники освітнього процесу. Саме в цих напрямках рухатиметься найближчим часом розвиток освіти в Україні й в усьому світі.

Саме тому поширення серед широкого освітнянського загалу знань і вмінь щодо цифрових технологій, інформування та навчання викладачів з метою впровадження цифрових технологічних можливостей в освітній процес постає як нагальна проблема, яка має розв'язуватися швидко й ефективно, аби забезпечити успішне формування цифрового майбутнього, принести користь всім учасникам освітнього процесу й зробити навчання привабливим [24, с. 47; 26, с. 112].

**Мета статті.** Головною метою роботи є аналіз функціональних можливостей і переваг деяких інноваційних цифрових інструментів, які було апробовано авторами під час дистанційного навчання у ВНЗ України у 2019-2020 навчальному році, з тим, щоб сприяти заохоченню викладачів до активного впровадження цифрових освітніх технологій у власний освітній процес задля його осучаснення та оптимізації.

**Виклад основного матеріалу.** Впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у систему навчання – це крок до спрощення організації навчального процесу у ВНЗ і підвищення ефективності самостійної роботи здобувачів вищої освіти з матеріалом, а також об'єктивної оцінки здобутих знань і компетентностей. Нині необхідно бути впевненим користувачем не тільки пакету Office, а також і вебсервісів Google. Головною перевагою використання вебсервісів перед звичайними Desktop-програмами є відсут-

ність прив'язки до конкретної операційної системи чи комп'ютера. Для нормальної роботи необхідно мати лише якісний доступ до Інтернету. Витрати на підтримку інфраструктури також майже відсутні тому, що натеper кожен студент і викладач є користувачем смартфона й ноутбуку.

Google посідає перше місце у сфері обслуговування та обміну інформацією. Ним створено ряд сервісів, які використовуються як домашніми, так і корпоративними користувачами у всьому світі та які значно оптимізують і осучаснюють навчальний процес. Google є набагато вигіднішим й оперативнішим сервісом на відміну від Microsoft Office. Програми в переліку є лише невеликою кількістю з усіх можливих, але вони ефективно заощаджують час і підвищують продуктивність у навчальному процесі.

**Google Classroom** – це сучасний освітній поштовий сервіс від Google, який покликаний спростувати життя викладачів і здобувачів вищої освіти. Google Classroom є безкоштовним набором інструментів для роботи з електронною поштою та внутрішнім сховищем документів. Таким чином, на цій платформі можна об'єднати здобувачів вищої освіти одного курсу, надсилати завдання, встановлювати дедлайн здачі виконаних завдань, нараховувати бали й використовувати ще безліч додаткових можливостей. Сервіс дозволяє викладачам швидко й сучасно організувати процес навчання за допомогою Інтернету.

Головними перевагами є:

1. Зручність та заощадження часу. Для кожного класу створюється окремий пароль – ключ доступу. Студенти можуть самостійно приєднатися до курсу за допомогою цього коду після того, як перейдуть за запрошенням-посиланням, яке викладач надсилає їм на електронну пошту. Студенти мають можливість надсилати завдання в будь-який час, але не пізніше встановленого викладачем дедлайну. Це дає їм певну свободу в розпорядженні своїм часом та одночасно дисциплінує. Робота, надіслана після встановленого терміну, буде вважатися такою, що надійшла із запізненням, що дає викладачеві право оцінити її нижче. З часом здобувачі вищої освіти привчаються надсилати роботи вчасно й поважати час викладача, який перевіряє роботи.

2. Налаштування завдань. Всі записи зображуються на сторінці класу один за одним і формують блог. Викладач має можливість налаштувати термін здачі, максимальний бал і тему завдання. Також існує опція публікації індивідуальних завдань і тематичних обговорень зі студентами. Загалом формуються 4 типи завдань: «Оголошення», «Завдання», «Запитання» та «Наявний допис». Програма передбачає можливість використання додаткових матеріалів – YouTube, PDF-документів та інших інтегрованих сервісів, таких, як Google Disk і Gmail.

3. Можливість відстеження здачі робіт і виставлення оцінок. В Google Classroom існує можливість відстеження здачі робіт і виставлення оцінок. За усіма завданнями в декількох класах можна слідкувати одночасно. Можна створювати систему оцінювання та переглядати всі виставлені оцінки. Робити це можна вручну або автоматизовано.

**Google Docs** – це ще один безкоштовний сервіс для всіх користувачів, головна ідея якого полягає в тому, аби забезпечувати спільну роботу в одному документі в режимі реального часу. Декілька здобувачів вищої освіти можуть вносити зміни в документ, а додаток надає можливість відстежувати всі ці зміни, залишати замітки, виправлення, використовувати інтегрований чат. Google Docs є ідеальним сервісом для групової роботи з текстом і роботи над помилками. Функція Revision History дозволяє відстежувати всі внесені в документ зміни. Цей сервіс на відміну від Microsoft Word безкоштовний. Якщо раптово пропав Інтернет-зв'язок або вимкнувся комп'ютер – інформація залишиться неушкодженою завдяки режиму автозберігання. Додаток підтримує голосове введення, а також крос-платформний, тобто функціонує з будь-якого пристрою, в якому є веббраузер.

Для початку роботи з цією програмою від Google необхідно мати акаунт в Gmail. Документ, що можна створити в Google Docs, може бути таблиця, текстовий документ чи презентація. Також можна працювати з усіма документами пакету Microsoft Office. Після відкриття документу одразу розпочинають роботу з ним. Документ знаходиться на Google Disk. Необхідно надати доступ усім користувачам, які працюватимуть над цим документом. Це можна зробити трьома способами. Доступ за запрошенням: підходить для надання доступу окремим користувачам. Для цього необхідно відкрити сайт [www.drive.google.com](http://www.drive.google.com) на комп'ютері, обрати потрібну папку й натиснути на позначку «Відкрити доступ до об'єкта». В стрічці ввести адресу електронної пошти або групи Google. Для налаштування прав доступу натиснути стрілку «Вниз». Наприкінці натиснути «Надіслати», й кожен учасник отримає сповіщення на електронну пошту. Другий спосіб – доступ за посиланням на папку. Він спрощує етап реєстрації тим, що доступ до документа чи папки матимуть усі користувачі, яким було надіслане посилання. Для користування цим методом також необхідно відкрити сайт [drive.google.com](http://drive.google.com) та обрати необхідну папку. Далі натиснути на значок «Відкрити доступ до об'єкта» й скопіювати посилання загального користування. Посилання знаходиться в правому верхньому куті. Після цього натиснути «Переглядати можуть усі, хто має посилання» та обрати права доступу: редагу-

вання чи перегляд. Тепер можна скопіювати посилання та поширити його. Третій метод дає можливість відкривати доступ до документа групам користувачів. Для цього необхідно створити групу Google та додати до неї користувачів, надати групі доступ до файлів та розпочати роботу. Як можна побачити, такий сервіс надає безліч можливостей для формування груп і роботи з ними над документами в режимі реального часу.

**Google Slides** – є вебверсію Power Point із тим самим набором інструментів, що є базовими для створення презентацій. Переваги цього додатку в тому, що він безкоштовний і дозволяє вносити зміни в режимі реального часу багатьом користувачам одночасно. Цей інструмент дає можливість працювати в команді над спільними проектами. В презентацію можна вносити текст, зображення, відеозаписи, а також редагувати й формувати ці дані. В цей час викладач може спостерігати за змінами, внесеними в презентацію, та за здобувачами вищої освіти, які ці зміни створювали. Наявна можливість коментувати презентації та надавати зворотний зв'язок. Для початку роботи потрібно створити презентацію та надати доступ до неї. Наявні три варіанти рівня доступу. «Редагування» – ця опція використовується системою за замовчуванням і передбачає надання повних прав доступу до онлайн-презентації. Користувачі в режимі редагування можуть вносити зміни й коментувати презентацію. «Коментування» – цей режим працює за принципом надання можливості коментувати презентацію, але без внесення змін до неї. Третій режим – «Перегляд» – не передбачає надання зворотного зв'язку й редагування матеріалу, а лише його перегляд. Поділитися презентацією для сумісної роботи можна й іншим способом – надати члену команди посилання доступу.

**Google Forms** – додаток, який дозволяє швидко створювати невеликі тести, вікторини та анкети. Їх можна використовувати як для проведення невеликих тестів між темами, для самостійного контролю знань на занятті, а також збору інформації під час розв'язання організаційних питань. Конструкція програми надає можливість відстежувати відповіді кожного окремого користувача. Для початку роботи з тестами необхідно створити шаблон на сайті [www.forms.google.com](http://www.forms.google.com), після цього відкриється пустий тест – форма нового опитування. Є й інший спосіб – створення тесту через Google таблиці на сайті [www.sheets.google.com](http://www.sheets.google.com). Для створення тесту через цей сервіс необхідно натиснути «Вставка – Форма». В таблиці з'явиться новий аркуш, і в цей час в браузері відкриється форма. Третій спосіб – це створити форму за допомогою Google Disk: відкрити посилання [www.drive.google.com](http://www.drive.google.com), в лівому верхньому куті натиснути кнопку «Створити», обрати пункт «Ще» та Google Форми.

Додатково використовуючи додаток **Flubaroo** можна адаптувати виставлення балів під будь-яку систему оцінювання. Для користування як здобувачам вищої освіти так і викладачам необхідно мати поштову адресу Gmail, спочатку для реєстрації, а потім для отримання оцінок. При натисканні кнопки «Повернути» кожному здобувачеві вищої освіти на пошту надійде повідомлення з оцінкою. Перевагою даного сервісу є доступність у режимі реального часу будь-коли. Він функціонує як веб-сервіс, так і як мобільний додаток для Android та iOS. Команда Google обіцяє цілодобову технічну підтримку телефоном та по електронній пошті й безпечність передачі та зберігання інформації.

Актуальність використання **Google Forms** на заняттях зі здобувачами вищої освіти полягає в тому, що не потрібно друкувати тести для кожної групи окремо, використовуючи онлайн-додаток усі тести можуть зберігатися в хмарі. Хмарне сховище – це віртуальна пам'ять, яка прийшла на зміну фізичним сховищам, як, наприклад, жорсткий диск, USB-накопичувач та внутрішня пам'ять комп'ютера. Основна перевага хмарного сховища в тому, щоб звільнити місце на локальних жорстких дисках та надати доступ до цих даних з будь-якого пристрою, на якому встановлена синхронізація з поштою Gmail.

**Sokrative** стане останнім у переліку новітніх програм для оптимізації навчального процесу. Розробка не належить Google, але відрізняється своєю зручністю, мобільністю та безкоштовністю. Інтернет-сервіс дозволяє проводити тестування в онлайн-формі. Процедура підсумкового тестового контролю знань може бути значно спрощена з використанням сервісу Sokrative. Платформа має безкоштовну та платну версію. Зазначимо, що безкоштовної версії більше ніж достатньо для повноцінної роботи. Сервіс є платформою для викладачів Sokrative Teacher та студентів Sokrative Student. Додаток дозволяє викладачам та навчальним закладам створювати різноманітні тести, а студентам проходити їх. Для початку роботи з програмою викладачу необхідно зареєструватися – створити кабінет в Sokrative Teacher. Тести заносяться в програму викладачем вручну, обирається правильний варіант відповіді. Під час розробки тесту можлива інтеграція в завдання як тексту так і фотоматеріалів, що дозволяє підвищити наочність поставленого завдання. Тест можливо створити навіть використовуючи власний телефон. Можна запрограмувати анонімність відповіді, або відповідь під власним ім'ям, однаковий порядок запитань або змішаний – все залежить від режиму, який обере викладач. Наявні також режими виведення правильної відповіді на екран після кожного питання. Тести можуть мати вигляд закритих або відкритих запитань, запитань, на які потрібно відповісти «Так»/ «Ні»,

або «Правда»/ «Неправда». Тести доступні всім користувачам з того моменту, коли їм відомий код тесту та після того, як викладач зробить цей тест активним. Студенти проходять цей тест у режимі реального часу в одній аудиторії, що забезпечує безпеку тестових матеріалів і незалежність оцінки. Програма володіє переліком можливостей, таких як зміна порядку тестових питань та варіантів відповіді. Це запобігає списуванню. До того ж, якщо цю програму відкрити в браузері – кожен вихід зі сторінки буде розцінене як завершення тесту, тому жоден здобувач вищої освіти не зможе паралельно використовувати додаткові матеріали в Інтернеті та одночасно проходити тест. Наприкінці тесту можна налаштувати вивід результатів тесту на екран. Здобувач вищої освіти отримує свій результат у відсотковому відношенні наприклад 50%/100% та поруч кількість правильно виконаних завдань у числовому порів'янні, наприклад 25/50. Недоліком сервісу є можливість технічної помилки, але і цього можна уникнути, якщо використати режим повернення до питань – здобувач вищої освіти матиме змогу повернутися до усіх питань та ще раз перевірити їх на наявність помилок. Цей режим також можна запрограмувати на початковому етапі. У кабінеті Sokrative викладача можна у реальному часі відстежувати проходження тесту, а наприкінці отримати всі бали здобувачів вищої освіти у вигляді таблиці. В таблиці зібрані дані про всі питання, а саме, як на них відповів студент – правильно «зеленим кольором», неправильно – «червоним». Викладачу залишається тільки перенести всі бали в документ, або, за необхідності, додати до цього балу поточний бал студента, який він набрав за семестр. Всі розрахунки витікають з системи оцінювання та розподілу балів за семестр.

**Висновки і пропозиції.** Використання нових цифрових технологій для навчання є незворотною тенденцією, яка несе із собою багато переваг. Проте самі лише цифрові інструменти можуть бути ефективним тільки у взаємодії з мотивованими користувачами. Реальні переваги досягаються тим, що як викладачі, так і студенти визнають користь для себе від застосування програм і готові навчатись і практикувати з ними, поки їх не буде досягнуто.

Оскільки більшість викладачів закладів вищої освіти в Україні не здобували свого часу компетентностей у викладанні з використанням цифрових освітніх технологій, які від них наразі вимагає життя, вбачається важливим здобуття ними таких компетентностей через системний підхід до підвищення кваліфікації з «цифрової освіти», який би забезпечував актуальний стан поінформованості викладачів у сучасних тенденціях та ефективний тренінг практичних навичок викладання з використанням цифрових інструментів. Тому перспективу



подальших досліджень ми вбачаємо в розробці концепції серії тренінгів із «цифрової освіти» для викладачів для успішного впровадження освітньо-комунікаційних технологій у закладах вищої освіти України.

#### Список використаної літератури:

1. Великоиваненко В.Г. Аналіз навчальних додатків для смартфонів / планшетів. URL: [http://velykoivanenko1.blogspot.com/2016/11/1\\_7.html?m=1](http://velykoivanenko1.blogspot.com/2016/11/1_7.html?m=1).
2. Вербицкая В.И., Бредихин В.М. Методы применения информационных компьютерных технологий в образовательных процессах. *Розвиток освітньої системи: європейський вектор* : матеріали II Міжнародної науково-методичної конференції ХНУБА. Харків : ФОП Панов А.М, 2019. С. 45–46.
3. Вербицкая В.И., Попова А.Н. Структура и логика образовательного процесса с использованием информационных компьютерных технологий. *Розвиток освітньої системи: європейський вектор* : матеріали II Міжнародної науково-методичної конференції ХНУБА. Харків : ФОП Панов А.М, 2019. С. 41–43.
4. Вербицкая В.И., Стороженко Т.В. Прогресивна технологія в підготовці фахівців. *Розвиток освітньої системи: європейський вектор* : матеріали II Міжнародної науково-методичної конференції ХНУБА. Харків : ФОП Панов А.М, 2019. С. 46–48.
5. Використання Google Classroom для створення єдиного освітнього простору та управління навчальним процесом. *Всеосвіта* : вебсайт. URL: <https://vseosvita.ua/library/vikoristanna-google-classroom-dla-stvorennja-edinogo-osvitnogo-prostoru-ta-upravlinna-navcalnim-procesom-74945.html>.
6. Герасименко В.В., Паткевич В.О. Не розвинені можливості системи освіти в Україні. *Розвиток освітньої системи: європейський вектор* : матеріали II Міжнародної науково-методичної конференції ХНУБА. Харків : ФОП Панов А.М, 2019. С. 52–53.
7. Гурняк І.А. Використання Google Forms і Microsoft Forms в процесі навчання. *Фізико-математична освіта*. 2018. Вип. 2. С. 40–45.
8. Інновації в освіті: інтеграція науки і практики : збірник науково-методичних праць / за заг. ред. О.А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. 492 с.
9. Іонан В.Е. Цифрова грамотність: що це і навіщо українцям. *НВ Бізнес* : вебсайт. URL: <https://nv.ua/ukr/biz/experts/programma-rozvitku-cifrovih-navichok-v-ukrajini-shcho-planuye-ministerstvo-cifrovoji-transformaciji-50053488.html?fbclid=IwAR2EjEHxBgl2PCfCusa-mQ4n4CiczE1yx-TzrN5F3OTzGvfZkzDiYk5OF-I>.
10. Как использовать инструменты совместной работы Google Slides Presentation. *EnvatoTuts+* : веб-сайт. URL: <https://business.tutsplus.com/ru/tutorials/google-slides-online-presentation-collaboration-tools--cms-30066>.
11. Как использовать Google Apps в школе? *NewToNews* : веб-сайт. URL: <https://newtonew.com/school/kak-ispolzovat-google-apps-v-shkole>.
12. Как работать с приложением «Google Презентации». *Справочная система Google* : веб-сайт. URL: <https://support.google.com/docs/answer/2763168?co=GENIE.Platform%3DDesktop&hl=ru>.
13. Молянов П.А. Полное руководство по Google Docs: все, о чем вы не знали, но боялись спросить. *TexTerra – агентство комплексного интернет-маркетинга* : веб-сайт. URL: <https://texterra.ru/blog/polnoe-rukovodstvo-po-google-docs.html>.
14. Наука і навчання в епоху цифрових технологій. URL: <https://osvitoria.media/wp-content/uploads/2019/11/191030-Schule-148x210-ukr.pdf>.
15. Пометун О.І. Сучасний урок: Інтерактивні технології навчання : науково-методичний посібник / О.І. Пометун, Л.В. Пироженко ; за ред. О.І. Пометун. Київ : А.С.К., 2014. 192 с.
16. Розвиток освітньої системи: європейський вектор : матеріали II Міжнародної науково-методичної конференції ХНУБА. Харків : ФОП Панов А.М, 2019. 196с.
17. Семенова И.Н. Развитие системы методов обучения студентов педвузов в условиях использования информационно-коммуникационных технологий : монография. Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2010. 192 с.
18. Сучасні технології навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх і вищих навчальних закладах : колективна монографія / за загальн. ред. С.Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2015. 444 с.
19. Халіна В.Ю. Еволюція компетентностей: знання та вміння майбутнього. *Розвиток освітньої системи: європейський вектор* : матеріали II Міжнародної науково-методичної конференції ХНУБА. Харків : ФОП Панов А.М, 2019. С. 25–27.
20. Хмарні технології в освіті. URL: <https://sites.google.com/view/cloudinedu/%D0%B3%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%BD%D0%B0?authuser=0>.
21. Що таке хмарне сховище? *Westelecom* : веб-сайт. URL: <https://westele.com.ua/ua/blog/161-cto-takoe-oblacnoe-hranilise-dannyh.html>.
22. Кальдерон А. Якою стане вища освіта до 2040 року. *Освіта.ua* : онлайн-газета. URL: [http://osvita.ua/vnz/high\\_school/47910](http://osvita.ua/vnz/high_school/47910).
23. Brasch B., Pfeil A. Unterrichten mit digitalen Medien. Deutsch lehren lernen. Band 9. Stuttgart : Ernst Klett Sprachen, 2018. 144 S.

24. Bruce C. The seven faces of information literacy. Adelaide : Auslib Press, 1997. Pp. 110–116.
25. Hornung-Prähauser V., Wieden-Bischof D. Selbstorganisiertes Lernen und Lehren in einer digitalen Umwelt: Theorie und Praxis zu E-Portfolios in der Hochschule / K.-U. Hugger, M. Walber. *Digitale Lernwelten. Konzepte, Beispiele und Perspektiven*. Wiesbaden : VS-Verlag, 2010. S. 245–268.
26. Hunter B. Computer-Mediated Communications Support for Teacher Collaborations: Researching New Contexts for Both Teaching and Learning. *Educational Technology*. 1990. Vol. 30. No 10. Pp. 46–49.
27. Smachylo V.V. Using Google Classroom in education process. *Розвиток освітньої системи: європейський вектор* : матеріали II Міжнародної науково-методичної конференції ХНУБА. Харків : ФОП Панов А.М, 2019. С. 3–4.
28. Smachylo V.V., Parfonova T.I. Using Google tools in education process. *Розвиток освітньої системи: європейський вектор*: матеріали II Міжнародної науково-методичної конференції ХНУБА. Харків : ФОП Панов А.М, 2019. С. 4–5.
29. Strasser T. Grenzgänge in der Hochschullehre. Wie Lerntechnologien die Präsenzlehre örtlich delimitieren und das selbstgesteuerte Lernen fördern können. Ein Überblick. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 40* / Martos J. (Hrsg.). München : iudicium, 2014. S. 164–176.

**Lebyedyeva O., Muntian S. Optimization of the educational process in higher education through the introduction of modern digital technologies**

*The article deals with the issues of introducing modern information and communication technologies to optimize the educational process in higher education institutions in Ukraine. The current trends in educational development in Ukraine are determined by the rapid digitization of the educational process, the transition to distance learning, and blended forms of learning (traditional ones using elements of distance learning). There are several questions connected to the significant changes across the education space caused by digitization, such as changes in educational content, educational objectives, the role of participants in the educational process, professional competence, skills and abilities, and options for implementing digital strategies. It should be considered, that higher education in Ukraine will move rapidly towards digitalization in the coming years and will, therefore, need solutions to these questions from scientific and practical points of view as soon as possible. It is pointed out that developing the level of digital skills and competences of the participants in the educational process, especially teachers at higher education institutions, requires a systematic approach to their “digital education”, which should give teachers a relevant awareness of current trends and effective training of practical teaching skills with using digital instruments. It is noted that when introducing new standards of digital competencies of research for teaching staff, and higher education, it is necessary to provide them with opportunities to choose information, communication technologies, and digital tools for use in teaching and evaluation in the educational process. Based on their own practical experience, the authors of the publication examined which web services are most accessible and recognized among young students. The introduced ones effectively contribute to simplifying the organization of the educational process in higher education and increasing the efficiency of individual work of students in higher education. For this purpose, their main characteristics, functions, and advantages, as well as the characteristics of their use in the educational process, are analyzed.*

**Key words:** information and communication technologies, digital technologies in the classroom, digitization, educational process, digital skills, digital education.

УДК [373.3.018.3.064.2:005.336.2  
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-2.40>

**А. С. Лесик**

кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри педагогіки  
Бердянського державного педагогічного університету

## ПІДГОТОВКА ВИХОВАТЕЛІВ ІНТЕРНАТНИХ ЗАКЛАДІВ НУШ ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ

*Статтю присвячено проблемі підготовки вихователів інтернатних закладів Нової української школи до формування комунікативної компетентності учнів.*

*Визначено чинники, що негативно впливають на процес формування комунікативної компетентності в молодших школярів шкіл-інтернатів, як-от: специфіка контингенту учнів (соціальні сироти, біологічні сироти, діти з малозабезпечених та багатодітних сімей, більшість дітей соціально занедбані; тяжка спадковість; проблеми медичного характеру, зумовлені патологічними відхиленнями в стані здоров'я; низька ерудиція, обмежений обсяг уявлень про навколишній світ); наявність деприваційного синдрому (материнська, соціальна, сенсорна, когнітивна, комунікативна, психічна, емоційна, рухова і психомоторна депривації); ригідність (когнітивна, емоційно-афективна, психосоціальна); знижений рівень емпатії; відсутність засвоєння позитивного соціального досвіду батьків, сім'ї, емоційно-ділових взаємин між людьми.*

*Наголошується на тому, що у формуванні комунікативної компетентності молодших школярів шкіл-інтернатів важлива роль відіграють такі чинники: емоційно-позитивна мотивація вихователя; усвідомлення ним актуальності та необхідності цього аспекту професійної діяльності; бажання ефективно здійснювати її; потреба задовольнити соціальне замовлення суспільства, пов'язане з підготовкою молодшого школяра до комунікації; навчання дітей вільно спілкуватися з педагогами, однолітками, представниками громадськості.*

*Автором обґрунтовано, що педагог школи-інтернату має надавати пріоритет спілкуванню з молодшими школярами, яке дозволяє вибудувувати його з опорою на суб'єкт-суб'єктну взаємодію, прагнути до співробітництва з вихованцями, шукати позитивні якості в дитини, орієнтуватися на їхній розвиток, пробуджувати ініціативу, прагнення до співробітництва.*

**Ключові слова:** компетентність, комунікативна компетентність, вихователь, молодші школярі, діти-сироти, компетентнісний підхід.

**Постановка проблеми.** Проблема формування комунікативної компетентності молодших школярів в умовах НУШ набуває особливої актуальності, оскільки для успішного життя в суспільстві необхідні знання норм і правил спілкування, вміння організувати спілкування, встановлювати та підтримувати конструктивні міжособистісні контакти, передавати й отримувати у відповідь необхідну інформацію.

Особливого значення ця проблема набуває для молодших школярів – вихованців інтернатних закладів, більшість з яких – це діти-сироти та діти з проблемних та матеріально незабезпечених сімей, характерними рисами яких є: деприваційний синдром, ригідність, зниження емпатії, явище «групової залежності», невпевненість у собі, комплекс неповноцінності, почуття самотності, труднощі в спілкуванні з оточенням, схильність до нервових зривів, підвищена вразливість, недовіра до дорослих, агресивність, ускладнене (дефіцитне, дефектне, деструктивне) спілкування, відсутність навичок позаситуативної комунікації.

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

Питання, пов'язані з психолого-педагогічними умовами та засобами розвитку комунікативного потенціалу особистості, формування компетентності в спілкуванні, стали предметом наукових розвідок Н. Бібік, О. Вербицького, Ю. Ємельянова, М. Зажирко, Л. Канішевської, М. Коця, В. Мартиненко, Л. Петровського, В. Тернопільської та інших.

До вивчення методологічних проблем комунікативної компетентності зверталися К. Абульханова-Славська, Г. Андреева, Л. Буєва, М. Каган, Б. Ломов, О. Пометун.

Специфіку контингенту вихованців шкіл-інтернатів досліджували Л. Галігузова, Л. Долинська, І. Дубровіна, Л. Канішевська, Б. Кобзар, Й. Лангмейер, З. Матейчик, Л. Оліференко, А. Полянничко, А. Прихожан, З. Сафіна, Н. Толстих, Г. Улунова, І. Фурманов та інші.

Особливості спілкування молодших школярів шкіл-інтернатів стали предметом наукових пошуків І. Дубровіної, Л. Долинської, М. Лісіної, В. Мухіної, А. Прихожан, М. Симонової, Н. Толстих,

Г. Улунової, Л. Шипіціної та інші. Попри широке відображення проблеми спілкування молодших школярів у психолого-педагогічній літературі, такий аспект проблеми, як підготовка вихователів Нової української школи шкіл-інтернатів до формування комунікативної компетентності молодших школярів, майже не досліджувався.

Як свідчать результати аналізу практики виховної роботи з проблеми формування комунікативної компетентності в учнів Нової української школи, цьому аспекту в школах-інтернатах не приділяється відповідна увага, оскільки відсутнє наукове обґрунтування педагогічних умов, які стимулюють суб'єкт-суб'єктну взаємодію дітей і педагогів. Таким чином, виникають суперечності між об'єктивними потребами сучасного суспільства у формуванні комунікативної компетентності у дітей і відсутністю розроблених теоретичних і методичних аспектів формування комунікативної компетентності в учнів початкових класів шкіл-інтернатів; між необхідністю професійної підготовки вихователів шкіл-інтернатів до формування комунікативної компетентності в учнів початкових класів та недостатньою розробкою змісту, форм і методів такою діяльності в практиці інтернатних установ.

**Мета статті.** Головна мета статті – розкрити зміст підготовки вихователів інтернатних закладів Нової української школи до формування комунікативної компетентності молодших школярів.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Опановування вихователями шкіл-інтернатів теорією і практикою формування комунікативної компетентності молодших школярів ще не є гарантією ефективності її сформованості у дітей. При цьому важливе значення має відношення педагога Нової української школи до професійної діяльності, бажання виконувати цю діяльність на високому рівні.

Важливим складником образу педагога НУШ є професійна спрямованість – сукупність мотивів і цілей, які виступають орієнтиром його діяльності. Центральною проблемою професійної спрямованості педагога є проблема мотиву.

Працюючи з дітьми, вихователь школи – інтернату НУШ має виявляти більше турботи, уваги, людяності, сердечності. Індивідуальність вихователя проявляється в педагогічному спілкуванні через стиль спілкування, що й дає змогу розглянути його як індивідуальну характеристику педагога [1, с. 103].

Таким чином, у формуванні комунікативної компетентності молодших школярів шкіл-інтернатів важлива роль належить емоційно-позитивній мотивації вихователя, усвідомленню ним актуальності та необхідності цього аспекту професійної діяльності, бажанню ефективно здійснювати її, потребі задовольнити соціальне замовлення суспільства, пов'язане з підготовкою молодшого

школяра до комунікації, та навчити дітей вільно спілкуватися з педагогами, однолітками, представниками громадськості.

З огляду на ці положення реалізацію педагогічних завдань щодо формування комунікативної компетентності в учнів шкіл-інтернатів ми розпочали з організації цілеспрямованої роботи з вихователями Бердянської загальноосвітньої школи-інтернату, Мелітопольської загальноосвітньої школи-інтернату, Новомиколаївської загальноосвітньої школи-інтернату з метою надання їм необхідних знань з теорії та методики формування комунікативної компетентності молодших школярів. З цією метою нами була розроблена програма семінару «Формуємо комунікативну компетентність».

У підвищенні методичної підготовки вихователів загальноосвітніх шкіл-інтернатів щодо формування комунікативної компетентності в молодших школярів ми виокремлювали такі етапи: організаційно-аналітичний, інформаційний, практичний, оціночно-результативний.

На першому етапі проводилась підготовча робота адміністрацій шкіл-інтернатів, спрямована на усвідомлення вихователями значущості й актуальності проблеми формування комунікативної компетентності в молодших школярів у позаурочній діяльності, вивчення педагогічного досвіду; розроблення стратегії розв'язання заявленої проблеми.

Другий етап – інформаційний, загальними цілями якого було інформування педагогів шкіл-інтернатів про теоретичні питання формування комунікативної компетентності в молодших школярів; виявлення специфіки цієї роботи в закладах інтернатного типу; розгляд проблеми ускладненого спілкування молодших школярів шкіл-інтернатів, розроблення педагогічного супроводу виховної роботи; ознайомлення з програмою семінару «Формуємо комунікативну компетентність».

Перше заняття семінару «Сутність, структура комунікативної компетентності молодших школярів» (лекція) мало на меті підвищити рівень теоретичних знань вихователів шкіл-інтернатів з проблеми формування комунікативної компетентності в молодших школярів шкіл-інтернатів; уточнити уявлення вихователів шкіл-інтернатів про поняття: «комунікація», «спілкування», «компетентність», «компетенція», «комунікативна компетенція», «комунікативна компетентність»; розкрити сутність, структуру комунікативної компетентності, критерії та показники сформованості комунікативної компетентності молодших школярів.

Наступне заняття – «Специфіка формування комунікативної компетентності в молодших школярів шкіл-інтернатів» (круглий стіл), метою якого було: розглянути сенситивність молодшого шкільного віку щодо формування комунікативної

компетентності; розкрити специфіку формування комунікативної компетентності в молодших школярів шкіл-інтернатів; виявити чинники, які негативно впливають на ефективність формування комунікативної компетентності в молодших школярів шкіл-інтернатів.

Так, у процесі обговорення чинників, що сприяють формуванню комунікативної компетентності в молодших школярів шкіл-інтернатів, акцентували увагу педагогів на анатомо-фізіологічних та соціально-педагогічних характеристиках молодшого шкільного віку, що відкривають нові можливості для комунікативної діяльності молодших школярів:

- фізіологічне дозрівання організму молодшого школяра; розгортання та поглиблення зв'язків із соціальним оточенням;

- інтенсивне дозрівання другої сигнальної системи (мови) в аналізі й синтезі вражень від зовнішнього світу; утворення тимчасових нервових зв'язків, вироблення нових дій та операцій;

- висока пластичність центральної нервової системи молодшого школяра, що забезпечує учневі здатність фіксувати впливи середовища, готовність реагувати на нього, підвищувати рухливість нервових процесів. Це дає змогу дитині швидко змінювати поведінку відповідно до вимог учителя та комунікативної ситуації;

- інтенсивне формування в дітей молодшого шкільного віку таких мисленнєвих операцій, як аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення тощо;

- становлення провідної діяльності – навчання, результатом якого є розвиток особистості, інтелекту, здібностей, опановування знаннями, формування та вдосконалення навичок мовлення;

- розвиток основних психічних новоутворень молодшого шкільного віку (довільність психічних процесів; внутрішній план дій, уміння організувати навчальну діяльність, рефлексія);

- перевага наочно-образного мислення;

- розвиток мовленнєвих видів діяльності в процесі виконання нових соціальних ролей;

- прийняття та усвідомлення дитиною своєї внутрішньої позиції;

- яскраво виражена суспільна значущість навчальної діяльності визначає нову комунікативну позицію дитини стосовно дорослих і однолітків, що змінює її самооцінку, інтегрує довід її діяльності та спілкування з іншими дітьми [4].

У процесі обговорення проблеми педагоги виділили такі чинники, що негативно впливають на процес формування комунікативної компетентності в молодших школярів шкіл-інтернатів:

1. Специфіка контингенту учнів (соціальні сироти, біологічні сироти, діти з малозабезпечених та багатодітних сімей, більшість дітей соціально занедбані; тяжка спадковість; проблеми

медичного характеру, зумовлені патологічними відхиленнями в стані здоров'я; низька ерудиція, обмежений обсяг уявлень про навколишній світ); наявність деприваційного синдрому (материнська, соціальна, сенсорна, когнітивна, комунікативна, психічна, емоційна, рухова і психомоторна депривації); ригідність (когнітивна, емоційно-афективна, психосоціальна); знижений рівень емпатії; відсутність засвоєння позитивного соціального досвіду батьків, сім'ї, емоційно-ділових взаємин між людьми.

2. Під час аналізу специфічних чинників формування комунікативної компетентності учнів шкіл-інтернатів було звернено увагу на особливості організації життєдіяльності: обмеження сфери спілкування вихованців; заорганізованість життєдіяльності, жорстка регламентація дій, гіперопіка з боку вихователів, часта зміна педагогів; вимушена адаптація до великої кількості однолітків, відсутність індивідуального підходу; недоліки програм виховання і навчання, які не компенсують дефектів виховання та розвитку дітей, спричинених відсутністю сім'ї; стійка залежність дитини від дорослого; зниження інтимності та довірливості, емоційна спрощеність спілкування, дефіцит можливості встановлення міцних та довготривалих взаємовідносин дитини з дорослими; специфіка спілкування вихованців інтернатних закладів значно утруднюють процес формування комунікативної компетентності в молодших школярів.

У процесі обговорення специфічних чинників формування комунікативної компетентності в молодших школярів шкіл-інтернатів ми акцентували увагу на проблемі ускладненого спілкування учнів шкіл-інтернатів; коротко характеризували всі види ускладненого спілкування: дефіцитного, дефектного, деструктивного. Зазначали, що дефіцитне спілкування, чинником якого є самотність, є визначальним щодо дефектного та деструктивного спілкування вихованців інтернатних закладів [6, с. 49].

3. Обмін думками з питання «Пошук умов усунення негативних чинників у процесі формування комунікативної компетентності молодших школярів шкіл-інтернатів».

У процесі обговорення було звернено увагу на питання використання потенціалу позаурочної діяльності щодо формування комунікативної компетентності в молодших школярів шкіл-інтернатів, а саме: розширення сфери спілкування вихованців завдяки залученню їх до спільної діяльності з іншими учнями; виконання громадських доручень; участь у загальношкільних заходах, роботі гуртків, секцій, клубів за інтересами; спілкування дітей у неформальних групах на основі спільних захоплень та інтересів; розширення сфери спілкування молодших школярів; опановування педагогами діагностикою сформованості комунікативної

компетентності учнів початкових класів; формами і методами формування комунікативної компетентності в молодших школярів шкіл-інтернатів тощо.

Отже, протягом інформаційного етапу підготовки вихователів шкіл-інтернатів до формування комунікативної компетентності молодших школярів ознайомили їх з програмою семінару «Формуємо комунікативну компетентність», залучали до участі в ньому, що сприяло:

- поглибленню теоретичних знань із проблеми формування комунікативної компетентності в молодших школярів;

- розгляду специфіки формування комунікативної компетентності в молодших школярів шкіл-інтернатів, зокрема у позаурочній діяльності;

- приверненню уваги вихователів шкіл-інтернатів до питань спрямування позаурочної діяльності на формування комунікативної компетентності в молодших школярів, що дозволило спрямувати педагогів на активну діяльність.

Третій етап (практичний) спрямовувався на опонування вихователями діагностикою рівнів сформованості комунікативної компетентності в учнів шкіл-інтернатів; формами та методами формування цього особистісного утворення; використання комплексу педагогічних умов формування комунікативної компетентності в молодших школярів шкіл-інтернатів.

На цьому етапі значна увага приділялася індивідуальній роботі з вихователями щодо питань роботи з експериментальними матеріалами. Було проведено заняття «Діагностика рівнів сформованості комунікативної компетентності в молодших школярів шкіл-інтернатів», «Форми та методи формування комунікативної компетентності в молодших школярів шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності», «Психологічні основи педагогічного спілкування», «Структура педагогічного спілкування».

Праця педагога в цьому розумінні є унікальним поєднанням гуманного ставлення до іншої людини, діяльній любові до неї, піклування про її особистісний розвиток і через це – самоздійснення власної особистості в професійній діяльності [16].

Для того щоб вихованець став активним учасником педагогічного процесу, необхідно забезпечити суб'єкт-суб'єктний характер стосунків, який полягає в рівності психологічних позицій, взаємній гуманістичній спрямованості, активності педагога та вихованців, взаємопроникненні їх у світ почуттів та переживань [14].

«Кожна дитина – неповторна, наділена від природи унікальними здібностями, талантами та можливостями. Місія нової української школи – допомогти розкрити та розвинути здібності, таланти й можливості кожної дитини на основі партнерства

між учителем, учнем і батьками» – зазначається у Концепції Нової української школи [13, с. 14].

Отже, у процесі спілкування з вихованцями він має надавати перевагу діалогічному спілкуванню, яке характеризується «емоційною та особистісною відкритістю партнерів по спілкуванню, психологічною налаштованістю на емоційний стан одного, безоцінковістю, довірою і відкритістю, відвертістю у вираженні почуттів і станів» особистості [10, с. 41–49].

Для того щоб здійснювати діалог зі своїми вихованцями, педагогові школи-інтернату важливо знати та вивчати ціннісні орієнтації дітей про себе та про інших, цілеспрямовано навчати молодших школярів спілкуватися в парі, групі, колективі. Вихователь має зосереджуватись на співрозмовниках, використовувати засоби аттракції, що передбачає сприйняття позиції людини, до якої склалось емоційно позитивне ставлення.

Педагог школи-інтернату має надавати пріоритет спілкуванню з молодшими школярами, яке дозволяє вибудовувати його з опорою на суб'єкт-суб'єктну взаємодію, прагнути до співробітництва з вихованцями, шукати позитивні якості в дитини, орієнтуватися на їхній розвиток, пробуджувати ініціативу, прагнення до співробітництва.

Найбільшому задоволенню цих вимог сприяє особистісно-орієнтовне виховання – організація цього процесу на основі глибокої поваги до особистості дитини, урахування особливостей її індивідуального розвитку, ставлення до неї як до свідомого, повноправного, відповідального учасника виховного процесу [15, с. 56–57].

Розуміння вихованця сприяє розкриттю вчителем у педагогічному спілкуванні своїх думок та почуттів, вияву зацікавленості станом дитини, що сприяє народженню у неї довіри.

Щире визнання вихованця означає віру в нього, вияв співчуття до дитини та ціннісне ставлення до неї.

Отже, цей етап підготовчої роботи сприяв опануванню вихователями шкіл-інтернатів діагностикою рівнів сформованості комунікативної компетентності в молодших школярів; формами й методами формування комунікативної компетентності в молодших школярів шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності; формуванню суб'єкт-суб'єктних відносин.

IV етап – оціночно-результативний – передбачав визначення шляхів подолання особистісних ускладнень у процесі підготовчої роботи вихователів шкіл-інтернатів до формування комунікативної компетентності в молодших школярів у позаурочній діяльності. На цьому етапі застосовувались такі методи та засоби, як спостереження, бесіда, анкетування, індивідуальні консультації.

З метою вивчення питання підготовленості вихователів шкіл-інтернатів з питань щодо формування комунікативної компетентності в молодших школярів проведено анкетування, в результаті якого було виявлено, що всі без винятку вихователі шкіл-інтернатів, які брали участь у семінарі, усвідомлюють значущість зазначеної проблеми й намагаються реалізувати це у своїй професійній діяльності.

**Висновки і пропозиції.** Проведена нами методична підготовка вихователів шкіл-інтернатів з питань формування комунікативної компетентності в учнів Нової української школи в позаурочній діяльності сприяла поглибленню теоретичних знань про специфіку цього процесу, опануванню діагностикою рівнів сформованості цього феномена в молодших школярів шкіл-інтернатів; формами та методами формування комунікативної компетентності; методичним забезпеченням цього процесу та методикою її реалізації під час позаурочної діяльності, зміні установок у педагогічній взаємодії з вихованцями (суб'єкт-суб'єктні відносини).

Це дослідження не вичерпує багатогранності й практичних пошуків розв'язання проблеми. Перспективним вважаємо вивчення взаємозв'язку навчально-виховної та позаурочної діяльності школи-інтернату з формування комунікативної компетентності молодших школярів.

#### Список використаної літератури:

1. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання : наук.-метод. посіб. Київ : ІЗМН, 1998. 204 с.
2. Бех І.Д. Виховання особистості: Сходження до духовності. Київ : Либідь, 2006. 272 с.
3. Бех І.Д. Виховання особистості : у 2-х кн. Київ : Либідь, 2008. Кн. 1. Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. Київ : Либідь, 2008. 278 с.
4. Бірюк Л.Я. Формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкових класів у процесі професійної підготовки (психолого-академічний аспект) : навч. посіб. Київ-Глухів : РВВ ГДПУ, 2008. 210 с.
5. Голуб О.В. Формування самостійності учнів молодшого шкільного віку шкіл-інтернатів для дітей сиріт у позаурочній діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 – теорія і методика виховання. Бердянськ, 2004. 253 с.
6. Долинська Л.В., Улунова Г.Є. Ускладнене спілкування в учнів шкіл-інтернатів : навч.-метод. посіб. Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2005. 119 с.
7. Канишевська Л.В. Виховання соціальної зрілості старшокласників загальноосвітніх шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності : монографія. Київ : ХмЦНП, 2011. 368 с.
8. Канишевська Л.В. Виховання гуманності у молодших школярів у позаурочній діяльності. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки.* 2017. № 7(1). С. 192–199.
9. Канишевська Л.В., Сухопара І.Г. Формування толерантності в молодших школярів у позаурочній діяльності: теорія і практика : монографія. Київ : Компринт, 2017. 403 с.
10. Кобзар Б.С., Постовойтов Є.П. Специфіка позаурочної виховної роботи з учнями шкіл-інтернатів для дітей-сиріт та дітей, які залишилися без піклування батьків. Київ : Стило, 1997. 311 с.
11. Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство : наук.-метод. зб. / ред. кол. Н. Софій, І. Єрмаков та ін. Київ : Контекст, 2000. 336 с.
12. Нова українська школа. URL: <http://mon.gov.ua/2016/12/05/konczerpcziya.pdf> (дата звертання: 14.04.2020)
13. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звертання 09.05.2020).
14. Педагогічне спілкування як взаємодія. URL: [www.horting.org.ua / node / 1437](http://www.horting.org.ua/node/1437) (дата звертання: 2.05.2020).
15. Покась В.П. Становлення та розвиток інтернатних закладів освіти в Україні (1917–2000 рр.). Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2005. 208 с.
16. Голуб О.В., Грітчина А.І., Толкачова А.С. Сучасні проблеми виховання учнів шкіл-інтернатів: теорія і практика : кол. монографія / кер. авт. кол. О.В. Голуб. Донецьк : ЛАНДОН-XXI, 2013. 362 с.
17. Формування комунікативної компетентності учнів молодшого шкільного віку у позаурочній діяльності шкіл-інтернатів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 – теорія і методика виховання Бердянськ, 2014. 275 с.

#### Lesik A. Training of tutors of the boarding schools of NUS for challenging the problem of formation of communicative competence of pupils

*Article is devoted to a problem of training of boarding schools tutors of new Ukrainian school for formation of communicative competence of pupils.*

*The following aspects are defined: the negative effect on process of formation of communicative competence in younger school students of boarding schools; specifics of the contingent of pupils (social orphans, biological orphans, children from needy and large families, most of children socially thrown; complicated heredity; the problems of medical character caused by pathological deviations in the state of health; low education level, limited volume of ideas about the environment); deprivation syndrome (maternal, social, touch, cognitive,*

*communicative, mental, emotional, motive and psychomotor deprivations); rigidity (cognitive, emotionally affective, psychosocial); the lowered empathy level; lack of assimilation of positive social experience with parents, families, emotionally business relationship between people.*

*The emphasis is put on the emotionally positive motivation of the tutor, formation of communicative competence of younger students of boarding schools, the awareness of relevance and need of the aspect of professional activity, the desire of the effective upbringing, the need of satisfying the social order which is closely connected with training of the younger school student communication, teaching children to communicate freely with teachers, peers, and public representatives.*

*It is proved by the author that: the teacher of boarding school has to provide a priority to communication with younger school students which allows to build it with support on a subobject interaction, to aspire to cooperation with pupils, to look for merits in the child, to be guided by their development, to awaken an initiative, aspire to cooperation.*

**Key words:** *competence, communicative competence, tutor, younger school students, orphan children, Competency-based approach.*



УДК 378.14

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-2.41>**А. М. Лещенко**доктор філософських наук, доцент,  
професор кафедри гуманітарних дисциплін  
Херсонської державної морської академії

## «САМОМЕНЕДЖМЕНТ ПСИХОФІЗИЧНИХ СТАНІВ» ЯК АКМЕОЛОГІЧНА ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОРЯКА

У статті актуалізується питання підвищення рівня психоемоційної стійкості моряків далекого плавання як фахівців, що працюють в умовах постійного психічного та психологічного перенапруження. Доводиться, що таке підвищення психоемоційної стійкості може стати продуктивним через цілеспрямоване формування педагогічної компетентності та через опору й активізацію резервних механізмів психіки професійного моряка.

Зазначається, що у процесі професійної підготовки та професійного самовдосконалення моряка далекого плавання, враховуючи специфіку морської професії, а також інструментарій наукової педагогіки, зокрема її відповідних розділів, є доцільним активно застосовувати методи педагогіки вищої школи, а особливо акме-педагогіки. Саме такий підхід задовольнить усі основні вимоги сучасного морського судноплавства та матиме досить продуктивний характер.

Під час розробки науково обґрунтованих педагогічних шляхів подолання визначеної проблеми увага акцентується на тому, що в умовах тривалого впливу на моряків системи психотравмувальних факторів, їх актуальні психічні механізми з часом перестають бути надійними, навіть у досвідчених професіоналів. Таким чином, актуалізується нагальна потреба щодо формування саме педагогічної компетентності як у дипломованих працівників морського флоту, так і у курсантів вищих навчальних морських закладів. Визначається, що саме це сприятиме підвищеному формуванню розуміння про власні природні психофізичні механізми та, відповідно, створюватиме умови для формування умінь та навичок керувати цими механізмами цілеспрямовано і з позитивними результатами щодо покращення рівня працездатності та, відповідно, знижуватиме рівень впливу «людського фактора» на виникнення аварійних ситуацій на морі.

Для вирішення поставлених завдань запропоновано впровадження у навчальний процес вищих морських навчальних закладів спецкурсу «Самоменеджмент психологічних станів моряка», який є новою продуктивною педагогічно доцільною технологією, яка спрямована на актуалізацію ресурсних психофізичних механізмів майбутнього моряка та тим самим забезпечення можливості протистояти або мінімізувати вплив психотравмувальних факторів і, відповідно, забезпечувати високий рівень надійності професійного реагування.

**Ключові слова:** самоменеджмент, акмеологічна педагогічна технологія, «людський фактор», психотравмувальні фактори, психоемоційна стійкість.

**Постановка проблеми.** Інтеграція вищих навчальних закладів України в європейський освітній простір передбачає необхідність цілеспрямованої оптимізації всього вітчизняного навчально-педагогічного інструментарію, доведення його до відповідних світових стандартів з одночасним збереженням позитивних надбань вітчизняної педагогіки, зокрема педагогіки вищої школи. Особливої значущості ця проблема набуває в межах вищих морських навчальних закладів України, які забезпечують підготовку кадрів для сфери міжнародного морського судноплавства.

Сьогодні дослідники звертають увагу на психологічні аспекти управлінської діяльності на борту судна, що є специфічною морською соціотехнічною системою, зокрема в екстремальних ситуаціях [1]. Таким чином, формується завдання

з метою підвищення якості професійного реагування моряків та забезпечення умов для зниження рівня їх психологічного напруження, поліпшення якості уваги, пам'яті, сприйняття та інших пізнавальних процесів, що значно підвищить рівень безпеки міжнародного морського судноплавства.

Науковці актуалізують значення людського фактора, який виступає основною причиною аварійних ситуацій та безпосередніх аварій на морі, зокрема, це дослідження В.Г. Алексішина, Л.А. Козиря, Т.Р. Короткого [2]. Також пропонується комплексний підхід до професійної психологічної підготовки сучасного моряка такими дослідниками, як В.Г. Торський, Л.А. Позолотін та інші. [3], з метою стимулювання емоційно-вольової стійкості моряка, мотивування на бездоганну роботу, професійну спрямованість, формування умінь щодо

виживання у відкритому морі тощо. Ставляться питання щодо забезпечення якості професійної взаємодії моряків на борту судна, формування у представників офіцерського складу лідерських якостей тощо, це дослідження В.І. Снопкова, Т.І. Конопелько та інші [4; 5; 6]. Але при цьому науково не пояснюються та, відповідно, не обґрунтовуються механізми, що зможуть забезпечити високий рівень психоемоційної стійкості моряка та його безпомилкове професійне реагування [1; 7]. Тому виникає необхідність, з метою подолання визначених проблем в сфері підготовки морських кадрів, звернутися до сфери акмеологічного педагогічного знання, в основі якого лежить мета – максимально висока актуалізація всіх ресурсів особистості фахівця будь-якого профілю, зокрема його людських, особистісних та професійних ресурсів.

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

У сучасній науковій думці з погляду акмеологічного знання проблеми розвитку, саморозвитку та самовдосконалення особистості взагалі почали розглядати Н.В. Бехтерев, С.Л. Рубінштейн, А. Маслоу, О.О. Деркач та інші. Авторами, що розробляють питання професійної акмеології, є Л.В. Маркелова, С.С. Пальчевський.

Окрім того, останнім часом в українському дослідному просторі активно з'являються дослідження, присвячені формуванню професійної компетентності майбутніх моряків, зокрема роботи Л.Д. Герганова, С.М. Єгорової; проблеми формування іншомовної компетентності моряків далекого плавання вивчають О.М. Тирон, Н.Є. Огородник, О.С. Дягілева; впровадження ігрових методик викладання розглядають А.Ю. Юрженко, С.А. Волошинов; методики викладання окремих дисциплін для студентів морських навчальних закладів вивчають Т.Г. Зайцева, В.В. Чернявський, В.Б. Смелікова та інші.

**Мета статті.** Головною метою цієї роботи є обґрунтування перспективності використання «самоменеджменту психофізичних станів моряка» як акмеологічної педагогічної технології формування педагогічної компетентності моряка.

**Виклад основного матеріалу.** На наш погляд, розробка педагогічних технологій для вищих навчальних морських закладів не може бути ефективною без урахування специфіки їх роботи у відкритому морі. Ця специфіка зумовлюється сукупністю факторів психотравмального характеру, під впливом яких кожен працівник морського флоту знаходиться щоденно та досить тривалий період, а саме:

– монотонність характеру роботи на борту судна, що загострюється впливом вібрацій, коливаннями, різного роду шумами природного та техногенного походження. Враховуючи територіальну та соціальну обмеженість, усі вони у сукупності виступають потужним чинником зниження рівня

уваги моряків, швидкості та точності їх професійного реагування, психічного напруження та емоційної дестабілізації;

– сенсорна депривація: у сукупності з тривалою розлукою з рідними, відсутністю достатньої кількості зовнішньої інформації, інформації про життя членів родини тощо сенсорна ізоляція об'єктивно сприятиме зниженню рівня відчуттів, сприйняття, пам'яті, мислення, погіршенню рис характеру та інших психологічних властивостей особистості моряка;

– психологічна депривація: обмеженість спілкування та вимушеність міжособистісних комунікацій через формальні соціальні зв'язки провокує моряків на переживання психологічного дискомфорту та сприяє підвищенню рівня тривожності;

– постійне усвідомлення вірогідності екстремальних ситуацій та пов'язаного з цим дефіциту часу на прийняття рішень. На фоні поступового виснаження психіки та нервової системи моряка цей фактор часто виступає об'єктивною підставою дій, недоцільних з погляду професіоналізму;

– необхідність виконання професійних завдань у незручний нічний час, який не корелюється з природними ритмами мозкової активності людини. Разом зі змінами певних кліматичних та географічних зон, у яких опиняються моряки в процесі транспортування вантажів згідно з певними маршрутами, а також внаслідок впливу перемінного магнітного поля, все це у сукупності об'єктивно сприятиме значному зниженню рівня психічного реагування та працездатності;

– тимчасове припинення статевого життя, що у сукупності з іншими негативними психологічними факторами збільшує негативний вплив на емоційно-вольову сферу моряків.

Відповідними негативними наслідками впливу на психофізичні механізми моряків виступають такі:

– поява деструктивних елементів, таких як агресивність, байдужість, черствість, безвідповідальність та інше;

– зниження рівня соціально-психологічної адаптації моряка до роботи в умовах ізольованого середовища;

– зниження якості психічних пізнавальних процесів, що лежать в основі сприйняття зовнішньої інформації та професійного реагування на неї;

– поява та закріплення психоемоційної напруги, схильність до стресових, афективних, депресивних станів, що також є підставою недоцільних професійних дій тощо. Тому ми акцентуємо увагу на існуванні об'єктивної суперечності, сутність якої полягає в безумовно високому рівні вимог до особистості професійного моряка, зокрема до його психіки, з одного боку, та реальних можливостей її актуальної фази, що є характерною для стану бадьорості моряка, з іншого боку.

Згідно з нашими дослідженнями підвищення рівня психоемоційної стійкості працівників морського та річкового флоту як фахівців, що працюють в умовах хронічного психічного та психологічного перенапруження, може бути продуктивним через цілеспрямоване формування **педагогічної компетентності**. З цієї метою ми вважаємо доцільним виходити з наступного:

- усвідомлення та наукове обґрунтування суті та значення проблеми підвищення рівня психоемоційної стійкості професійних моряків, а також курсантів морських навчальних закладів;

- визначення та систематизація педагогічних, психолого-педагогічних, правових, соціально-культурних організаційних, економічних та інших чинників, що сприяють поліпшенню психологічної професійної підготовки морських фахівців;

- визначення найбільш значущих об'єктивних та суб'єктивних факторів, що заважають стабільному функціонуванню психофізичних механізмів сучасного моряка;

- з'ясування та обґрунтування основних напрямів, принципів та форм педагогічної роботи в морських навчальних закладах з метою оптимізації ресурсної сфери майбутнього моряка тощо.

На наш погляд, впровадження в процес професійної підготовки морських фахівців тренінгових технологій не вирішить повністю проблему підвищення рівня психоемоційної стійкості курсантів як майбутніх професіоналів. Ця проблема повинна бути розв'язаною на основі системного комплексного підходу, через опору на резервні механізми психіки професійного моряка, доцільність якої обґрунтовується нами та може розглядатися як **стратегічно значуща** щодо значного підвищення рівня психоемоційної стійкості.

Так, О.О. Даниленко звертає увагу на психологічні аспекти управлінської діяльності представників офіцерського складу на борту судна [1]. При цьому саме судно разом з екіпажем розглядаються як специфічна морська соціотехнічна система, в межах якої діє різноманіття соціальних зв'язків. З тим, щоб забезпечити якість професійного реагування моряків саме в цій складній соціотехнічній системі, дослідники ставлять завдання щодо забезпечення умов для зниження рівня їх психологічного напруження, поліпшення якості уваги, пам'яті, сприйняття та інших пізнавальних процесів. Звертається увага на сутність та значення людського фактора, який виступає основною причиною аварійних ситуацій та безпосередніх аварій на морі [2]. Таким чином, пропонується комплексний підхід до професійної психологічної підготовки сучасного моряка [3], а також стимулювання емоційно-вольової стійкості, мотивації, актуалізація професійної спрямованості, формування умінь щодо виживання

у відкритому морі тощо. Ставляться питання щодо забезпечення якості професійної взаємодії моряків на борту судна, формування у представників офіцерського складу лідерських якостей, тощо [4; 5; 6]. Водночас науково не пояснюються та, відповідно, не обґрунтовуються механізми, які зможуть реально забезпечити високий рівень надійності професійного реагування в умовах стресогенного середовища [2; 7].

З метою запобігання визначених суперечностей є доцільним у процесі професійної підготовки та професійного самоудосконалення моряка, враховуючи специфіку морської професії, а також інструментарій наукової педагогіки, зокрема її відповідних розділів, активно застосовувати методи педагогіки вищої школи та акме-педагогіки. Саме такий підхід буде відповідати всім основним вимогам сучасного морського судноплавства, а тому буде мати значно продуктивніший характер.

Вимоги до професійної підготовки сучасних працівників морського та річкового транспорту зафіксовані у нормативно-правових положеннях, що стосуються проблеми «людського фактора», зокрема, Міжнародній Конвенції з охорони людського життя на морі 1974 року, СОЛАС-74 (International Convention for the Safety of Life at Sea, SOLAS-74), Міжнародній Конвенції з підготовки, дипломування моряків та несення вахти, 1978/95 рр. (Манільські поправки 2010 р.), Кодексу торгового мореплавства України, інструкцій «Управління командою на навігаційному містку» (Bridge Team Management), інструкції «Sea-farers Familiarization, Training and Appraisal Procedure», «Концепції людського елемента, принцип його організації» тощо.

Проблемам підвищення рівня безпеки в галузі морського судноплавства, поліпшення якості професійної підготовки моряків через оптимізацію морських ресурсів була присвячена відповідна Міжнародна конференція країн – учасниць Міжнародної Конвенції ПДНВ (1978/1995), що відбулась в Манілі (Філіппіни) у червні 2010 р. [8]. Зміст 19-ти Резолюцій її Прикінцевого акту став основою для подальшого обов'язкового стратегічного, системного педагогічного забезпечення умов якісної підготовки морських кадрів. Разом з проблемами дефіциту кваліфікованих кадрів, зменшення привабливості морських професій у зв'язку з піратством та тероризмом розглядалися питання інтелектуального та психофізичного перевантаження моряків, стану їх здоров'я, мінімального вікового цензу, часу відпочинку, боротьби з алкоголем та наркотиками тощо. З метою подолання цих та інших проблем країнам – учасницям Міжнародної Конвенції було запропоновано в максимально короткий час визначити додаткові ресурси та з 1 січня 2012 р. забезпечити процес навчання і підготовки професійних кадрів

для морського транспорту винятково за новими навчальними програмами. Тобто зміст Манільських поправок до Конвенції ПДНВ зобов'язав усіх учасників цього процесу, в тому числі й Україну, розробити в межах ВМНЗ нові навчальні програми та педагогічні технології, які на інноваційних підставах можуть сприяти передусім підвищенню рівня психоемоційної стійкості моряка, особливо в екстремальних умовах. У цьому зв'язку ми підкреслюємо значущість саме педагогічного аспекту у розв'язанні проблеми підвищення якості професійної підготовки сучасного моряка.

Значна увага міжнародного морського судноплавства до цієї проблеми зобов'язує проаналізувати основні причини високого рівня аварійності на морському флоті, зокрема, значення так званого «людського фактора», тобто обставин, що провокують грамотних і досвідчених професіоналів морської справи робити небезпечні помилки. Сучасний менеджмент морської галузі, попри високий рівень психофізичного перевантаження морських фахівців, продовжує бути орієнтованим на подальшу інтенсифікацію інтелектуальної, емоційно-вольової сфер морських фахівців шляхом висування перед ними нових і нових вимог, зокрема бути відповідальними, вимогливими, цілеспрямованими, людяними, чутливими тощо. Хоча Міжнародна Конвенція 2010 року висула вимогу щодо знаходження за короткий час певних додаткових ресурсів та негайне впровадження їх в практику навчально-освітньої підготовки сучасного моряка. Звернення до цих ресурсних механізмів було зумовлено проявом об'єктивної суперечності, що виникає, з одного боку, між високими вимогами, що пред'являє професія моряка до їх психіки, та її актуальними, тобто звичайними можливостями, з іншого боку. Під час розробки науково обґрунтованих педагогічних шляхів подолання визначеної проблеми ми виходимо з того, що в умовах тривалого впливу на моряків системи психотравмувальних факторів їх актуальні психічні механізми з часом перестають бути надійними, навіть у досвідчених професіоналів. Таким чином, був зроблений висновок про відсутність педагогічної компетентності як у дипломованих працівників морського флоту, так і у курсантів вищих морських навчальних закладів. Тобто вони не володіють знаннями про власні природні психофізичні механізми у повному обсязі та, відповідно, не завжди володіють уміннями та навичками керувати цими механізмами цілеспрямовано та вдало, а також не характеризуються значущими педагогічними якостями та властивостями.

**Висновки та пропозиції.** Для розв'язання означених проблем в Херсонській державній морській академії, в контексті впровадженого в навчальний план курсу «Менеджмент морських ресурсів» було розроблено спеціальний

курс «Самоменеджмент психофізичних станів моряка». Курс розроблявся на основі новітніх наукових досліджень у галузі педагогіки, психології, психофізіології щодо суті процесів функціонування природних психічних та психологічних механізмів особистості працівника будь-якої галузі. Об'єктивно наявну інформацію розглядали через призму можливостей сучасних педагогічних технологій, спрямованих на формування у майбутніх моряків педагогічної компетентності, а також на максимально інтенсивну актуалізацію ресурсної сфери. Відповідно, метою курсу було сприяння процесу формування у майбутніх моряків педагогічної компетентності зі всіма її визначеними структурними складниками, що і відповідатиме основним цілям акме-педагогіки.

Спецкурс «Самоменеджмент психологічних станів моряка» є новою продуктивною педагогічно доцільною технологією, що безпосередньо спрямована на актуалізацію ресурсних психофізичних механізмів майбутнього моряка та тим самим забезпечення можливості протистояти або мінімізувати вплив психотравмувальних факторів і, відповідно, забезпечувати високий рівень надійності професійного реагування.

Таким чином, звернення морських фахівців до такого різновиду самоменеджменту може дозволити достатньо продуктивно підвищувати рівень психофізичної стійкості моряків, що виступатиме передумовою їх безпомилкових професійних дій [9; 10]. Взагалі продуктивність звернення до самоменеджменту підтверджується цілим рядом вчених: на функцію самоменеджменту щодо актуалізації внутрішніх ресурсів людини з урахуванням зовнішніх факторів вказує В.М. Колпаков [11, с. 3], дієвість спеціальних технологій самовпливу та доцільність звернення до них, зокрема з метою уникнення стресових станів, обґрунтовують М. Вудкок і Д. Френсіс [12].

Отже, необхідність у розробці та системному впровадженні запропонованої технології в навчальний процес вищих морських навчальних закладів є актуальною.

#### Список використаної літератури:

1. Даниленко А.А. Психологические основы управления на морском транспорте. Санкт-Петербург : Издательство Санкт-Петербургского института истории РАН «Нестор-История», 2004. 395 с.
2. Алексишин В.Г., Козырь Л.А., Короткий Т.Р. Международные и национальные стандарты безопасности мореплавания. Одесса : Латстар, 2002. 257 с.
3. Торский В.Г., Позолотин Л.А. Усталость на судне убивает: Продолжительность рабочего времени и времени отдыха моряков. Одесса : Порты Украины. 1998. 32 с.

4. Выживание и безопасность на море в вопросах и ответах : ЦПАП, 1997. 84 с.
5. Пономарев В.Е. Человек и безопасность судо-вождения. Москва : Транспорт, 1976. 152 с.
6. Снопков В.И., Конопелько Т.И., Васильева В.Б. Безопасность мореплавания / под ред. В.И. Снопкова. Москва : Транспорт, 1994. 247 с.
7. Броневицкий Г., Ладнов С. Психическая устойчи- вость – залог надежности профессиональ- ной деятельности моряка. *Морской сборник*. 2006, № 4. С. 70–74.
8. Міжнародна Конвенція про підготовку та дипло- мування моряків та несення вахти 1978 р. (Конвенція ПДНВ 78/95) з поправками 2011 р.
9. Зайцева Т.Г. Самоменеджмент психофізич- них станів моряка як інноваційна педагогічна технологія. *Педагогічний альманах*. 2011. № 11. С. 132–137.
10. Зайцева Т.Г., Ходаковський В.Ф. Теорія і прак- тика самоменеджменту психофізичних станів моряка з активізації людського ресурсу та подолання проблеми аварійності на флоті : [монографія ] / Т.Г. Зайцева, В.Ф. Ходаковський; за ред. Т.Г. Зайцевої. Херсон : ХДМА, 2012. 136 с.
11. Колпаков В.М. Навчальна програма дисци- пліни «Теорія і практика самоменеджменту (для спеціалістів, магістрів іншого напрямку). МАУП, 2005. 30 с.
12. Вудкок М., Френсис Д. Раскрепощенный мене- джер: Для руководителя-практика. Москва : Дело, 1991. 220 с.

**Leshchenko A. “Self-management of psychophysical states” as acmeological pedagogical technology of formation of pedagogical competence of the sailor**

*The article actualizes issue for the increasing the level psycho-emotional stability of long-distance sailors as specialists working in conditions in constant mental and psychological overstrain. It has proved that such an increase in psycho-emotional stability can be productive through the purposeful formation of pedagogical competence and through the support and activation of the reserve mechanisms of the psyche of a professional sailor.*

*It is noted, that this process of professional training and professional self-improvement of a long-distance sailor, taking into account of specifics the maritime profession, as well, as tools of scientific pedagogy, in particular its relevant sections, it is advisable to actively apply methods of higher education, especially acme- pedagogy. This approach will satisfy all the basic requirements of modern shipping and will be quite productive.*

*During the development of scientifically sound pedagogical ways to overcome this problem, attention is focused on the fact that in the long-term impact on sailors of the system of traumatic factors, their current mental mechanisms eventually cease to be reliable, even in experienced professionals. Thus, there is an urgent need for the formation of pedagogical competence in both graduates Navy and cadets of higher Navy educational institutions. It is determined that this will help to strengthen the understanding of their own natural psychophysical mechanisms, respectively, will create conditions for the formation of skills and ability to purposefully manage these mechanisms with positive results to increase efficiency and reduce the impact of the «human factor» on emergency situations at sea.*

*To solve these problems, it is proposed to introduce in educational process for higher maritime educational institutions a special course «Self-management of psychological states of the seafarer», which is a new productive pedagogically appropriate technology aimed at updating resource psychophysical mechanisms of future seafarers, accordingly, to ensure a high level of reliability and professional response.*

**Key words:** self-management, acmeological pedagogical technology, «human factor», traumatic factors, psycho-emotional stability.

**Д. А. Левіт**кандидат філософських наук,  
доцент кафедри академічного та естрадного вокалу  
Київського університету імені Бориса Грінченка

## МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-ВОКАЛІСТІВ ДО ПОСТАНОВКИ ЕСТРАДНИХ НОМЕРІВ

Статтю присвячено аналізу методики ефективної організації самостійної роботи майбутніх вокалістів під час постановки естрадних номерів. Відзначено, що проблема професійної підготовки студентів мистецьких спеціальностей широко представлена в аспектах вивчення основ естрадного вокального виконавства, теоретичних і методичних засад вдосконалення фахової підготовки студентів-вокалістів. Визначено, що для формування вмінь самостійної постановки естрадних номерів студентами-вокалістами необхідна спеціальна методика. Особлива увага викладачів повинна бути спрямована на врахування педагогічних підходів (аксіологічного, здоров'язберезувального, діяльно-інформаційного) і дотримання дидактичних принципів (інформатизації навчання, наочності або мультимедіа, систематичності й послідовності, свідомості і творчої активності, єдності музично-мистецького та вокально-технічного розвитку). Виявлено, що методика організації самостійної підготовки студентів-вокалістів до постановки естрадних номерів поєднує різні форми: самостійну діяльність на аудиторних заняттях, позанавчальну та репетиційно-сценічну діяльність. Водночас усі форми передбачають обов'язкове використання музично-комп'ютерних програм, мультимедіа, мобільних технологій, інтернет-ресурсів для посилення зворотного зв'язку, для контролю й корекції звучання голосу.

У результаті дослідження визначено перелік знань умінь і навичок, необхідних студентів-вокалісту для успішної постановки естрадних номерів. Найважливішими з них є усвідомлення поняття номера як основної одиниці естрадної вистави, знання жанрів естради та їх специфіки, уміння створювати драматургію, вигадувати і створювати сценічний образ. Наведено приклади вправ для самостійної роботи студентів над постановкою естрадних номерів: інсценізація коротких драматургічних творів; створення ескізів костюмів і реквізиту; постановка одного сюжету номера під різний музичний супровід тощо. Запропоновано трьохетапну методику організації самостійної роботи студентів під час підготовки естрадних номерів.

**Ключові слова:** мистецька педагогіка, самостійна підготовка, майбутні вокалісти, підходи, принципи, етапи.

**Постановка проблеми.** Музична естрада сьогодні посідає особливе місце поміж різних видів музичного мистецтва. Цьому значно сприяє високий рівень розвитку засобів масової інформації та комунікації, активно транслюють популярну естрадну музику у вигляді записів концертних виступів артистів, їхніх кліпів, аудіозаписів тощо. Така ситуація сприяє зростанню інтересу молодого покоління до естрадної музики, зокрема до вокальної естради. Молодь готова бути не тільки слухачами, сторонніми спостерігачами того музичного продукту, який створюється сучасною поп-культурою, але і прагне бути безпосередніми учасниками концертних програм, виконавцями, артистами.

Зростання інтересу до музично-виконавської діяльності та специфіка музичного мистецтва естради, яка полягає в застосуванні звуковідтворювальної і звукопідсилювальної апаратури, що дозволяє скорегувати не тільки темброві характеристики звуку, але і висоту тону в процесі виконання музики й запису голосу вокаліста, при-

зводить до того, що нерідко рівень виконавської культури вокалістів-естрадників знижується. Так, на відміну від записаної пісні, «живе» концертне виконання твору вокалістом часто має значні недоліки. Але ж одним із найважливіших складників роботи будь-якого співака є саме його концертна діяльність. Її можна назвати контрольним, завершальним етапом підбиття підсумків роботи і вокаліста, і його педагога, який дозволяє оцінити ефективність проведення репетиційних і педагогічних занять.

Успіх естрадного вокаліста базується на ступені освоєння ним низки елементів, що становлять основу співочої й концертно-виконавської діяльності, як-от: робота над постановкою голосу, диханням, артикуляцією; вдосконалення навичок інтонування, почуття ритму, ведення звуку; робота з підбору слушного репертуару й безпосередньо пов'язане з цим втілення художнього образу у вокальному творі; формування та вдосконалення навичок роботи з мікрофоном; робота над формуванням сценічної культури й навичок поведінки

на сцені. З огляду на це зростає питома вага правильної організації самостійної роботи студентів-вокалістів із підготовки естрадних номерів.

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

Проблема естрадної режисури добре досліджена в мистецькій педагогіці. Окремі її аспекти висвітлено в роботах М. Бернеса, Я. Варшавського, С. Воскресенського, С. Клітіна, Ж. Смелянської, В. Сухаревич, Л. Тихвінської, І. Шароєва та інші. Д. Бабич, Н. Дрожжина, О. Кліп, І. Сінельников та інші приділяють увагу основам естрадного вокального виконавства. В. Антонюк, С. Гмиріна, Б. Гнидь, Л. Дерев'яно, Т. Карпенко, Н. Можайкіна, Н. Овчаренко, Л. Остапенко, М. Печенюк та інші обґрунтовують теоретичні й методичні засади вдосконалення професійної підготовки студентів-вокалістів.

**Мета статті.** Проте дослідження феномену організації самостійної роботи студентів-вокалістів із постановки концертного номера як засобу фахової підготовки ще не знайшло належного обґрунтування в науково-педагогічній літературі. Актуальність і недостатня розробленість означеної проблеми зумовили **мету** статті – описати й проаналізувати методику організації самостійної підготовки студентів-вокалістів до постановки естрадних номерів.

**Виклад основного матеріалу.** Методика організації самостійної підготовки студентів-вокалістів до постановки естрадних номерів спирається на сукупність педагогічних підходів: аксіологічного, здоров'язбережувального, діяльнісно-інформаційного.

Аксіологічний підхід дозволяє спрямувати зміст, методи і форми самостійної роботи студентів-вокалістів у площину ціннісних орієнтацій особистості. Ключовим у цьому підході є поняття «цінності», яке трактується як щось необхідне для задоволення інтересів і потреб. Аксіологічний підхід передбачає ціннісне ставлення до ідеалу співочого звуку і формування у вокалістів музичного смаку на прикладі високохудожніх творів вокальної естради.

Здоров'язбережувальний підхід передбачає створення умов для формування в студентів фізичної культури, збереження і зміцнення здоров'я майбутніх вокалістів, охорони голосу, гігієни голосового апарату.

Діяльнісно-інформаційний підхід передбачає застосування музично-комп'ютерних технологій, мультимедіа, технічних засобів навчання, мобільних пристроїв (смартфони, планшети, ноутбуки), підключених до мережі інтернет, у самостійній діяльності студентів-вокалістів. У сучасному комп'ютеризованому освітньому просторі саме самостійна діяльність є основою формування важливих якостей особистості, таких як самоорганізованість, самостійність, самоконтроль, активність, ініціативність тощо.

У формуванні навичок самостійної підготовки естрадних номерів у студентів-вокалістів засобами мультимедійних технологій слід урахувати низку принципів навчання. Розглянемо їх більш детально.

Принцип інформатизації навчання пов'язаний із розв'язанням одного з важливих завдань сучасної освітньої системи – підвищенням якості освіти на основі використання новітніх мультимедійних технологій [1]. Цей принцип набуває особливої значущості в умовах інформатизації музичної освіти. Принцип інформатизації навчання надає можливість інтенсифікувати навчальний процес на основі структурно-логічного пред'явлення навчального матеріалу, комп'ютерної мультимедійної форми його представлення, обліку соціальних і культурних відмінностей, індивідуальних стилів і темпів навчання кожного студента-вокаліста. Реалізація принципу інформатизації веде до формування в музичній освіті специфічного інформаційно-освітнього середовища, яке вчені трактують як сукупність комп'ютерних засобів і способів їх функціонування, що використовуються для реалізації дидактичної діяльності.

Принцип наочності в умовах застосування в освітньому процесі інформаційно-комп'ютерних технологій, на думку Л. Гаврілової, О. Ішутіної та інших, можна назвати принципом мультимедіа [1]. У музичній освіті принцип мультимедіа має особливе значення, він безпосередньо пов'язаний із наочністю. У сучасній педагогіці виокремлюють різні види наочності (виконавська наочність – демонстрація музичних фрагментів, ілюстрація теоретичних положень звучанням музики, перегляд відеокліпів, концертів виконавців; образотворча наочність – перегляд репродукцій картин, творів різних видів мистецтва тощо), які завдяки технології мультимедіа успішно поєднуються в одному ресурсі.

Принцип систематичності й послідовності у формуванні навичок самостійної діяльності студентів-вокалістів у постановці естрадних номерів проявляється в поступовому ускладненні вокальних вправ і співочого репертуару.

Вокальні вправи й пісні спрямовані на систематичний і послідовний розвиток основних якостей співочого голосу і вокальних навичок. У вокальній педагогіці відомо, що гнучкість і рухливість голосів необхідно постійно розвивати й підтримувати, оскільки ці якості голосів можуть легко втратитися у разі несистематичних занять. Тому таке велике значення має постійна щоденна самостійна вокальна діяльність студентів, яку в сучасному музичному освітньому просторі організовує викладач сольного співу за допомогою занять, домашніх самостійних завдань і концертних репетицій [6]. У вокальному навчанні принцип систематичності й послідовності вимагає від викладача

вокалу планомірного ускладнення як вокально-технічних завдань, так і музично-виконавських вимог. Для сприятливого розвитку голосових здібностей студентів-вокалістів у процесі добору вокально-технічних вправ і репертуару необхідно суворе дотримання загальнопедагогічного принципу від простого до складного [7].

Принцип свідомості й творчої активності студентів передбачає свідоме ставлення до самостійної вокальної діяльності, розуміння необхідності долати труднощі в процесі навчання, а також свідоме освоєння знань, умінь і навичок у співі. Можливості для цього ми бачимо у формуванні інтересу до вокального мистецтва, у розвитку вокального слуху. Студент повинен навчитися свідомо контролювати власне звучання, а також слухати й чути переваги й недоліки інших виконавців вокальної музики [4]. Цьому може сприяти прослуховування й аналіз вокального звучання творів під час підготовки власних естрадних номерів.

Принцип єдності музично-мистецького та вокально-технічного розвитку передбачає, що виховання виконавської майстерності студентів має йти паралельно з розвитком вокально-технічних даних. Викладачам вокалу відомо, що вокаліста необхідно розвивати комплексно як у аспекті техніки, так і в художньому аспекті. Ця робота повинна проводитися планомірно й одночасно, але необхідно звернути особливу увагу на вокально-технічний розвиток студента-вокаліста [5].

Методика організації самостійної підготовки студентів до постановки естрадних номерів з опорою на зазначені принципи охоплює всі види творчої активності. В естрадному виконавстві поєднуються спів, танець, гра на музичному інструменті, які коригуються сучасними технічними засобами, оскільки будь-який вид самостійної активності передбачає використання музично-комп'ютерних технологій, мобільних пристроїв і технічних засобів.

У методиці організації самостійної підготовки студентів-вокалістів до постановки естрадних номерів поєднуються різні форми: самостійна діяльність на аудиторних заняттях, позанавчальна та репетиційно-сценічна діяльність. Водночас усі форми передбачають обов'язкове використання музично-комп'ютерних програм, мультимедіа, мобільних технологій, інтернет-ресурсів, звукозапису та технічних засобів навчання для посилення зворотного зв'язку та контролю й корекції звучання голосу. Разом із тим студенти-вокалісти під час самостійної підготовки естрадних номерів повинні мати певний обсяг знань, умінь і навичок, необхідних для ефективної роботи:

1. Поняття номера як основної одиниці естрадної вистави. Розуміння його ознак (стилість, закінченість, самостійність, можливість виконання

на будь-якому майданчику, мобільність, імпровізаційний початок, спілкування з публікою тощо).

2. Знання жанрів естради та специфіки роботи в цих жанрах. Жанр диктує спосіб існування артиста на сцені, визначає добір специфічних виразних засобів у постановці студентом естрадного номера.

3. Студент повинен уміти створювати драматургію естрадного номера. Початком створення драматургії номера є індивідуальність і майстерність актора. Якщо в номері є трюкова робота, студентові необхідно «вписати» її в драматургічну канву, тобто виправдати.

4. Студент під час постановки естрадних номерів повинен вміти придумати, точно розташувати в канві номера й виразно «подати», темпо-ритмічно вибудувати й підготувати трюк.

5. Студенту важливо розуміти механізми і способи побудови трюку або репризи. Використовувати для цього основні засоби побудови репризи: доведення думки до абсурду, парадокс, каламбур, подвійне тлумачення, натяк, навмисне спотворення афоризму, помилкове посилення.

6. Важливим для студента є вміння придумати й створити образ, у якому він виступатиме. Образ цей повинен бути таким, що запам'ятовується, виразним, що зображає риси характеру виконавця і транслює внутрішню й зовнішню характерність.

7. У самостійній роботі студента величезне значення має перегляд і детальний аналіз естрадних номерів. Необхідно проаналізувати побудову драматургії в номері, композиційну побудову, підготовку й «подачу» трюків, виразність образу виконавця або виконавців у масовому номері, образне рішення номера.

8. Практичні навички в самостійній роботі студенти повинні розвивати й удосконалювати в роботі над короткими драматургічними творами. Їх необхідно інсценувати на постійній основі, як вправи.

9. Практичним завданням для самостійної роботи має стати й створення студентом ескізів костюмів, відповідних образу або «масці» виконавця, а також реквізиту. Навіть якщо студент не володіє достатніми навичками малювання, ці вправи допоможуть йому в роботі над створенням естрадного номера.

10. Дуже важливим етапом у роботі над постановкою естрадного номера є добір музичного матеріалу. Від його темпо-ритмічної побудови й характеру залежить атмосфера номера, характер руху виконавця, пластичне рішення. Студенти можуть один і той самий сюжет номера поставити під різний музичний матеріал і адаптувати його так, щоб музика стала центром номера. Ця вправа дозволяє студентам на практиці зрозуміти, яке значення має музичний матеріал у постановці естрадного номера.



Естрадний номер – це складний комплекс взаємопов'язаних виразних засобів, злитих воедино в короткому проміжку часу, що вимагає точного відбору виразних засобів, грамотної роботи з виконавцями, точно підбраного музичного матеріалу й лаконічного образного вирішення. Усі ці компоненти вимагають систематичного й регулярного вдосконалення в самостійній роботі студентів-вокалістів.

У самостійній підготовці естрадного номера студенту доцільно організувати роботу так:

1 етап – створення задуму номера й розробка драматургії. Узяти за основу номера життєвий факт, подію або явище, готове літературне чи драматичне джерело. Студенту необхідно визначити і сформулювати тему номера, ідею й надзавдання.

Визначити зав'язку, кульмінацію й розв'язку. Визначити запропоновані обставини, у яких буде діяти виконавець. Драматургічна основа має вибудовуватися з урахуванням особистих умінь і виконавських особливостей студента-вокаліста.

2 етап – прописати й зафіксувати події, визначити місця трюків і реприз у номері, дібрати музичний матеріал, розробити художнє оформлення номера, придумати й дібрати костюм і реквізит, розробити варіанти гриму. Почати репетиції окремих фрагментів номера, вузлових моментів, трюків, реприз. Працювати над відбором виразних засобів.

3 етап – з'єднання наскрізної дії артиста з ключовими елементами номера, трюками, репризами. Робота в гримі, костюмі, із реквізитом, музикою. Розробка світлової партитури. Прогони номера, коректура. Балансування всіх компонентів номера. Показ готового номера. Необхідно зазначити, що на кожному етапі студент презентує результати своєї роботи викладачам і однокурсникам. Відбувається обговорення номера, робляться зауваження щодо роботи над номером, вносяться корективи в драматургію номера, вдосконалюється репетиційний процес.

**Висновки і пропозиції.** Отже, розглянута в статті методика включає різні педагогічні підходи (аксіологічний, здоров'язбережувальний, діяльнісно-інформаційний), принципи (інформатизації навчання, наочності або мультимедіа, систематичності й послідовності, свідомості і творчої активності, єдності музично-мистецького та вокально-технічного розвитку), форми (аудиторна, позанавчальна, репетиційно-сценічна) і засоби роботи (комп'ютер, мобільні пристрої тощо).

Урахування педагогічних підходів до методики і дотримання виокремлених принципів забезпечують ефективне формування навичок самостійної підготовки студентів-вокалістів до постановки естрадних номерів.

Запропонований перелік необхідних знань, умінь та навичок, а також етапів самостійної роботи може бути доповнений або змінений викладачем з урахуванням індивідуальних особливостей кожного студента: розвиненості головних даних, умінь працювати з технічними засобами, інтересом до того чи іншого напрямку естрадного вокального виконавства. Саме тому подальше дослідження питання методики організації самостійної підготовки студентів-вокалістів до постановки естрадних номерів може бути продовжено в різних напрямках, зокрема й у визначенні особливостей самостійної діяльності під час виконання творів мовою оригіналу, у розробленні завдань, пов'язаних із використанням комп'ютерних технологій, у постановці естрадних номерів тощо.

#### Список використаної літератури:

1. Havrilova L., Ishutina O., Zamorotska V., Kassim D. Distance learning courses in developing future music teachers' instrumental performance competence. *Proceedings of the 6th Workshop on Cloud Technologies in Education (CTE 2018)*, Kryvyi Rih, Ukraine, December 21, 2018, P. 429–442. URL: <http://ceur-ws.org/Vol-2433/>.
2. Гмиріна С.В. Розвиток харизматичних якостей соліста-вокаліста у процесі фахової підготовки. *Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі*. 2018. № 3. С. 110–115. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/maed\\_2018\\_3\\_22](http://nbuv.gov.ua/UJRN/maed_2018_3_22).
3. Карпенко Т.П., Печенюк М.А. Принципи та основні методи роботи сумісної діяльності концертмейстера і студента-вокаліста. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2011. Вип. 8. С. 336–342. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppo\\_2011\\_8\\_60](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppo_2011_8_60).
4. Куліковська І.С. Умови формування вокальних умінь як компетентнісної складової частини професійної майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки*. 2017. 80 (1). С. 163–170.
5. Сінельников І., Остапенко Л. Самостійна робота як складова формування професійної майстерності студента-вокаліста. *Нова педагогічна думка*. 2018. № 3 (95). С. 148–151.
6. Ткаченко З. Формування вокальних компетенцій студентів у процесі фахової підготовки. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка*, 2016, 9(3), С. 114–117.
7. Ткаченко Т. Методи самостійної роботи з постановки голосу для студентів заочного відділення на музично-педагогічних факультетах. *Молодь і ринок*. 2011. № 5. С. 30–33. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir\\_2011\\_5\\_8](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2011_5_8).

**Lievit D. Methodology of organising self-training of prospective singers for staging popular performances**

*The article is devoted to the analysis of the methodology of effective organization of independent work of prospective vocalists during the production of variety performances. It is noted that the issue of vocational training of students of artistic specialties is widely represented in the aspects of studying the basics of variety vocal performance, theoretical and methodological foundations for improving the professional training of vocal students. It has been determined that prospective singers need a special technique to develop the ability to stage popular performances independently. Special attention of university teachers should be directed to taking into account pedagogical approaches (axiological, health-saving, activity-informational) and observance of didactic principles (informatization of teaching, clarity or multimedia, systematic and consistent, creative and musical activity development). It is revealed that the method of organizing the independent preparation of vocal students for the production of variety performances combines different forms: independent activity in the classroom, extracurricular and rehearsal-stage activity. At the same time, all forms require the mandatory use of music, computer software, multimedia, mobile technologies, and online resources to enhance feedback, to control, and adjust the sound of the voice.*

*As a result of the research, the list of knowledge and skills required for a vocal student to successfully produce variety performances is determined. The most important of them are awareness of the concept of performance as the basic unit of variety play, knowledge of popular genres and their specifics, the ability to create dramaturgy, invent and create a stage image. Examples of exercises for the students' independent work on the production of variety performances are given: a dramatization of short dramatic works; creation of sketches of costumes and props; production of one performance story with different musical accompaniment, etc. The three-stage method of organising students' independent work in the preparation of popular performances is offered.*

**Key words:** art pedagogy, independent preparation, prospective vocalists, approaches, principles, stages.

**Є. В. Луценко**аспірант кафедри освіти та управління навчальним закладом  
Класичного приватного університету

## ФАСИЛІТАЦІЙНИЙ ПІДХІД У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ

У статті розглянуто зміст і особливості фасилітаційного підходу до професійної підготовки майбутніх менеджерів. Показано, що застосування методів фасилітації під час вивчення фахових дисциплін у процесі професійної підготовки майбутніх менеджерів визначається інтегративним характером нормативно заданих компетентностей, які необхідно сформулювати під час цієї підготовки. Фасилітаційний підхід до професійної підготовки майбутніх менеджерів розглядається нами з міждисциплінарних позицій і визначається такими положеннями: філософськими (виникнення нової інтегративної здатності майбутніх менеджерів до реалізації фасилітаторської функції в результаті поєднання раніше не пов'язаних між собою якостей на основі послідовного застосування викладачами методів фасилітації); психологічними (неухильне дотримання принципу єдності загального і професійного розвитку особистості); методичними (формування і розвиток професійних компетентностей студентів на основі введення метадисциплінарних тем; доцільне застосування і поєднання методів фасилітації у процесі вивчення фахових дисциплін на основі механізму інтеграції). Застосування фасилітативного підходу до професійної підготовки майбутніх менеджерів має два рівні: рівень діяльності викладача, який застосовує методи фасилітації з метою формування загальних і фахових компетентностей студентів; рівень діяльності студента, для якого оволодіння методами фасилітації означає формування здатностей вирішувати професійні проблеми завдяки злагодженій творчій командній роботі. Можливість інтеграції загальних і фахових компетентностей у процесі підготовки майбутніх менеджерів забезпечується введенням метадисциплінарних тем «Фасилітаторська функція менеджера», «Методи фасилітації в менеджменті», «Психологічні основи спілкування і керівництва групою», «Фасилітаторські технології в бізнесі» та інші, які вивчаються на фасилітативній основі із застосуванням методів фасилітації. Введення метадисциплінарних тем забезпечує формування у студентів уявлення про фасилітацію і фасилітаторську функцію менеджера, їх значення у його професійній діяльності і необхідність опанувати цю функцію, створює підґрунтя для опанування низки спеціальних методів фасилітації.

**Ключові слова:** фасилітація, метод навчання, методи фасилітації, фасилітаційний підхід, професійна підготовка майбутніх менеджерів, метадисциплінарні теми.

**Постановка проблеми.** Конкурентоздатність сучасного менеджера визначається домінуванням соціально-психологічних, особистісних компонентів діяльності, його здатностями здійснювати безперервну ефективну комунікацію, зворотний зв'язок, працювати в умовах невизначеності зі значними масивами інформації, реалізувати комплекс функцій менеджера. Інтегровано поєднуючи класичні риси відомих функцій менеджменту, зокрема планування, організацію, мотивацію, контроль та координацію, фасилітаторська функція менеджера постає як відповідь на управлінські виклики сьогодення.

Аналіз сучасного стану вітчизняної системи вищої професійної освіти показує доцільність використання інтегрованих підходів до підготовки майбутніх менеджерів, здатних до конкуренції у сфері професійної діяльності. Все більшого значення набуває застосування у процесі підготовки фахівців різних спеціальностей методів фасилітації. Тому, на нашу думку, правомірним є розгляд як одного з інтегрованих підходів фасилітаційного

підходу до підготовки майбутніх менеджерів, який поєднує в собі застосування викладачами під час вивчення фахових дисциплін методів фасилітації та формування у студентів комплексу здатностей, які забезпечать реалізацію ними фасилітаторської функції у процесі професійної діяльності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** В аспекті фасилітації сьогодні психологами висвітлені етапи, динаміка фасилітації, формування здатності до фасилітаційних впливів у майбутніх психологів (О. Кондрашихіна, Л. Петровська, Т. Сорочан та інші). Широкий спектр досліджень було проведено з проблеми педагогічної фасилітації. Зокрема, розкрито її особливості, зміст, структуру, методи й засоби застосування у процесі підготовки вчителів та педагогів вищої школи (Є. Врублевська, О. Димова, І. Жижина, О. Фісун, С. Хілько, К. Шевченко та інші). Так, у дослідженні Н. Кошечко розглянуто функції, мету, дії викладача-фасилітатора в управлінні педагогічними конфліктами закладів вищої освіти. Також у цій роботі розглянуті деякі методи фасилітації,

названі техніками [3, с. 28]. Праця І. Кубаревої та М. Поліщук-Ба присвячена фасилітативній діяльності викладача, у ній сформульовані вимоги, яким повинен відповідати ефективний викладач-фасилітатор [4]. Г. Волошко у своїх дослідженнях застосування фасилітації у вищій школі обґрунтовує фасилітаційний підхід у діяльності викладача як уміння будувати нові стосунки з учнями або студентами, приймаючи право учнів / студентів на вільну самореалізацію і власну експертність, а також компетентне володіння низкою інтерактивних методів і технік [2, с. 99]. Нею запропоновано дидактичне застосування методу «Світове кафе» у межах дисциплін педагогічного спрямування. У розвідках С. Березки здійснено аналіз наявних методів фасилітації залежно від етапу проведення соціально-психологічного тренінгу [1].

Проте відсутні дослідження, присвячені фасилітаційному підходу до професійної підготовки майбутнього менеджера.

Отже, попри інтенсивні дослідження науковців в царині фасилітації, проблема застосування фасилітаційного підходу до професійної підготовки майбутніх менеджерів не знайшла свого належного вирішення у теорії та методиці професійного навчання.

**Метою статті** є розкриття змісту й особливостей застосування фасилітаційного підходу до професійної підготовки майбутніх менеджерів.

**Виклад основного матеріалу.** Сьогодні значний інтерес у дослідників викликає фасилітаційний підхід до організації навчальної діяльності студентів. В основі цього підходу до професійної підготовки майбутніх менеджерів лежать методи або техніки фасилітації. Фасилітація (від англ. facilitate – допомагати, спрямовувати, полегшувати) – це одночасно процес, група навичок і набір інструментів, що дозволяють ефективно організувати групове обговорення [9]. Фасилітаторська функція менеджера інтегрує його здатності, пов'язані зі знаходженням правильного методу, який дозволяє групі працювати творчо і результативно. Іншими словами, це спеціальні дії, спрямовані на організацію групової роботи, що забезпечують її ефективність, дозволяють ідентифікувати проблему та прийняти конструктивне рішення, покращити діяльність організації, фірми, підприємства.

Перш ніж розглянути можливості застосування методів фасилітації у професійній підготовці майбутніх менеджерів, висвітлимо зміст поняття «метод фасилітації» з погляду змісту поняття «метод навчання».

Методи навчання (від гр. methodos – спосіб пізнання, шлях дослідження) – це упорядковані способи діяльності вчителя й учнів, спрямовані на ефективне розв'язання навчально-виховних завдань [5].

Внаслідок величезної кількості способів навчальної діяльності методи навчання класифікують за різними ознаками. Найбільш поширеними є класифікації методів за джерелами знань (джерелами інформації) (Є. Голант, Н. Верзілін та інші) – словесні, наочні, практичні; за рівнями пізнавальної діяльності учнів (І. Лернер та М. Скаткін) – пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, проблемного викладання, частково-пошуковий, дослідницький; з погляду цілісного підходу до діяльності у процесі навчання (Ю. Бабанський) – методи організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності, стимулювання й мотивації учіння, контролю, самоконтролю та взаємоконтролю в навчанні та інші.

Аналіз низки досліджень показав наявність значної кількості методів фасилітації, але водночас у процесі застосування фасилітаційного підходу до професійної підготовки майбутніх менеджерів необхідно враховувати як специфіку цих методів, так і їхню придатність до вказаного процесу. В будь-якому разі необхідна систематизація наявних методів і технік, які застосовуються у процесі фасилітації, з метою можливості їх застосування у процесі професійної підготовки майбутніх менеджерів. Найбільш поширені методи фасилітації подані у таблиці 1.

Усі з представлених у таблиці 1 методів фасилітації можна розглядати як способи навчальної діяльності і застосовувати у процесі підготовки майбутніх менеджерів. Проте стосовно техніки «Аналіз поля сил Курта Левіна» можна зазначити, що її, скоріше, можна розглядати як методичний засіб, який підсилює дію того чи іншого метода.

У дослідженнях Ф. Мухаметзянової та Р. Хайрудинова здійснена спроба класифікації методів фасилітації за певними ознаками, до яких віднесено [6, с. 2]:

- методи й техніки для вирішення певних завдань (збір інформації, аналіз проблем, генерація ідей, вироблення й оцінка варіантів рішення, досягнення консенсусу й ухвалення рішень, планування дій);

- методи для роботи з малими (3–15 осіб) і великими групами (від 15 до 1000 осіб);

- методи з чітко структурованим процесом (покроково прописані активності в методі і отримувани результати) або методи з самоорганізації (наприклад, «Open Space» або «Динамічна фасилітація»), що не структурується;

- методи за типом виконання методів фасилітації (всі, група, всі одному, один всім)

Цією класифікацією можна користуватися, але для застосування методів фасилітації у навчальному процесі більш придатні класифікації методів навчання в дидактиці. Стосовно класифікації методів навчання за джерелами інформації більшість методів фасилітації належать до словесних,

Таблиця 1

## Методи фасилітації

Методи фасилітації	Призначення	Застосування	Можливості застосування під час навчання менеджерів
Відкритий простір	Більш тісне знайомство з членами групи, згуртування групи, запобігання конфліктам і їх подолання	Група ділиться на підгрупи, які самостійно визначають програму діяльності, планують час, визначають ролі, обирають місце й розподіляють обов'язки. Підгрупи можуть бути змінного складу.	Застосовується на початку вивчення навчальної дисципліни, а також у кінці для систематизації і узагальнення навчального матеріалу, під час проведення виробничої практики
Світова кав'ярня	Збір інформації, обмін думками значної кількості людей, забезпечення мотивації у роботі над проблемою.	Збір думок членів групи стосовно певної проблеми, виділення окремих підтем проблеми, які розглядаються за окремими столами, всебічний розгляд підтем підгрупами, висунення й оцінка ідей вирішення проблеми.	Під час організації роботи студентських підгруп, роботи студентів над проєктом, моделювання групової роботи над проблемою під керівництвом менеджера-фасилітатора.
Саміт позитивних змін	Виявлення потенціалу членів групи, розвиток лідерства, запобігання конфліктам і їх вирішення.	Члени групи описують і публічно зачитують історію свого найбільшого досягнення, успішного розв'язання конфлікту	На заключних етапах вивчення навчальної дисципліни для саморефлексії, формування впевненості у своїх здатностях.
Поміркуйте, об'єднайтеся в пари, поділіться думками	Актуалізація, мотивація членів групи, розвиток навичок комунікації, критичного мислення, умінь висловлюватися, переконувати і вести дискусію	Членам групи індивідуально дається завдання або питання для обговорення. Потім вони об'єднуються в пари, обговорюють свої ідеї і доходять спільного вирішення завдання. Пари подають результати роботи, обмінюються своїми ідеями та аргументами з усіма. Обговорення і дискусія цих ідей і результатів.	На практичних заняттях у процесі вивчення теми.
Мозковий штурм	Активізація діалогу й творчого мислення з метою вирішення проблеми	Пропонується навчальна проблема для вирішення. Візуалізуються запропоновані ідеї і варіанти вирішення проблеми. Групування, обговорення та виділення найбільш перспективних ідей вирішення проблеми та питань, які становлять найбільший інтерес.	На всіх етапах і формах навчання.
Метод Волта Діснея	Творче, комплексне вирішення проблем	Формуються три команди за ознакою ролей, які вони будуть виконувати: мрійники, реалісти, критики. Мрійники генерують і фіксують усі, навіть фантастичні, ідеї. Реалісти аналізують можливості і способи реалізації ідеї. Критики знаходять недоліки, помилки, відкидають неякісні ідеї. Команди циклічно змінюють свої ролі до повного вирішення проблеми.	На практичних заняттях.
Аналіз поля сил Курта Левіна	Діагностика ситуації	Аналізуються чинники, що сприяють бажаним позитивним змінам, і чинники, які їм заважають. На основі ранжування чинників розробляється план дій.	На практичних заняттях.

оскільки вони пов'язані з процесами комунікації. З огляду на класифікацію методів навчання за рівнями пізнавальної діяльності студентів більшість методів фасилітації має ознаки частково-пошукового метода. З позицій класифікації методів навчання з погляду цілісного підходу до діяльності у процесі навчання методи фасилітації є методами організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності та стимулювання й мотивації учіння. Отже, методи фасилітації застосовані у процесі професійної підготовки майбутніх менеджерів як методи активного навчання студентів на проблемній основі.

Застосування методів фасилітації під час вивчення фахових дисциплін у процесі професійної підготовки майбутніх менеджерів визначається інтегративним характером нормативно заданих компетентностей, які необхідно сформулювати під час цієї підготовки [8]:

- здатність управляти організацією та її підрозділами через реалізацію функцій менеджменту;
- здатність обирати та використовувати сучасний інструментарій менеджменту;
- здатність працювати в команді та налагоджувати міжособистісну взаємодію під час вирішення професійних завдань;

– здатність оцінювати виконувані роботи, забезпечувати їх якість та мотивувати персонал організації;

– здатність створювати та організовувати ефективні комунікації в процесі управління;

– здатність аналізувати й структурувати проблеми організації, формувати обґрунтовані рішення;

– розуміти принципи психології та використовувати їх у професійній діяльності.

Фасилітаційний підхід до професійної підготовки майбутніх менеджерів розглядається нами з міждисциплінарних позицій і визначається такими положеннями: філософськими (виникнення нової інтегративної здатності майбутніх менеджерів до реалізації фасилітаторської функції в результаті поєднання раніше не пов'язаних між собою якостей на основі послідовного застосування викладачами методів фасилітації); психологічними (неухильне дотримання принципу єдності загального й професійного розвитку особистості); методичними (формування і розвиток професійних компетентностей студентів на основі введення метадисциплінарних тем; доцільне застосування та поєднання методів фасилітації у процесі вивчення фахових дисциплін на основі механізму інтеграції). Застосування фасилітаційного підходу до професійної підготовки майбутніх менеджерів має два рівні: рівень діяльності викладача, який застосовує методи фасилітації з метою формування загальних і фахових компетентностей студентів; рівень діяльності студента, для якого опанування методів фасилітації означає формування здібності вирішувати професійні проблеми завдяки злагодженій творчій командній роботі.

Можливість інтеграції загальних і фахових компетентностей у процесі підготовки майбутніх менеджерів забезпечується введенням метадисциплінарних тем «Фасилітаторська функція менеджера», «Методи фасилітації в менеджменті», «Психологічні основи спілкування і керівництва групою», «Фасилітаторські технології в бізнесі» та інші, які вивчаються на фасилітаційній основі із застосуванням методів фасилітації. Введення метадисциплінарних тем забезпечує формування у студентів уявлення про фасилітацію та фасилітаторську функцію менеджера, їх значення у його професійній діяльності та необхідність опанувати цією функцією, створює підґрунтя для оволодіння низкою спеціальних методів фасилітації.

**Висновки.** Фасилітаційний підхід до професійної підготовки майбутніх менеджерів розглядається нами з міждисциплінарних позицій і визначається такими положеннями: філософськими (виникнення нової інтегративної здатності майбутніх менеджерів до реалізації фасилітаторської функції в результаті поєднання раніше не пов'язаних між собою якостей на основі послідовного

застосування викладачами методів фасилітації); психологічними (неухильне дотримання принципу єдності загального і професійного розвитку особистості); методичними (формування та розвиток професійних компетентностей студентів на основі введення метадисциплінарних тем; доцільне застосування і поєднання методів фасилітації у процесі вивчення фахових дисциплін на основі механізму інтеграції). Застосування фасилітаційного підходу до професійної підготовки майбутніх менеджерів має два рівні: рівень діяльності викладача, який застосовує методи фасилітації з метою формування загальних і фахових компетентностей студентів; рівень діяльності студента, для якого опанування методів фасилітації означає формування здібності вирішувати професійні проблеми завдяки злагодженій творчій командній роботі

**Основні напрями продовження дослідження.** Основні напрями продовження дослідження ми вбачаємо у розробці педагогічно обґрунтованої методики вимірювання та оцінки інтегрованих освітніх результатів, пов'язаних із застосуванням методів фасилітації у процесі професійної підготовки майбутніх менеджерів.

#### Список використаної літератури:

1. Березка С. Використання методів фасилітації у соціально-психологічному тренінгу: практичні аспекти. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. 2018. Вип. 4 (96). С. 318–328.
2. Волошко Г. Фасилітаційний підхід у діяльності викладача як сучасний напрям реформування вищої освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2016. Вип. 9 (63). С. 96–105.
3. Кошечко Н. Фасилітація як інноваційна технологія управління педагогічними конфліктами у закладах вищої освіти. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогіка*. 2018. Вип. 2(8). С. 24–29.
4. Кубарева І.В., Поліщук-Ба М.Ю. Фасилітація у навчальному процесі: особливості та передумови імплементації. *Інновації в бізнес-освіті: зб. матеріалів II Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф., 18. 11. 2016 р., м. Київ / редкол.: О.В. Востряков (голова) [та ін.]. Київ : КНЕУ, 2016. С. 49–51. URL: <http://ibe.kneu.org>.*
5. Методичні засоби навчання. Навчальні матеріали онлайн. URL: [https://pidruchniki.com/12281128/pedagogika/metodi\\_zasobi\\_navchannya](https://pidruchniki.com/12281128/pedagogika/metodi_zasobi_navchannya).
6. Мухаметзянова Ф.Г., Хайрутдинов Р.Р. О феномене фасилитации в высшем образовании. *Казанский педагогический журнал*. 2017. № 1 (132). С. 1–6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-fenomene-fasilitatsii-v-vysshem-obrazovanii/viewer>.
7. Програма «Активні громадяни». Посібник фасилітатора. Фонд Богдана Гаврилишина.

URL: [http://www.britishcouncil.org.ua/sites/britishcouncil.ua/files/ac\\_toolkit\\_19th\\_aug\\_2014\\_final\\_version\\_ukr\\_2015\\_2.pdf](http://www.britishcouncil.org.ua/sites/britishcouncil.ua/files/ac_toolkit_19th_aug_2014_final_version_ukr_2015_2.pdf).

8. Стандарт вищої освіти України. Перший (бакалаврський) рівень. Галузь знань 07 «Управління та адміністрування». Спеціальність 073 «Менеджмент». URL: <https://mon.gov.ua/>

<storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/12/21/073-menedzhment-bakalavr.pdf>

9. Что такое фасилитация. Консалтинговая группа Донских. Игровые решения для бизнеса. URL: <https://donskih.ru/2017/06/metod-fasilitatsii/>.

### **Lutsenko E. The facilitation approach to professional training of future managers**

*The content and features of the facilitation approach to the professional training of future managers are considered in the article. It is shown that the application of facilitation methods in the study of professional disciplines in the process of professional training of future managers is determined by the integrative nature of the regulatory competencies that need to be formed during this training. The facilitation approach to the professional training of future managers is considered by the author from interdisciplinary point of view and is defined by the statements outlined below. Philosophical statement implies the emergence of new integrative ability of future managers to realize the facilitator function as a result of combining previously unrelated qualities on the basis of consistent application of facilitation methods in teaching practice. Psychological statement suggests continuous adherence to the principle of integration of the general and professional development of the individual. Methodical statement signifies formation and development of professional competences of students on the basis of introduction of metadisciplinary topics; appropriate application and combination of the methods of facilitation in the integrated process of studying of professional disciplines.*

*The application of the facilitation approach to the professional training of future managers has two levels: the level of activity of the teacher, who uses the methods of facilitation to form the general and professional competencies of students; the level of student activity at which mastery of facilitation means that future managers consciously acquire an ability to solve professional problems through coordinated creative teamwork. The possibility of integrating general and professional competences in the process of preparation of future managers is ensured by introducing the disciplinary topics "Facilitator function of manager", "Methods of facilitation in management", "Psychological basis of communication and leadership of the group", "Facilitator technologies in business" etc. which are studied on facilitative basis using facilitation methods. The introduction of metadisciplinary topics provides students with understanding of the facilitation and the facilitator function of the manager, the importance in their professional activity and the need to perfect this function, creates a foundation for mastering a number of special methods of facilitation.*

**Key words:** *facilitation, teaching method, facilitation methods, facilitation approach, professional training of future managers, metadisciplinary topics.*

## НОТАТКИ