

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

# **НАУКОВІ ЗАПИСКИ**

**Вінницького державного педагогічного університету  
імені Михайла Коцюбинського**

**Серія: Педагогіка і психологія**

**№ 63 • 2020 р.**

Вінниця

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

# **SCIENTIFIC ISSUES**

## **OF**

**Vinnytsia state M.Kotsyubynskyi pedagogical university**

**Section: Pedagogics and Psychology**

**№ 63 • 2020**

Vinnytsia

**НАУКОВІ ЗАПИСКИ**

Вінницького державного педагогічного університету  
імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія

**№ 63 • 2020 р.**

---

Рекомендовано до друку рішенням вченої ради  
Вінницького державного педагогічного університету  
імені Михайла Коцюбинського від 22 квітня 2020 р. (протокол № 11)

**РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ**

**Коломієць А. М.** – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, проректор з наукової роботи; доктор педагогічних наук, професор (головний редактор).

**Шахов В. І.** – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, професор кафедри психології і соціальної роботи; доктор педагогічних наук, професор (відповідальний редактор).

**Акімова О. В.** – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, завідувач кафедри педагогіки і професійної освіти; доктор педагогічних наук, професор (заст. відповід. редактора).

**Галузяк В. М.** – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, професор кафедри педагогіки і професійної освіти; кандидат психологічних наук, доцент (відповідальний секретар).

**Лазаренко Н. І.** – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, ректор; кандидат педагогічних наук, професор.

**Гуревич Р. С.** – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, директор Навчально-наукового інституту педагогіки, психології і підготовки фахівців вищої кваліфікації; доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України.

**Мазур Пьотр** – Вища Державна Професійна Школа м. Хелм, завідувач кафедри педагогіки, доктор габілітований, професор (Польща).

**Паламарчук О. М.** – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, завідувач кафедри психології і соціальної роботи; доктор психологічних наук, професор.

**Гурал-Пулрле Йоланта** – Старопольська школа вища в м. Кельце, проректор з міжнародних зв'язків; доктор габілітований, професор надзвичайний (Польща).

**Шпортун О. М.** – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, доцент кафедри психології і соціальної роботи; доктор психологічних наук, доцент.

**Шурек-Борута Аліна** – Університет Шльонський у Катовіце, керівник закладу суспільної педагогіки та міжнародної освіти; доктор габілітований, професор (Польща).

**Коломієць Д. І.** – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, професор кафедри технологічної освіти, економіки і безпеки життєдіяльності; кандидат педагогічних наук, доцент.

**Громов Є. В.** – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, старший викладач кафедри педагогіки і професійної освіти; кандидат педагогічних наук, доцент.

Літературний редактор: В.В. Богатько

Комп'ютерна верстка: Н.Р. Опушко

**Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія. – 2020. – Випуск 63. – 236 с.**

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

*Свідоцтво про реєстрацію КВ № 8412 видане Міністерством юстиції України 06.02.2004 р.*

*Збірник є науковим фаховим виданням категорії «Б» зі спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки»*

*(затверджено наказом МОН України № 1643 від 28.12.2019 р.)*

ББК 74. 00+88. 40+88. 840

Н 34

**SCIENTIFIC ISSUES**

of Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University

Section: Pedagogics and Psychology

**№ 63 • 2020**

---

Recommended for publication by the decision of the Academic Council of  
Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University  
22 April 2020 (proceedings № 11)

**EDITORIAL BOARD**

**Editor-in-chief: Prof. Dr. Alla M. Kolomiets**, Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University (Ukraine)

**Executive editor: Prof. Dr. Volodymyr I. Shakhov**, Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University (Ukraine)

**Prof. Dr. Olha V. Akimova**, Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University (Ukraine)

**Executive secretary: As. Prof. Dr. Vasyl M. Haluziak**, Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University (Ukraine)

**As. Prof. Dr. Nataliia I. Lazarenko**, Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University (Ukraine)

**Prof. Dr. Roman S. Hurevytch**, Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University (Ukraine)

**Prof. Dr. Piotr Mazur**, The State School of Higher Education in Chełm (Poland)

**Prof. Dr. Olha M. Palamarchuk**, Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University (Ukraine)

**Prof. Dr. Gyrál-Pylrola Jolanta** – Old Polish University in Kielce (Poland)

**As. Prof. Dr. Oksana M. Shportun**, Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University (Ukraine)

**Prof. Dr. Alina Szczurek-Boruta**, University of Silesia, (Poland)

**As. Prof. Dr. Yevhen V. Hromov**, Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University (Ukraine)

**As. Prof. Dr. Dmytro I. Kolomiets**, Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University (Ukraine)

*Text editors:* Valentyna V. Bohatko

*Technical editor:* Nadiya R. Opushko

**The Scientific Issues of Vinnytsia State M. Kotsyubynskyi Pedagogical University. Section: Pedagogics and Psychology. – 2020. – Issue 63. – 236 p.**

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

*Certificate of registration KB № 8412 issued by the Ministry of Jurisdiction of Ukraine 06.02.2004.*

*Edition is included in the list of scientific professional publications of Ukraine by the Ministry of Education and Science of Ukraine # 1643 of 28.12.2019.*

**DOI 10.31652/2415-7872-2020-63-1-236**

**ББК 74.00+88.40+88.840**

**Н 34**

**ISSN 2415-7872**

© Authors, 2020

## ЗМІСТ

### ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ

<b>Ю. М. КОЗЛОВСЬКИЙ, Л. А. ТЮТЮН, М. В. ГАВРИЛЮК.</b> ІНТЕГРАТИВНІ ОСВІТНІ ПРОЦЕСИ В КОНТЕКСТІ СИНЕРГЕТИЧНОГО ТА СИСТЕМНОГО ПІДХОДІВ .....	9
---	---

### ДИДАКТИКА

<b>Л. П. ДАБІЖА, К. Л. ДАБІЖА.</b> РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА ЗАНЯТТЯХ МИСТЕЦТВОМ .....	14
<b>М. Ю. КАДЕМІЯ, В. М. КОБИСЯ, Н. Р. ОПУШКО.</b> ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ .....	19
<b>Н. Ю. РУДНИЦЬКА, Т. С. ГУЖАНОВА.</b> РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОЇ САМОСТІЙНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В СИСТЕМІ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ В УМОВАХ СТАНОВЛЕННЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ .....	26
<b>Н. Д. СОЛОВІЙОВА.</b> РЕАЛІЗАЦІЯ ЗМІСТОВОЇ ЛІНІЇ «ЕКОЛОГІЧНА БЕЗПЕКА ТА СТАЛІЙ РОЗВИТОК» У ПІДРУЧНИКУ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ 8 КЛАСУ .....	30
<b>О. Я. ТЕСЛЮК.</b> САМООРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА .....	37
<b>Т. Ю. ФАДЄЄВА.</b> МЕТОД ПРОЕКТІВ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ТОРГОВЕЛЬНО-ЕКОНОМІЧНОГО КОЛЕДЖУ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ГЕОГРАФІЇ .....	44

### ТЕОРІЯ ВИХОВАННЯ

<b>Т. О. ПЛЕКАН.</b> ВИХОВАННЯ САМОСТІЙНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА .....	51
--	----

### ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

<b>І. О. БАРТЕНЄВА, О. П. НОЗДРОВА.</b> ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ДОЗВІЛЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ У ЛІТНЬОМУ ТАБОРІ ОЗДОРОВЛЕННЯ ТА ВІДПОЧИНКУ .....	59
<b>Ю. О. БУДАС.</b> КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ПРОБЛЕМНО-ОРІЄНТОВАНОМУ НАВЧАННІ .....	63
<b>О. В. ВАСИЛИШИНА.</b> АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ВПРОВАДЖЕННЯ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ МЕТОДИКИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ДО УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ .....	68
<b>О. Д. ВЕТРОВА.</b> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ВЗАЄМОДІЇ СІМ'Ї ТА ШКОЛИ В РОБОТІ З ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ .....	75
<b>О. В. ВОЛОШИНА, К. В. МНИШЕНКО.</b> ФОРМУВАННЯ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЕТНОПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ .....	81
<b>В. М. ГАЛУЗЯК, І. Л. ХОЛКОВСЬКА.</b> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНОЇ ЗРІЛОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ .....	86
<b>Н. М. ГАРГАУН.</b> МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ЕКОНОМІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ ТЕХНІКІВ-ЕЛЕКТРИКІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ .....	97
<b>Р. С. ГУРЕВИЧ, Л. Е. ГАБРІЙЧУК, Н. В. ГЕРАСИМЕНКО.</b> ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА В ХХІ СТОЛІТТІ: ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ .....	103
<b>Н. Є. ДМІТРЕНКО.</b> ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ЧИТАННІ У ПРОЦЕСІ АВТОНОМНОГО НАВЧАННЯ .....	108
<b>Р. О. ДОБРОВОЛЬСЬКА.</b> ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МЕТОДИКА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ОРГАНІЗАЦІЇ МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОГО ПРОСТОРУ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ .....	113
<b>Н. В. КОВАЛЕВСЬКА, А. В. ПАСІЧНИЧЕНКО.</b> НАВЧАЛЬНА ДИСЦИПЛІНА «ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ІГРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ» У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ .....	119
<b>К. В. КУШНІР, Т. В. БЕЛІНСЬКА, Г. О. БЛЮЗЕРСЬКА.</b> ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ В КОНТЕКСТІ ВИВЧЕННЯ ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВИХ ДИСЦИПЛІН У ВИЩІЙ ШКОЛІ .....	123

<b>О. М. ЛАПУЗІНА, Н. В. СЕВЕРИН.</b> КЕЙС-МЕТОД ЯК ЕФЕКТИВНА ТЕХНОЛОГІЯ ВИВЧЕННЯ НАЦІОНАЛЬНИХ І КУЛЬТУРНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ БІЗНЕСУ У ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ.....	128
<b>О. МИТРОШ, Е. ВАРАНЕЦКАЯ-ЛОСИК, А. ХИЛЯ, Е. КОЛОСОВА.</b> ТЕХНОЛОГІИ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ.....	134
<b>Н. В. НАУМЕНКО.</b> НАВЧАЛЬНІ ІГРИ У ПІДГОТОВЦІ МАГІСТРІВ ОСВІТНІХ, ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК.....	138
<b>Л. В. ОРШАНСЬКИЙ, І. В. КОТИК.</b> ПРОБЛЕМИ ТА ЗАВДАННЯ ВИПЕРЕДЖУВАЛЬНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ У МИСТЕЦЬКИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	144
<b>Т. ПОЗДЕЕВА, О. КРАВЦОВА, Е. КОЛОСОВА, А. ХИЛЯ.</b> ОСНОВНЫЕ ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К ТВОРЧЕСКОЙ РАБОТЕ С ВОСПИТАННИКАМИ.....	148
<b>В. А. ФРИЦЮК, В. М. ФРИЦЮК.</b> АКМЕОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА .....	153
<b>ПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА</b>	
<b>Є. В. ГРОМОВ.</b> ТЕХНОЛОГІЯ АКТИВНОГО МОВЛЕННЯ У ФОРМУВАННІ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ В УНІВЕРСИТЕТАХ ПОЛЬЩІ ТА ЧЕХІЇ.....	157
<b>В. В. КАПЛІНСЬКИЙ, Л. Є. ХОРОНЖЕВСЬКИЙ, Б. М. ЦУРКАН.</b> НІМЕЦЬКИЙ І БРИТАНСЬКИЙ ДОСВІД ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У КОНТЕКСТІ МОДЕРНІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В ЄВРОПІ ТА УКРАЇНІ.....	162
<b>С. ФЕДОРЕНКО.</b> ФОРМУВАННЯ СМИСЛОЖИТТЄВИХ ЦІННОСТЕЙ СТУДЕНТІВ БАКАЛАВРАТУ В США.....	167
<b>СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА</b>	
<b>І. М. БРУШНЕВСЬКА.</b> ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ .....	173
<b>Л. Є. ГУСАК, Т. А. МАРТИНЮК.</b> СУЧАСНИЙ СТАН ЗАКОНОДАВЧОГО ТА НАУКОВОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВИКОРИСТАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНИХ ЗАСОБІВ У РОБОТІ З МОЛОДДІО З ІНВАЛІДНІСТЮ.....	179
<b>А. В. ЧЕРНЯКОВА, Н. А. ПИЛИПЕНКО-ФРИЦАК.</b> ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ ТУРЕЦЬКИХ СТУДЕНТІВ ДО СОЦІОКУЛЬТУРНОГО ТА ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ПІД ЧАС НАВЧАННЯ В УКРАЇНІ.....	184
<b>ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ</b>	
<b>А. В. ІВЕГЕШ.</b> СТАНОВЛЕННЯ СИСТЕМИ ЛЦЕЇВ НА УКРАЇНСЬКИХ ЗЕМЛЯХ У ПЕРІОД 1800-2020 РР.: ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ.....	190
<b>ПСИХОЛОГІЯ</b>	
<b>О. М. МИКИТЮК, Т. Г. ТЮРІНА, А. М. ЗАЧЕПА.</b> ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ У ВЧИТЕЛІВ СИСТЕМИ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ .....	197
<b>М. Д. ПРИЦАК.</b> КОНЦЕПТ КОМУНІКАТИВНОСТІ ЯК МЕТОДОЛОГІЧНА ОСНОВА ДОСЛІДЖЕННЯ СУБ'ЄКТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ.....	202
<b>К. Є. РУМ'ЯНЦЕВА, П. Ю. РУМ'ЯНЦЕВА.</b> ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ПРОКРАСТИНАЦІЇ ТА ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ.....	209
<b>О. О. ХОЛОДОВА.</b> ОСОБЛИВОСТІ НАДАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ СТУДЕНТСЬКІЙ МОЛОДІ В СУЧАСНИХ УМОВАХ.....	215
<b>О. І. ШАМАНСЬКА, В. С. ШТИФУРАК, І. В. СІНЕЛЬНІКОВА.</b> ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ТА ДІАГНОСТИКИ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА.....	220
<b>В. І. ШАХОВ, В. В. ШАХОВ.</b> ІЄРАРХІЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ДЕТЕРМІНАНТ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ СТУДЕНТІВ – МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ.....	227
<b>НАШІ АВТОРИ</b> .....	233

## CONTENTS

### PHILOSOPHY OF EDUCATION

<b>Y. KOZLOVSKIY, L. TYUTYUN, M. GAVRYLYUK.</b> INTEGRATIVE EDUCATIONAL PROCESSES IN THE CONTEXT OF THE SYNERGETIC AND SYSTEMATIC APPROACHES.....	9
---	---

### DIDACTICS

<b>L. DABIZHA, K. DABIZHA.</b> DEVELOPMENT OF COGNITIVE INTEREST OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN IN ART CLASSES.....	14
<b>M. KADEMIJA, V. KOBYSIA, N. OPUSHKO.</b> USE OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS.....	19
<b>N. RUDNITSKAYA, T. GUZHANOVA.</b> DEVELOPMENT OF THE COGNITIVE INDEPENDENCE OF THE ELEMENTARY SCHOOL CHILDREN BY MEANS OF THE PROBLEM-BASED LEARNING IN THE CONTEXT OF THE FORMATION OF A NEW UKRAINIAN SCHOOL .....	26
<b>N. SOLOVIOVA.</b> IMPLEMENTATION OF THE CONTENT LINE "ENVIRONMENTAL SAFETY AND SUSTAINABLE DEVELOPMENT" IN THE ENGLISH TEXTBOOK FOR GRADE 8 .....	30
<b>O. TESLIUK.</b> ELEMENTARY SCHOOL PUPILS' SELF-ORGANIZATION OF EDUCATIONAL ACTIVITY AS A PEDAGOGICAL PROBLEM.....	37
<b>T. FADIEIEVA.</b> THE METHOD OF PROJECTS AS MEANS OF FORMATION OF COGNITIVE COMPETENCE OF STUDENTS OF TRADE AND ECONOMIC COLLEGE IN THE PROCESS OF STUDYING GEOGRAPHY .....	44

### THEORY OF UPBRINGING

<b>T. PLEKAN.</b> DEVELOPING OF INDEPENDENCE OF ELDER PRESCHOOL CHILDREN AS PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEM.....	51
--	----

### VOCATIONAL EDUCATION

<b>I. BARTIENIEVA, O. NOZDROVA.</b> PREPARATION OF FUTURE TEACHERS IN THE INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION FOR ORGANIZING CHILDREN'S LEISURE ACTIVITIES IN THE SUMMER CAMP OF HEALTH AND RECREATION.....	59
<b>Y. BUDAS.</b> THE CRITERIA FOR ASSESSING FOREIGN LANGUAGE PROFICIENCY IN PROBLEM-BASED LEARNING .....	63
<b>O. VASILISHINA.</b> ANALYSIS OF THE RESULTS OF THE INTRODUCTION OF EXPERIMENTAL METHODS OF TRAINING FUTURE MANAGERS FOR ADMINISTRATIVE ACTIVITY.....	68
<b>O. D. VETROVA.</b> PEDAGOGICAL CONDITIONS OF PREPARATION OF INTENDED SOCIAL WORK TEACHERS FOR INTERACTION OF FAMILY AND SCHOOL IN WORK WITH GIFTED PRIMARY SCHOOL AGE CHILDREN.....	75
<b>O. VOLOSHYNA, K. MNYSHENKO.</b> FORMATION OF ETHNO-PEDAGOGICAL COMPETENCE IN FUTURE TEACHERS.....	81
<b>V. HALUZIAK, I. KHOLKOVSKA.</b> PEDAGOGICAL CONDITIONS OF PERSONAL MATURITY DEVELOPMENT OF FUTURE TEACHERS .....	86
<b>N. HARHAUN.</b> MODEL OF FORMATION OF ECONOMIC CULTURE OF JUNIOR SPECIALISTS OF ELECTRICIANS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING.....	97
<b>R. GUREVYCH, L. GABRIICHUK, N. GERASYMENKO.</b> PROFESSIONAL EDUCATION IN THE XXI CENTURY: PROBLEMS AND PROSPECTS .....	103
<b>N. DMITRENKO.</b> FORMATION OF ENGLISH PROFESSION-BASED COMPETENCE IN READING IN THE PROCESS OF AUTONOMOUS LEARNING.....	108
<b>R. DOBROVOLSKA.</b> EXPERIMENTAL METHODOLOGY OF TRAINING FUTURE TEACHERS OF MUSIC ART FOR ORGANIZATION OF MUSIC-AESTHETIC SPACE OF INSTITUTIONS.....	113
<b>N. KOVALEVS'KA, A. PASICHNICHENKO.</b> THE COURSE ON TECHNOLOGY OF GAMING COMPETENCE FORMATION IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE PRESCHOOL TEACHERS .....	119
<b>K. KUSHNIR, T. BELINSKA, H. BILOZERSKA.</b> USE OF INNOVATIVE TEACHING TECHNOLOGIES IN THE CONTEXT OF CONDUCTING AND CHORAL STUDIES IN HIGHER SCHOOL.....	123

<b>O. LAPUZINA, N. SEVERIN.</b> CASE METHOD AS AN EFFECTIVE TECHNOLOGY OF STUDYING NATIONAL AND CULTURAL FEATURES OF BUSINESS IN THE HIGHER TECHNICAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF UKRAINE .....	128
<b>O. MITROSH, E. VARANETSKAYA-LOSIK, A. KHILYA, O. KOLOSOVA.</b> TECHNOLOGY DEVELOPMENT OF CREATIVE PERSONALITY OF FUTURE EDUCATORS .....	133
<b>N. NAUMENKO.</b> EDUCATIONAL GAMES WHEN TRAINING MASTERS OF DUCATIONAL, PEDAGOGY SCIENCES .....	134
<b>L. ORSHANSKYI, I. KOTYK.</b> PROBLEMS AND TASKS PREVIOUS PROFESSIONAL TRAINING FOR FUTURE DESIGNERS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS .....	138
<b>T. POZDEEVA, O. KRAVTSOVA, O. KOLOSOVA, A. KHILYA.</b> THE MAIN WAYS OF FORMING THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF PRESCHOOL EDUCATORS TO CREATIVE WORK WITH PUPILS .....	144
<b>V. FRYTSIUK , V. FRYTSIUK.</b> ACMEOLOGICAL ASPECTS OF RESEARCH ON THE PROBLEM OF PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT OF FUTURE TEACHERS OF MUSIC ART .....	148
<b>COMPARATIVE PEDAGOGICS</b>	
<b>Y. GROMOV.</b> ACTIVE SPEAKING TECHNOLOGY AS A TOOL OF FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCY OF STUDENTS OF THE NON-PHILOLOGICAL SPECIALTIES AT THE UNIVERSITIES OF POLAND AND CZECH REPUBLIC .....	157
<b>V. KAPLINSKYI, L. KHORONZHEVSKYI, B. TSURKAN.</b> GERMAN AND BRITISH EXPERIENCE OF TRAINING FUTURE TEACHERS IN THE CONTEXT OF MODERNIZATION OF HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION IN EUROPE AND UKRAINE .....	162
<b>S. FEDORENKO.</b> FORMATION OF THE US UNDERGRADUATE STUDENTS' VALUES OF MEANING IN LIFE.....	167
<b>SOCIAL PEDAGOGY</b>	
<b>I. BRUSHNEVSKA.</b> PECULIARITIES OF STUDYING THE LEVEL OF FORMATION OF COHESIVE SPEECH OF PRESCHOOL CHILDREN WITH VIOLATION OF SPEECH ACTIVITY .....	173
<b>L. GUSAK, T. MARTYNIUK.</b> THE CURRENT STATE OF LEGISLATIVE AND SCIENTIFIC SUPPORT TO USE THE SOCIO-CULTURAL TOOLS IN WORKING WITH YOUNG PEOPLE WITH DISABILITIES.....	179
<b>A. CHERNYAKOVA, N. PYLYPENKO-FRITSAK.</b> FEATURES OF ADAPTATION OF TURKISH STUDENTS TO THE SOCIO-CULTURAL AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT DURING STUDY IN UKRAINE.....	184
<b>HISTORY OF PEDAGOGY</b>	
<b>A. IVEHESH.</b> LYCEUM STUDENTS SYSTEM FORMATION ON THE UKRAINIAN LANDS OF 1800-2020: HISTORICAL AND PEDAGOGICAL ANALYSIS .....	190
<b>PSYCHOLOGY</b>	
<b>O. MYKYTYUK, T. TYURINA, A. ZACHEPA.</b> STUDY OF THE STATE OF EMOTIONAL BURNING IN TEACHERS OF THE SYSTEM OF POSTGRADUATE PEDAGOGICAL EDUCATION .....	197
<b>M. PRYSHCHAK.</b> COMMUNICATIVENESS CONCEPT AS A METHODOLOGICAL BASIS FOR RESEARCH OF PERSONALITY'S SUBJECTIVITY .....	202
<b>K. RUMYANTSEVA, P. RUMYANTSEVA.</b> THE RELATIONSHIP BETWEEN PROCRASTINATION AND CREATIVE THINKING .....	209
<b>O. KHOLODOVA.</b> PECULIARITY OF PROVIDING PSYCHOLOGICAL ASSISTANCE TO STUDENT YOUTH IN MODERN CONDITIONS .....	215
<b>O. SHAMANSKA, V. SHTYFURAK, I. SINEL'NIKOVA.</b> FEATURES OF DEVELOPMENT AND DIAGNOSTICS OF CHILDREN WITH PERVASIVE DEVELOPMENTAL DISORDERS .....	220
<b>V. SHAKHOV, V. SHAKHOV.</b> HIERARCHY OF PSYCHOLOGICAL DETERMINANTS OF PROFESSIONAL IDENTITY DEVELOPMENT OF STUDENTS – FUTURE PSYCHOLOGISTS.....	227
<b>OUR AUTHORS</b> .....	233



УДК 378.01:005.591.452

DOI 10.31652/2415-7872-2020-63-9-13

## ІНТЕГРАТИВНІ ОСВІТНІ ПРОЦЕСИ В КОНТЕКСТІ СИНЕРГЕТИЧНОГО ТА СИСТЕМНОГО ПІДХОДІВ

Ю. М. Козловський, [orcid.org/0000-0003-1006-0130](https://orcid.org/0000-0003-1006-0130)

Л. А. Тютюн, [orcid.org/0000-0001-9466-8746](https://orcid.org/0000-0001-9466-8746)

М. В. Гаврилюк, [orcid.org/0000-0002-2347-2188](https://orcid.org/0000-0002-2347-2188)

*У статті обґрунтовано доцільність розгляду інтегративних освітніх процесів у взаємодії з ідеями синергетики та системного підходу. У контексті синергетичного підходу інтеграція ґрунтується на відродженні природних, об'єктивних зв'язків поміж елементами навчального матеріалу. Тут враховано істотну особливість відкритих систем, які самоорганізуються: ними можна керувати, змінюючи зовнішні фактори. Оскільки процеси в освіті є нелінійними (позаяк із зміною одного елемента нелінійної структури інші змінюються за складнішим законом, а не пропорційно), то в освіті маємо справу з процесами самоорганізації, що приводять до якісно нових структур у макроскопічних масштабах.*

**Ключові слова:** інтеграція, синергетика, системність, математичне моделювання, наука, освіта, фахова підготовка.

## INTEGRATIVE EDUCATIONAL PROCESSES IN THE CONTEXT OF THE SYNERGETIC AND SYSTEMATIC APPROACHES

Y. Kozlovskiy, L. Tyutyun, M. Gavrylyuk

*The article substantiates the expediency of considering integrative educational processes in interaction with the ideas of synergetics and systematic approach. The pedagogical science studies such structures at a qualitative level, limiting the numerical methods of analysis on account of objective difficulties. It has been shown that the choice of elements for integration should be logical and the number of elements of integration need to be optimal. The problematic knowledge is integrated, capable of educational attainment through interaction. This approach is extremely important in professional education, where a professional must constantly update and adjust his or her professionalism. Due to the combination of integration properties, there can be several stable states of an integrated object, which is significant in professional education. In terms of a synergistic approach, integration is based on the restoration of natural, objective links between the elements of learning material. This is an essential feature of self-organizing open systems as they can be managed by changing external factors. Since the processes in education are nonlinear (as with the change of one element of the nonlinear structure, others change according to a more complex law than in a proportional way), in education we are dealing with processes of self-organization that in its turn leads to qualitatively new structures on a macroscopic scale. Synergetics provides methodological foundations for clarifying the trends of education system development, explains the causes of crises, the reliability of predictions, etc. Therefore, it can be a basis for making sound decisions and forecasts under conditions of uncertainty, or periodic reorganization of education structures. The implementation of synergetic ideas in didactics is one of the possible trends for the development of its theoretical foundations. Due to the combination of ideas of integration and synergetics, the development of qualitatively new directions of theoretical and experimental researches seems to be possible in didactics. It is advisable to consider the functioning of an educational institution as an integrated pedagogical system, since systemic analysis methods are legitimate and deal with behavior, positions, actions, but not objects or subjects. As it has been proved, a systematic approach is extremely important. Even if it doesn't reveal the whole essence of integration, it ensures the effective results of the implementation of integration into educational process.*

**Keywords:** integration, synergetic approach, systematic approach, mathematical modeling, science, education, professional education.

Завдання новітніх інтеграційних процесів в освіті – орієнтація на єдиний підхід до викладання навчального змісту, для чого необхідне широке застосування методу моделювання у структурі систем фахового навчання. Поряд із цим, моделювання гуманітарних процесів, зокрема й едукативних систем, –

складний і багатоетапний процес, який можна впровадити тільки за формалізації його складових. У створенні зазначених моделей особливе значення має математичне моделювання. Різноманітні едукативні системи й відповідні їм підсистеми належить описувати за різними змістово-взаємозв'язаними моделями.

З-поміж основних напрямів новітньої освіти варто виокремити інтеграцію науки й освіти та інтегративні процеси у навчальних змісті, методах, формах і засобах, активно застосовувані й теоретично обґрунтовані в сучасній педагогічній практиці.

Дослідження, пов'язані з теорією й упровадженням інтеграційних процесів, повсякчас актуальні, позаяк звична система навчання, що ґрунтується на предметному підході до викладання змісту навчання, сповна не задовольняє вимог до сучасного фахівця. З інтегративними процесами нерозривно пов'язане педагогічне моделювання, зокрема багатомірні дидактичні моделі.

У зарубіжних дослідженнях розглядається моделювання моделі навчання в контексті інтегративних наук [7], результативність інтеграції в освіті [8] та ін.

Вичерпний опис різноманітних моделей наводить у своєму дослідженні М. Якубовські [5]. У створенні моделей гуманітарних систем особливе значення належить математичному моделюванню, впродовж якого завдання формулюють як числа, функції та системи рівнянь. Цілі побудови та використання моделей формує і визначає дослідник: «у пізнавальних цілях уявні або матеріалізовані моделі реальних систем надають можливість досліднику замінити систему-оригінал, отримати про неї нові відомості – довідати як саму систему-оригінал, так і її модель» [1, с. 294]. Досліджуючи складні системи, коректно моделюючи їх статику й динаміку, можливе визначення переліку ознак модельованої системи. Інакше кажучи, мета моделювання задає вибір тих чи інших особливостей і суттєвих ознак аналізованої системи-оригіналу і щабель деталізації моделі.

**Метою статті** є обґрунтування доцільності розгляду інтегративних освітніх процесів у взаємодії з ідеями синергетики та системного підходу.

Нині гуманітарні науки, що стрімко розвиваються, суттєво наблизилися до застосування методів точних наук, без допомоги яких нездатні належно розвиватися. Наприклад, завдяки математичним методам можливі систематизація складних гуманітарних систем, аналіз можливостей їхнього моделювання й подальшого розвитку. Дедалі чіткіша вимога застосування в них математичних методів, тож перспективність таких наук залежить від того, як саме реалізується зазначена вимога. Попри те, що моделювати явища неживої природи людство почало ще в минулому сторіччі, труднощі соціальних процесів і розмаїття проявів людської психіки стають на заваді до розрахунку більшості гуманітарних процесів. Напрямок плину гуманітарних процесів залежить від вчинків людини, які визначають поведінку будь-якої системи, а рішення – від інтелекту людини, її емоційного й фізіологічного стану, від впливу на її поведінку інших людей, тому визначальним у гуманітарних завданнях є опис поведінки людини. А це – вже галузь, що лежить на стику психології, соціології, філософії, економіки, політології» [4, с. 62].

Соціальні науки вивчають такі структури на якісному рівні давно, через зазначені труднощі не допускаючи кількісного аналізу. Водночас, існують численні спроби формалізації соціальних, зокрема, педагогічних систем.

Позаяк і завдяки найскладнішій моделі неможливо сформулювати вичерпне уявлення про об'єкт, тут допоможе напрям побудови комплексних моделей, послуговуючись інноваційними підходами (фрактальним, синергетичним, нейромережним та ін.). Важливе й проектування, завдання якого – створити модель, послуговуючись належним досвідом, застосовуючи передусім комп'ютерні моделі й середовища моделювання.

Сучасна наука розкриває інтеграцію в навчанні не лише як систему знань, а й як систему методів. Інтеграція предметів сприяє реалізації принципу науковості в змісті навчання, дозволяє розвивати системне мислення, цілісне сприйняття природи, слугує способом розкриття сучасних тенденцій розвитку науки [9].

Обирати елементи для інтеграції належить логічно: інтегруються ідентичні й протилежні, та не інтегруються несумісні поняття. Власне, це відділяє інтеграцію знань і міжпредметні зв'язки. Завдяки кількісній акумуляції однорідних елементів неможливо досягнути нової якості у фаховій підготовці, тож елементи інтеграції мають бути досить різноманітними, для запобігання їх злиттю. Це вкрай важливо власне у фаховій освіті, де якісне оновлення таких знань і вмінь проходить скоріше, аніж у загальноосвітній школі. Із початком взаємодії елементів інтеграції ефективність взаємодії збільшується до відповідного значення (це так зване насичення). Відповідно, подальше під'єднання нових елементів більше не впливає на стан зінтегрованого об'єкта. Тож має бути оптимальна кількість елементів інтеграції.

Наукове обґрунтування інтегративного підходу до технологій навчання у професійній підготовці фахівців передбачає забезпечення таких вимог: обґрунтування педагогічних умов інтеграції технологій професійно орієнтованих, фундаментальних та гуманітарних дисциплін у підготовці фахівця; виявленні особливостей інтеграції технологій навчання у професійній підготовці фахівців конкретного профілю; формуванні інтегративних технологій навчання на основі інформаційно-комунікаційних та традиційних

технологій для вивчення різноциклових дисциплін; розробці моделі інтеграції технологій навчання у підготовці фахівця конкретного профілю.

Інтегрований підхід до впровадження інформаційно-комунікаційних та традиційних технологій в процесі вивчення конкретної дисципліни перетворює пізнавальні і мотиваційно-емоційні процеси, діяльність і спілкування викладачів та студентів, змінює методичні системи викладання навчальних дисциплін. Це, в свою чергу, надає можливість викладачам: підвищити якість засвоєння навчального матеріалу шляхом його унаочнення, забезпечити індивідуальний підхід до кожного студента, продовжити формувати у студентів графічну культуру, підвищити рівень мотивації до навчання та залучати їх до дослідницької діяльності та самоосвіти. Такий підхід сприяє: оптимізації навчального навантаження студентів; засвоєнню ними основного змісту навчальної дисципліни; об'єктивності в оцінюванні знань і умінь; формуванню у них вміння здійснювати самоосвіту заздалегідь складеним планом, виходячи з певних умов; формуванню вміння здійснювати самоконтроль і самооцінку навчальної діяльності. А також дозволяє оперативно перевіряти і здійснювати корекцію навчального процесу у випадку необхідності [2, с. 21].

Проблемні знання є інтегрованими, спроможними за взаємодії поєднувати нові, досі невідомі знання. Такий підхід вкрай важливий у фаховій освіті, де професіонал повсякчас має оновлювати й коригувати власний професіоналізм. Інтеграція – єдиний процес взаємозв'язку елементів, в якому одночасно забезпечується системність підсумкового результату процесу й зберігається індивідуальність інтеграційних елементів. Завдяки такому поєднанню інтеграційних ознак може бути кілька стабільних станів зінтегрованого об'єкта, що дуже важливо у фаховій освіті. Завдяки збереженню специфічних ознак елементів інтегрованих знань можливе структурування знання і за предметним, і за проблемним принципами. Позаяк залежності між параметрами інтегрованої системи інтеграції нелінійні, обсяг інтегрованих знань менший за обсяг елементів знань, що інтегруються завдяки якісним змінам елементів. За наявності нині перевантаження у змісті навчання такий плюс інтегративного підходу дуже значущий.

Синергетичний підхід передбачає наявність потенційних структур і складних цілісних систем, виявлення загальних засад, що оперують виникненням самоорганізовувальних структур і функцій.

У контексті зазначеного підходу інтеграція ґрунтується на відродженні природних, об'єктивних зв'язків поміж елементами навчального матеріалу. Тут враховано істотну особливість відкритих систем, які самоорганізуються: ними можна керувати, змінюючи зовнішні фактори.

За допомогою традиційних методологічних підходів до опису складних процесів не завжди вдається врахувати неоднозначність майбутнього, конструктивність хаотичного начала в еволюції систем, значення стрімких процесів у розвитку складних структур. Встановлена сьогодні картина світу розкриває непросту природу нового. Нове є непередбачуваним, оскільки процес проходження через точки біфуркації незворотній, але водночас воно потенційно присутнє в сьогоденні.

Процеси в освіті – це нелінійні системи, позаяк із зміною одного елемента нелінійної структури інші змінюються за складнішим законом, а не пропорційно; аналіз структури – то не лише дослідження окремих її елементів, позаяк сума дій компонентних причин не рівна наслідку, який відповідає спільній дії.

Із зміною умов у системі в мікроскопічних обсягах утворюються якісно нові структури. Система спроможна переходити з однорідного, недиференційованого стану спокою, в неоднорідний, втім належно організований стан, або навіть кілька можливих організованих станів. Зазначені системи можуть перебувати в різноманітних станах стійкості. Водночас можлива поява просторових структур, як-от комірок, зовні схожих на бджолині стільники, концентричні хвилі або спіралі. Такі структури в динаміці можуть підтримуватися завдяки неперервному притоку енергії (або речовини) для всієї системи. В інших випадках структури спершу з'являються в динаміці, відтак переходячи у стаціонарний стан: у соціальних, освітніх або наукових системах виникають нові структури – ідеї, поняття, парадигми.

Таким чином, завжди маємо справу з процесами самоорганізації, що приводять до якісно нових структур в макроскопічних масштабах. У всіх випадках нам доводиться розглядати системи, які складаються з дуже великого числа підсистем, відносно яких ми не можемо мати в своєму розпорядженні всю повноту інформації [6, с. 7]. Для опису таких систем використовують підходи, що базуються на термодинаміці та теорії інформації, однак у всіх синергетичних системах вирішальну роль відіграє динаміка.

Істотна особливість синергетичних систем у тім, що на них можна впливати, змінюючи зовнішні чинники, що діють на них. Якщо зовнішні чинники керування підтримуються сталими, доцільно враховувати їх у рівняннях, застосовуючи певні параметри. З-поміж найвиразніших ознак синергетичних систем варто виокремити стохастичність. Часова еволюція зазначених систем залежить від геть непередбачуваних причин.

У нелінійному світі порушено положення суперпозиції: сума часткових розв'язків не розв'язує рівняння. Ціле вже якісно інше порівняно з тими, що ввійшли до нього частками, а нове ціле змінює

частки. Коеволюцією різних систем є перетворення всіх підсистем завдяки механізмам системних узгодження й кореляції поміж ними. Структури, об'єднуючись, дещо трансформуються, накладаються одна на одну, перетинаються, а якості їхніх частин при цьому відсікаються, змінюються.

Тобто по краплині збирати минуле не обов'язково – досить знати, у якому фрагменті нинішньої структури архаїчні елементи подано в їх єдності. Слід від минулого – у складних еволюційних структурах у вигляді непомітного, релаксивного фону. Сліди майбутнього теж наявні в середовищі як начала того, чого досі не сталося. Середовище в цьому сенсі є носієм майбутніх форм організації (структур).

Посилення нелінійності збільшує варіанти майбутнього розвитку, кількість майбутніх станів, розширює можливості. У математичному аспекті нелінійність є певним видом математичних рівнянь із шуканими величинами у більших від одиниці степенях, або коефіцієнтами, які залежать від особливостей середовища. Кількість якісно різних розв'язків у нелінійних рівняннях може бути різна. Як відомо, для поведінки будь-якої системи властивий безкінечний ряд гармонік із часовим коефіцієнтом перед кожною. Якщо за лінійної системи різні гармоніки незалежні, у такій системі поміж ними виникають зв'язки. Через відкритість системи в конкретні гармоніки ззовні надходить, наприклад, енергія, а нелінійність встановлює особливості її розподілу поміж гармоніками. Відтак зостається скінченна й невелика кількість гармонік, а, отже, й невелике число рівнянь, для опису асимптотичної поведінки нескінченно складної відкритої нелінійної системи. За нестатичних структур немає однозначної (функціональної) відповідності поміж лініями певних двох потоків (структурна нестійкість).

Завдяки синергетиці забезпечуються методологічні засади усвідомлення шляхів розвитку системи освіти, пояснюються причини криз, надійність передбачень тощо. Тому вона може бути підґрунтям для ухвалення обґрунтованих рішень і прогнозів за умов невизначеності, періодичної реорганізації структур освіти.

У дидактичних системах флуктуації надзвичайно важливі, позаяк відображають різні суб'єктивні фактори, що «перешкоджають» формуванню чітких дидактичних теорій і засад: особистість учнів, певні умови навчання, соціальні умови та ін.

Ми вважаємо, що для дидактичних систем притаманні структурна нестійкість і наявність корелятивних зв'язків, хоча донедавна їх розглядали переважно як функціональні системи.

**Висновки.** Отже, втілення ідей синергетики в дидактиці – один із можливих напрямів для розвитку її теоретичних засад, переважно теорії дидактичної інтеграції. Чимало закономірностей, засад і характеристик процесів інтеграції в освіті дедукуються як результати закономірностей дидактичної інтеграції. Завдяки поєднанню ідей інтеграції й синергетики можливий розвиток у дидактиці якісно нових напрямів теоретичних і експериментальних досліджень.

Синхронізація, що ґрунтується на інтеграції навчального, виховного й наукового процесів у закладі освіти, їх погоджена взаємодія забезпечать самодостатність усіх процесів (або всіх підсистем) за їх самосхожості, для чого необхідне застосування фрактального підходу.

В основу системного підходу покладено відмову від односторонніх, лінійно-причинних методів дослідження, й акцентовано на *інтегрованих ознаках об'єкта*, їх походженні, зв'язках і структури. Завдання системного підходу – подання об'єкта дослідження як системи зі специфічно пов'язаних елементів, або логічної систематизації теорій (наприклад, формалізації).

Роботу закладу освіти варто вважати інтегрованою педагогічною системою, адже системні методи правомірні й займаються поведінкою, позиціями, діями, а не об'єктами чи предметами.

Значення інтеграції знань для узагальнення дуже важливе: узагальнювати необхідно за законами інтеграційних процесів, аби узагальнені знання набували ознак системності й цілісності. Світогляд інтеграції відтворює процеси взаємопроникнення знань тільки тоді, коли існування окремих елементів неможливе один без одного й утворюється цілісна система знання.

Основа гносеологічного аспекту інтеграції знань – врахування того, що форми раціонального й чуттєвого пізнання інтегративні за суттю. Одне з важливих завдань структурування знань – спрямування різних форм пізнання на створення цілісної системи знань, що найдоцільніше втілювати завдяки інтегративним засобам. Відтак проблема цілісності невід'ємна від інтегративних ідей, позаяк мета інтеграції полягає в утворенні власне цілісної системи для одержання нових знань.

Таким чином, системний підхід вкрай важливий, оскільки, не вичерпуючи всієї суті інтеграції, утворює результуючий чинник за інтегрованого взаємозв'язку.

### Література

1. Биков В. Особливості модельного подання функціонування досліджуваних систем / В. Биков // Педагогічна освіта і освіта дорослих. Європейський вимір. – К.; Хмельницький : ХПУ, 2008. – С. 293-301.
2. Ключковська І. М. Інтегративний підхід до використання інформаційно-комунікативних та традиційних технологій навчання в контексті неперервної освіти / І. М. Ключковська, Л. А. Тютюн, А. Я. Хабюк. Humanitarian Balkan Research. 2019. Т. 3. № 3(5). – р. 18-22.

3. Козловський Ю. М. Інтеграційні процеси в професійній освіті: методологія, теорія, методики : монографія. Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2018. 420 с.
4. Прісняков В. Ф. Про результати математичного моделювання гуманітарних процесів / В. Ф. Прісняков, Л. М. Пріснякова // Педагогіка і психологія. – 2007. – № 4. – С. 62-74.
5. Якубовски М. А. Теоретико-методологические основы математического моделирования профессиональной деятельности учителя: дис. на соиск. ученой степени д-ра пед. наук : 13.00.04 / Якубовски Марек Антони. – К., 2004. – 482 с.
6. Haken H. Synergetics as a Tool for Conceptualization and Mathematization of Cognition and Behavior – How Far Can We Go? / H. Haken // Haken H. Synergetics of Cognition / H. Haken, M. Stadler. – Berlin: Springer, 1990. – P. 2-31.
7. Jacinta A. Opara. Bajah's Model and of the Teaching and Learning of Integrated Science / Jacinta A. Opara // Journal of Basic & Applied Sciences. – 2011. – No. 3(1) : P. 01-05.
8. Pelgrum W. J. Obstacles to the Integration of ICT in Education : Results from a Worldwide Educational Assessment / W. J. Pelgrum // OTCO-University Twente, Enschede, The Netherlands – Computers & Education. – 2001, Vol. 37 – P. 163-178 [www.elsevier.com/locate/compedu].
9. Silvestr A., Moklyuk M. Integration As A Means Of Natural Science With Multimedia Students Of Secondary Schools // Physical and Mathematical Education : scientific journal. – 2017. – Issue 1(11). – P. 110-115.
10. Zadeh L. A. Fuzzy sets as a basis a theory of possibility // Fuzzy Sets and Systems. – 1978. – I. – P. 3-28.

### References

1. Bykov V. Osoblyvosti modelnoho podannia funktsionuvannia doslidzhuvanykh system / V. Bykov // Pedagogichna osvita i osvita doroslykh. Yevropeiskyi vymir. – К.; Khmelnytskyi : KhPU, 2008. – S. 293-301.
2. Klyuchkovskaya I. M., Tyutyun L. A., Khabyuk A. Ia. Integrative approach to the use of information, communicative and traditional technology of learning in the context of continuing education. *Humanitarian Balkan Research*. 2019. T. 3. # 3(5). – p. 18-22.
3. Kozlovskiy Y. M. Intehratsiini protsesy v profesiinii osviti: metodolohiia, teoriia, metodyky : monohrafiia. Lviv : Vydavnytstvo Lvivskoi politekhniki, 2018. 420 s.
4. Prisniakov V. F. Pro rezultaty matematychnoho modelyuvannia humanitarnykh protsesiv / V. F. Prisniakov, L. M. Prisniakova // Pedagogika i psykholohiia. – 2007. – # 4. – S. 62-74.
5. Yakubovski M. A. Teoretyko-metodolohycheskie osnovy matematycheskoho modelirovaniia profesionalnoi deiatelnosti uchytelia : dys. na soisk. uchenoi stepeny d-ra ped. nauk : 13.00.04 / Yakubovski Marek Antoni. – К., 2004. – 482 s.
6. Haken H. Synergetics as a Tool for Conceptualization and Mathematization of Cognition and Behavior – How Far Can We Go? / H. Haken // Haken H. Synergetics of Cognition / H. Haken, M. Stadler. – Berlin: Springer, 1990. – P. 2-31.
7. Jacinta A. Opara. Bajah's Model and of the Teaching and Learning of Integrated Science / Jacinta A. Opara // Journal of Basic & Applied Sciences. – 2011. – No. 3 (1) : P. 01-05.
8. Pelgrum W.J. Obstacles to the Integration of ICT in Education : Results from a Worldwide Educational Assessment / W.J. Pelgrum // OTCO-University Twente, Enschede, The Netherlands – Computers & Education. – 2001, Vol. 37 – P. 163-178 [www.elsevier.com/locate/compedu].
9. Silvestr A., Moklyuk M. Integration As A Means Of Natural Science With Multimedia Students Of Secondary Schools // Physical and Mathematical Education : scientific journal. – 2017. – Issue 1(11). – P. 110-115.
10. Zadeh L.A. Fuzzy sets as a basis a theory of possibility // Fuzzy Sets and Systems. – 1978. – I. – P. 3-28.

УДК 373.3015.31:7

DOI 10.31652/2415-7872-2020-63-14-19

## РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА ЗАНЯТТЯХ МИСТЕЦТВОМ

Л. П. Дабіжа, [orcid.org/0000-0003-1594-7734](https://orcid.org/0000-0003-1594-7734)

К. Л. Дабіжа, [orcid.org/0000-0003-3025-1209](https://orcid.org/0000-0003-3025-1209)

*У статті розглядаються теоретичні основи та методичні аспекти розвитку в молодших школярів пізнавального інтересу до мистецтва. Визначено основні його етапи. Продемонстровано прийоми та засоби підвищення рівня пізнавального інтересу учнів початкової школи на заняттях мистецтвом.*

**Ключові слова:** *пізнавальні інтереси молодших школярів, інтегрований курс «Мистецтво», нетрадиційні художні техніки, сприймання художнього твору.*

## DEVELOPMENT OF COGNITIVE INTEREST OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN IN ART CLASSES

L. Dabizha, K. Dabizha

*The article summarizes views of famous scientists on the problem of forming of cognitive interests of primary school students in the process of studying art and their being involved in art activities. It also determines theoretical bases and methodical aspects of development of cognitive interest in art of primary school students. The main stages of development of cognitive interest in art of primary school students are being determined. The article demonstrates techniques and means of increasing the level of cognitive interest of primary school students in art classes. Main attention is paid to use of non-traditional artistic techniques and methods of performing artistic works in this process. The article emphasizes their originality and accessibility for primary school students, their role in creation of creativity success situation for each student, as well as ensuring children maximum freedom in their artistic expression and formation of a long-lasting interest in learning. The article proposes a method of organizing children's perception of an art piece as a means of forming their interest in the world of art. Its main principles are being considered, namely formation of children's ideas about the features of the figurative language of different arts, understanding the role of means of expression in creating an artistic image of an art piece, development of an ability to express one's attitude and emotional feelings about the piece under consideration. The article reveals the role of multimedia teaching aids in formation of student' stable cognitive interest in art. In this context, emphasis is placed on the possibilities of computer technologies to diversify forms of art classes activities through simultaneous use of illustrative, statistical, methodological, as well as audio and video aids.*

**Keywords:** *cognitive interests of primary school students, integrated course "Art", non-traditional artistic techniques, perception of an art piece.*

В умовах реформи шкільної освіти проблема розвитку мотивації навчання стає все актуальнішою. Реалії життя сучасного суспільства вимагають від людини здатності самостійно підвищувати свій професійний та культурний рівень, прагнення до самовдосконалення та саморозвитку, вміння неперервно та систематично навчатися. Принцип гуманізації сучасної школи передбачає створення умов для творчого розвитку та самореалізації кожної особистості, формування у неї потреби та здатності до самоосвіти. Однак це неможливо, якщо з дитинства людині не прищеплене бажання вчитися та знаходити задоволення від процесу навчання, якщо не сформовані її пізнавальні інтереси, мотиви навчальної діяльності.

За даними досліджень українських вчених Б. Баєва, Г. Балла, М. Боришевського, Ю. Гільбуха, С. Гончаренка, О. Киричука, О. Дусавицького, С. Максименка, Ю. Машбиця, В. Моляко, В. Моргуна, С. Москвичова, Н. Побірченко, В. Рибалки, Г. Середи, І. Синиці, О. Скрипченко, В. Семиченко, Ю. Швалба пізнавально-мотиваційна складова є провідним компонентом навчальної діяльності. Основи мотивації навчання закладаються у початковій школі, адже саме молодший шкільний вік має великі резерви формування пізнавального інтересу учнів.

У процесі формування пізнавального інтересу молодших школярів важливу роль відіграє система навчальних предметів початкової школи, серед яких великий розвивальний потенціал мають предмети художньо-естетичного циклу, зокрема інтегрований курс «Мистецтво». Усі види мистецтва, що

інтегруються на таких уроках (візуальне, музичне, театральне), є унікальними у здійсненні завдань як художнього, так і особистісного розвитку. Адже вони ще з ранніх літ є для дітей найбільш доступними та емоційно захоплюючими формами творчої діяльності. Образотворча діяльність, в яку включаються молодші школярі на таких уроках, допомагає кожній дитині увійти у світ творчості та краси й прилучитися до скарбів художньої культури. Образотворче мистецтво справляє на людину чи не найефективнішу дію, бо завдяки своїй універсальності плідно розвиває її емоційно-чуттєву сферу, поглиблює знання, інтенсифікує візуальний і сенсорний досвід, формує загальну та естетичну культуру.

У дослідженнях сучасних вчених (Л. Масол, В. Середович, С. Коновець, В. Кардашов, І. Кабиш) формування пізнавальних інтересів учнів початкової школи у процесі вивчення мистецтва та залученні їх до мистецької діяльності розглядається як система, котра ще не одержала належного висвітлення та досліджувалась епізодично. В більшості випадків у ній відсутній аналіз комплексу засобів і методів цілеспрямованого розвитку пізнавальних інтересів учнів в процесі вивчення цього предмета.

**Мета статті** полягає у висвітленні актуальної педагогічної проблеми прийомів та засобів мистецького навчання молодших школярів, що позитивно впливають на мотиваційно-пізнавальну сферу учнів у процесі їх художньо-творчого розвитку.

Формування пізнавальних інтересів процес тривалий. Він вимагає певних умов і залежить від педагогічного керівництва, від правильного встановлення органічної єдності системи науки, системи пізнання цієї науки та системи її викладання в школі. Це зобов'язує учителя при формуванні пізнавальних інтересів враховувати характерні особливості навчальної діяльності як об'єкту інтересів учнів, зокрема наявність елементів новизни в змісті навчального матеріалу, функціонального змісту навчальної праці, форми організації навчальної діяльності.

Дослідження Г. Костюка, О. Скрипченко, В. Середович та інших виявили такі основні етапи процесу формування пізнавального інтересу: підготовка ґрунту для появи пізнавального інтересу – створення умов, які сприяють виникненню потреби в даних знаннях і відповідному виді діяльності; створення позитивного ставлення до навчального предмета і до діяльності; організація діяльності, за якої формується справжній пізнавальний інтерес [8].

Над розробкою умов формування інтересу працював О. Киричук. Спираючись на його дослідження і на дослідження інших педагогів, ми виділяємо наступні дидактичні умови розвитку пізнавальних інтересів:

1. Головна умова – розуміння дитиною змісту і значення вивчуваного. Для цього учитель повинен поставити перед собою педагогічно чітку мету: в чому він сьогодні повинен переконати учнів, як розкрити їм значення даного питання в наш час і в найближчу для дітей перспективу.

2. Друга важлива умова збудження інтересу – наявність нового як у змісті вивчуваного, так і в самому підході до його розгляду. „Не можна повторювати відомі істини на одному й тому самому пізнавальному рівні; треба розширювати горизонти пізнання учнів, вчити відшукувати в добре відомому питанні нове, раніш невідоме, але істотне для глибшого розуміння матеріалу”, – пише О. Киричук [4].

3. Третя умова виховання інтересу – емоційна привабливість навчання. Треба прагнути, щоб здобути на уроках знання викликали в учнів емоційний відгук, активізували їх моральні, інтелектуальні та естетичні почуття.

Емоції тісно пов'язані з образом, зокрема в літературі, образотворчому мистецтві, музиці. Проте, емоції викликаються не тільки образами, а й іншими засобами: посиленням суперечності в пізнавальній діяльності учня, впровадженням елементів дослідництва, успіхами в роботі, навчанні, різноманітністю видів навчальної роботи, накресленням перспективи у навчанні, визначенням практичної користі того, що вивчається та ін.

4. Четверта умова виховання інтересу – це наявність оптимальної системи тренувальних творчих вправ і пізнавальних завдань до відповідної порції програмового матеріалу.

Всі ці дослідження вказують на те, що вчителю потрібна вивірена методика формування пізнавального інтересу учнів початкової школи до мистецтва, яка базується на ефективній системі нетрадиційних прийомів образотворення, інтерактивних прийомах залучення дітей до світу мистецтва, використанні інформаційних технологій у цьому процесі.

Однією зі складових такої системи є нетрадиційне малювання, яке дозволяє дитині вільніше, розкутіше реалізовувати свій творчий потенціал, дає можливість отримати оригінальні роботи і завдяки цьому створює ситуацію успіху для кожної дитини. Таким чином, в учня з'являється та підтримується бажання малювати, працювати, творити і це позитивно впливає на формування стійкого пізнавального інтересу до мистецтва.

Для образотворчої діяльності учнів початкової школи пропонуємо різнопланові нетрадиційні художні техніки, особлива цінність яких полягає в тому, що вони дають змогу дітям швидко досягти бажаного результату у власній творчості. Нетрадиційні техніки дають можливість учневі відійти від стереотипів, надають йому максимальну свободу у власному художньому самовираженні. Вони досить прості в

технології застосування, тому діти легко їх опановують і отримують задоволення як від процесу образотворення, так і від його результатів. Також такі техніки дають дітям унікальні можливості для експериментування, пошуків образів, сміливих втілень на папері незвичайних фантазій, вражень, думок. Завдяки цьому нетрадиційні техніки малювання відкривають широкі можливості для активізації образотворчої діяльності дітей, формування стійкого інтересу до пізнання чогось нового, невідомого. З власного практичного досвіду можемо стверджувати, що особливо продуктивними у цьому сенсі є техніки найпростішого друку, до яких належать монотипія, друкування природними формами, пальчиковий живопис, друкування штампами, друкування поролоном та ін. Також діти з особливим зацікавленням працюють у нетрадиційних техніках, що передбачають використання змішаних матеріалів. Це такі техніки як малювання воском та фарбами, граттаж, малювання восковими олівцями та аквареллю, малювання нитками та ін. Завдяки таким прийомам роботи діти отримують оригінальні малюнки, переживають ситуацію успіху, позбуваються зневіри у своїх творчих силах, що стимулює їх пізнавальну активність, сприяє формуванню пізнавального інтересу до мистецтва.

Важливою складовою методики формування пізнавального інтересу учнів початкової школи до мистецтва є продуктивна організація процесу сприймання дітьми художніх творів. Сприймання молодшими школярами художнього образу у творах образотворчого мистецтва має на меті ввести дитину в світ мистецтва, навчити спілкуватися з художніми творами та на теми мистецтва, духовно збагатити особистість кожного учня, формувати у молодших школярів потребу та вміння жити за законами краси. Цей вид образотворчої діяльності молодших школярів має великий потенціал для розвитку пізнавального інтересу молодших школярів до образотворчого мистецтва. Він має бути на кожному уроці мистецтва як один із компонентів уроку, а у 3-4 класах він може тривати і увесь урок (уроки-бесіди).

Однак досить часто учителі уникають цього виду роботи через неготовність до його організації. Адже твір образотворчого мистецтва містить у собі високий художній потенціал, велике естетичне навантаження, які необхідно розкрити, донести до дітей. Для цього педагогу потрібно володіти методикою ознайомлення дітей з творами мистецтва, яка спрямована на те, аби в доступній формі донести до розуміння кожного учня основне призначення художнього твору, його ідею, емоційне наповнення і завдяки цьому пробудити у дітей почуття прекрасного, спонукати їх до співпереживання, змусити їх замислитись.

Ознайомившись із методичними порадами вчених-психологів, педагогів, вчителів-практиків і вивчивши стан організації такої роботи в сучасній школі, ми пропонуємо орієнтовну послідовність етапів процесу сприймання молодшими школярами художніх творів, яка варіюється в залежності від поставленої мети:

1-й етап. Розвиток самостійності мислення школярів.

Потрібно дати 1-2 хвилини для індивідуального сприймання дітьми картини. Емоційність дітей не дозволить їм довго мовчати. Вони почнуть вголос виражати свої емоції з приводу побаченого.

2-й етап. Розвиток емоційності сприймання.

Далі необхідне запитання, яке не повинне приглушити емоційне співпереживання дітей. Навпаки, питання повинно звучати в руслі цих емоцій. Це можуть бути такі запитання: "Який настрій викликає ця картина? Що ви відчуваєте, дивлячись на картину? Який стан передає художник?". Якщо учні самостійно відчували настрій картини, значить твір має свою виразність.

Щоб досягти розуміння виразності твору, необхідно розкрити перед учнями мистецькі засоби, за допомогою яких художник досяг того, щоб ідейний задум його картини дійшов до глядача.

До засобів виразності картини відносяться: колорит, композиція, лінія, форма, формат картини, ритм, симетрія. Вчитель повинен знати зміст термінології зображувальних засобів і вміти розкривати естетичний зміст кожного терміна.

3-й етап. Розвиток художнього мислення учнів.

Завдання цього етапу: розкрити перед учнями ті зображувальні засоби, які використовував художник. Необхідно задавати питання, направлені на виявлення художніх засобів. Наприклад, як, із допомогою чого художник передав нам радість, тишу, спокій?

4-й етап. Розвиток логічного мислення учнів.

Після того, як вчитель разом з учнями визначить художні засоби, проводиться аналіз змісту твору, направлений на розвиток пізнавальної активності учнів. В ході цього аналізу вчитель ставить запитання, які змушують учнів логічно мислити:

- Кого (що) ви бачите на картині? (питання на розвиток візуального мислення).
- Що зображено на першому плані? На другому? (Питання на розвиток просторового відчуття).
- Чому предмети однакового розміру зображено вдалині меншими, ніж попереду?
- Яку пору року, дня, доби зображує художник? За якими ознаками ви це зрозуміли? (Питання на розвиток логічного мислення).
- Чому дерева восени стають жовтими, оранжевими? (Питання природознавчого характеру направлене на формування матеріалістичного світопізнання).



- Як ви думаєте, чи можна виправдати вчинок людини, яку зобразив художник? (Питання морального аспекту).

5-й етап. Розвиток пізнавальної активності.

В кінці сприймання картини вчитель дає короткі відомості про художника, його творчий і життєвий шлях.

6-й етап. Підведення підсумків сприймання твору.

Учні разом з учителем визначають ідейний зміст твору.

Для повноцінного сприймання художнього твору на уроці потрібно створити відповідний настрій, що пробуджує емоції, переживання дітей, налаштовує їх на активну діяльність впродовж усього уроку. Створити такий емоційний настрій допоможе використання музики, літератури, гри, емоційно-образної мови вчителя, елементів театрального дійства тощо. Також цьому сприятиме і використання такого методу роботи як входження у картину. Цей метод передбачає, що учень має уявити себе героєм чи об'єктом художнього твору, і розповісти про ті почуття, переживання, які у нього виникають.

Готуючись до роботи з художнім твором на занятті з молодшими школярами, вчителю слід дібрати оптимальну кількість методів та прийомів роботи. Серед них – розповідь, коментар, бесіда, стимулювання оцінної діяльності, порівняння, контраст, метод аналогій тощо. Однак, на особливу увагу в цьому контексті заслуговує метод комплексного використання мистецтв. Художні комплекси, які об'єднують твори живопису, музики, літератури, що близькі за темою та настроєм, допомагають дітям зрозуміти художньо-образну структуру живописного твору, що вивчається. Це пояснюється тим, що поряд із зображувальними засобами живопису на розкриття художнього образу “працюють” художні засоби інших мистецтв.

Наприклад, пропонуючи учням для сприймання картину М.Гриця “Весна”, вчитель використовує при цьому поезію Л.Глібова “Веснянка” та записи українських веснянок. Під час бесіди діти приходять до висновку, що втілення радісного настрою – загальна ідея наведених творів різних видів мистецтва, кожен з яких виражає його за допомогою специфічних для нього засобів. У поезії – це дієслівні конструкції, метафори, що відображають рух (“весна прийшла”, “все ожило”); в музиці – танцювальний ритм, радісне співпереживання того, що відбувається в природі; в живописі – світлі, прозорі, теплі барви, присутність відчуття довгоочікуваної радості, захоплення, милування навколишньою красою.

Саме через ознайомлення дітей з творами живопису в супроводі прекрасної музики, поетичного слова, яскравої дії можна викликати в дитини сильний емоційний відгук – подив, захоплення, естетичну насолоду, що реалізується згодом у наступному прояві – мистецькій творчості дитини.

Комп'ютер на уроці мистецтва є також продуктивним засобом стимулювання пізнавальної активності учнів при вивченні ними художніх творів. Зумовлено це тим, що комп'ютер має безмежні інформаційно-ілюстративні можливості. Маючи у своєму розпорядженні широкий вибір сайтів, вчитель, використовуючи комп'ютер і мережу Інтернет, може зробити будь-яку добірку якісних репродукцій мистецьких творів різних видів і жанрів для організації продуктивних занять по сприйманню молодшими школярами творів мистецтва. Сприймаючи репродукцію художнього твору з екрана дисплея, кожен учень може детально розгледіти зображення, при необхідності збільшити його окремі фрагменти, скориставшись таким інструментом, як лупа.

На відміну від репродукцій на паперових носіях репродукції на екрані комп'ютера максимально точно, без спотворень, відтворюють колорит художнього твору, його композицію, фактуру, манеру письма художника тощо. А це є особливо важливим для виникнення у дітей зацікавленості художнім твором, появи емоційного відгуку на твір мистецтва, для розуміння і сприйняття учнями засобів художньої виразності кожного твору, для формування у них художньо-естетичної оцінки сприйнятого.

Окрім мистецьких сайтів та веб-сторінок, на особливу увагу в контексті організації сприймання учнями світу мистецтва заслуговують комп'ютерні програми, які дозволяють відтворити на екрані монітора експозиції, виставки, картинні галереї. З їх допомогою учні можуть здійснити віртуальні екскурсії до всесвітньовідомих музеїв, познайомитись з їх колекціями, помилуватися шедеврами найвідоміших художників, долучитися до найкращих надбань світової культури. Без комп'ютерних технологій, в реальному вимірі, дітям навряд чи вдасться поспілкуватися з цими творами.

Використовувати ці художні енциклопедії вчитель може по-різному. По-перше, матеріали цих комп'ютерних програм можуть демонструватися на уроках мистецтва як відеоряд. Оскільки вміщені у цих збірках репродукції мають високу якість, то діти можуть спілкуватися з кращими зразками світового мистецтва на дисплеї в режимі індивідуальної роботи. По-друге, матеріал художніх енциклопедій може бути використаний для організації домашньої самостійної роботи учнів. Для цього вчитель пропонує для виконання різні за ступенем складності завдання, враховуючи при цьому індивідуальні особливості та потреби кожної дитини. Наприклад:

- відберіть серед репродукцій твори анімалістичного жанру і створіть з них свою власну колекцію;
- перегляньте репродукції творів на диску і визначте, твори якого виду відсутні у колекції;

- знайдіть через систему пошуку, хто автор картин "Мадона Конестабіле", "Чаювання у Митищах", "Полудень". "На півночі дикій", "Діти".;
- розгляньте картину І.І.Шишкіна "Дуби". Які кольори переважають у цьому творі? Чому художник так вирішив?
- порівняйте картини І.І.Шишкіна "На острові Валаамі" та О.В.Серова "Осінній день. Домотканово". Чим схожі і чим відрізняються ці твори?;
- розгляньте картину В.Перова "Ттахолови". Складіть невеличкий твір, в якому запропонуйте продовження цієї історії;
- розгляньте картину В.Перова "Трійка". Уявіть себе в ролі одного із зображених на картині героїв, розкажіть про можливо пережиті ним почуття в даній ситуації;
- знайдіть у колекції картину І.Ю.Рєпіна "Срекоза". Розкажіть про дівчинку, зображену на картині: які у неї почуття, переживання, думки і причини, що їх викликали?
- розгляньте картину І.І.Шишкіна "Дощ у дубовому лісі" Яким був пейзаж у картині перед дощем? Як зміниться ліс після того, як дощ пройде?

Безперечно, що найкращим способом вивчення шедеврів світового мистецтва є безпосереднє їх сприймання. Та через мізерну кількість годин, відведених навчальним планом на вивчення мистецтва у початковій школі, екскурсії до музеїв організуються вкрай рідко, не кажучи вже про сільські школи, звідки треба їхати до великих міст, де зосереджено найбільшу кількість мистецьких творів. Тому найчастіше знайомство з художньою картиною світу починається у дітей з репродукції, яка грає істотну роль у справі залучення їх до мистецтва, як засобу його популяризації та постійного контакту з ним. І дуже добре, якщо цю картину світу учень отримує якісно, без спотворень. Ці умови дозволяють забезпечити використання мистецьких комп'ютерних програм, про які йшла мова вище. З їх допомогою дитина отримує неоціненну можливість ввійти у світ мистецтва, навчитися його мови, стати повноправним учасником діалогу "глядач – мистецький твір".

Отже, комп'ютер значною мірою збільшив можливості представлення навчальної інформації на уроках мистецтва. Використання кольору, графіки, мультиплікації, звуку, всіх сучасних засобів відеотехніки дозволяє створити реальну обстановку дій, демонструвати якісне зображення.

Комп'ютер дозволяє посилити мотивацію навчання. Наявність не тільки новизни роботи з комп'ютером, яка сама по собі нерідко сприяє підвищенню інтересу до навчання, а й можливість учня регулювати сам навчальний процес, дозволяє вирішувати одні з найважливіших причин негативного ставлення до навчання – незацікавленість, байдужість, нерозуміння поставленої задачі. За допомогою ПК може розкриватися практична значущість вивченого матеріалу, учні мають можливість розкрити свої розумові та творчі здібності у невимушеній обстановці, проявити оригінальність, пропонувати будь-які рішення задачі без ризику отримати негативну оцінку.

**Висновки.** Розвиток пізнавального інтересу дітей молодшого шкільного віку до мистецтва є актуальною проблемою сучасної педагогічної науки. Застосування сучасних технологій у цьому процесі дає можливість вчителю успішно вирішувати цю проблему. Адже використання комплексу засобів, про які йшла мова вище, забезпечує високу результативність творчої діяльності учнів молодшого шкільного віку на заняттях мистецтвом, забезпечує ситуацію успіху для більшості дітей, допомагає позбутися зневіри у своїх творчих силах, що і є запорукою формування пізнавального інтересу молодших школярів до світу мистецтва.

### Література

1. Бібік Н.М. Формування пізнавальних інтересів молодших школярів: Монографія / Н.М. Бібік. – К.: Віпол, 1998. – 199 с.
2. Дабіжа Л.П. Використання навчальних комп'ютерних програм в образотворчій діяльності молодших школярів / Л.П. Дабіжа // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми.– Випуск 46. – Київ – Вінниця, 2016.– С.13-17.
3. Кабиш І. Ю. Розвиток пізнавальних інтересів дітей молодшого шкільного віку / І. Ю. Кабиш. – К. : Освіта, 2011.
4. Киричук О.В. Психолого-педагогічна діагностика розвитку учнів та колективу школи : Навч.-метод. посіб. для вчителів, студ. пед. навч. закл. / О. В. Киричук, О. М. Коберник; Ін-т змісту і методів навчання. – К., 1998. – 106 с.
5. Коновець С. Образотворче мистецтво як засіб активізації дитячої творчості / С. Коновець// Мистецтво і освіта. – 2009. – № 3. – С. 15 – 19.
6. Масол Л.М. Загальна мистецька освіта : теорія і практика : Монографія. / Л. М. Масол. – К.: Промінь, 2006. – 432 с.
7. Середович В.В. Розвиток пізнавальної активності учнів початкових класів засобами образотворчого мистецтва / В.В. Середович // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: зб. наук. праць. – Рівне, 2001. – вип. 17
8. Скрипченко О.В. Психолого-педагогічні основи навчання : навч. посіб. Т. 2 / О. В. Скрипченко, О. С. Падалка, Л. О. Скрипченко; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К. : Укр. Центр духовн. культури, 2008. – 436 с.

9. Янковська І. М. Формування навчально-пізнавальних умінь у молодших школярів засобами образотворчого мистецтва / І. М. Янковська // Мистецтво в школі. Зб. стат. – К : УДПУ ім. М.П. Драгоманова 1997. – Вип. 2. – С. 104–110.

### References

1. Bibik N.M. Formation of cognitive interests of junior schoolchildren: Monograph / N.M. Bibik. – К.: Vipol, 1998. – p.199
2. Dabizha L.P. Use of educational computer programs in the visual activities of primary school students / L.P. Dabizha // Modern information technologies and innovative teaching methods in training: methodology, theory, experience, problems.– Issue 46. – Kyiv – Vinnytsia, 2016.– pp.13-17.
3. Kabysh I.Y. Development of cognitive interests of children of primary school age / I.Y. Kabysh. – К.: Osvita, 2011.
4. Kirichuk O.V. Psychological and pedagogical development diagnostics of students and school staff: Educational manual for teachers, students of pedagogical universities / O.V. Kirichuk, O.M. Kobernik; Inst. of Content and Teaching Methods. – К., 1998. – p.106
5. Konovets S. Fine arts as means of activating children's creativity / S.Konovets // Art and Education. – 2009. – № 3.– pp.15 – 19.
6. Masol L.M. General art education: theory and practice: Monograph. / L. M. Masol. – К.: Promin, 2006. – p.432
7. Seredovich V.V. Development of cognitive activity of primary school students by means of fine arts / V.V. Seredovich // Updating the content, forms and methods of teaching and education in educational institutions: collection of scholarly articles. – Rivne, 2001. – Issue 17
8. Skripchenko O.V. Psychological and pedagogical bases of training: educational manual. Vol. 2 / O.V. Skripchenko, O.S. Padalka, L.O. Skripchenko; Nat. ped. univ. named after M.R. Dragomanov. – К.: Ukr. Spiritual Center of Culture, 2008. – p.436
9. Yankovska I.M. Formation of educational and cognitive skills of primary school students by means of fine arts / I.M. Yankovska // Art in school. Collection of scholarly articles. – К: Nat. ped. univ. named after M.R. Dragomanov 1997. – Issue 2. – pp.104–110.

УДК: 374.013.83

DOI 10.31652/2415-7872-2020-63-19-26

## ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

**М. Ю. Кадемія**, [orcid.org/0000-0002-5196-5617](https://orcid.org/0000-0002-5196-5617)

**В. М. Кобися**, [orcid.org/0000-0001-8865-2916](https://orcid.org/0000-0001-8865-2916)

**Н. Р. Опушко**, [orcid.org/0000-0002-3013-2675](https://orcid.org/0000-0002-3013-2675)

*У статті розглядаються питання цифровізації освіти та технологій її впровадження у ЗВО. У першу чергу, зазначимо, що основою освітнього процесу є оволодіння змістом навчання та на його основі впровадження освітніх технологій, методики навчання. Особливу роль у цьому процесі відіграють інноваційні технології навчання. Зокрема, здійснення змішаного навчання з використанням онлайн технологій. Важливу роль відіграє реалізація мотивації до навчання, тому що в основі її лежить самостійна робота здобувачів вищої освіти. Нині значного поширення набуло дуальне навчання, що здійснюється у ЗВО за певними моделями і технологіями. Прикладами такого навчання може служити дуальне навчання в Німеччині. Проте, кожна країна має певну специфіку його здійснення. Важливо, щоб студенти володіли технологіями реалізації практичної діяльності, навичками роботи в мережі, комунікативними навичками. Отже, в основі реалізації цифровізації освіти лежить використання ІКТ в освітньому процесі та використання інформаційно-освітнього середовища, його якісного наповнення онлайн-курсами. Це надає можливість кожному навчатись за бажанням, власним темпом, у будь-який час. Нині у світі є значна кількість масових відкритих онлайн-курсів, що робить процес навчання на них потребою кожного фахівця. Усе вищезазначене висуває проблему необхідності підготовки педагогічних працівників щодо такої діяльності, відбувається процес зміни парадигми підготовки викладачів, які будуть здатні працювати у цифровій освіті з використанням відкритого освітнього середовища та відповідних технологій навчання. Це і зумовлює потребу в сучасних умовах на ринку праці фахівців, які мають значний рівень інформованості та здатності опановувати нові знання, розв'язувати професійні задачі.*

**Ключові слова:** електронне навчання, змішане навчання, дуальне навчання, цифровізація, відкрите навчання, інформаційно-комунікаційні технології, мережеве навчання.

## USE OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

M. Kademija, V. Kobysia, N. Opushko

*The article considers the issue of digitalization of education and implementation technologies in higher education. First of all, it follows that the basis of the educational process is the mastery of the content of education and its basis for the introduction of educational technologies, teaching methods. Innovative learning technologies play a special role in this process. In particular, the implementation of blended learning using online technologies. An important role is played by the implementation of motivation to learn, because it is based on the independent work of learners. Nowadays, dual training, which is carried out in the Free Economic Zone according to certain models and technologies, has become widespread. Examples of such training are dual training in Germany. But each country has a certain specificity of its implementation. It is important that students have the technology to implement practical activities, networking skills, communication skills. Thus, the implementation of digitalization of education is based on the use of ICT in the educational process and the use of information and educational environment, its quality content of online courses. This gives everyone the opportunity to learn at will, at their own pace, at any time. Today, there are a large number of mass open online courses in the world, which makes the learning process a necessity for every specialist. All of the above raises the problem of the need to train teachers for such activities, etc. there is a process of changing the paradigm of training teachers who will be able to work in digital education using an open educational environment and appropriate learning technologies. This presupposes the need in modern conditions on the labor market for specialists who have a significant level of awareness and ability to acquire new knowledge and solve professional problems.*

**Keywords:** e-learning, blended learning, dual learning, digitization, open learning, information and communication technologies, network learning.

В усьому світі нині відбувається процес глобалізації, що проникає в усі сфери життєдіяльності. Одним із перших кроків глобалізації освіти стало підписання Болонської декларації щодо створення єдиного європейського простору вищої освіти, до якого долучається Україна. Це привело до зміни структури освіти і впровадження двоступеневої форми навчання: бакалаврату і магістратури. Відповідно до цього, виникла потреба перегляду освітніх програм – зменшення кількості предметів і годин на їхнє вивчення за умови збереження якості підготовки випускників бакалаврату та впровадження дуальної освіти.

Ураховуючи той факт, що паралельно глобалізації відбувається науково-технічний прогрес, що вносить відповідні корективи у сучасне життя й освіту, завдячуючи проникненню цифрових технологій в життя людини, зокрема, відбувається побудова цифрової професійної освіти. Це і зумовило появу сучасної технології змішаного навчання, що реагує на нові зміни в цифрових технологіях, ураховуючи традиційне навчання і використання інноваційних технологій за умови тісної співпраці студентів і викладачів.

Такі інноваційні тенденції розвитку змішаного навчання стали сучасною парадигмою пошуку, вибору і додатку до освітнього процесу цифрових доповнень. Це надає можливість щодо підготовки сучасного фахівця-професіонала, здатного до адаптації умов у світі, що змінюється бути гнучким і відкритим щодо нових знань і співпраці у професійній сфері. В цьому процесі важлива роль відводиться дуальній освіті.

Аналіз нормативних документів, законодавчих актів та угод, що підписані між Україною та Європейським Союзом, які переконливо засвідчують, що основні цілі розвитку інформаційного суспільства у нашій країні поступово узгоджуються з векторами розвитку сучасної Європи.

Українськими важливими документами є: ініціатива «Цифровий порядок денний для Європи» («Digital agenda for Europe»); європейська стратегія економічного розвитку «Європа 2020: стратегія розумного, сталого і всеосяжного зростання» («Europe 2020: A strategy for smart, sustainable and inclusive growth»). Ці документи лягли в основу проекту «Цифровий порядок денний України 2020» («Digital Agenda for Ukraine 2020»), що був презентований Кабінетом Міністрів України і визначає основні пріоритетні позиції розбудови інформаційного суспільства у нашій державі на засадах інтеграції у світові процеси «цифровізації» [1; 7].

Дослідження дефініції «цифровізація» та похідних від нього доводить, що у науковому середовищі воно ствердилося відносно нещодавно і пов'язане із масштабним проникненням інформаційно-комунікаційних технологій у повсякденне життя сучасного суспільства.

До науковців, які започаткували дослідження цифровізації як явища, ми відносимо Д. Тапскотта та П. Самуельсона.

Деякі питання, пов'язані та зумовлені стрімким розвитком сучасних інформаційно-комунікаційних технологій висвітлено у роботах В.Бикова, А. Гуржія, Б. Гірша, Г. Крибера, С. Дятлова, Л. Мановича, Р. Мартіна, П. Матюшко, Є. Сухова, О. Овчарук, В. Ребрини, Дж. Стоммела та інших.

Варто відзначити особистий внесок у розвиток окресленої проблеми зарубіжних і вітчизняних науковців й дослідників серед яких: Р. Гуревич, А. Данилицька, М. Жалдак, Г. Роберт, О. Співаковський, О. Спірін, М. Шишкіна, А. Яцишин та інші. У роботах цих вчених піднімається проблема формування та модернізації наявної системи вищої освіти відповідно до викликів сьогодення, а також описані деякі шляхи подолання ризиків, пов'язаних із використанням феномену суспільної ізоляції осіб, які не володіють інноваційними технологіями у достатній мірі. Водночас, попри певні роз'яснення нормативно-правових

документів, що обґрунтовують стратегічні орієнтири щодо цифровізації всіх сфер життя, а також здійснення наукових розвідок у зазначеному напрямі, низку аспектів потребує подальшого вивчення, зокрема, недостатньо висвітлено особливості цифровізації освітнього процесу в закладах вищої освіти, її впливу на здійснення і якість професійної освіти.

**Мета статті** полягає в дослідженні поняття «цифровізація», визначенні завдань та можливостей цифровізації навчання у ЗВО, а також необхідності її здійснення в умовах масового розповсюдження інформаційно-комунікаційних технологій.

У науковому середовищі нині відсутнє однозначне визначення поняття «цифровізація».

Різні вчені наводять такі її трактування:

1. Масштабні зміни технологічного укладу, насамперед, в електроніці та інформаційній сфері, що передбачають відмову від аналогових приладів і переходу до цифрових.

2. Розповсюдження комп'ютерної техніки, комп'ютеризація виробничих і суспільних процесів.

3. Прискорений розвиток інформаційно-комунікаційних технологій, що приводять до змін у інформаційному середовищі суспільства.

Визначення єдиного інформаційного простору можна вважати феноменом цифровізації технологічного процесу основою якого є мережа Інтернет. Це зробило можливим навчатися і працювати на відстані. Особливе місце займає цифровізація системи освіти, котра має закласти основу (фундамент) цифровізації суспільства. З цією метою необхідно оволодіти змістом навчання та яким чином здійснювати сам процес навчання та формування низки компетенцій.

Міжнародні організації здійснюють класифікацію компетенцій, виокремлюючи: цифрову, інформаційну і наукову грамотність.

Цифрова грамотність – це здатність створювати і використовувати за допомогою цифрових технологій, включаючи навички комп'ютерного програмування, пошук і обмін інформацією, комунікацію з іншими людьми. Враховуючи той факт, що розвиток цифрових технологій визначає, насамперед, працівників масових професій, які готуються на основі однієї програми, постає необхідність розвитку навичок самоорганізації, планування самомотивації – це сприяє індивідуалізації освіти. Це дозволяє здійснювати індивідуалізацію процесу навчання та контролю результатів кожного окремо. З цією метою створюються інформаційно-освітні портали, середовища, соціальні мережі викладачів, студентів, батьків з урахуванням навчального контенту системи оцінок та зворотного зв'язку.

Цифрові технології надають інструменти щодо розвитку змішаного навчання, реалізуючи можливість вийти за межі класно-урочної системи, єдиного і однакового для всіх навчального плану і однакового часу на його реалізацію, розвитку мобільності студентів, навчання за власною траскторією.

Для того, щоб неперервна освіта була необхідністю і нормою всього життя, потрібно розвивати систему змішаного навчання за схемою (рис.1).



**Рис. 1. Схема змішаного навчання**

Змішане навчання – це навчання, в межах якого студент одержує знання очно і самостійно онлайн; воно передбачає створення комфортного освітнього інформаційного середовища, системи комунікацій, що доставляють необхідну інформацію.

Практична реалізація моделей змішаного навчання як інструменту вдосконалення сучасної освіти передбачає створення нових педагогічних методик, що базуються на інтеграції традиційних підходів до організації освітнього процесу (аудиторного навчання і електронного) [4, с. 97].

У більшості реалізація вищезазначеної моделі навчання здійснюється за рахунок інновацій, що використовуються. При цьому змінюється відношення суспільства до навчання, мотивація людини до його здійснення. Проблема мотивації навчання розв'язується нині у провідних країнах світу за рахунок реалізації моделі дуальної освіти.

Дуальна освіта відповідно до Міжнародної стандартизації кваліфікацій ЮНЕСКО – це організований навчально-науковий процес реалізації освітніх програм, що поєднують навчання на виробництві і навчання з неповним навантаженням у традиційній університетській системі.

Така форма підготовки фахівців передбачає зацікавленість в освітній діяльності підприємств (установ), роботодавців і майбутніх фахівців. Вона ефективна для практико-орієнтованої підготовки.

В Україні є нагальна потреба в дослідженнях нових шляхів формування і розвитку професійної компетентності майбутніх фахівців. Вивчення передового зарубіжного досвіду надає можливість посилити практичну підготовку студентів у ЗВО України, поєднання навчання і праці сприяє формуванню і розвитку компетентності майбутнього фахівця.

Одним із стратегічних напрямів модернізації вищої освіти, що сприяє глибокому професійному розвитку майбутніх фахівців, їхньої конкурентоспроможності на ринку праці є впровадження і реалізація дуальних освітніх програм, в яких теоретичні знання одержуються в університеті, а практичні – на робочому місці на виробництві. Отже, кожний має можливість навчатися і працювати, одержувати зарплатню. Розгляньмо систему дуальної освіти в Німеччині у зв'язку з широким її використанням на основі чинної законодавчої бази.

У Німеччині, як у середній, так і у вищій освіті є різні види дуального навчання. Дуальність навчання полягає в тому, що все навчання поділяється на практичну і теоретичну частини, що по чергово змінюються впродовж навчального року. Теоретична частина – це традиційні заняття в університеті: лекції, семінари, практичні і лабораторні роботи, заліки і екзамени.

Широкого використання нині набула практична діяльність, що присутня в навчальному процесі. Що дає можливість формувати навички роботи в команді, тобто одержувати комунікативні навички. Причому частина проєктів може виконуватися замість складання екзамену наприкінці семестру або як доповнення до екзамену.

Дуальна система навчання, як відомо, має певні недоліки. Водночас вона має певні переваги перед традиційною системою навчання.

Дуальна освіта орієнтована на активні методи оволодіння знаннями, розвиток творчих здібностей, на навчання застосовувати знання і вміння в професійній і повсякденній діяльності, адаптуватися в мінливих умовах трудової діяльності. Важливу роль у цьому процесі відіграє метод проєктів, виконання яких здійснюється на виробництві. Під час виконання таких проєктів відбувається формування професійних компетенцій, що спрямовані не тільки на виховання особистості, оволодіння знаннями, навичками, вміннями, набування досвіду майбутньої професійної діяльності, здатної до самовизначення, саморозвитку і творчої діяльності, а й на досягнення якості підготовки.

Формами реалізації проєктів під час занять зі студентами можуть бути: тренінгові підприємства, лабораторії, освітні центри, студії з метою одержання практичних навичок роботи у відповідній галузі. Попередньо можуть використовуватись телекомунікаційні проєкти, квести, веб-квести тощо.

Проєктна діяльність і метод проєктів розглядаються як одна з особистісно орієнтованих розвивальних технологій, в основу якої покладена ідея розвитку пізнавальних навичок студентів, творчої ініціативи, вміння самостійно мислити, знаходити і розв'язувати проблеми, орієнтуватися в інформаційному просторі, прогнозувати й оцінювати результати власної діяльності.

Інтенсивний розвиток комп'ютерних технологій, поява Інтернет зумовили їх інтеграцію з методом проєктів і використання в освітній діяльності телекомунікаційних проєктів.

Навчальний телекомунікаційний проєкт – спільна навчально-пізнавальна, дослідницька, творча або ігрова діяльність учнів-партнерів, котра організована на основі комп'ютерної телекомунікації, що має спільну проблему, мету, узгоджені методи і способи розв'язання проблеми, спрямовані на досягнення спільного результату.

Однією з нині поширених технологій є Веб-квест. Веб-квест (Webquest) в педагогіці – проблемне завдання із елементами ролівої гри, для виконання якого використовуються інформаційні ресурси Інтернет. Алгоритм виконання Веб-квеста передбачає такі етапи: вступ, проблема, завдання, процес, ролі, джерела, критерії оцінювання, підсумки. Для прикладу наведемо Веб-сторінку квеста за темою «Kinder dieser Welt» («Діти усього Світу»), що розміщений на Блог-квесті кафедри інноваційних та інформаційних технологій в освіті Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.



Рис. 2. Веб-сторінка квеста за темою «Kinder dieser Welt». Режим доступу до ресурсу: <http://ito.vspu.net/blogspot/kinder/index.html>

З метою якісної підготовки вчителів у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського на інформаційно-освітньому порталі кафедри інноваційних та інформаційних технологій в освіті розміщені і використовуються в навчальному процесі тематичні Блог-квести (технологія, що передбачає інтеграцію Блогу і Веб-квесту). Наведемо їх тематику: «Освіта сьогодні», «Підготовка вчителя музики», «Підготовка майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей засобами мультимедіа», «Сучасні технології навчання», «Вивчення природничо-математичних дисциплін», «Освітні системи різних країн».

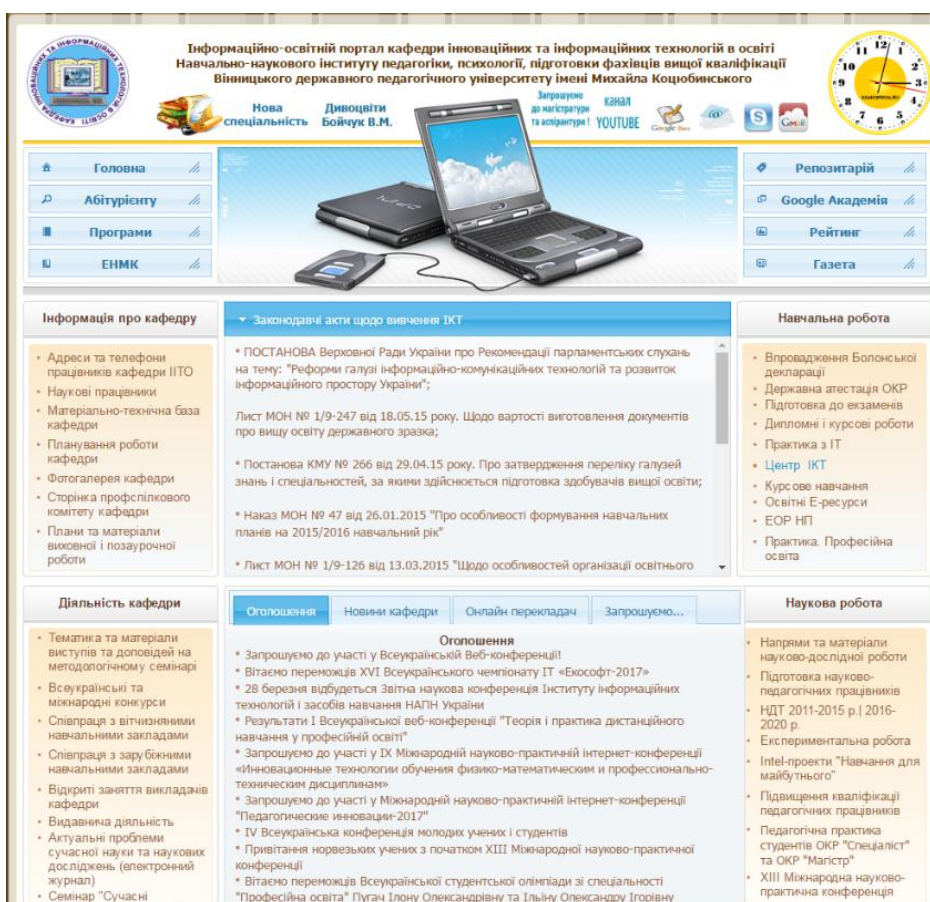


Рис.3. Веб-сторінка інформаційно-освітнього порталу кафедри. Режим доступу до ресурсу: [ito.vspu.net](http://ito.vspu.net)

Нині є значна кількість масових відкритих онлайн-курсів (МВОК) за кордоном і в українських університетах, наприклад у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського.



## Інформаційно-консультативний центр ІКТ





Головна	<p><b>Навчально-консультативний центр інформаційно-комунікаційних технологій ВДПУ створений для:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— підвищення конкурентоспроможності випускників спеціальності 015.10 Професійна освіта (Комп'ютерні технології) на ринку праці через формування та розвиток професійних і науково-дослідницьких компетенцій та сприяння прискоренню їх адаптації до професійної діяльності;</li> <li>— здійснення науково-дослідницької, проектної діяльності, надання науково-методичних та інформаційних послуг у сфері ІКТ;</li> <li>— здійснення комплексної підтримки розвитку, використання та поширення інформаційних технологій (ІТ) у сфері освіти, науки і виробництва;</li> <li>— застосування сучасного програмного забезпечення в галузі інженерної комп'ютерної графіки, дизайну, моделювання різних процесів;</li> <li>— навчання, підвищення кваліфікації викладачів та різних категорій слухачів у сфері ІКТ;</li> <li>— підвищення рівня освіти (кваліфікації) комп'ютерної підготовки студентів, аспірантів, викладачів і співробітників педагогічного університету, інших навчальних закладів, державних і недержавних організацій, фізичних осіб.</li> </ul> <p><b>Предметом діяльності Центру є:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— розробка науково-методичного забезпечення навчального процесу з ІКТ, комп'ютерної графіки і дизайну, проектування і конструювання; геометричного моделювання, експертних систем, засобів мультимедіа та анімації, електронного документообігу;</li> <li>— реалізація методичних розробок з ІКТ, створених працівниками Центру у відповідності з нормативною базою педагогічного університету.</li> </ul>
Положення	
Навчально-експериментальний напрям діяльності Центру	
Консультативно-продуктивний напрям діяльності Центру	
Освітньо-професійний напрям діяльності Центру	
Студенти Центру	

**Рис. 4. Веб-сторінка Інформаційно-консультативного центру з ІКТ.**

Аналіз досвіду інтеграції масових відкритих онлайн-курсів у навчальний процес дозволяє виокремити три основних типи включення онлайн-курсів в освітні програми:

- 1) вбудовування масових відкритих онлайн-курсів у змішане навчання;
- 2) заміна частини навчальних курсів освітньої програми на онлайн-дисципліни;
- 3) створення програми онлайн-магістратури, в якій курси читаються у форматі масових відкритих онлайн-курсів.

У зарубіжних ЗВО ця технологія навчання є його невід'ємною частиною. Нині формат масових відкритих онлайн-курсів є найпопулярнішим в електронному навчанні, як у навчальному закладі, так і у курсовій або самостійній роботі.

МООС (massive open online course) – масовий відкритий онлайн-курс, в першу чергу передбачає, що курс доступний для широкої аудиторії по всьому світу. Відкритість у тому, що його, як правило, можна проходити безкоштовно. Курс має певну структуру, завдання, які необхідно виконати. Кожний курс передбачає певні результати навчання, якими повинен оволодіти студент після вивчення курсу.

Уважається що нині найпоширенішими є два види МВОК (масових відкритих онлайн-курсів):

- сМООСs. Назва походить від англійського «connectiwiki moos». Такий онлайн-курс пов'язаний з теорією конективізму. Його основні принципи – масовість, відкрита реєстрація, доступність даних по завершенню курсу, рівноправність учасників, тобто студент і викладач – колеги. Але ставка в таких курсах робиться на спілкуванні учасників. Навчання відбувається в онлайн групах, учасники яких активно спілкуються між собою за допомогою блогів, соціальних мереж, спільнот. Таке навчання об'єднує людей зі схожими інтересами в різних сферах діяльності. З недоліків цих курсів варто відзначити відсутність контролю тьютора курсу над учасниками. А з плюсів – це звичайно, пошук однодумців та соціалізація слухачів.

- xМООСs. Так називають відкриті онлайн курси великих університетів. Це якраз ті курси, котрі пропонує університет. Вони створюються викладачами університетів з опорою на університетську



програму, і навчання проходить згідно з чітким графіком. Такі курси дуже зручно впроваджувати в освітній процес, оскільки їх модель схожа з традиційним навчанням. Взагалі, вони є більш академічними і авторитетними, ніж попередні. Вони мають певні терміни, завдання, котрі треба виконувати. Після завершення вивчення курсу складається іспит.

Іноді можна зустріти іншу класифікацію.

**Task-based MOOCs.** Ці курси засновані на завданнях, що вимагають від здобувачів вищої освіти виконання певного виду робіт.

**Task-based MOOCs,** можуть пропонувати групове розв'язання задач, або роботу над проектом. Для оволодіння навичками, якими студенти мають оволодіти на цьому курсі необхідно успішно завершити виконання певних завдань.

**Content-based MOOCs.** Це ті курси, над якими працюють викладачі. Вони припускають традиційний формат оцінювання. Одержання знань важливо так само, як і виконання атестаційних завдань.

**Network-based MOOCs.** Мета навчання складається не тільки з того, щоб вивчити курс і на основі певного контенту, а й надати певні вміння та навички з іншими.

Разом з тим, з переходом науки, університетських дисциплін, включаючи підготовку педагогів в онлайн-формат, відбулася зміна парадигми в підготовці самих викладачів. Тому і виникла потреба у викладачах, які мають високий рівень викладацьких компетенцій, розробляють і конструюють освітні продукти.

Відповідно до цього в цифрову епоху з інтенсивним використанням ІКТ, здійснюється пошук інноваційних рішень. Ключовим питанням залишається розробка освітніх технологій, соціальних мереж, створення і використання відкритих освітніх ресурсів (ВОР).

ВОР – це будь-які освітні ресурси (освітні програми, карти, курси підготовки, відеолекції, мультимедіа та інші матеріали, що використовуються для викладання і навчання), до яких мають відкритий доступ усі учасники процесу навчання.

ВОР – можуть бути невеликими. Окремі ресурси – освітні матеріали багаторазового використання, які можна переробляти, доповнювати і поєднувати з метою створення більш крупних блоків контенту, або якості більш крупних модулів курсу, або цілих курсів.

До ВОР відносяться симулятори, віртуальні лабораторії, колекції, журнали та інші навчальні посібники, якщо вони розповсюджуються під відкритою ліцензією.

Отже, оновлення освіти та її цифровізація можливі за наявності виконання наступних таких умов:

- розповсюдження нових цифрових технологій в освіті, у тому числі із забезпеченням доступу до мобільних технологій;
- створення цифрового освітнього середовища, здатного забезпечити розвиток і розповсюдження нових цифрових технологій, безпечних для тих, хто навчається, у тому числі, розробка сучасного цифрового освітнього контенту;
- забезпечення якісного професійного розвитку педагога, мотивації щодо освоєння цифрових навичок, використання цифрового освітнього контенту на основі трансформації системи неперервної освіти.

Розвиток цифрових технологій, масове використання мережі Інтернет в усіх ланках життєдіяльності людини, особливо в освіті сприяли виникненню єдиного глобального інформаційного простору, що породив відкритість і доступність інформації, у тому числі в освіті. Відповідно до цього, відбувається процес цифровізації освіти, її модернізація і вдосконалення, можливість здійснювати навчання людини впродовж усього життя.

## Література

1. Апалькова В. В. Концепція розвитку цифрової економіки в Євросоюзі та перспективи України / В. В. Апалькова // Вісник Дніпропетровського національного університету. Серія : Менеджмент інновацій. – № 23. – 2015. – с. 9-18.
2. Гуревич Р. С. Інформаційні технології навчання: інноваційний підхід : навчальний посібник / Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія, Л. С. Шевченко ; за ред. Р. С. Гуревича. – Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2012. – 348 с.
3. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : монографія / В. Ю. Биков. – Київ: Атіка, 2008. – 684 с.
4. Кадемія М. Ю. Використання технології змішаного навчання для реалізації дуальної моделі професійної підготовки кадрів / М. Ю. Кадемія, В. М. Кобися, А. П. Кобися. – Вінниця: Міжнародна науково-практична інтернет-конференція, 2018. – С. 94-100.
5. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України : [гол. ред. В. Г. Кремень] . – Київ : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
6. Bergmann, J. Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day [Електронний ресурс] / J. Bergmann, A. Sams // ISTE. – Mode of access: <http://www.iste.org/store/product?ID=2285/>. – Date of access: 01.04.2015.
7. Цифрова адженда України – 2020. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [<https://uccr.org.ua/uploads/files/58e78ee3c3922.pdf>].

## References

1. Apalkova V. V. Kontsepsiia rozvytku tsyfrovoy ekonomiky v Yevrosoiuzi ta perspektyvy Ukrainy / V. V. Apalkova // Visnyk Dnipropetrovskoho natsionalnoho universytetu. Seriya : Menedzhment innovatsii. – # 23. – 2015. – s. 9-18.
2. Hurevych R. S. Informatsiini tekhnolohii navchannia: innovatsiinyi pidkhid : navchalnyi posibnyk / R. S. Hurevych, M. Yu. Kademiia, L. S. Shevchenko ; za red. R. S. Hurevycha. – Vinnytsia : TOV firma «Planer», 2012. – 348 s.
3. Bykov V. Yu. Modeli orhanizatsiinykh system vidkrytoi osvity : monohrafiia / V. Yu. Bykov. – Kyiv : Atika, 2008. – 684 s.
4. Kademiia M. Yu. Vykorystannia tekhnolohii zmishanoho navchannia dlia realizatsii dualnoi modeli profesiinoi pidhotovky kadriv / M. Yu. Kademiia, V. M. Kobysia, A. P. Kobysia. – Vinnytsia: Mizhnarodna naukovopraktychna internet-konferentsiia, 2018. – S. 94-100.
5. Entsyklopediia osvity / Akad. ped. nauk Ukrainy : [hol. red. V. H. Kremen] . – Kyiv : Yurinkom Inter, 2008. – 1040 s.
6. Bergmann, Y. Flip Your Tclassroom: Reach Every Student in Every Tclass Every Day [Elektronnyi resurs] / Y. Bergmann, A. Sams // ISTE. – Mode of access: <http://www.iste.org/store/product?ID=2285/>. – Date of access: 01.04.2015.
7. Tsyfrova adzhenda Ukrainy – 2020. – [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: [<https://utstsi.org.ua/uploads/files/58e78ee3ts3922.pdf>].

УДК 373/31.5(477)

DOI 10.31652/2415-7872-2020-63-26-30

## РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОЇ САМОСТІЙНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В СИСТЕМІ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ В УМОВАХ СТАНОВЛЕННЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Н. Ю. Рудницька, [orcid.org/0000-0002-2377-9251](https://orcid.org/0000-0002-2377-9251)

Т. С. Гужанова, [orcid.org/0000-0003-2666-8554](https://orcid.org/0000-0003-2666-8554)

*У статті обґрунтовано роль проблемного навчання в підвищенні рівня розвитку пізнавальної самостійності молодших школярів. Конкретизуються методичні прийоми, які використовуються вчителем для створення проблемних ситуацій. Описано основні напрями, за якими відбувається формування дослідницьких умінь учнів. Визначено критерії та показники розвитку пізнавальної самостійності учнів початкової школи у системі проблемного навчання. Проаналізовано результати дослідження рівня розвитку пізнавальної самостійності учнів 3 класу. Здійснена спроба розробити та впровадити технологію розвитку пізнавальної самостійності молодших школярів у системі проблемного навчання, яка, на думку авторів, буде ефективною і доцільною для впровадження в навчальний процес Нової української школи.*

**Ключові слова:** *пізнавальна самостійність, проблемне навчання, Нова українська школа, дослідницькі уміння, технологія розвитку пізнавальної самостійності.*

## DEVELOPMENT OF THE COGNITIVE INDEPENDENCE OF THE ELEMENTARY SCHOOL CHILDREN BY MEANS OF THE PROBLEM-BASED LEARNING IN THE CONTEXT OF THE FORMATION OF A NEW UKRAINIAN SCHOOL

N. Rudnitskaya, T. Guzhanova

*The article explains the role of the problem-based learning in improving the development level of the cognitive independence of the elementary school children. It proves that the elementary school has the most favorable conditions for the introduction of the elements of the research training. It is revealed that the prerequisite for the realization of intellectual and creative abilities of each child is a detailed study of the effectiveness of the development of cognitive independence of elementary school children due to the introduction of elements of the problem-based learning. Specific methods used by a teacher to create problem-based situations are specified. The basic directions in which the formation of the research skills in the elementary school children is conducted are described. It has been determined that educational and the research activities make it possible to turn the learning process into a self-study and stimulate the child's self-development. Forms of educational activity of the elementary school children are highlighted, which stimulates the development of all kinds of cognitive motives, activates the goal-setting processes when children are not afraid to set a goal on their own and know how to achieve it. Testing of elementary school children according to the method of B.K. Pashnev by the students of the Pedagogy Research Institute of Ivan Franko State University of the specialty "Elementary Education" during pedagogical practice in order to determine the development level of cognitive independence of the elementary school children in traditional education is analyzed. The criteria for the development of cognitive independence of the elementary school children in the system of problem education: the presence of cognitive interest, initiative, intellectual activity and independence. Accordingly, the indicators were developed at three levels: high, medium and low. The results of the study of the cognitive development level of the elementary school children in traditional education among the 3d grade pupils are analyzed. An attempt has been made to develop and implement*

*a technology for the development of cognitive independence of the elementary school children in the problem-based education system, which, in the authors' opinion, will be effective and appropriate for introduction into the educational process of the New Ukrainian School.*

**Keywords:** *cognitive autonomy, problematic learning, New Ukrainian school, research skills, technology of development of cognitive autonomy.*

В умовах становлення сучасної початкової школи досить велика увага приділяється впровадженню елементів проблемного навчання. Це пов'язано з тим, що кожна дитина молодшого шкільного віку має біологічно обумовлену потребу дослідницького пошуку. Дослідницька активність – це природний стан молодшого школяра. Адаже діти в цьому віці прагнуть нових вражень, спостережень, експериментів, вони допитливі та зацікавлені оточуючим світом. Тому саме в початковій школі існують найбільш сприятливі умови для впровадження елементів дослідницького навчання. У Державному стандарті початкової освіти вказується, що метою початкової освіти є всебічний розвиток дитини, її талантів, здібностей, компетентностей та наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, формування цінностей, розвиток самостійності, творчості та допитливості [1, с. 92].

Застосування проблемного методу навчання дуже тісно пов'язане з використанням дослідницької діяльності. Вирішуючи поставлену перед нею проблему, намагаючись знайти найбільш оптимальні способи розв'язання проблемної ситуації, дитина діє як дослідник. Вона йде шляхом спроб і помилок, мобілізує свої інтелектуальні та творчі ресурси, але найголовніше те, що саме тоді школяр виступає активним учасником процесу навчання, пізнавальна діяльність захоплює його, він сам прагне досягти результату. Таким чином, навчальний матеріал засвоюється учнем на досить високому рівні, тому що це вже не просто інформація, яку необхідно вивчити, а особистісно значимі, здобуті самостійно результати пошукової роботи.

Питаннями впровадження проблемного навчання займалися психологи Д. Богоявленський, А. Брушлінський, Д. Вількеєв, О. Матюшкін, Н. Менчинська, С. Рубінштейн та ін., а також педагоги І. Лернер, Т. Кудрявцев, М. Махмутов, М. Скаткін та ін. Вони обґрунтували сутність проблемного навчання як організації навчально-пізнавальної діяльності школярів, що полягає у створенні, формулюванні та розв'язанні пізнавальних суперечностей, тобто проблемних ситуацій.

Проблема розвитку пізнавальної самостійності та активності учнів шляхом використання елементів проблемного навчання знайшла відображення у працях видатних педагогів: Я. Коменського, Й. Песталоцці, Ф. Дістерверга, К. Ушинського, В. Сухомлинського. Серед вітчизняних вчених це питання досліджували: П. Алексюк, І. Льницька, Г. Ксензова, В. Кудрявцев, І. Лернер, В. Максимова, Р. Малафєєв, А. Матюшкін, М. Махмутов, В. Оконь, Н. Савіна, М. Скаткін та інші.

Водночас проблеми розвитку пізнавальної самостійності молодших школярів, а також застосування проблемного методу навчання на уроках і досі залишаються актуальними як для науковців, так і для вчителів-практиків. Детальне вивчення питання ефективності розвитку пізнавальної самостійності учнів початкової школи за допомогою впровадження елементів проблемного навчання є дуже важливим резервом для підвищення успішності та результативності навчально-виховного процесу, необхідною умовою для реалізації інтелектуальних можливостей і творчих здібностей кожної дитини.

**Мета статті** – обґрунтування ролі проблемного навчання у підвищенні рівня розвитку пізнавальної самостійності молодших школярів.

Питання проблемного навчання стало актуальним в 20-30-х роках у радянській та зарубіжній школі. Проблемне навчання базується на теоретичних положеннях американського філософа, психолога і педагога Дж. Дьюї. Фундаментальні роботи, присвячені теорії і практиці проблемного навчання з'явилися наприкінці 60-х – початку 70-х рр. ХХ століття. Великий унесок у розробку технології проблемного навчання здійснили вчені Т. Кудрявцев, А. Матюшкін, М. Махмутов, В. Оконь та ін. Поява цієї технології передбачала усунення недоліків традиційного навчання. Під час проблемного навчання вчитель не повідомляє знання в готовому вигляді, а ставить перед учнями завдання (проблему), зацікавлює їх, викликає в них бажання знайти спосіб її розв'язання.

До методичних прийомів, які використовує вчитель для створення проблемних ситуацій можна віднести такі:

- учитель підводить учнів до суперечності й пропонує їм самостійно знайти спосіб її вирішення;
- зіштовхує протиріччя практичної діяльності;
- викладає різні точки зору з одного й того ж питання;
- спонукає учнів порівнювати, узагальнювати, висновкувати з ситуацій, співставляти факти;
- ставить конкретні запитання (на узагальнення, обґрунтування, конкретизацію, логіку мислення);
- визначає проблемні теоретичні і практичні завдання (наприклад, частково-пошукові або дослідницькі);

• ставить дослідницькі завдання (наприклад, з недостатніми або надлишковими даними, з суперечливими даними, свідомо допускаючи помилки тощо) [2, с. 24].

Дослідження – це один із видів пізнавальної діяльності, що передбачає пошук нових, невідомих раніше знань. Дослідницьке навчання формує в школярів здатність самостійно і творчо опановувати не лише нові знання, а й нові способи діяльності в різних сферах суспільного життя.

Дослідницький метод навчання – це організація пошукової пізнавальної діяльності школярів шляхом постановки вчителем пізнавальних і практичних завдань, що потребують самостійного і творчого підходу до їх розв'язання. Використовуючи цей метод, педагог залучає дітей до самостійних і безпосередніх спостережень, на основі яких учні встановлюють зв'язки предметів і явищ дійсності, роблять висновки, помічають закономірності.

Виконання дослідницьких робіт, порівняно з іншими формами навчальної діяльності, дозволяє найбільш ефективно й поступово здійснити перехід від традиційного підходу в навчанні до нового, продуктивного навчання. За допомогою використання дослідницького підходу в навчальному процесі можна розвинути такі універсальні здібності й компетентності учнів: здатність до самонавчання; навички орієнтування в інформаційних потоках; уміння визначати, розуміти й розв'язувати проблему.

Усе це є проявом високого рівня пізнавальної самостійності школярів, адже лише та дитина, котра має бажання навчатися та знає, як це потрібно робити, котра може самостійно вирішувати пізнавальні завдання, може добитися вагомих результатів у процесі навчання. Орієнтація ж на дослідницьку діяльність є інноваційним підходом до навчального процесу. Мета такого навчання – це розвиток в учнів можливості опановувати новий досвід.

Молодші школярі мають вікову потребу в пошуковій активності. Тому важливим завданням вчителя є створення умов для її реалізації. Основу дослідницької діяльності складають:

- розвиток пізнавальних умінь і навичок учнів;
- уміння орієнтуватися в інформаційному просторі;
- уміння самостійно конструювати власні знання;
- уміння інтегрувати знання з різних галузей наук;
- уміння критично мислити.

Для того, щоб учні початкової школи мали змогу успішно оволодіти дослідницькою діяльністю, необхідно створити сприятливі умови для формування в них дослідницьких умінь. Це можливо тоді, коли вчитель:

- залучає дітей до самостійного розв'язання навчальних завдань і допомагає відчувати задоволення від дослідницької діяльності;
- цілеспрямовано розвиває мислення, інтелектуальні вміння, власне критичне мислення;
- створює умови для розвитку творчої особистості, її самовизначення та самореалізації, а також успішної соціалізації.

Отже, достатній рівень сформованості в дітей дослідницьких умінь є надзвичайно важливим чинником можливості використання проблемного методу навчання в початковій школі, а також вагомим фактором розвитку пізнавальної самостійності та активності молодших школярів. Формування дослідницьких умінь може відбуватися за такими напрямками:

- уміння усвідомлювати проблему. Не можна вимагати від дитини, щоб вона чітко формулювала проблему ще на самому початку дослідження. Саме формулювання проблеми часто виникає вже тоді, коли її розв'язано. Не потрібно вимагати також ясного формулювання проблеми, чіткого визначення мети. Досить її загальної приблизної характеристики;
- уміння ставити питання. У процесі дослідження запитання відіграє ключову роль, адже воно спрямовує мислення школяра на пошук відповіді, викликаючи, отже, потребу в пізнанні;
- уміння висувати гіпотези. Гіпотеза – це припущення, котре не доведене логічно та не підтверджене досвідом;
- уміння давати визначення понять. Визначити поняття – вказати його значення, виявити характерні ознаки з метою уточнення змісту;
- уміння класифікувати. Класифікація – це операція розділення понять на групи за певними ознаками;
- уміння спостерігати. Спостереження – це цілеспрямоване сприйняття об'єкта чи явища;
- уміння й навички проведення експерименту. Експеримент – це дослідницький метод, що полягає у здійсненні практичних дій з метою перевірки та порівняння;
- уміння висловлювати судження й робити висновки. Судження – висловлювання про предмети чи явища, котре включає твердження чи заперечення будь-чого;
- уміння працювати з текстом та книгою.

Навчально-дослідницька діяльність дозволяє перетворити процес навчання в самонавчання, стимулює саморозвиток дитини. Вона відіграє значну роль у розвитку пізнавальної активності молодших школярів, а також має безпосередній вплив на такі показники розумової діяльності, як уміння:

- класифікувати;
- узагальнювати;
- знаходити всі можливі варіанти розв'язання завдання;
- складати план власних дій щодо виконання певної роботи;
- розглядати об'єкт з різних точок зору;
- порівнювати;
- ставити перед собою конкретні завдання;
- здійснювати самоконтроль.

Дослідницька діяльність допомагає дитині навчитися робити відкриття і отримувати задоволення від процесу пізнання [3, с. 25-26].

Проблемне навчання супроводжується ситуаціями вільного вибору завдань, атмосферою дискусій, що підвищує мотивацію престижності навчання, мотивацію прагнення до компетентності. Керуючись поставленою метою, діти на деяких етапах самостійно планують хід роботи, добирають матеріал для спостережень, дослідів, висловлюють припущення, фіксують результати дослідів, роблять замальовки, висновки, доводять [4, с. 316].

Перераховані вище форми навчальної діяльності стимулюють розвиток усіх видів пізнавальних мотивів, викликають різні позитивні емоції від нових, «доросліших» форм праці, від нових типів взаємин із учителем, створюють атмосферу невимушеності й розкнутості школярів, активізують процеси цілепокладання, коли діти не бояться ставити мету самостійно і знають, як досягати її.

З метою визначення рівня розвитку пізнавальної самостійності молодших школярів за традиційного навчання, тобто перед активним впровадженням елементів проблемного навчання на уроках, студентами ННІ педагогіки ЖДУ імені Івана Франка спеціальності «Початкова освіта» під час педагогічної практики було проведено тестування дітей за методикою Б. К. Пашнева. Дослідження здійснювалося на базі Житомирського навчально-виховного комплексу № 65 «Родина», участь в ньому взяло 30 учнів 3 класу віком 9 років. Діти, котрі проходили тестування, обиралися випадковим чином, тобто вони мають різний рівень навчальних досягнень, інтелектуальної активності, самостійності, ініціативності, різні пізнавальні інтереси. Отже, можемо говорити про те, що результати тестування є достовірними і відображають реальну картину рівня розвитку пізнавальної самостійності молодших школярів серед учнів конкретного класу.

Опитувальник Б. К. Пашнева дозволяє визначити рівень пізнавальної активності й самостійності учня і порівняти його з нормативними показниками для різних вікових груп. Пізнавальна та розумова активність і самостійність лежать в основі будь-якої навчальної діяльності школяра на всіх вікових етапах його розвитку. Пізнавальна самостійність — це міра розумового зусилля, що спрямована на задоволення пізнавального інтересу, й містить у собі: швидкість психічних процесів; легкість пробудження активності; розумову напруженість; потребу в розумових зусиллях і враженнях; наполегливість у засвоєнні нового матеріалу і низку інших показників.

Після проведення теоретичного аналізу проблеми було визначено критерії розвитку пізнавальної самостійності молодших школярів у системі проблемного навчання: наявність пізнавального інтересу, ініціативність, інтелектуальна активність та самостійність. Відповідно до них були розроблені показники за трьома рівнями: високим, середнім і низьким. Проаналізувавши результати дослідження рівня розвитку пізнавальної самостійності молодших школярів за традиційного навчання серед учнів 3 класу, визначилося, що 13 % (4 дитини) мають низький рівень пізнавальної самостійності (репродуктивна); 53 % (16 дітей) – середній рівень (пошуково-виконавча); 34 % (10 учнів) – високий рівень (творча). Таким чином проведене дослідження дало змогу практично підтвердити наявність трьох рівнів пізнавальної самостійності молодших школярів. Узагальнивши отримані дані, зроблено висновок, що розвиток пізнавальної самостійності дітей молодшого шкільного віку за традиційного навчання є недостатнім. На нашу думку, однією із причин цього може бути відсутність впровадження елементів проблемного навчання на уроках. З цією метою студентами була здійснена спроба розробити та впровадити технологію розвитку пізнавальної самостійності молодших школярів у системі проблемного навчання. Загальною метою навчання за цією технологією є формування активної, творчої особистості, котра прагне постійно розширювати та поповнювати свої знання, вмє організувати власну навчально-пізнавальну діяльність, не боїться труднощів та помилок. Запропонована технологія розвитку пізнавальної активності молодших школярів у контексті проблемного навчання ґрунтується на таких головних засадах: створенні пошуково-дослідницьких груп з учнів із приблизно однаковим рівнем навчальних можливостей для спільної роботи над розв'язанням проблемних завдань; диференціації навчання за рівнем знань школярів; забезпеченні

найбільш сприятливих умов для навчання кожної дитини, розвитку її здібностей, нахилів; формуванні пізнавального інтересу учнів, розширенні їх кругозору; усвідомленні практичної значущості знань, які діти засвоюють. Розроблена технологія розвитку пізнавальної самостійності молодших школярів у системі проблемного навчання є поєднанням дослідницької діяльності, групової роботи, диференціації навчання та особистісно орієнтованого підходу. На нашу думку, така технологія буде ефективною й доцільною для впровадження в навчальний процес Нової української школи. Адже вона ґрунтується на тих засадах, котрі є актуальними для сучасної освіти.

Зрозуміло, що для апробації технології розвитку пізнавальної самостійності молодших школярів у системі проблемного навчання необхідна достатня кількість часу й відповідна організація навчального процесу. Проте вже після впровадження у практику деяких її елементів можна було помітити, що в дітей значно підвищився рівень пізнавальної самостійності. Вони стали більш уважними, зосередженими, з'явився інтерес до навчання. Школярі не боялися братися за складні, нестандартні завдання, висловлювати свої думки, навіть якщо невпевнені в їхній правильності. Зріс рівень самостійності під час виконання навчальних завдань. Це дає змогу говорити про ефективність такої технології.

Проте вивчення проблеми розвитку пізнавальної самостійності молодших школярів не вичерпується результатами нашого дослідження. Детального опрацювання потребують питання, що стосуються розвитку пізнавальної самостійності через впровадження інтерактивних технологій, проведення інтегрованих занять, формування мотивації до самостійної пізнавальної діяльності учнів тощо.

Отже, навчання і виховання ґрунтується на активній позиції учнів, їхній пізнавальній активності й самостійності. Актуальним сьогодні в умовах становлення Нової української школи є впровадження в навчальний процес таких засобів активізації, як система пізнавальних і творчих завдань, застосування різних прийомів співробітництва й навчального діалогу, групової та індивідуальної роботи, що сприяє зміцненню інтересів дітей.

Проблемне навчання пробуджує інтерес до засвоєння нових знань, бажання навчатися, а це, в свою чергу, є показником розвиненої пізнавальної самостійності учнів початкової школи.

### Література

1. Державний стандарт початкової освіти / Типові освітні програми для закладів загальної середньої освіти: 1-2 класи. – Київ : ТД «ОСВІТА-ЦЕНТР+», 2018. – 240 с.
2. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / Автор – укладач Н.П. Наволокова – 2-ге вид. Харків : Вид. група «Основа», 2012. – 176 с.
3. Коломієць М. В. Навчально-дослідницька діяльність дітей молодшого шкільного віку / М. В. Коломієць // Завучу. Усе для роботи. – 2015. – № 9-10 (153-154). – С. 25-29.
4. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: підручник / О. Я. Савченко – Київ : Грамота, 2012. – 504 с.

### References

1. Derzhavnyi standart pochatkovoї osvity / Typovi osvitni prohramy dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity: 1-2 klasy. – Kyiv : TD «OSVITA-TsENTR+», 2018. – 240 s.
2. Entsiklopediia pedahohichnykh tekhnolohii ta innovatsii / Avtor – ukkladach N.P. Navolokova – 2-he vyd. Kharkiv : Vyd. hrupa «Osnova», 2012. – 176 s.
3. Kolomiiets M. V. Navchalno-doslidnytska diialnist ditei molodshoho shkilnoho viku / M. V. Kolomiiets // Zavuchu. Use dlia roboty. – 2015. – # 9-10 (153-154). – S. 25-29.
4. Savchenko O.Ya. Dydaktyka pochatkovoї shkoly: pidruchnyk / O. Ya. Savchenko – Kyiv : Hramota, 2012. – 504 s.

УДК 373.5.016:811.111]:502/504

DOI 10.31652/2415-7872-2020-63-30-37

## РЕАЛІЗАЦІЯ ЗМІСТОВОЇ ЛІНІЇ «ЕКОЛОГІЧНА БЕЗПЕКА ТА СТАЛИЙ РОЗВИТОК» У ПІДРУЧНИКУ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ 8 КЛАСУ

Н. Д. Соловйова, [orcid.org/0000-0002-2897-550X](https://orcid.org/0000-0002-2897-550X)

*Статтю присвячено практичним аспектам реалізації інтегрованої змістової лінії «Екологічна безпека та сталий розвиток» на уроках англійської мови в закладах загальної середньої освіти у 8 класі. Зазначено, що вміння окресленої змістової лінії традиційно розвиваються під час розвитку комунікативної компетентності в межах тем ситуативної комунікації, пов'язаних зі змістовою лінією, також мають свій ситуаційний потенціал і можуть*

забезпечити розвиток відповідних умінь змістової лінії. Розвиток таких умінь змістової лінії можливий, насамперед, завдяки включенню екологічних матеріалів та завдань, які є життєво важливими, містять цікаві факти, викликають емоції та стимулюють обговорення. Розкрито дидактико-методичні можливості підручника з англійської мови для 8 класу.

**Ключові слова:** інтегровані змістові лінії, реалізація, екологічна безпека, іноземна мова, тема спілкування, уміння.

## IMPLEMENTATION OF THE CONTENT LINE "ENVIRONMENTAL SAFETY AND SUSTAINABLE DEVELOPMENT" IN THE ENGLISH TEXTBOOK FOR GRADE 8

N. Soloviova

*The article deals with the practical aspects of the implementation of the integrated content line "Environmental safety and sustainable development" in English lessons at school. It notes that the skills of the outlined content line are traditionally developed while developing communicative competence within the topics of situational communication related to the content line, for example, "Recreation and leisure", "Nature and environment", etc. The purpose of the article is to show that other topics of situational communication that are not directly related to the content line (for example, "School time. What is your school?", "Your preferences. Do you need a book?", "Your preferences. With music in your heart." and others) have also their situational potential and can ensure the development of relevant skills of the content line. The development of content-line skills is, first and foremost, possible due to the inclusion of environmental material and tasks that are vital, contain interesting facts, evoke emotions, and stimulate discussion. Great success and productivity are achieved through video and audio materials, informative eco-friendly online resources. Teaching situations based on material with real data and facts and performing tasks or activities that are meaningful and engaging contribute to learners' understanding of human responsibility for the environment, promote the development of critical thinking, the ability to solve environmental safety issues. The author describes the possible forms of teaching organization and teaching technologies (excursion, presentation, project work, experiment, role-playing game, business game, discussion, and environmental actions) to implement the content line within some topics of situational communication on the basis of English textbook for grade 8. The examples of teaching material containing environmental problems that illustrate the implementation of this content line are recommended, specific skills of the content line are identified.*

**Keywords:** integrated content lines, implementation, environmental safety, foreign language, topic of communication, skills.

Відповідно до нового державного Стандарту України в галузі освіти та вимог сучасного суспільства до кінцевого результату навчальної діяльності, у державі відбувається інтенсивний процес оновлення змісту освіти, пошук нових методів і технологій навчання як в теоретичному, так і в практичному аспектах. Основна відмінність нового Стандарту загальної середньої освіти – орієнтованість на здобуття не лише знань, а й ключових компетентностей, якими має володіти здобувач освіти після закінчення школи. Список ключових компетентностей, яких набуватимуть учні, закріплено на законодавчому рівні у законі України «Про освіту» [4].

Формування ключових компетентностей передбачає: наскрізний підхід; міжпредметні зв'язки; поступальність і наступність у розвитку компетентностей [6].

Реалізація наскрізних («інтегрованих») за новою редакцією) змістових ліній полягає у відповідному трактуванні навчального змісту тем і не передбачає будь-якого його розширення чи поглиблення. В освітніх програмах для закладів загальної середньої освіти наголос було зроблено на наступні інтегровані змістові лінії:

- «Екологічна безпека та сталий розвиток»;
- «Громадянська відповідальність»;
- «Здоров'я та безпека»;
- «Підприємливість та фінансова грамотність» [7].

Інтегровані змістові лінії – це надпредметні теми, спільні для всіх початкових предметів, які є засобом інтеграції навчальних предметів і навчального змісту, та дієвим засобом інтеграції ключових і предметних компетентностей. Зазначено, що необхідність інтеграції змістових ліній не тягне за собою якихось радикальних змін у навчальному процесі, а передбачає лише зміщення акцентів на більш прикладні аспекти теми [7].

В оновленій навчальній програмі з іноземної мови для закладів загальної середньої освіти (від 07.06.2017) відображено ключові зміни освітнього процесу й вони мають бути враховані при плануванні та проведенні уроків на всіх етапах під час вивчення іноземних мов.

У Програмі з іноземних мов визначено, що змістова лінія «Екологічна безпека та сталий розвиток» спрямована на формування в учнів соціальної активності, відповідальності та екологічної свідомості, готовності брати участь у розв'язанні питань збереження довкілля й розвитку суспільства, усвідомлення важливості сталого розвитку для майбутніх поколінь [7].

Вибір форми уроку іноземної мови, надання додаткової інформації екологічного напрямку, організація навчальної діяльності учнів і є саме тими засобами реалізації змістової лінії, які, як указано в навчальній програмі, орієнтують учнів на:

- сприймання природи як цілісної системи;
- узаємозв'язок людини й навколишнього середовища та його залежність від природних ресурсів;
- готовність обговорювати питання, пов'язані зі збереженням навколишнього середовища на рівні свого регіону, держави та на глобальному рівні;
- уміння презентувати та обґрунтовувати проєкти, спрямовані на збереження довкілля та забезпечення його сталого розвитку [7].

Реалізація змістової лінії «Екологічна безпека та сталий розвиток» засобами, що застосовуються на уроках іноземної мови, спрямована насамперед на формування в учнів екологічної компетентності.

Поняття «екологічна компетентність», ми, услід за Н. А. Пустовіт, розуміємо «як набуте цілісне особистісне утворення, що в процесі самореалізації в усіх сферах буття визначає здатність особистості самостійно, оперативної й ефективно мобілізувати знання й досвід задля виокремлення екологічних проблем чи відповідного контексту життєвих ситуацій, прийняття рішень і діяльності на основі пріоритету екологічних цінностей, усвідомленого почуття власної причетності до екологічних проблем і відповідальності за результати своїх дій і вчинків в інтересах особистої екологічної безпеки, практичного поліпшення стану навколишнього середовища та стійкого/збалансованого розвитку» [10].

Формування екологічної компетентності через реалізацію визначеної змістової лінії на уроках іноземної мови частково відбувається в межах вивчення тем ситуативного спілкування, які безпосередньо пов'язані з проблематикою інтегрованої змістової лінії, наприклад, «Охорона здоров'я», «Природа та навколишнє середовище», «Наука і технічний прогрес» та ін. Ці та інші теми ситуативного спілкування пропонують для вивчення в підручниках рекомендованих МОН України, але не всі теми містять у собі екологічний елемент, тому деякі з них потрібно допрацювати. Реалізація змістової лінії передбачає посилення екологічної спрямованості змісту тем спілкування та зміщення акцентів у меті уроків.

На сьогодні є актуальним питання, яким чином на базі чинних навчально-методичних комплексів для шкіл можливе практичне втілення програмних змін під час розробки календарно – тематичного планування із врахуванням цієї лінії.

Проблемам реалізації інтегрованих змістових ліній на уроках англійської мови, відповідності між ключовими компетентностями та змістовими, дидактичним та методичним вимогам до відбору навчального матеріалу, розробці вправ, методів та прийомів навчання присвячені роботи І. А. Глібо, С. В. Деньгаєвої, Л. О. Забелло, О. П. Мазко, Т. К. Полонської, І. В. Самойлюкевич та ін. Формування ключових життєвих компетентностей учнів шляхом установлення міжпредметних зв'язків на уроках англійської мови висвітлено в роботі І. Б. Гуменюк [2]. Потенціал підручника іноземної мови для здійснення екологічної освіти на прикладі Канади розглянуто в роботі О. Поп [9]. Автор указує, що міністерствами освіти Канади рекомендовано розглядати теми підручника з іноземних мов з точки зору екологічної проблематики, або вивчати за допомогою таких форм роботи як дискусія, дебати, промова, презентація, письмове завдання екологічного характеру в контексті теми, що вивчається за шкільною програмою. Кожен з видів мовленнєвої діяльності (читання, говоріння, аудіювання та письмо) повинен містити інформацію екологічного характеру.

Розвитку ключових компетентностей на уроках англійської мови через реалізацію завдань змістових ліній під час вивчення тем, пов'язаних зі змістовими лініями, присвячені дослідження В. С. Кравець, О. М. Любченко, І. В. Самойлюкевич та ін.

Проблеми реалізації змістової лінії під час навчання іноземної мови також порушено в розробках вчителів – практиків, що стосуються окремих тем ситуативного спілкування в різних класах, переважно для початкової школи.

Разом з тим, аналіз досліджень та вивчення педагогічного досвіду свідчать, що впровадження змістових ліній поки не належним чином відображено в дидактичному та методичному забезпеченні процесу навчання англійської мови. Це стосується й інтегрованої змістової лінії «Екологічна безпека та сталий розвиток» в основній школі (5 – 9 класи). Дещо поза увагою дослідників залишаються практичні аспекти впровадження цієї інтегрованої змістової лінії на уроках англійської мови у школі.

**Мета статті** – показати особливості реалізації наскрізної лінії «Екологічна безпека та сталий розвиток» на уроках англійської мови у 8 класі у контексті тем ситуативного спілкування, які безпосередньо не відносяться до розглядуваної змістової лінії, та навести приклади форм організації діяльності учнів з розвитку вмінь змістової лінії та формування екологічної компетентності.

До головних завдань упровадження зазначеної наскрізної лінії ми відносимо спрямування особистості на:

- усвідомлення негативного впливу людської діяльності на природне середовище;



- розвиток готовності до певного виду діяльності щодо збереження довкілля;
- розвиток відповідального ставлення до тваринного і рослинного світу; відповідального ставлення до природи та її ресурсів;
- формування в учнів власного практичного досвіду застосування екологічних знань у побуті, школі, й навіть у масштабах міста, країни, світу;
- розвиток раціонального природокористування як умови подальшого розвитку людської цивілізації;
- усвідомлення того, що захист і збереження довкілля є такими ж важливими, як і саме життя.

Упровадження інтегрованої змістової лінії «Екологічна безпека та сталий розвиток» в освітній процес на уроках англійської мови передбачає розв'язування завдань реального змісту, роботу з інформацією, яка має практичну цінність та спрямована на розвиток відповідних вмінь. Так, О. М. Любченко зазначає, що змістова лінія націлює на вміння:

- усвідомлювати екологічні проблеми;
- дискутувати довкола питань екології;
- обговорювати питання, пов'язані зі збереженням навколишнього середовища;
- обговорювати ефективне та раціональне використання природних ресурсів;
- проектувати власні дії на захист довкілля та збереження ресурсів;
- розробляти плани дій щодо проведення екологічних заходів;
- презентувати та обговорювати проекти щодо збереження довкілля та сталого розвитку;
- пояснювати взаємозв'язок людини й навколишнього середовища, також із тваринним і рослинним світом;
- пояснювати залежність людини від природних ресурсів;
- обговорювати природні та погодні явища;
- розглядати природу як цілісну систему;
- пояснювати необхідність дбайливого ставлення до природи, потребу прибирання після відпочинку на природі;
- екологічно мислити та усвідомлювати свою екологічну відповідальність [6].

Це стосується загальних умінь інтегрованої змістової лінії. Більш конкретні вміння зі змістової лінії визначаються в меті уроку відповідно до комунікативної потреби, тематики ситуативного спілкування, форм організації навчання, технологій навчання та діяльності учнів на окремому уроці.

Проблематика інтегрованої змістової лінії «Екологічна безпека та сталий розвиток» реалізується через організацію елективних курсів, позакласну навчальну роботу й роботу гуртків, але, перш за все, на уроках іноземної мови.

У навчальній програмі «Іноземні мови в загальноосвітніх навчальних закладах (5 – 9 класи)» подано тематику ситуативного спілкування, визначено лексичний діапазон та мовний інвентар. Формування комунікативної компетентності здійснюється в межах наступної тематики спілкування: «Я і мої друзі», «Стиль життя», «Засоби масової інформації», «Музика», «Література», «Україна», «Велика Британія», «Шкільне життя» (Навчальні програми...). Мовний інвентар є орієнтовним і добирається відповідно до комунікативної ситуації: вибір порядку вивчення та змісту кожної теми залежить від наміру учителя.

Зазначимо, що кожна тема ситуативного спілкування має свій ресурсний потенціал, який дозволяє вирішувати завдання розглядуваної змістової лінії та сприяти розвитку відповідних умінь. Розкриття потенціалу теми, яка вивчається, здійснюється, насамперед, шляхом надання додаткових матеріалів та завдань екологічного напрямку, які є життєвими, ознайомлюють з цікавими фактами, викликають емоції та спонукають до обговорення. Створення навчальних ситуацій та виконання завдань на основі матеріалу з реальними даними й фактами сприяють усвідомленню учнями відповідальності людини за стан навколишнього середовища, розвитку дбайливого ставлення до навколишнього середовища, формуванню критичного мислення, вміння розв'язувати проблеми з екологічної безпеки. Доцільним є використання такого ілюстративного матеріалу, який не лише показує взаємозв'язок природи та людини, а й демонструє негативні наслідки людської діяльності та ініціює розвиток відповідальності особистості за навколишнє середовище. Успіху та результативності можна досягти за допомогою відео та аудіо матеріалів, інформативних інтернет-ресурсів екологічного спрямування тощо.

Далі розглянемо, яким чином можливо реалізувати змістову лінію «Екологічна безпека та сталий розвиток» у процесі вивчення тих програмних тем, які безпосередньо не відносяться до екологічної безпеки та сталого розвитку, та які вміння змістової лінії при цьому можна розвинути. З метою демонстрації засобів реалізації змістової лінії на практиці були використані теми з підручника англійської мови для 8 класу за редакцією О. Д. Карп'юк [5]. Для реалізації змістової лінії «Екологічна безпека і сталий розвиток» нами були застосовані освітні матеріали щодо екологічної безпеки та сталого розвитку, рекомендовані при вивченні іноземної мови в закладах загальної середньої освіти, а саме, навчально-

методичний комплекс «Зелений пакет» [1], методичний посібник «Гуманне та відповідальне ставлення до тварин» [11], додаткові матеріали з інших джерел та англомовні джерела. Ми пропонуємо завдання, які, на наш погляд, є досить значущими для учнів, цікаві та несуть в собі сучасний зміст.

Так, у процесі вивчення теми «*Твоє життя. Сім'я та друзі*», яка безпосередньо не відноситься до екологічної безпеки та сталого розвитку, за змістом підручника виконують завдання, пов'язані з вибором та описом друзів; як ладнати з батьками, листування з інтернет друзями та ін. Для реалізації змістової лінії доцільно звернути увагу, що друзями можуть бути й тварини. Провести, наприклад, фотоконкурс «Мої друзі – тварини». Ціннісну орієнтацію має й проведення дискусії «Найкращий друг людини?» та робота з проектом «Центр захисту тварин у моєму місті». Зразки матеріалів для організації діяльності учнів з реалізації змістової лінії в межах цієї тематики можна знайти за посиланнями:

Пометун О та ін., 2013;

<https://osvita-omr.gov.ua/wp-content/uploads/2018/.pdf>;

<https://dogcare.dailypuppy.com/importance-dogs-lives-6622.html>.

Вивчення теми з використанням зразків указаних матеріалів та залученням учнів до відповідної діяльності, сприяє розвитку в учнів наступних умінь окресленої змістової лінії: використовувати різноманітні джерела інформації з питань сталого розвитку; аналізувати й аргументувати факти стосовно екологічних проблем; обмінюватися думками щодо впливу тварин на людину, на його настрій; бути відповідальними за тварин та проектувати власні повсякденні дії на захист тварин; усвідомлювати єдність усього живого та взаємовплив усіх живих організмів, зокрема, на людину; розв'язувати проблеми безпритульних тварин; формувати екологічний світогляд, екологічне мислення, новий спосіб життя в гармонії з природою.

Під час вивчення теми «Шкільний час. Яка твоя школа» зазвичай розглядаються шкільні предмети, будівля школи, традиції школи, типи шкіл, правила для школярів, узаємини з учителями, шкільна освіта в країні, мова якої вивчається, та ін. Учням пропонують завдання щодо формування лексичних та граматичного навичок, на розвиток умінь у різних видах мовленнєвої діяльності. Безперечно, на уроках іноземної мови треба формувати мовну та мовленнєву компетентності. Водночас, задля реалізації змістової лінії рекомендуємо завдання, які пов'язані з проблематикою змістової лінії. Наприклад, вихід за межі класу на екскурсію «Рослини навколо школи. Історія зелених насаджень школи». Також під час обговорення підтеми «Школа моєї мрії», коли учні готують презентацію свого бачення школи майбутнього, вчитель надає додатковий відеоматеріал з теми стосовно кімнатних рослин, які рекомендують мати в класі чи офісі. Приклади матеріалів для використання можна знайти за посиланнями:

Пометун О. та ін., 2013;

<http://www.greenpack.in.ua/school/high/>;

<https://www.teachstarter.com/blog/best-and-worst-indoor-plants-for-classrooms/>.

Це сприяє розвитку вмінь: обмінюватися думками щодо впливу рослин на психічний та фізичний стан людини; пояснювати потребу мати рослини в школі й вдома; обговорювати питання, пов'язані із зеленими насадженнями навколо школи, рослинами в класі; обговорювати вплив діяльності учнів школи на екологічну ситуацію у місті; усвідомлювати особистий внесок у поліпшення навколишнього середовища, розробляти плани дій стосовно проведення екологічних заходів; самостійно приймати рішення й діяти в інтересах збереження довкілля.

Під час вивчення теми «Твої вподобання. Чи потрібна тобі книга?» учні виконують завдання з різних видів комунікативної діяльності стосовно таких підтем як: жанри літератури, учинки героїв літературних творів, улюблені письменники, біографії письменників, значення книжок для людини та інших важливих підтем цієї теми ситуативного спілкування. Безперечно, ця тема має свій потенціал для реалізації змістової лінії «Екологічна безпека і сталий розвиток» та свої прикладні аспекти. Наприклад, організація акції з обміну книжками «Живи, книго!» за принципом буккросингу, або книгообміну. Установлюють полиці для буккросингу – береш почитати книгу, натомість залишаєш свою. Учні обговорюють принципи буккросингу та вибір місця для обміну книжок, розробляють правила для учнів. Також учнів можна залучити до проектної роботи з теми «Сучасна людина електронна людина чи паперова?». Обговорюється ефективно та раціональне використання макулатури, перероблення макулатури. Ознайомитись зі зразками рекомендованих матеріалів можна за посиланнями:

Пометун О. та ін., 2013;

<http://www.greenpack.in.ua/school/high/>;

<https://life.pravda.com.ua/society/2011/01/19/70581>;

<http://www.bookcrossers.eu/pages/was-ist-bookcrossing.php>;

<https://www.youtube.com/watch?v=fqcRulsNEAk>

Серед очікуваних результатів є вміння учнів: пояснювати потребу дбайливого ставлення до природних ресурсів; екологічно мислити та усвідомлювати, які дії допоможуть зберегти природні ресурси; розробляти

плани дій стосовно проведення екологічних заходів, усвідомити екологічні проблеми, пов'язані з виробництвом паперу, раціональним використанням вторинної сировини на прикладі макулатури.

Вивчаючи тему «Твої вподобання. З музикою в серці» учні виконують комунікативні завдання, пов'язані з таким предметним змістом: музичні жанри, музичні інструменти, відвідування концертів, творчий шлях музичних груп, сучасні групи та виконавці та ін. Завдання з реалізації змістової лінії «Екологічна безпека та сталий розвиток» можуть бути наступними: проектна робота із проведенням експериментального дослідження «Уплив музики на рослини»; дебати з теми «Рок – музика – людина, рослина та тварина». Приклади матеріалів для використання можна знайти за посиланнями:

Пометун О. та ін., 2013;

<http://www.greenpack.in.ua/school/high/>;

<https://dengarden.com/gardening/the-effect-of-music-on-plant-growth>

Це сприяє розвитку наступних вмінь окресленої змістової лінії: пояснювати шкоду чи користь музичних уподобань, обговорювати необхідність відбору музичних творів з позитивним впливом на оточуючих, досліджувати вплив музики на матеріальний світ; пояснювати взаємозв'язок людини й навколишнього середовища; усвідомлювати наслідки та оцінювати ризики для себе та оточуючих при прослуховуванні гучної музики; усвідомлювати причинно-наслідкових зв'язків у природі, її цілісність.

Вивчення теми ситуативного спілкування «Розширюємо світогляд. Газети та журнали» стосується роботи репортера, написання статті в газету, значення періодичних видань для громадян, опису змісту національних та закордонних газет, журналів для молоді та ін. Ця тема має свої можливості з реалізації змістової лінії «Екологічна безпека та сталий розвиток». Наприклад, додаються завдання щодо підготовки видання «Зеленої газети» за результатами рейду «учнів-журналістів» (ролева, ділова гра). Матеріал до газети обговорюється під час дискусії в присутності «головного редактора» газети. Приклад англomовного матеріалу для використання можна знайти за посиланням: Media's Support in Promoting Environment Awareness. <http://ijsae.in/index.php> > [ijsae](http://ijsae.in/index.php) > [article](http://ijsae.in/index.php) > [viewFile](http://ijsae.in/index.php)

Це сприяє розвитку вмінь: усвідомлювати важливу роль засобів масової інформації в екологічному інформуванні населення, природоохоронній діяльності; аналізувати повідомлення в медійному просторі; усвідомлювати, як засоби масової інформації впливають на громадську думку й діяльність місцевих органів влади; створювати “кінцевий продукт” (газета, фотовиставка та ін.) з екологічної проблеми та презентувати створене перед аудиторією.

У процесі вивчення теми «Розширюємо світогляд. Географічний ракурс» учні виконують завдання стосовно географічного положення Великої Британії та України, кліматичних умов України, планування подорожі країнами та ін. З метою реалізації змістової лінії «Екологічна безпека та сталий розвиток» пропонуємо додати завдання щодо організації екотуризму у країні та у світі. Учні готують проект «Екотуризм у світі». Вони проводять дослідження з екотуризму, презентують місця для екотуризму у світі, країні та своєму регіоні. Приклади матеріалів для використання можна знайти за посиланнями:

Пометун О. та ін., 2013;

<http://www.greenpack.in.ua/school/high/>;

<https://en.wikipedia.org/wiki/Ecotourism>.

Після опрацювання теми учні зможуть: пояснювати взаємозв'язок людини й навколишнього середовища та залежність людини від природних ресурсів; надавати поради щодо вибору місця для відпочинку; розробляти плани та дії щодо проведення екологічних заходів; презентувати та обговорювати проект зі збереження довкілля та розвитку екотуризму; цінувати й оберігати природні ресурси від яких залежить сталий розвиток країни.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Підсумовуючи вищезазначене, слід відзначити те, що кожна тема ситуативного спілкування, яку пропонують для вивчення англійської мови в навчальній програмі з іноземних мов, має свій потенціал для реалізації змістової лінії «Екологічна безпека та сталий розвиток» та розвитку відповідних умінь.

Реалізація змістової лінії «Екологічна безпека та сталий розвиток» засобами, що застосовуються на уроках іноземної мови, спрямована насамперед на формування в учнів екологічної компетентності.

На прикладі тем ситуативного спілкування, запропонованих у підручнику з англійської мови для учнів 8 класу, до тих тем, які безпосередньо не відносяться до розглядаємої змістової лінії, наведено приклади форм організації діяльності учнів (екскурсія, презентація, проектна робота, ролева гра, ділова гра, дискусія, акції) з реалізації змістової лінії. Рекомендовано матеріал для використання та визначено, які конкретні вміння можна розвинути. Крім того, існує об'єктивна потреба в подальшому дослідженні проблеми засобів реалізації змістової лінії в контексті інших тем ситуативного спілкування для інших класів, пошуку методів та форм упровадження змістової лінії в освітній процес при вивченні іноземної мови в закладах загальної середньої освіти.

## Література

1. Використання матеріалів з освіти для екологічної безпеки та сталого розвитку при вивченні навчальних предметів у загальноосвітніх навчальних закладах. Навчальний предмет – іноземна мова. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.greenpack.in.ua/school/high/>
2. Гуменюк І. Б. Формування ключових життєвих компетентностей учнів шляхом встановлення міжпредметних зв'язків на уроках англійської мови [Електронний ресурс] / І. Б. Гуменюк. – Режим доступу : [http://imso.zippo.net.ua/wp-content/uploads/2017\\_7\\_11\\_Formuvannya-kliuchovykh-zhyttievyykh-kompetentnostey-uchniv-shlyahom-vstanovlennia-mizhpredmetnykh-zv'язkiv-na-urokakh-angliiskoi-movy.pdf](http://imso.zippo.net.ua/wp-content/uploads/2017_7_11_Formuvannya-kliuchovykh-zhyttievyykh-kompetentnostey-uchniv-shlyahom-vstanovlennia-mizhpredmetnykh-zv'язkiv-na-urokakh-angliiskoi-movy.pdf)
3. Друге життя сміття: що роблять з пляшок, макулатури і шин. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://life.pravda.com.ua/society/2011/01/19/70581/>
4. Закон України «Про освіту». [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
5. Карп'юк О. Д. Англійська мова: Підручник (нова програма) для 8 – го класу загальноосвітніх навчальних закладів / О. Д. Карп'юк. – Тернопіль: Лібра Terra, 2016. – 288 с.
6. Любченко О. М. Наскрізнi лiнii в освiтi та iх реалiзацiя на уроках англiйської мови [Електронний ресурс]/О. М. Любченко – Режим доступу: <http://journal.osnova.com.ua/article/69394>
7. Навчальні програми для 5 – 9 класів. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-5-9-klas/programi-inozemni-movi-5-9-12.06.2017.pdf>
8. Пометун О. Уроки для сталого розвитку: [навчальний посібник для учнів 8 – го класу загальноосвітніх шкіл] / Пометун О., Пилипчатіна Л., Сушенко І. – вид. 2 – ге. випр. і доп. – Дніпро: ЛПА, 2013. – 116 с.
9. Поп О. Екологічне виховання на уроках іноземної мови в Канаді. [Електронний ресурс] / О. Поп. – Режим доступу: [www.library.udpu.org.ua/library\\_files/.../visnuk\\_21.pdf](http://www.library.udpu.org.ua/library_files/.../visnuk_21.pdf)
10. Пустовіт Н. А. Екологічна компетентність як показник гармонізації взаємодії школярів із природою [Електронний ресурс] / Пустовіт Н. А. – Режим доступу: [lib.iitta.gov.ua](http://lib.iitta.gov.ua) > Пустовіт Н. А..pdf
11. Спектор О. М. Гуманне та відповідальне ставлення до тварин: [методичний посібник] [Електронний ресурс] / Спектор О. М., Єнжєвська Л. М., Москалик Е. А., Хайленко А. О. – К: Компрінт, 2018.– 88 с.– Режим доступу:<https://osvita-omr.gov.ua/wp-content/uploads/2018/.pdf>
12. Ecotourism – Wikipedia. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://en.wikipedia.org/wiki/Ecotourism>
13. McQuerrey L. The importance of dogs in our lives. [Електронний ресурс] – Режим доступу:<https://dogcare.dailypuppy.com/importance-dogs-lives-6622.html>.
14. Media's Support in Promoting Environment Awareness. [Електронний ресурс] – Режим доступу: [Media's Support in Promoting Environment Awareness ijssae.in > index.php > ijssae > article > viewFile](http://www.ijssae.in/index.php/ijssae/article/viewFile)
15. The Best and Worst Plants for the Classroom. [Електронний ресурс] – Режим доступу:<https://www.teachstarter.com/blog/best-and-worst-indoor-plants-for-classrooms/>
16. The Effect of Music on Plant Growth (Updated on October 21, 2019). [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://dengarden.com/gardening/the-effect-of-music-on-plant-growth>
17. What is BookCrossing? [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.bookcrossers.eu/pages/was-ist-bookcrossing.php>
18. What is BOOKCROSSING? What does BOOKCROSSING. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://www.youtube.com/watch?v=fqcRu1sNEAk> (дата звернення:25.02.2020).

## References

1. Vykorystannia materialiv z osvity dlia ekolohichnoi bezpeky ta staloho rozvytku pry vvychenni navchalnykh predmetiv u zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh. Navchalnyi predmet – inozemna mova. [Elektronnyi resurs] – Rezhym dostupu: <http://www.greenpack.in.ua/school/high/>
2. Humeniuk I. B. Formuvannia kliuchovykh zhyttievyykh kompetentnostei uchniv shliakhom vstanovlennia mizhpredmetnykh zviazkiv na urokakh anhliskoi movy [Elektronnyi resurs] / I. B. Humeniuk. – Rezhym dostupu : [http://imso.zippo.net.ua/wp-content/uploads/2017\\_7\\_11\\_Formuvannia-kliuchovykh-zhyttievyykh-kompetentnostei-uchniv-shliakhom-vstanovlennia-mizhpredmetnykh-zviazkiv-na-urokakh-anhliskoi-movy.pdf](http://imso.zippo.net.ua/wp-content/uploads/2017_7_11_Formuvannia-kliuchovykh-zhyttievyykh-kompetentnostei-uchniv-shliakhom-vstanovlennia-mizhpredmetnykh-zviazkiv-na-urokakh-anhliskoi-movy.pdf)
3. Druhe zhyttia smittia: shcho robliat z pliashok, makulatury i shyn. [Elektronnyi resurs] – Rezhym dostupu: <https://life.pravda.com.ua/society/2011/01/19/70581/>
4. Zakon Ukrainy «Pro osvitu». [Elektronnyi resurs] – Rezhym dostupu: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
5. Karpiuk O. D. Anhliska mova: Pidruchnyk (nova prohrama) dlia 8 – ho klasu zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv / O. D. Karpiuk. – Ternopil: Libra Terra, 2016. – 288 s.
6. Liubchenko O. M. Naskrizni linii v osviti ta yikh realizatsiia na urokakh anhliskoi movy [Elektronnyi resurs]/O. M. Liubchenko – Rezhym dostupu: <http://journal.osnova.com.ua/article/69394>
7. Navchalni prohramy dlia 5 – 9 klasiv. [Elektronnyi resurs] – Rezhym dostupu: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-5-9-klas/programi-inozemni-movi-5-9-12.06.2017.pdf>
8. Pometun O. Uroky dlia staloho rozvytku: [navchalnyi posibnyk dlia uchniv 8 – ho klasu zahalnoosvitnikh shkil] / Pometun O., Pylypchatina L., Sushchenko I. vyd. 2 – he. vypr. i dop. – Dnipro: LIRA, 2013. – 116 s.
9. Pop O. Ekolohichne vykhovannia na urokakh inozemnoi movy v Kanadi. [Elektronnyi resurs] / O. Pop. – Rezhym dostupu: [www.library.udpu.org.ua/library\\_files/.../visnuk\\_21.pdf](http://www.library.udpu.org.ua/library_files/.../visnuk_21.pdf)
10. Pustovit N.A. Ekolohichna kompetentnist yak pokaznyk harmonizatsii vziaiemodii shkolariv iz pryrodoiu [Elektronnyi resurs] / Pustovit N.A. – Rezhym dostupu: [lib.iitta.gov.ua](http://lib.iitta.gov.ua) > Pustovit N. A..pdf

11. Spektor O. M. Humanne ta vidpovidalne stavlennia do tvaryn: [metodychnyi posibnyk] [Elektronnyi resurs] /Spektor O. M., Yenzheievska L. M., Moskalyk E. A., Khailenko A. O. – K: Komprynt, 2018.– 88 s.– Rezhym dostupu: <https://osvitamr.gov.ua/wp-content/uploads/2018/.pdf>
12. Ecotourism – Wikipedia. [Elektronnyi resurs] – Rezhym dostupu: <https://en.wikipedia.org/wiki/Ecotourism>
13. McQuerrey L. The importance of dogs in our lives. [Elektronnyi resurs] – Rezhym dostupu: <https://dogcare.dailypuppy.com/importance-dogs-lives-6622.html>.
14. Medias Support in Promoting Environment Awareness. [Elektronnyi resurs] – Rezhym dostupu: Medias Support in Promoting Environment Awareness*jsae.in* › index.php › ijsae › article › viewFile
15. The Best and Worst Plants for the Classroom. [Elektronnyi resurs] – Rezhym dostupu: <https://www.teachstarter.com/blog/best-and-worst-indoor-plants-for-classrooms/>
16. The Effect of Music on Plant Growth (Updated on October 21, 2019). [Elektronnyi resurs] – Rezhym dostupu: <https://dengarden.com/gardening/the-effect-of-music-on-plant-growth>
17. What is BookCrossing? [Elektronnyi resurs] – Rezhym dostupu: <http://www.bookcrossers.eu/pages/was-ist-bookcrossing.php>
18. What is BOOKCROSSING? What does BOOKCROSSING. [Elektronnyi resurs] – Rezhym dostupu: <https://www.youtube.com/watch?v=fqcRu1sNEAk> (data zvernennia:25.02.2020).

УДК 373.3.013.8

DOI 10.31652/2415-7872-2020-63-37-44

## САМООРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

О. Я. Теслюк, [orcid.org/0000-0003-4760-9895](https://orcid.org/0000-0003-4760-9895)

*У статті охарактеризовано суть та особливості самоорганізації навчальної діяльності учнів початкової школи як педагогічної проблеми; здійснено аналіз поняття «самоорганізація навчальної діяльності», проаналізовано підходи науковців щодо його трактування; розглянуто навчальну діяльність як провідну в молодшому шкільному віці та охарактеризовано цей вид діяльності з позиції можливостей її самоорганізації; обґрунтовано необхідність формування навички самоорганізації навчальної діяльності учнів початкової школи; запропоновано прийоми формування навичок самопізнання, самоконтролю, самооцінювання як елементів самоорганізації навчальної діяльності.*

**Ключові слова:** самоорганізація, самоорганізація навчальної діяльності, молодші школярі, початкова школа, самопізнання, самоконтроль, самооцінювання.

## ELEMENTARY SCHOOL PUPILS' SELF-ORGANIZATION OF EDUCATIONAL ACTIVITY AS A PEDAGOGICAL PROBLEM

O. Tesliuk

*The article describes the essence and peculiarities elementary school pupils' self-organization of educational activity as a pedagogical problem. The article deals with the theoretical aspects, psychological and pedagogical features of self-organization of learning and educational activity of pupils. The concept of "self-organization of educational activity" has been explored. The approaches of scientists to its interpretation has been analyzed. The educational activity is considered as leading in the younger school age and this type of activity is characterized from the standpoint of the possibilities of its self-organization. The necessity of forming primary school pupils' skill of self-organization of educational activity is substantiated. Methods of skills formation for self-knowledge, self-control, self-esteem as elements educational activity self-organization are offered. Self-organization of educational activity defined as personality activities aimed at the organization of learning material, the formation of abilities, skills and competences, which is carried out through self-knowledge (the process by which a person learns about itself and the process of knowing the essence, abilities and opportunities of its own "I"), self-control (activities aimed at analyzing, understanding the effectiveness and the efficiency of their own educational activities, the causes of success and failure) and self-assessment (judgment of a person about the degree of presence of certain qualities, properties in relation to them with a certain standard, sample). Self-organization of learning activity of pupils contributes to the improvement of the learning process and organizes educational activities of pupils. The effectiveness of educational activity depends on pupils' own efforts and attitudes. The sequence of actions for the full acquisition by students of mental actions and concepts is described.*

**Keywords:** self-organization, self-organization of educational activity, elementary school students, elementary school, self-knowledge, self-control, self-esteem.

На сучасному етапі модернізації української освіти все виразніше виявляється тенденція до підвищення якості освіти, у тому числі її початкової ланки, створення умов для найповнішої та гармонійної реалізації учнівського потенціалу. За експертними оцінками найбільш успішними на ринку праці в найближчій перспективі будуть фахівці, які вміють навчатися впродовж життя, критично мислити, ставити цілі та досягати їх, працювати в команді, спілкуватися в багатокультурному середовищі та володіти іншими професійними вміннями [11].

В оновленій школі і досі достатньо гостро стоїть проблема підвищення ефективності процесів навчання і виховання дітей. Це пов'язано, передусім, з тим, що з року в рік зростає обсяг інформації, яку учні повинні засвоїти, зрозуміти ті чи інші форми взаємодії. Звідси слідує, що проблема базується на пошуку таких засобів і способів, які б сприяли міцному, усвідомленому засвоєнню знань, умінь і навичок. Завдання кожного педагога навчити дитину правильній поведінці під час вирішення навчальних проблем, сформувати вміння вчитися, бути активним суб'єктом навчально-виховного процесу.

В умовах становлення Концепції Нової Української Школи (НУШ) однією із 10 ключових компетентностей, які сприяють успіху протягом усього життя та особистій реалізації є «уміння вчитися впродовж життя», що інтегрує здатність до самостійного пошуку та засвоєння нових знань, набуття нових умінь і навичок, організації навчальної діяльності (власної та колективної), зокрема через ефективне керування ресурсами та інформаційними потоками, уміння визначати навчальні цілі та способи їхнього досягнення, вибудовувати свою освітньо-професійну траєкторію, оцінювати власні результати навчання, навчатися впродовж життя [11].

На початку шкільного життя в особистому арсеналі молодшого школяра немає достатньо інструментів для самоорганізації навчальної діяльності. У зв'язку з цим у діяльності педагога важливим завданням є формування в учнів уміння «навчальної самостійності», що є основою навички самоорганізації навчальної діяльності.

Аналіз педагогічних публікацій свідчить, що науковці досліджують основи самоорганізації навчання (О. Бондаревська, В. Донцов, Е. Марусова та ін.), компоненти самоорганізації (Н. Михайлова), методи (Ю. Бабанський) та способи самоорганізації навчальної діяльності (В. Давидов). Про актуальність теми свідчать також результати наукових пошуків. Зокрема, проблемі самоорганізації навчальної діяльності присвячено чимало наукових праць В. Бондаря, Л. Виготського, О. Вознюк, А. Громцевої, Ю. Калугіна, П. Каптерєва, Ю. Колоткіна, В. Кременя, М. Кузьміна, С. Кульневича, І. Лернера, О. Осницького, С. Рубінштейна, О. Савченко, А. Смолкіна, Т. Суислової, Н. Тализіної, А. Хуторського, С. Цюри та ін.

Незважаючи на численні дослідження, проблема самоорганізації навчальної діяльності залишається актуальною. Окрім цього її актуальність підсилює низка суперечностей, зокрема, між:

- слабкою сформованістю психологічних механізмів і процесів самостійності та необхідністю успішного здійснення самоорганізації навчальної діяльності учнем початкової школи;
- збільшенням кількості дітей, у яких виникають труднощі під час самоорганізації навчальної діяльності та обмеженими можливостями початкової школи у процесі формування навичок самоорганізації навчальної діяльності на основі особисто орієнтованого підходу;
- потребою у формуванні особистості школяра, здатного до навчання впродовж життя та традиційними підходами до організації навчальної діяльності, що часто побудована на виконанні навчальних завдань без урахування особистої траєкторії учня.

**Мета статті** – з'ясувати суть та особливості самоорганізації навчальної діяльності учнів початкової школи в контексті реалізації ідей Нової української школи.

Навчальна діяльність завжди передбачає особисту активність учня, самостійність протікання пізнавальних процесів. Одним із умінь, яке опановує дитина молодшого шкільного віку є вміння самоорганізувати навчальну діяльність. Поряд із засвоєнням змісту наукових понять дитини оволодіває способами організації нового для неї виду діяльності – навчання. Планування, контроль, самооцінювання набувають іншого змісту, бо дія в системі наукових понять передбачає чітке виокремлення взаємопов'язаних етапів. Навчатися вчитися є одним із основних завдань молодшого школяра [6, с. 25].

Самоорганізація особистості є унікальним психологічним і педагогічним феноменом. Вона інтегрує в собі весь комплекс істотних характеристик, важливих для сучасної людини: автономія (здатність до самокерування), незалежність, креативність та здатність до саморегуляції фізичного та психологічного станів. Важливим фактом є те, що особистість, здатна до самоорганізації, уміє мобілізувати свої можливості для здійснення директивної чи планованої діяльності. Ще більш важливим фактом є те, що результатом такої мобілізації є не лише визначення змісту діяльності суб'єкта, але і також його здатність перебудувати особистий ресурс для досягнення поставлених завдань.

На цьому етапі розвитку науки існує чимало визначень поняття «самоорганізація». Усі вони побудовані на таких найбільш поширених методологічних основах: загальна теорія та принципи самоорганізації комплексу систем у кібернетиці та синергетиці (Н. Вінер, С. Курдюмов, І. Пригожин та ін.);

системний підхід (І. Блауберг, Е. Юдін); імовірнісна теорія (Е. Тріфонов); положення філософії про людину як суб'єкт співвідношення, здатну до самоорганізації (А. Маслоу, К. Роджерс та ін.)

Уперше термін “самоорганізація” був використаний У. Ешбі в 1947 р. У ХХ столітті цей термін використовувався в синергетиці, а також в природничо-наукових дисциплінах. Починаючи з 70-х років, термін був уведений і в педагогіку, де під самоорганізацією розуміють діяльність і здатність особистості, пов'язані з умінням організувати себе для будь-якої діяльності (К.К. Платонов).

На початку ХХІ століття самоорганізація стала основним елементом в структурі початкової загальної освіти, яка охоплює всі знання, уміння і навички для розвитку компетенції школярів. У своїх працях А. Кирилова позначає самоорганізацію як впорядковану і динамічну структуру розвитку особистості, яка інтегрує всі функціональні та особистісні компоненти, що виявляються в усвідомленій побудові діяльності людини [10, с.146].

У монографії С. Кульневича «Педагогіка самоорганізації: феномен змісту» змістова частина самоорганізації спирається на моральну детермінацію свідомості тих, хто здійснює яку-небудь діяльність. Автор вважає її основною, керуючою, морально значущою для особистості, і такою, що визначає її зміст. При цьому зовнішня організація в самоорганізованому процесі є інструментом, що реалізує «запуск» особистісних структур у свідомості об'єкта [14, с.34].

Згідно з ідеями А. Адлера та його психологічною концепцією самоорганізацію можна трактувати як:

- внутрішній стан особистого зростання;
- внутрішній стан виконуваної діяльності (академічної, навчальної, професійної тощо);
- психологічна основа для формування індивідуального стилю творчої діяльності;
- шлях структурування персонального освітнього простору для розвитку, в якому особистість відповідальна за свій персональний та професійний розвиток.

Із вищезазначеного можна зробити висновок, що самоорганізація особистості базується на окремих психологічних ресурсах, що сприяють досягненню поставлених цілей [25, с.544].

За визначенням О. Бондаревської і С. Кульневич, «самоорганізація – це процес переведення свідомості особистості з режиму відтворення в режим концентрації власної діяльності» [3, с.347]. Л. Фрідман зазначає, що самоорганізація є сутнісним принципом організації навчального процесу. Це вміння особи без систематичного зовнішнього контролю і без стимуляції зовні організувати й здійснювати власну навчальну діяльність. Існує також трактування самоорганізації як діяльності й здатності особистості, які виявляються в цілеспрямованості, активності, обґрунтованості мотивації, плануванні власної діяльності, самостійності, швидкості прийняття рішень і відповідальності за них, критичності оцінки результатів своїх дій, почутті обов'язку [18]. Самоорганізацією називають також дії, пов'язані зі здатністю особистості організувати себе в процесі здійснення діяльності [8, с. 106].

У результаті проведеного аналізу праць дослідників можна зробити висновок про те, що немає єдиного розуміння самоорганізації. Деякі дослідники характеризують самоорганізацію як процес, діяльність, дію, уміння, а інші – як сукупність вже наявних якостей і властивостей особистості. Більшість дослідників в якості ознак компонентів самоорганізації виокремлюють: вольову регуляцію, мотивацію, здатність організувати себе, цілепокладання, планування і рефлексію.

Однак С. Міхневич у процесі розгляду поняття «вміння самоорганізації» вважає, що планування, організація, контроль і оцінка належать до комплексу особистісних дій, і описує їх як категорії поняття [16]. Але, на нашу думку, це насамперед, елементи будь-якої діяльності, а також і навчальної.

Таким чином, під самоорганізацією часто розуміють сукупність всіх особистісних здібностей, які дають змогу ефективно упорядковувати діяльність, що містить комплекс: вольову регуляцію, мотивацію, навички планування та визначення мети.

На нашу думку, самоорганізація навчальної діяльності (далі – СОНД) – це діяльність особистості, спрямована на організацію засвоєння навчального матеріалу, формування умінь, навичок та компетентностей, що здійснюється шляхом самопізнання, самоконтролю та самооцінювання.

У молодшому шкільному віці провідною стає навчальна діяльність. Охарактеризуємо цей вид діяльності з позиції можливостей її самоорганізації.

У дослідженнях різних педагогів цей вид діяльності трактується по-різному. У класичній психології та педагогіці навчальна діяльність визначається як провідний вид діяльності в молодшому шкільному віці. У дослідженнях Ю. Бабанського, Л. Занкова, В. Давидова, Д. Ельконіна, В. Репкіна, А. Маркової, Г. Усової, Г. Костюка, В. Паламарчук, О. Савченко поняття навчальної діяльності інтерпретується по-різному.

На думку Г. Костюка, навчальна діяльність – єдність операційної, мотиваційної й змістової характеристик активності учня, система процесів розв'язування різноманітних завдань [15].

Д. Ельконін вважає, що навчальна діяльність – це діяльність, спрямована на здобуття знань про оточуючий світ, на оволодіння новими вміннями й навичками, а також на зміну себе як суб'єкта діяльності [24, с. 45].

В. Давидов стверджує, що навчальна діяльність – провідний вид діяльності молодшого школяра, змістом якої є теоретичні знання: єдність змістового абстрагування, узагальнення та теоретичних понять [5].

На думку О. Савченко, навчальна діяльність – діяльність, яка складається з потреб і мотивів, мети й умов їх досягнення, дій і операцій з певним предметним змістом [20].

У молодшому шкільному віці навчання стає провідною діяльністю. Це означає, що формування особистості та розумовий розвиток здійснюється головним чином, під час навчання. Основним новоутворенням молодшого шкільного віку, на думку Д. Ельконіна, є словесно-логічне мислення. Іншим важливим новоутворенням є вміння дітей довільно регулювати свою поведінку [24, с. 60-61].

Д.Ельконін, визначає таку структуру навчання: 1) учбово-пізнавальні мотиви; 2) навчальне завдання та навчальні операції, які складають завдання; 3) контроль; 4) оцінка [24, с. 61].

Способи навчальної діяльності можуть відрізнятися за характером і ступенем складності й бути репродуктивними, проблемно-творчими, дослідницько-пізнавальними. Продуктом навчальної діяльності є внутрішнє новоутворення в психіці і діяльності в мотиваційному, ціннісному та смисловому аспектах, формування знань і умінь застосовувати їх для вирішення різноманітних практичних завдань.

Основним результатом навчальної діяльності є сформованість теоретичного мислення учнів. Саме від рівня сформованості теоретичного мислення, що приходить на зміну мисленню емпіричному, залежить характер усіх здобутих під час подальшого навчання.

Однією з умов підвищення якості самоорганізації молодших школярів є раціоналізація їхньої навчальної діяльності, що передбачає спеціальні педагогічні прийоми і способи побудови навчальної роботи. Раціоналізація навчальної діяльності – це введення більш доцільної організації навчальної роботи відповідно до особистих і суспільних потреб, надання навчально-пізнавальній діяльності досконалішого характеру, поліпшення способів виконання на основі вивчення її механізмів. Важливе значення при цьому має стиль мислення, орієнтований на оптимізацію діяльності; установка пізнавати і творити. Завдяки цьому з'являється можливість досягнення кінцевої мети з найменшими витратами сил (енергії), часу й матеріальних ресурсів. Ознака раціоналізації – вміння планувати діяльність, щоб кілька процесів, завдань, дій, операцій протікали одночасно.

Із вищезазначеного можна зробити висновок, що одним із способів раціоналізації навчальної діяльності є її самоорганізація. Самоорганізація навчальної діяльності повинна починатися, зазвичай, з самопізнання – процесу, за допомогою якого людина отримує знання про себе, а також процесу пізнання сутності, здібностей і можливостей власного «Я». Важливо зрозуміти, як розвивається це знання, як з окремих одиничних ситуативних образів воно формується в поняття, що відображає сутність людини, якою і виражається ступінь її суспільної цінності. Співвіднесення знання про себе з соціальними вимогами й нормами дає людині можливість визначити своє місце в системі суспільних відносин. У цьому виявляється принцип опосередкованого пізнання людиною самої себе: у процесі взаємодії із зовнішнім світом людина, виступаючи активно діючою особою, пізнає світ, а разом з тим і себе.

Самопізнання в повсякденному житті учня початкової школи є відтворенням та осмисленням того, що він робить, як діє, чому саме так та ін. Тобто це — звичайна повсякденна діяльність, яка зовнішньо не відрізняється від будь-якої іншої, звичної та необхідної для особистості. Адже особистість, з одного боку, усвідомлює особливості своєї фізичної, соціальної, духовної природи, протягом життя навчається враховувати індивідуальні відмінності та вибудовувати певний спосіб діяння у світі відповідно до цих відмінностей, з іншого боку, враховувати об'єктивні вимоги. Характерною особливістю самопізнання є неперервна взаємодія з іншими психічними утвореннями, якостями, властивостями, які або сприяють цій роботі, або її гальмують. Існують різноманітні форми самопізнання, такі як самоосмислення, самокритика, саморозуміння, самооцінка, самозбагнення, рефлексія тощо [12].

У концепції НУШ зазначено, що для повноцінного засвоєння молодшими школярами розумових дій і понять, які є повноцінними елементами самопізнання, доцільно дотримуватись такої послідовності:

1) виконання *опредмеченої дії*. Цей етап заснований на здобуті реального досвіду. Діти маніпулюють групою фізичних об'єктів, виділяють у них ті аспекти, які свідчать про їхнє застосування, виконують дії з ними. Для виконання опредмечених дій використовують або реальні предмети, або їхні моделі (палички, смужки, намистини, кубики тощо);

2) виконання дії у *частково матеріалізованій формі*. Під час цього етапу діти працюють з об'єктами, зображеними на ілюстраціях посібників або на екрані. Ті самі дії, що розглядалися на попередньому етапі, тепер подано у формі зображень. Такі дії супроводжуються детальним коментуванням уголос кожного кроку, тобто зі словесним поясненням усіх здійснюваних операцій. До наступного етапу переходять лише після ретельного закріплення матеріалу;

3) виконання дії в *абстрактному вигляді за допомогою системи символів, знаків*. На цьому етапі коментування дії поступово переходить у внутрішній план – спочатку вона промовляється пошепки, а потім – про себе в розгорненому, й, нарешті, – скороченому вигляді.



Невід'ємним складником самооцінювальної діяльності є формування в учнів здатності самостійно контролювати власний розвиток. Як стверджує І. Зимня, самоконтроль – це здатність людини регулювати власну діяльність і поведінку. Людина вчиться свідомо контролювати й аналізувати власні вчинки, здійснюючи їх критичну самооцінку, порівнюючи кінцевий результат із запланованим, відчуваючи задоволення, радість, гордість за результати власної діяльності [7]. Л. Рибалко вважає самоконтроль діяльністю, яка спрямована на аналіз, усвідомлення результативності та ступеня ефективності власної навчально-пізнавальної діяльності, причин її успішності та неуспішності [19]. На думку Ш. Амонашвілі та Г. Ксендзової, самоконтроль – це самостійна експертиза діяльності людини, яка може впливати на розвиток таких її якостей як організованість і відповідальність.

Розвиток самоконтролю молодших школярів у навчальній діяльності протікає, на думку А. Сердюк [21, с.18], за визначеними закономірностями. На початку навчання в школі оволодіння самоконтролем є для дітей самостійною формою діяльності, зовнішньою щодо до основного завдання. Учні ще погано розуміють його роль, віддають перевагу контролю з боку дорослих. І тільки поступово, завдяки багаторазовим і постійним вправам, самоконтроль перетворюється в необхідну ланку навчальної діяльності, включену в процес її виконання. Тільки у другому, а особливо у третьому класі, самоконтроль починає все більш помітно виявлятися як «складова частина» навчальної діяльності. У цей період молодші школярі опановують конкретні прийоми його здійснення і виявляють розуміння значення самоконтролю як засобу попередження помилок, кращого засвоєння навчального матеріалу.

Цієї ж думки дотримується Г. Собієва [22, с.51], яка стверджує, що контроль за правильністю власних дій передбачає оволодіння учнями спеціальними прийомами і способами здійснення самоконтролю. В якості обов'язкової умови самоконтролю є сформованість у дітей необхідного запасу знань і умінь їх використання. На третьому році навчання в молодших школярів починає все помітніше виявлятися тенденція підпорядковувати самоконтролю не тільки результати навчальної діяльності, але й перевіряти свої дії в процесі її виконання. Показ зразка, за яким учень міг би здійснювати самоконтроль, є ще однією обов'язковою умовою формування самоконтролю на початкових етапах. Що молодший школяр, то більше він потребує того, щоб йому показали зразок. Тут важливо відзначити, що динаміка формування самоконтролю нерозривно пов'язана із змінами характеру використовуваного зразка-еталону [13, с.157].

Самоконтроль передбачає формування в учнів умінь самостійно контролювати ступінь засвоєння навчального матеріалу, знаходити допущені помилки, неточності, визначати шляхи ліквідації виявлених прогалин. Самоконтроль реалізується у формі самоперевірок учнями ступеня засвоєння вивченого матеріалу, оцінки реальності отриманих відповідей у задачах. Контроль і самоконтроль забезпечують функціонування зворотного зв'язку в навчальному процесі – одержання інформації про ступінь труднощів, типові недоліки. Для організації самоконтролю можна використовувати різноманітні листки самоконтролю, оформлені у цікавий для дітей спосіб. Здійснення зворотного зв'язку з учнями в процесі самоконтролю діяльності має орієнтувати їх на успіх, підтримувати й надихати на саморозвиток і вдосконалення. Таким чином, виявляється формувальний характер контролю особистісного розвитку учнів та хід набуття ними навчального досвіду і компетентностей.

Ще одним елементом, реалізація якого сприяє формуванню навичок СОНД, є самооцінювання учнів. Самооцінювання учнями своїх досягнень на уроці дає змогу постійно контролювати власні досягнення, краще спланувати свій час і роботу, свої успіхи, спостерігати й бачити самому, а не чекати на їх оцінювання вчителем, частіше отримувати оцінки, покращувати власні досягнення з предмету.

Самооцінювання – судження людини про міру наявності в неї тих чи інших якостей, властивостей співвідносно з певним еталоном, зразком. Самооцінювання – вияв оцінного ставлення людини до себе. Самооцінка є результатом передусім розумових операцій – аналізу, порівняння, синтезу [23].

У методичних рекомендаціях наголошено, що діти початкової школи дуже чутливі до оцінки дорослими, і вчитель має дуже уважно ставитися до цих особливостей дітей. Молодші школярі мають характерну особливість сприймати оцінку за виконання якогось завдання як оцінювання себе, а тому негативну оцінку вони розуміють як вияв негативного ставлення до себе з боку вчителя [17].

У методичних рекомендаціях щодо оцінювання навчальних досягнень учнів виокремлено 5-ступеневий алгоритм роботи вчителя з оцінювання. Перший крок – це формулювання об'єктивних і зрозумілих для учнів навчальних цілей. Наступне – це ознайомлення учнів із критеріями оцінювання, адже це робить процес прозорим і зрозумілим. Третє, не менш важливим кроком для створення успішної системи оцінювання в класі є забезпечення активної участі учнів у процесі оцінювання. Четвертий крок – забезпечення можливості й умінь учнів аналізувати власну діяльність (рефлексія). П'ятий крок алгоритму дій вчителя, що має створити ефективну систему оцінювання в класі, – корегування спільно з учнями підходів до навчання з урахуванням результатів оцінювання.

Серед інших компонентів формувального оцінювання виокремлено такі: конкретний аналіз допущених учнем помилок і труднощів, що постали перед ним та конкретні вказівки щодо покращення

досягнутого результату. Ці компоненти фахівці радять почати застосовувати з другого класу й поглиблювати рівень за рівнем упродовж навчання в початковій школі.

Під час організації самооцінювальної діяльності учнів на уроці вчителю треба дотримуватися таких умов: до кожної конкретної навчальної ситуації критерії оцінювання навчальної діяльності розробляти спільно з учнями; постійно створювати необхідну психологічну атмосферу довіри і взаєморозуміння [17].

**Висновки.** Таким чином, провідним завданням сучасної початкової школи є формування в учнів активності, самостійності та вмінь навчальної самоорганізації. У діяльності педагога є важливим формування в учнів умінь «навчальної самостійності», що є основою навички самоорганізації навчальної діяльності. Поняття «самоорганізація навчальної діяльності» є не новим, проте зараз воно набуло особливої актуальності в результаті виникнення низки суперечностей. Говорячи про сутність самоорганізації, ми розуміємо її як сукупність всіх особистісних здібностей, які дають змогу ефективно організовувати навчальну діяльність. Такими здібностями науковці та педагоги називають умінь самоконтролю, самомотивації, цілеспрямованість, цілепокладання, активність, рефлексію та ін. Концепція Нової Української школи передбачає однією із ключових компетентностей «уміння вчитися впродовж життя». Це підсилює та актуалізує проблему формування навички самоорганізації навчальної діяльності.

### Література

1. Аверін М. В. О. Сухомлинський – провісник педагогіки самоорганізації особистості / М. Аверін // Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки. – 2013. – Вип. 123(2). – С. 8–13.
2. Бех І. Д. Молодший школяр у вікових закономірностях / І. Д. Бех // Початкова школа. – 2015. – №1. – С. 10–13.
3. Бондаревская Е. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: Учеб. пособие для студентов педвузов и слушателей ИПК / Е. В. Бондаревская, Кульневич С. В. – М.-Ростов н/Д, 1999. – 560 с.
4. Воробьёва М. А. Связь мотивации учебной деятельности с самоорганизацией деятельности у студентов / М. А. Воробьёва // Педагогическое образование в России. – 2012. – №6. – С. 184–188.
5. Давыдов В. В. Концепция учебной деятельности школьников / В. В. Давыдов, А. К. Маркова // Вопросы психологии. – 1981. – № 6. – С. 13–26
6. Журавльова Л. С. Проблема організації самостійної діяльності учнів в умовах початкової школи: соціально-педагогічний аспект / Л. С. Журавльова // International scientific conference, Kaunas, Lithuania. – 2018. – С. 23–26.
7. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов / И. А. Зимняя. – Изд. 2-е, доп., испр. и перераб. – Москва : Логос, 1999. – 384 с.
8. Кашникова Е. Ю. Характеристика самообразовательной деятельности в рамках генетического, структурно-функционального и динамического подходов / Е. Ю. Кашникова // Теория и практика профессионального образования: педагогический поиск : сборник научных трудов / под ред. Г. Д. Бухаровой. – Екатеринбург : Издательство РГППУ, 2003. – Вып. 3, Ч. 1. – С. 99–107.
9. Кириллова А. В. Диагностика самоорганизации будущих педагогов / А. В. Кириллова // Среднее профессиональное образование. – 2012. – №2. – С. 32–33.
10. Кириллова А. В. Модель совершенствования самоорганизации будущего педагога в процессе внеучебной деятельности / Кириллова А. В. // Дискуссия. – 2013. – № 10 (40). – С. 146–150.
11. Концепція Нової Української школи. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>.
12. Крошка О. І. Самопізнання як форма емоційнооцінного ставлення до себе на провідних етапах онтогенетичного розвитку / О. І. Крошка // Вісник Одеського національного університету. – Т.15. – Вип.4. – 2010. – С. 117–124.
13. Ілійчук Л. Формування навичок самоконтролю молодших школярів у навчальному процесі початкової школи / Л. Ілійчук // Гірська школа Українських Карпат. – № 12–13. – 2015. – С. 155–159
14. Малихін О. Управління й самоуправління організацією самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів / О. Малихін // Молодь і ринок. – №1(72). – 2011р. – С.33–37
15. Мислення в діяльності молодших школярів / За ред. Г. С. Костюка, Г. О. Балла. – Київ : Рад. школа, 1981. – 159 с.
16. Михневич С. Н. Самоорганизация студентов-первокурсников в период адаптации к обучению в вузе / С. Н. Михневич // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии : сб. ст. по материалам XII междунар. науч.-практ. конф. Ч. II. Новосибирск, 2012. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-osobennosti-soprovozhdeniya-studentov-vuza-po-formirovaniyu-u-nih-navykov-samoorganizatsii-deyatelnosti>
17. Наказ МОН про впровадження методичних рекомендацій щодо оцінювання навчальних досягнень учнів 1 класу в НУШ URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/924.pdf>
18. Попова Н. П. Технологическая модель формирования у педагога рефлексивной самоорганизации в управлении коммуникацией / Н. П. Попова // Становление и развитие региональных систем педагогического образования: Тезисы научно-практической конференции.– Новгород: МО и ПО РФ, НовГУ им. Ярослава Мудрого, РЦРО, 1996.– С. 23–28.
19. Рибалко Л. С. Організація самоконтролю школярів у процесі навчання : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.01 / Рибалко Людмила Сергіївна. – Харківський педагогічний ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 1995. – 24 с.
20. Савченко О.Я. Початкова ланка в системі безперервної освіти /О.Я.Савченко //Початкова школа.–1989.–№4.–С. 5-9.
21. Сердюк А. К. Психологические особенности воспитания самоконтроля в учащихся I-III классов в учебной работе : автореф. дис. канд. пед. наук : спец. 13.00.00 «Педагогические науки» / А. К. Сердюк. – К., 1953. – 28 с.

22. Собиева Г. А. Формирование навыков самоконтроля у учащихся начальных классов на уроках / Г. А. Собиева // Вопросы психологии. – 1964. – № 2. – С. 49–56.
23. Соціолого-педагогічний словник / уклад. С. У. Гончаренко [та ін.] ; ред. В. В. Радул. – К. : «ЕкОб», 2004. – 304 с.
24. Эльконин Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах: Избранные психологические труды / Под редакцией Д. И. Фельдштейна. Издание 2-е, стереотипное. – М. : Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 416 с.
25. Kostromina S. (2013). Academic Skills as a Basis for Self-organization of Human Activity. In Academic Skills as a Basis for Self-organization of Human Activity URL: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.08.611>

### References

1. Averin M. V. O. Sukhomlynskyi – provisynek pedahohiky samoorhanizatsii osobystosti / M. Averin // Naukovi zapysky Kirovohradskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka. Serii: Pedahohichni nauky. – 2013. – Vyp. 123(2). – S. 8–13.
2. Bekh I. D. Molodshyi shkoliar u vikovykh zakonomirnostiakh / I. D. Bekh // Pochatkova shkola. – 2015. – #1. – S. 10–13.
3. Bondarevskaja E. V. Pedagogika: lichnost' v gumanisticheskikh teorijah i sistemah vospitaniya: Ucheb. posobie dlja studentov pedvuzov i slushatelej IPK / E. V. Bondarevskaja, Kul'nevich S. V. – M.-Rostov n/D, 1999. – 560 s.
4. Vorob'jova M. A. Svjaz' motivacii uchebnoj dejatel'nosti s samoorganizacijej dejatel'nosti u studentov / M. A. Vorob'jova // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2012. – №6. – S. 184–188.
5. Davydov V. V. Koncepcija uchebnoj dejatel'nosti shkol'nikov / V. V. Davydov, A. K. Markova // Voprosy psihologii. – 1981. – № 6. – S. 13–26/
6. Zhuravlova L. S. Problema orhanizatsii samostiinoi diialnosti uchniv v umovakh pochatkovo shkoly: sotsialno-pedahohichni aspekt / L. S. Zhuravlova // International scientific conference, Kaunas, Lithuania. – 2018. – S. 23–26.
7. Zimnjaja I. A. Pedagogicheskaja psihologija : uchebnik dlja vuzov / I. A. Zimnjaja. – Izd. 2-e, dop., ispr. i pererab. – Moskva : Logos, 1999. – 384 s.
8. Kashnikova E. Ju. Charakteristika samoobrazovatel'noj dejatel'nosti v ramkah geneticheskogo, strukturno-funkcional'nogo i dinamicheskogo podhodov / E. Ju. Kashnikova // Teorija i praktika professional'nogo obrazovanija: pedagogicheskij poisk : sbornik nauchnyh trudov / pod red. G. D. Buharovej. – Ekaterinburg : Izdatel'stvo RGPPU, 2003. – Vyp. 3, Ch. 1. – S. 99–107.
9. Kirillova A. V. Diagnostika samoorganizacii budushhix pedagogov / A. V. Kirillova // Srednee professional'noe obrazovanie. – 2012. – №2. – S. 32–33.
10. Kirillova A. V. Model' sovershenstvovanija samoorganizacii budushhego pedagoga v processe vneuchebnoj dejatel'nosti / Kirillova A. V. // Diskussija. – 2013. – № 10 (40). – S. 146–150.
11. Kontsepsiia Novoi Ukrainskoj shkoly. – [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>.
12. Kroshka O. I. Samopiznannia yak forma emotsiinootsinnoho stavlennia do sebe na providnykh etapakh ontohenetychnoho rozvytku / O. I. Kroshka // Visnyk Odeskoho natsionalnoho universytetu. – T.15. – Vyp.4. – 2010. – S. 117–124.
13. Ilichuk L. Formuvannia navychok samokontroliu molodshykh shkoliariv u navchalnomu protsesi pochatkovo shkoly / L. Ilichuk // Hirska shkola Ukrainskykh Karpat. – # 12–13. – 2015. – S. 155–159
14. Malykhin O. Upravlinnia y samoupravlinnia orhanizatsiieu samostiinoi navchalnoi diialnosti studentiv vyshchykh pedahohichnykh navchalnykh zakladiv / O. Malykhin // Molod i rynek. – #1(72). – 2011r. – S.33–37
15. Myslennia v diialnosti molodshykh shkoliariv / Za red. H. S. Kostiuka, H. O. Balla. – Kyiv : Rad. shkola, 1981. – 159 s.
16. Mihnevich S. N. Samoorganizacija studentov-pervokursnikov v period adaptacii k obucheniju v vuze / S. N. Mihnevich // Lichnost', sem'ja i obshchestvo: voprosy pedagogiki i psihologii : sb. st. po materialam XII mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Ch. II. Novosibirsk, 2012. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-osobennosti-soprovozhdeniya-studentov-vuza-po-formirovaniyu-u-nih-navykov-samoorganizatsii-deyatelnosti>
17. Nakaz MON pro vprovadzhenia metodychnykh rekomendatsii shchodo otsiniuvannia navchalnykh dosiahnen uchniv I klasu v NUSh URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/924.pdf>
18. Popova N. P. Tehnologicheskaja model' formirovanija u pedagoga refleksivnoj samoorganizacii v upravlenii kommunikacii / N. P. Popova // Stanovlenie i razvitie regional'nyh sistem pedagogicheskogo obrazovanija: Tezisy nauchno-prakticheskoi konferencii. – Novgorod: MO i PO RF, NovGU im. Jaroslava Mudrogo, RCRO, 1996. – S. 23–28.
19. Rybalko L. C. Orhanizatsiia somokontroliu shkoliariv u protsesi navchannia : avtoref. dys... kand. ped. nauk : 13.00.01 / Rybalko Liudmyla Serhiivna. – Kharkivskiy pedahohichni un-t im. H. S. Skovorody. – Kh., 1995. – 24 s.
20. Savchenko O. Ya. Pochatkova lanka v systemi bezperervnoi osvity / O. Ya. Savchenko // Pochatkova shkola. – 1989. – # 4. – S. 5–9.
21. Serdjuk A. K. Psihologicheskie osobennosti vospitaniya samokontrolja v uchashhijsja I-III klassov v uchebnoj robote : avtoref. dis. kand. ped. nauk : spec. 13.00.00 «Pedagogicheskie nauki» / A. K. Serdjuk. – K., 1953. – 28 s.
22. Sobeieva G. A. Formirovanie navykov samokontrolja u uchashhijsja nachal'nykh klassov na urokah / G. A. Sobeieva // Voprosy psihologii. – 1964. – № 2. – С. 49–56.
23. Sotsiolohe-pedahohichni slovnyk / uklad. S. U. Honcharenko [ta in.] ; red. V. V. Radul. – K. : «EkOb», 2004. – 304 s.
24. Jel'konin D. B. Psihicheskoe razvitie v detskih vozrastah: Izbrannye psihologicheskie trudy / Pod redakciej D. I. Fel'dshtejna. – Izdanie 2-e, stereotipnoe. – M. : Izdatel'stvo «Institut prakticheskoi psihologii», Voronezh: NPO «MODJEK», 1997. – 416 s.
25. Kostromina S. (2013). Academic Skills as a Basis for Self-organization of Human Activity. In Academic Skills as a Basis for Self-organization of Human Activity URL: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.08.611>

УДК 377.091.313:6

DOI 10.31652/2415-7872-2020-63-44-50

## МЕТОД ПРОЕКТІВ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ТОРГОВЕЛЬНО-ЕКОНОМІЧНОГО КОЛЕДЖУ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ГЕОГРАФІЇ

Т. Ю. Фадєєва

*У статті розглядається метод проектів як ефективна освітня технологія, спрямована на розвиток творчих здібностей студентів, формування їх навичок самопрезентації, саморозвитку і самоосвіти, пізнавальної компетентності. Особлива увага звертається на нестандартний спосіб організації освітніх процесів через активні способи дії: планування, прогнозування, аналіз, синтез, спрямовані на реалізацію системно-діяльностного підходу. Розкрито потенціал проектної діяльності як особливої форми навчальної роботи з погляду формування таких складових пізнавальної компетентності студентів, як самостійність мислення, ініціативність, відповідальність, пізнавальна мотивація. Проаналізовано методичні вимоги до організації проектної діяльності як спільної діяльності педагога і студентів, що спрямована на пошук вирішення пізнавальної проблеми, що дозволяє тим, що навчаються, набувати знань і вмінь у процесі планування і самостійного виконання певних практичних дій з подальшою презентацією свого продукту. Навчальний проект у статті охарактеризовано як форму методичної роботи, спрямовану на вивчення конкретного предметного розділу, теми з географії у торговельно-економічному коледжі. Акцентовано увагу на тому, що це спільна навчально-пізнавальна, творча або ігрова діяльність, в процесі якої відбувається самостійне освоєння студентами коледжу науково-практичних знань і ключових компетенцій. Результатом такої роботи є створення власного інтелектуального продукту. Розкрито функції, які виконує викладач під час реалізації проектної діяльності в коледжі: орієнтувальна, консультаційна, організаційна, контролююча. Результатом активної проектної діяльності студентів є набуття вмінь самостійного пошуку інформації, її аналізу, навичок навчальної і розумової діяльності, підвищення мотивації навчання й ефективності навчальної діяльності. В ході реалізації проектів студенти коледжу опановують практичні навички самостійного конструювання власних знань, орієнтування в інформаційному просторі, вчать самостійно приймати рішення.*

**Ключові слова:** метод проектів, проективна діяльність, студенти коледжу, пізнавальна компетентність, вивчення географії.

## THE METHOD OF PROJECTS AS MEANS OF FORMATION OF COGNITIVE COMPETENCE OF STUDENTS OF TRADE AND ECONOMIC COLLEGE IN THE PROCESS OF STUDYING GEOGRAPHY

T. Fadiieva

*The article considers the method of projects as an effective educational technology aimed at the development of creative abilities of students, the formation of their skills of self-presentation, self-development and self-education, cognitive competence. Particular attention is paid to the non-standard way of organizing educational processes through active methods of action: planning, prognostication, analysis, synthesis, aimed at implementing a system-activity approach. The potential of project activity as a special form of educational work in terms of forming such components of students' cognitive competence as independence of thinking, initiative, responsibility, cognitive motivation is revealed. The article analyzes the methodological requirements for the organization of project activities as a common activity of a teacher and students, aimed at finding a solution to the cognitive problem that allows students to acquire knowledge and skills in planning and independent implementation of certain practical actions with subsequent presentation of their product. In the article the educational project is described as a form of methodical work aimed at studying a specific subject section, geography topics in the College of Trade and Economics. Emphasis is placed on the fact that this is a common educational, cognitive, creative or play activities, in the process of which students of the college independently develop scientific and practical knowledge and key competencies. The result of such work is the creation of their own intellectual product. The article states that the teacher in the implementation of project activities in the college performs orientation, advisory, organizing, controlling functions. The result of active project activity of students is the acquisition of skills of independent search of information, its analysis, skills of educational and mental activity, increase of motivation of training and efficiency of educational activity. During the implementation of projects, college students acquire practical skills of independent construction of their knowledge, orientation in the information space, and learn to make decisions independently.*

**Keywords:** project method, project activity, college students, cognitive competence, study of geography.

Серед інноваційних методів навчання і виховання у системі професійної освіти особливе місце посідає метод проектів, що виник ще в двадцятих роках минулого століття в Сполучених Штатах Америки.

Значущість цього методу пояснюється нагальною потребою у підготовці студентів до проектної діяльності в умовах сучасного інформаційно насиченого суспільства, а також вимогами, сформульованими у Національній доктрині розвитку освіти в Україні у XXI столітті, де акцентовано увагу на необхідності навчання особистості самостійного набуття знань, вільного орієнтування в інформаційному просторі, формування відповідального ставлення до виконання навчальних завдань [10, с.2].

Сучасною тенденцією розвитку освітнього процесу в коледжах є пошук нових, більш ефективних методів або технологій навчання, спрямованих на розвиток пізнавальної активності, творчих здібностей студентів, формування у них навичок самопрезентації, саморозвитку і самоосвіти. Численними дослідженнями [2; 4; 5; 6; 7; 8; 9] було доведено, що ефективне вирішення цих завдань може забезпечити метод проектів як важливий компонент системи продуктивної освіти, нестандартний спосіб організації освітніх процесів (планування, прогнозування, організації, контролю, оцінювання).

У педагогічній і методичній літературі докладно проаналізовано сутність методу проектів і проектної діяльності студентів [2; 3; 4; 5; 11; 12; 13]. Проект розглядається як форма організації спільної діяльності педагога і студентів [2]; сукупність прийомів і дій у певній послідовності, спрямована на досягнення поставленої мети, вирішення проблем, значущих для тих, хто навчається, і оформлену у вигляді кінцевого продукту [3, с. 205]; розв'язання певної проблеми, що вимагає використання різноманітних методів та інтегрування знань і умінь з різних сфер науки, техніки і технології [1, с. 162]. Проектна діяльність визначається як особлива форма навчальної роботи, що сприяє вихованню самостійності, ініціативності, відповідальності, підвищенню мотивації і ефективності навчальної діяльності студентів [13].

Проект розуміється як: кінцевий продукт вирішення проблеми матеріального, соціального, морального, історичного або науково-дослідного характеру [5]; форма організації навчальних занять, що передбачає комплексний характер діяльності студентів для отримання певного результату за конкретний проміжок часу [6, с.13]; технологія проблемного навчання [12]; спосіб організації творчої діяльності [5]; спосіб досягнення дидактичної мети через детальну розробку проблеми, що повинна завершитися реальним, відчутним практичним результатом, оформленим певним чином [4].

Про метод проектів можна говорити як про освітню технологію, що містить сукупність інших методів навчання. Особливістю проектного методу як педагогічної технології є освітня мета, що спрямована не лише на інтеграцію наявних знань, але і на отримання нових через проектну діяльність, а також на освоєння нових способів діяльності в соціокультурному середовищі [11].

Незважаючи на різноманіття визначень проектного методу, всі автори вказують на обов'язкову наявність кінцевого продукту діяльності, який може виступати в найрізноманітніших формах і бути результатом як самостійної роботи, так і групової взаємодії студентів [2; 3; 4; 7; 9].

Таким чином, у сучасній педагогічній літературі метод проектів трактується як спільна діяльність педагога і студентів, спрямована на вирішення поставленої проблеми, що дозволяє тим, хто навчається, набувати знань і вмінь планування та самостійного виконання практичних дій з подальшою презентацією їх результатів.

Зазвичай метод проектів розглядається як засіб підвищення якості навчання та вдосконалення практичної підготовки студентів. Меншою мірою з'ясовані особливості його використання у процесі формування навчальних умінь і пізнавальної компетентності студентів.

**Мета статті** полягає у визначенні можливостей застосування методу проектів як засобу формування пізнавальної компетентності студентів торговельно-економічного коледжу в процесі вивчення географії.

Навчальний проект можна охарактеризувати як форму методичної роботи, спрямовану на вивчення конкретного предметного розділу, теми, події або явища. У педагогіці навчальний проект розглядається як спільна навчально-пізнавальна, творча або ігрова діяльність, що має спільну мету, реалізується завдяки методам, спрямованим на досягнення передбачуваного результату [3, с. 205]. Дослідники проектної діяльності студентів зазначають, що навчальний проект може бути реалізований індивідуально або групою виконавців, що дозволяє виявити пізнавальну компетентність, розв'язати проблему, значущу для оточення [13].

Навчальні проекти в умовах освітньої діяльності в торговельно-економічному коледжі – це цілеспрямовано організована науково-дослідна робота, що проводиться творчими колективами викладачів і студентів. У процесі такої роботи відбувається самостійне освоєння студентами науково-практичних знань як складової пізнавальної компетентності майбутніх фахівців. Організація проектної діяльності студентів у коледжі має на меті досягнення нових освітніх результатів: особистісних, представлених у цінностях, установках; метапредметних, що відображаються в комунікативних, регулятивних, пізнавальних навчальних діях; предметних, що знаходять відображення в знаннях, уміннях, навичках. Якщо за умов традиційної системи освіти студентів пропонувалися готові знання, то за допомогою проектної діяльності ті, що навчаються, самі здобувають знання, обирають джерела цих знань, формують цілі, завдання і самостійно здійснюють пошук вирішення проблеми, таким чином набуваючи пізнавальної компетентності.

Методично важливим є з'ясування зв'язку проектної діяльності і проекту, оскільки існують два

підходи до розуміння цих понять: 1) вони існують незалежно один від одного, їх не можна змішувати [5]; 2) проект і проектна діяльність існують у тісному зв'язку один з одним, виконання проекту складає проектну діяльність [6; 9; 11]. Ми вважаємо, що проект і проектна діяльність є взаємозамінними поняттями.

Проектна діяльність спрямована на досягнення певного результату, тобто основним критерієм проекту є досягнення запланованого результату. Дослідження – це творчий процес вивчення об'єкту або явища з певною метою, але спочатку з невідомим результатом. Дослідницька і проектна діяльності мають загальні і специфічні ознаки. До загальних ознак належать характеристики організаційно-управлінського характеру: цілепокладання, формулювання завдань, які необхідно вирішити; вибір засобів і методів; планування; оформлення результатів роботи відповідно до задуму проекту або цілей дослідження; представлення результатів. Освітнє значення цих видів діяльності відрізняється один від одного. У дослідницькій діяльності – це формування у студентів пізнавальної установки на те, що можна вивчати і досліджувати світ у тому вигляді, як він представлений; у разі проектної діяльності – це формування в студентів готовності ставитися до суспільства як до проекту, що створюється людством [6].

Проектна діяльність дозволяє педагогові сформувати педагогічну ситуацію, що має розвивальний характер. Ключовою можливістю проектної діяльності вважається формування: інформаційної компетентності студентів, що забезпечує успішність у сучасному інформаційному суспільстві; інноваційної компетентності як ознайомлення з новим досвідом і забезпечення на його основі прийняття відповідальних рішень на основі обробленої інформації; комунікативної компетентності, що дозволяє отримувати необхідну інформацію від інших людей, переконувати, впливати на ухвалення рішень на основі толерантного ставлення до цінностей та інтересів інших; самоосвітню компетентність як сукупність знань, умінь і досвіду роботи з самовдосконалення; пізнавальну компетентність, що відображається в активній творчій самостійній діяльності за умов прояву вмій орієнтуватися в інформаційному просторі й самостійно конструювати свої знання [6]. Використання в освітній практиці навчального проекту допомагає вирішити низку проблем. По-перше, ця діяльність спрямована на результат, що може бути отриманий завдяки вирішенню тієї або іншої практичної або теоретично значущої проблеми. По-друге, студенти сприймають знання як особистісно-значущі в ситуації необхідності вирішення навчальної проблеми [4].

Розглядаючи застосування навчального проекту на заняттях з географії, можна констатувати, що різноманітність об'єктів і явищ, що вивчаються, забезпечує величезні можливості для розвитку пізнавальної компетентності студентів торговельно-економічного коледжу. Викладач за умов реалізації проектної діяльності на заняттях виконує орієнтувальну, консультативну, організаційну, контролюючу функції, студенти за цих умов займаються активною діяльністю, спрямованою на засвоєння предметних знань. Ефективність впровадження проектного методу обумовлена ретельною підготовчою роботою: організаційними зусиллями, методичною готовністю, ІКТ-компетентністю викладача. Але, не зважаючи на часові витрати, система роботи над проектом є перспективною, спрямовує педагога і студентів на досягнення кінцевого результату: самостійне набуття пізнавальних умінь, навичок навчальної і розумової діяльності, тобто формує дуже важливу сьогодні якість – пізнавальну компетентність. Організація діяльності при реалізації навчального проекту сприяє формуванню якостей, що складають особистісний компонент пізнавальної компетентності студентів: самостійності, ініціативності, креативності, відповідальності, працелюбності.

Розглянемо можливості різних типів навчальних проектів на заняттях з географії у торговельно-економічному коледжі.

*Інформаційний проект:* основною навчальною метою цього проекту є формування вмій знаходити, обробляти інформацію. Ця діяльність сприяє розширенню кругозору студентів, розвитку їх пізнавальних здібностей, комунікативних якостей.

*Практико-орієнтований проект:* окрім усіх вищеперелічених функцій має прикладний характер.

*Творчий проект:* виконання його завдань сприяє розвитку творчих здібностей, ініціативності, дивергентного способу мислення.

*Дослідницький проект:* покликаний розвивати критичне мислення, пізнавальні вміння, актуалізувати наявні знання для отримання конкретного результату.

У навчанні географії метод проектів посідає особливе місце. Його суть полягає в самостійному освоєнні студентами коледжу навчального матеріалу з географії й отриманні конкретного результату у вигляді продукту діяльності. Він дозволяє наблизити навчальну діяльність до вирішення практичних завдань, що надає практичного спрямування освітньому процесу [2].

Реалізація навчального проекту сприяє формуванню вмій, що виступають складовими пізнавальної компетентності: а) пізнавальних: студенти навчаються знаходити необхідну інформацію, визначати головне і другорядне в отриманих відомостях, порівнювати, аналізувати, класифікувати, узагальнювати; б) комунікативних: студенти набувають вмій формулювання власної думки, її аргументованого захисту;

умінь конструктивного вирішення конфліктних ситуацій; в) регулятивних: студенти вчатьс я коригувати власну діяльність, а також оволодівають уміннями співпраці, співтворчості в групі.

Навчальний проект на занятті з географії – один зі шляхів підвищення мотивації і ефективності навчальної діяльності, що має такі особливості: 1) цілі і завдання навчально-дослідницької і проектної діяльності студентів визначаються як особистісними, так і соціальними мотивами; 2) вирішення значущої проблеми, покладеної в основу проекту, моделює діяльність у певній предметній галузі; 3) навчально-дослідницька і проектна діяльність мають бути організовані так, щоб студенти змогли реалізувати свої потреби в спілкуванні з людьми, що володіють важливою і цікавою інформацією; 4) організація навчально-дослідницької і проектної роботи студентів забезпечується поєднанням різних видів пізнавальної діяльності; 5) результати проекту можуть бути отримані завдяки самостійній діяльності студентів: індивідуальній, парній, груповій, яку вони виконують упродовж певного відрізка часу; 6) підсумки проекту обов'язково мають бути представлені у вигляді звіту, доповіді, макету, відеопрезентації; 7) взаємодія педагога і студентів під час виконання проекту характеризується діалоговими стосунками, допомогою у координації зусиль, позитивним мікрокліматом [4; 7; 9].

Підсумком проектної і навчально-дослідницької діяльності в торговельно-економічному коледжі можна вважати не лише предметні результати, але й особистісний розвиток студентів, пізнання в сфері майбутньої професійної діяльності, формування вмінь роботи «в команді» і самостійно.

Типи проектів, що виконуються на заняттях з географії, розрізняються за *критеріями*: 1) за домінуючим у проекті методом або видом діяльності: дослідницькі, творчі, ігрові з визначенням ролей, інформаційні, практико-орієнтовані (прикладні) проекти; 2) за ознакою предметно-змістовної сфери: монопроекти, міжпредметні проекти; 3) за характером контактів: внутрішні (у коледжі), міські, регіональні, міжнародні; 4) за кількістю учасників проекту: індивідуальні, парні, групові; 5) за тривалістю проекту: короткострокові, середньої тривалості, довгострокові; 6) за результатами виконуваної діяльності: доповідь, реферат, альбом, збірка, каталог; макет, схема, план-карта; відеофільм; виставка [5].

Розглянемо *вимоги* до застосування методу проектів на заняттях з географії: 1) наявність значущої проблеми, завдання, що вимагає дослідницького пошуку для вирішення; 2) практична, теоретична значущість передбачуваних результатів; 3) індивідуальна, групова або парна діяльність студентів на занятті або в позааудиторний час; 4) структуризація, етапи діяльності, розподіл відповідальних доручень учасників проекту; 5) використання дослідницьких методів; 6) застосування презентаційних технологій [11; 12]. Навчальний проект як педагогічна технологія не передбачає точного копіювання дій, але вимагає дотримання логіки і принципів проектної діяльності.

Робота над проектом з географії складається з трьох етапів.

*Перший етап – підготовчий* – передбачає послідовні кроки з виконання завдання: визначення і аналіз проблеми дослідження; формулювання теми проекту; формулювання цілей і завдань дослідження; визначення способу вирішення проблеми; складання плану реалізації проекту; вибір джерел інформації, робота з джерелами географічної інформації, збір власного матеріалу, його аналіз і узагальнення; аналіз наявних ресурсів. Завданням викладача на цьому етапі є допомога студентам у постановці проблеми, обговорення з ними плану роботи; орієнтування в пошуку інформації.

*Другий етап – практичний* – складається з дій, спрямованих на реалізацію проекту. Його зміст можуть складати соціологічні опитування, зустрічі з компетентними фахівцями, аналіз матеріалів ЗМІ. На цьому етапі відбувається розробка шляхів вирішення проблеми; конкретизується план дій з реалізації завдань проекту; проводяться дослідження з визначеної проблеми. Важливим результатом практичного етапу є створення кінцевого продукту. Завданням педагога на другому етапі роботи студентів над проектом є надання рекомендацій щодо вибору раціональної форми для презентації результатів діяльності; консультації щодо оформлення роботи; контроль за строками та якістю виконання роботи.

*Третій етап – презентаційний* – кульмінацією якого є презентація студентами продукту навчального проекту, демонстрація його призначення, використання (якщо це передбачалося завданням). Вибір раціональної форми надання звіту унаочнює високий рівень готовності студентів до виконання навчальних проектів. Оскільки розробка і конструювання продукту відбувається в позааудиторний час, дуже важливим є публічне представлення звіту за результатами дослідження. Також для подальшого професійного й особистісного зростання майбутніх фахівців важливим процесом є рефлексія діяльності і результатів. Завданням викладача на третьому етапі проектної діяльності є узагальнення і резюмування результатів дослідження; оцінювання рівня знань студентів відповідно до теми проекту; оцінювання особистісних досягнень тих, хто навчається; підведення підсумків.

У процесі вивчення географії у торговельно-економічному коледжі з метою формування пізнавальної компетентності студентів можуть бути використані такі проекти:

1. *Дослідницькі проекти* передбачають чітке визначення предмета і методів дослідження. Проектна діяльність за цим напрямом присвячена вивченню географічних проблем, історико-культурних, соціаль-

них, екологічних аспектів географічних процесів. Ці навчальні проекти вимагають добре продуманої структури, чітко визначених цілей, актуальності, предмета дослідження, соціальної значущості, методів, у тому числі й експериментальних. Такі проекти мають структуру, наближену до наукових досліджень.

2. *Творчі проекти* розглядаються як самостійна підсумкова робота студентів, що унаочнює ступінь оволодіння знаннями з відповідного розділу або теми. Ці роботи спрямовані на створення картографічних моделей, макетів, графічних схем. Проектна діяльність цього напрямку не має чіткої структури, існує тільки загальний план дій, що конкретизується в процесі роботи. У кожному конкретному випадку необхідно продумати плановані результати і форми їх представлення (макет, газета, альбом, відеофільм, кросворд, стаття, презентація). Виконання такого проекту сприятиме розвитку творчих здібностей, ініціативності, логічного мислення, пізнавальних умінь, закріпленню практичних навичок.

3. *Ігрові проекти* спрямовані на передачу вражень, емоцій, що виникають під час вивчення природних явищ і географічних відкриттів. Структура цього проекту може залишатися відкритою до завершення роботи над проектом. Студенти можуть виконувати ролі, обумовлені характером і змістом проекту. Прикладом проектної діяльності можуть слугувати заняття, проведені у вигляді прес-конференції з питань навчальної теми або розділу, «суду» над проблемою або явищем, КВК, «круглого столу», гри, вікторини, квесту.

4. *Інформаційні проекти* спрямовані на пошук та збір інформації про об'єкт або явище, особливості якого аналізуються. Подальші кроки передбачають узагальнення і вибір форми представлення інформації. Навчальною метою цього виду проекту є формування вмінь знаходити, обробляти і представляти інформацію. Цей тип проекту можна застосовувати на заняттях з географії як під час ознайомчого етапу роботи над темою, так і на етапі узагальнення знань і контролю. Робота над інформаційними проектами дозволяє реалізувати творчий потенціал студентів, організувати співпрацю з педагогом й ініціативною групою. У цьому типі проектів формуються пізнавальна, предметна, інформаційна, комунікативна компетентності студента.

5. *Практико-орієнтовані проекти* – це експериментальна робота, що пов'язана зі спостереженнями, експериментально-вимірювальними роботами на місцевості. Ця проектна діяльність відрізняється чітко визначеним з самого початку роботи передбачуваним результатом діяльності його учасників, що орієнтований на інтереси тих, хто навчається. Такий проект вимагає добре продуманої структури діяльності на всіх етапах проектної роботи. Важливі і хід роботи, і обговорення, і коригування спільних результатів, і організація презентації отриманих результатів, і способи впровадження в практичну діяльність. Цей вид проекту сприяє розширенню кругозору, допомагає сформувати практичні вміння, пробуджує інтерес студентів до творчості. Практико-орієнтований проект передбачає реальний результат роботи, має прикладний характер. Прикладами цих проектів з географії можуть бути: оформлення виставки гірських порід для кабінету географії, проекти освоєння території, проекти зі створення нових об'єктів або маршрутів.

У сучасній освітній діяльності найчастіше зустрічаються проекти змішаного типу, з елементами дослідження і творчості студентів. У торговельно-економічному коледжі під час вивчення природничо-географічних предметів можуть бути використані інформаційні міні-проекти і короткострокові дослідницькі проекти. Короткострокові дослідницькі проекти ефективно використовуються під час проведення практичних і лабораторних робіт, а також за умов проведення занять у вигляді конференції, «круглого столу», дидактичної гри.

Проект може бути і практико-орієнтованим: озеленення території, суботник, очищення джерел. Розглянемо орієнтовний зміст проектної діяльності з географії в залежності від типу проекту.

У науково-пізнавальній сфері діяльності проект може передбачати вивчення географічних проблем, історико-культурних, соціальних, екологічних аспектів географії. Проекти можуть бути орієнтовані на дослідження екологічних проблем області, району, міста, селища; етнічні традиції району, області; соціальні проблеми району.

У практико-перетворювальній сфері діяльності проекти можуть бути спрямовані на створення картографічних моделей, географічних схем, проведення спостережень, експериментально-вимірювальні роботи на місцевості. Завданням проекту може бути окомірний зйомка місцевості; вимірювання пагорба і побудова горизонталей; створення плану місцевості в районі коледжу; опис природних комплексів місцевості.

У ціннісно-орієнтаційній сфері діяльності створення проектів стосується духовно-моральних проблем, цінностей людини. Студенти можуть присвятити свої пошуки вирішенню «вічних проблем»: «Природа і людство»; «Люди – гості чи господарі на планеті Земля?».

У комунікативній сфері діяльності проекти орієнтовані на вирішення проблем зв'язку, передачі інформації, розвиток комунікативної компетентності студентів. Проектування може охоплювати завдання, що стосуються планування побудов, що мають географічну цінність; створення проектів транспортної магістралі місцевості; презентації селища майбутнього; забезпечення презентаційних матеріалів, що



унаочнюють розділи або теми підручників.

У художньо-естетичній сфері діяльності цінність проектів може складати розкриття естетичних особливостей природи; емоцій, що виникають під час вивчення природних явищ, культурних, історичних подій, що стосуються географічних процесів. Особливістю цього типу проектів є можливість їх драматизації. Проекти можуть презентувати «туристичні стежки»; екскурсійні проекти; специфіку екскурсій, що відповідає різним порам року.

Під час організації навчальних проектів необхідно враховувати вікові і психологічні особливості студентів коледжу. Проблема, якій присвячена проектна діяльність або дослідження, повинна відповідати пізнавальним інтересам студентів і знаходитися в зоні їх найближчого розвитку. Значної уваги від педагога вимагає перший підготовчий (пошуково-аналітичний) етап проекту, коли реалізуються завдання організації процесу осмислення, цілеспрямованого набуття і застосування студентами знань, необхідних у тому або іншому проекті. Від викладача очікуються особливі вміння спрямовувати студентів на самостійну пошукову діяльність.

У процесі виконання проектною діяльністю найважливішим і складним етапом для студентів є постановка мети проектною діяльністю, тому допомога педагога потрібна саме на етапі визначення цілей і шляхів їх досягнення. Наступний крок роботи над проектом – вибір способів діяльності, що застосовуватимуться під час реалізації проекту. Ретельне виконання завдань підготовчого етапу є запорукою якісної реалізації практичного етапу проектною діяльністю і презентації її запланованого результату.

Важливими в методиці навчальних проектів є вимоги до проекту, з якими обов'язково необхідно ознайомити учасників проектною діяльністю:

- обмеження за часом і ресурсами: конкретні терміни реалізації (плани і графіки виконання робіт); конкретні кількість і якість ресурсів, необхідних для реалізації; конкретні вимірювані результати. Це характеристики проекту, що дозволяють контролювати хід його реалізації за чітко окресленими етапами;
- цілісність – загальний конкретний сенс проекту, що відповідає загальному задуму і передбачуваному результату проектною діяльністю;
- послідовність і логічна побудова частин роботи; цілі і завдання повинні впливати з поставленою проблемою, а також бути взаємопов'язані з ресурсами і планами;
- об'єктивність і обґрунтованість ідеї проекту повинна співпадати з проблемою і бути наслідком роботи над темою;
- компетентність авторів має бути адекватною проблематиці проекту, а також відображати вміння використання методів реалізації проекту;
- життєздатність відображає перспективи розвитку проекту, можливість його реалізації в інших умовах [11].

Методичну значущість мають питання оцінювання проектною діяльністю студентів. Критерії оцінювання можуть бути як запозиченими, так і розробленими спільно з тими, хто навчається. Прикладом можуть слугувати такі критерії: 1) наявність і правильність визначення цілей, завдань й актуальності дослідження; 2) точність, достовірність пропонованої в проекті інформації; 3) міра самостійності виконаної роботи; 4) оригінальність виконання роботи; 5) наявність кінцевого продукту; 6) оформлення і презентація звіту.

Для оцінювання роботи студентів розробляються критерії експертної оцінки. Також для кожного студента може бути розроблена індивідуальна картка, де кожен, хто захищає проект, може сам оцінити свою роботу і зрештою порівняти її з оцінкою педагога. Результатом або продуктом проектною діяльністю може бути: а) письмова робота: есе, реферат, аналітичні матеріали, оглядові матеріали, звіти про проведені дослідження, стендова доповідь; б) художня творча робота, представлена у вигляді інсценування, комп'ютерної анімації; в) макет або конструкторський виріб; г) звітні матеріали за проектом, що можуть містити як тексти, так і мультимедійні продукти. Захист проекту здійснюється в освітньому закладі на занятті або на звітній конференції.

Під час вивчення географії у торговельно-економічному коледжі доцільно використовувати проекти, що стосуються питань картографії. Студенти повинні вміти користуватися планами, картами, атласами. Виконання проектів з картографічної тематики дає змогу студентам у подальшому легко розбиратися в питаннях картографії, сприяє формуванню активного користувача картографічною інформацією.

**Висновки.** Таким чином, методичні особливості навчальних проектів з географії у торговельно-економічному коледжі полягають у доцільному виборі типу проекту і дотриманні структури роботи; чіткому виконанні вимог, що висувуються до навчального проекту; врахуванні вікових особливостей та інтересів студентів; створенні позитивного психологічного мікроклімату, що забезпечує продуктивну співпрацю викладача і студентів.

У результаті аналізу теоретичних і методичних джерел, а також сучасної освітньої практики ми дійшли висновку, що пізнавальна компетентність студентів, яка формується на заняттях з географії у процесі виконання проектів, складається з системи взаємопов'язаних компонентів: способів набуття знань,

що забезпечують інтелектуальний розвиток студентів; універсальних навчальних умінь, що входять до структури метапредметних результатів освоєння освітньої програми; умінь практичної діяльності, що обумовлюють можливість постановки пізнавальних завдань і пошук засобів їх вирішення; навичок пізнавальної рефлексії, завдяки яким відбувається оцінювання власних результатів і планування подальшої роботи. Освітні можливості навчальних проектів з географії полягають у формуванні в студентів пізнавальних умінь, активізації навчальної мотивації, розвитку особистісних якостей, що забезпечують високий рівень навченості. Методичними особливостями навчальних проектів з географії є: наявність проблеми, яку необхідно вирішити; мета діяльності, що реалізується; структура роботи над навчальним проектом; вимоги до роботи; вибір доцільної форми презентації продукту проектної діяльності; врахування вікових і психологічних особливостей студентів коледжу; наявність чітких критеріїв оцінки роботи.

### Література

1. Галузяк В. М. Педагогіка: Навчальний посібник. 5-е вид., випр. і доп. / В. М. Галузяк, М.І. Сметанський, В.І. Шахов. – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2012. – 400 с.
2. Герман О.І. Метод проектів у навчанні географії / О.І. Герман // Географія. – 2004. – №23 (27). – С. 5-10.
3. Гончаренко С.У. Метод проектів / С.У. Гончаренко // Український педагогічний словник. – К., 1997. – С. 205.
4. Довбиш Л.В. Метод проектів як спосіб підвищення якості та ефективності пізнавальної діяльності учнів на уроках географії / Л.В. Довбиш // Нива знань. – 2014. – №3. – С. 45-47.
5. Довгань Г.Д. Учнівські географічні проекти: з історії розвитку проектної діяльності / Г.Д. Довгань // Географія. – 2014. – №15 / 16. – С. 74-79.
6. Єрмаков І.Г. Компетентнісний потенціал сучасної освіти: проектно-технологічні засади / І.Г. Єрмаков // Сучасні технології в освіті / Академія педагогічних наук України; Держ. науково-педагогічна бібліотека України ім. В.О. Сухомлинського; Маріупольський гуманітарний університет. – К., 2005. – С. 5-27.
7. Захарченко О.І. Метод проектів / О.І.Захарченко // Завуч. – 2003. – №32 (182). – С. 15-18.
8. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід: Метод. посіб. / Авт. уклад. О. Пометун, Л. Пироженко. – К.: АПН, 2002. – 135 с.
9. Ісаєва Г.М. Метод проектів – ефективна технологія навчання учнів сучасної школи / Г.М. Ісаєва // Метод проектів: традиції, перспективи, життєві результати: Практико-орієнтований збірник / керів. авт. кол. С.М. Шевцова; наук. керів. і ред. І.Г. Єрмаков. – К.: Департамент, 2003. – С. 207-211.
10. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. – К.: Шк. світ, 2001. – С.2.
11. Педагогічні технології : наука – практиці / О.І. Кульчицька, С.О. Сисоєва. Л.В. Цехмістер; За ред. С.О. Сисоєвої.- Вип. 1.- К.: ВШОЛ, 2002. – 280 с.
12. Пехота О.М. Освітні технології: навч.-метод. посіб. / О.М.Пехота – К.: А.С.К.. 2001. – 254 с.
13. Стадник О. Проектна діяльність учнів при вивченні географії / О. Стадник // Краєзнавство. Географія. Туризм. Шкільний світ. – 2012. – №9. – С. 12-15.

### References

1. Haluziak V. M. Pedagogika: Navchalnyi posibnyk. 5-e vyd., vypr. i dop. / V. M. Haluziak, M.I. Smetanskyi, V.I. Shakhov. – Vinnytsia: TOV firma «Planer», 2012. – 400 s.
2. Herman O.I. Metod proektiv u navchanni heohrafii / O.I. Herman // Heohrafiia. – 2004. – #23 (27). – S. 5-10.
3. Honcharenko S.U. Metod proektiv / S.U. Honcharenko // Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk. – K., 1997. – S. 205.
4. Dovbysh L.V. Metod proektiv yak sposib pidvyshchennia yakosti ta efektyvnosti piznavalnoi diialnosti uchniv na urokakh heohrafii / L.V. Dovbysh // Nyva znan. – 2014. – #3. – S. 45-47.
5. Dovhan H.D. Uchnivski heohrafichni proekty: z istorii rozvytku proektnoi diialnosti / H.D. Dovhan // Heohrafiia. – 2014. – #15 / 16. – S. 74-79.
6. Yermakov I.H. Kompetentnisnyi potentsial suchasnoi osvity: proektno-tekhnohichni zasady / I.H. Yermakov // Suchasni tekhnolohii v osviti / Akademiia pedahohichnykh nauk Ukrainy; Derzh. naukovopedahohichna biblioteka Ukrainy im. V.O. Sukhomlynskoho; Mariupolskyi humanitarnyi universytet. – K., 2005. – S. 5-27.
7. Zakharchenko O.I. Metod proektiv / O.I.Zakharchenko // Zavuch. – 2003. – #32 (182). – S. 15-18.
8. Interaktyvni tekhnolohii navchannia: teoriia, praktyka, dosvid: Metod. posib. / Avt. uklad. O. Pometun, L. Pyrozhenko. – K.: APN, 2002. – 135 s.
9. Isaieva H.M. Metod proektiv – efektyvna tekhnolohiia navchannia uchniv suchasnoi shkoly / H.M. Isaieva // Metod proektiv: tradytsii, perspektyvy, zhyttievi rezultaty: Praktyko-zoriientovanyi zbirnyk / keriv. avt. kol. S.M. Shevtsova; nauk. keriv. i red. I.H. Yermakov. – K.: Departament, 2003. – S. 207-211.
10. Natsionalna doktryna rozvytku osvity Ukrainy u KhKhI stolitti. – K.: Shk. svit, 2001. – S.2.
11. Pedahohichni tekhnolohii : nauka – praktytsi / O.I. Kulchytska, S.O. Sysoieva. L.V. Tsekhmister; Za red. S.O. Sysoievoi.- Vyp. 1.- K.: VShOL, 2002. – 280 s.
12. Piekhota O.M. Osvitni tekhnolohii: navch.-metod. posib. / O.M.Piekhota – K.: A.S.K.. 2001. – 254 s.
13. Stadnyk O. Proektna diialnist uchniv pry vyvchenni heohrafii / O. Stadnyk // Kraieznavstvo. Heohrafiia. Turyzm. Shkilnyi svit. – 2012. – #9. – S. 12-15.

УДК 373.24

DOI 10.31652/2415-7872-2020-63-51-58

## ВИХОВАННЯ САМОСТІЙНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Т. О. Плекан, [orcid.org/0000-0002-5280-2094](https://orcid.org/0000-0002-5280-2094)

*У статті висвітлено аналіз теоретичних та емпіричних підходів до трактування суті процесу виховання самостійності у працях педагогів-класиків; доведено актуальність виховання самостійності дітей дошкільного віку в ХХІ ст.; проаналізовано методи, форми та засоби виховання самостійності у працях педагогів-класиків; охарактеризовано психолого-педагогічні особливості дітей дошкільного віку в аспекті формування в них самостійності; охарактеризовано умови інтеграції видів дитячої діяльності у закладах дошкільної освіти.*

**Ключові слова:** дошкільник, самостійність, функції самостійності, зміст методи і форми виховання самостійності, види діяльності, види інтеграції дитячої діяльності.

## DEVELOPING OF INDEPENDENCE OF ELDER PRESCHOOL CHILDREN AS PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEM

T. Plekan

*This article deals with the analysis of theoretical and empirical approaches to the interpretation of the essence of the process of learning of independence in the works of classic scientists. The absence of general approach to the interpretation of the essence of the process of learning of independence in the works of classic and modern scientists have been ascertain. The topicality of learning of independence of preschool children in the XXI century have been proved. The effective methods and forms, instrumentalities of learning of independents in the works of classic and modern scientists have been analyzed. The psychological and pedagogical peculiarities of preschool children in the aspect of independence formation in them have been characterized. The influence of learning of independence to development of preschool children. The content of process of learning of independence of preschool children has been defined. The aim of learning of independence of preschool children has been formed. The effective methods and forms of learning of independence in the scientific researches of modern teachers and of those who worked in past years have been identified. The basic functions of independence (educational, developmental, rearing, corrective, socializing, self-controlling, self-esteeming, self-organizational) have been defined. Factors of which influence to process of learning of independence have been reviled. Types of integration children's activity have been characterized. The conditions of integration of children's activities in the preschool education institutions have been characterized. The author states that the integration of different kinds of children's activities is the effective precondition for developing the independence of preschool children.*

**Keywords:** preschool child, independence, the content of process of learning of independence, function of independence, methods and forms of developing the independence, integration, types of integration of children's activities.

У ХХІ столітті розпочався інтенсивний розвиток української дошкільної освіти в таких напрямках, як: особистість дитини – центр освітнього процесу, її унікальність та розвиток життєво необхідних умінь і навичок; якісно нові вимоги до організації навчально-виховного процесу в закладах дошкільної освіти.

Однією з важливих особистих якостей дошкільника є самостійність. Саме виховання цієї якості підвищує рівень вихованості та розвитку дитини в цілому.

Саме дошкільний вік, за дослідженнями науковців (Л. Божович, А. Дістервег, Я. А. Коменський, Д. Локк, С. Рубінштейн, Ж.-Ж. Руссо, М. Монтесорі т.і.), є сензитивним періодом розвитку самостійності, адже в 3 роки дитина переживає кризу, під час якої виникає бажання та початкові навички до реалізації власних бажань без допомоги дорослого. Бажання бути самостійним виникає не лише на діяльнісному рівні, а й на емоційному, адже дошкільник хоче вчинити саме так, а не інакше. У дитини в цей момент зароджується сила волі, яка дає змогу відчувати впевненість у своїх діях. Проте, багато дорослих саме в сензитивний період розвитку дитини пригнічують її бажання до самостійності, що призводить до негативних наслідків у подальшому (відсутність мотивації, страх прийняття самостійних рішень, замкнутість, нерозвинені вміння самоконтролю).

Психофізіологічні особливості дитини 5-6 років дають змогу активно долучати її до різноманітних видів трудової діяльності в сім'ї та дошкільному закладі. У дитини цього віку зростає рівень мимовільних психологічних процесів: мислення, увага, пам'ять, уява, які є одними з фундаментальних для розвитку самостійності. Однак, у віці 5-6 років дитина ще досить легко піддається впливові дорослого, оскільки їх нервова система, організм знаходяться на стадії становлення. Це дає змогу вирішувати такі складні виховні завдання, як: розвивати здатність долати труднощі і доводити розпочату справу до кінця, самостійно і сумлінно виконувати обов'язки, виявляти ініціативність у самостійному вирішенні завдань, розвиток початкових умінь самоконтролю та самоаналізу.

Розвинута самостійність є фундаментальним новоутворенням для формування таких умінь особистості як: планування, творчі вміння, самоконтрольні вміння, навички складати алгоритми дій, зосередженість, орієнтування в різних ситуаціях. А також самостійність розвиває дошкільника як особистість і виховує такі її якості як: сила волі, сміливість, наполегливість, організованість, креативність, терпеливість, посидючість, відсутність імпульсивності.

Проблема виховання самостійності висвітлюється у працях таких педагогів: Б. Алібутаєва, Е. Акулова, Л. Барсукова, Г. Беленька Д. Ведмеденок, Н. Воробйова, Ю. Демидова, А. Дістервег, Д. Дьюї, Е. Еріксон, Є. Ільїн, Я. Коменський, О. Кононко, К. Крутій, Д. Локк, П. Магомедова, С. Матвієнко, М. Монтессорі, В. Маршицька, Й. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, С. Русова, М. Савченко, К. Ушинський, С. Чебровська та ін.

Однак, незважаючи на численні дослідження, залишається низка нерозв'язаних питань, які загострюють суперечності, що актуалізують проблему виховання самостійності дошкільника між необхідністю виховання самостійності у дітей дошкільного віку та домінуванням колективних форм виховання, що спрямовані насамперед на розвиток «колективістських» рис характеру.

**Мета статті** – на основі аналізу теоретичних підходів щодо трактування суті процесу виховання самостійності у дошкільному віці та емпіричних досліджень визначити його ефективні методи та форми, структуру та функції.

Питання виховання самостійності у дошкільнят набуває нового значення для сучасної дошкільної педагогіки. На розуміння природи феномена «самостійність» і підходи до його подальшого вивчення безпосередньо впливають модернізація системи дошкільної освіти, нові дані про потенційні можливості розвитку дитини в дошкільні роки, поглиблення розуміння самоцінності дошкільного дитинства і його значущості для всього подальшого розвитку особистості.

Під час аналізу наукової літератури було виявлено відсутність єдиного підходу до трактування поняття «самостійність». Так, у процесі аналізу наукових джерел [5; 8; 11; 12; 13; 14] виділено більше двадцяти дефініцій поняття «самостійність». Кожен з науковців досліджував феномен «самостійність» та шляхи її виховання у дітей дошкільного віку по-різному. Тому для обґрунтування сутності поняття «самостійність» розглянемо основні підходи до його тлумачення насамперед у працях педагогів-класиків.

Так, Я. А. Коменський вважав, що самостійність – це вміння особистості, яке формується в процесі взаємодії з природою і дорослим; основним завданням виховання є цілісне усвідомлення навколишньої дійсності. Виховання цього вміння, на думку науковця, є базовою потребою: «підготовка людини до вічного життя» [14]. Дитина сама повинна прийти до бажання самостійності без нав'язування дорослого. Вчений виділяє такі функції виховання самостійності: освітня; розвивальна; самоконтрольна.

Педагог пропонує розпочинати виховання цього вміння із самостійного спостереження, аналізу дій дорослого і лише тоді реалізації діяльності дитиною. Важливо розпочинати із легких завдань з поступовим ускладненням. Важливо, щоб приклад дорослого був чіткий та зрозумілий. Варто заохочувати дошкільника до самостійних спостережень.

Між тим, Д. Локк вважав, що самостійність – це якість особистості, яка базується на інтересі дитини до пізнання та дослідження нових явищ. Під час виховання цієї якості науковець стверджував, що потрібно враховувати індивідуальні дитини, опиратись на характерний їм інтерес до всього нового. Самостійність, на думку вченого, повинна базуватись на звичках, які формуються поступово, на основі прикладу дорослого і лише за наявності бажання у дитини. Серед функцій виховання самостійності вчений виокремлює освітню; розвивальну; самоконтрольну.

Під час виховання самостійності Д. Локк наголошував на поступовості та систематичності формування вмінь. Головну роль у цьому процесі педагог відводив прикладу дорослого. При цьому, потрібно враховувати індивідуальні особливості дитини. Так, наприклад, під час виховання самостійності дітей дошкільного віку, педагог рекомендує надавати перевагу іграм на природі та спілкуванні з однолітками.

У своїй праці «Думки про виховання» педагог наголосив на тому, що в процесі виховання самостійності необхідно уникати покарань і похвали [12]. Основними засобами є честь і ганьба «ті могутні стимули душі, на які слід спиратися в процесі виховання.» [14].

Ж.-Ж. Руссо стверджує, що самостійність – це вміння особистості, яке формується без допомоги дорослого, через помилки і спроби. Педагог наголошує, що до процесу виховання самостійності дорослим не потрібно безпосередньо долучатись до цього процесу. Специфіка цього процесу, на думку педагога, і полягає в тому, що дитина сама всього вчиться через помилки і спроби та негативні емоції.

Дитина повинна виявляти зацікавленість до самостійних дій і пізнання навколишнього світу. Метою виховання самостійності є «навчити дитину жити» [8]. Особливо важливо в дитини сформувані уявлення про те, що бути вільним – означає поступатися необхідності [8]. Педагог виділяє такі функції виховання самостійності як виховна, коригувальна, самоконтрольна.

У процесі виховання Ж.- Ж. Руссо наголошував на ролі дорослого, який повинен бути хорошим другом, наставником і вчителем. Діяти дорослому потрібно відповідно до індивідуальних особливостей дитини. Вихователі потрібно діяти так, щоб дітей переконувала сила необхідності, логіка природного ходу речей, тобто потрібно широко застосовувати метод «природних наслідків», суть якого полягає в тому, що дитина сама повинна відчувати результат своїх неправильних дій, який обов'язково виникає після цього і має неприємні для неї наслідки [11, с. 51].

Аналізуючи період XVIII-XIX ст., ми дійшли висновку, що лише шляхом самостійної діяльності та осмислення дитина може досягти кращих результатів розвитку. Так, Й. Песталоцці стверджував, що самостійність – це вміння особистості, яке формується на основі розвитку мислення, уваги, фізичної сили та витривалості, прийняття самостійних рішень і всестороннього розвитку особистості. Базою для виховання самостійності, на думку вченого, є: інтелектуальний, фізичний та моральний розвиток [12].

Вагому роль у вихованні дошкільника Й. Песталоцці відводить матері. На думку педагога, кожна дитина народжується вже з певними природними задатками, які потрібно розвивати. Мати – перша особа, яка повинна розпочати цей процес.

Педагог вважає, що виховання самостійності реалізує такі функції як освітня, розвивальна, самоорганізаційна, самоконтрольна.

Важливу роль у розвитку здібностей педагог надавав вправам. Кожна зі здібностей має спонтанну тенденцію до саморозвитку, а кожен завдаток треба тренувати [11, с. 54].

Думку Й. Песталоцці про вплив виховання самостійності на інтелектуальний розвиток підтримав А. Дістервег. Так, вчений наголошував на тому, що розвиток дитини неможливий без її самостійних зусиль, адже самостійність – це основна рушійна сила розвитку пам'яті, мислення і особистих якостей особистості. А основним показником професійних вмінь педагога є не вміння подати істину, а вміння навчити дитину її шукати [11]. Самостійність, на думку вченого, є фундаментом для інтелектуального розвитку дитини. Він виділяє такі функції виховання самостійності як розвивальна; освітня; самоконтрольна.

Серед методів педагог надавав перевагу розвивальному («елементарному») методу, який дає змогу «шукати, порівнювати, міркувати і, нарешті, знаходити» [7].

У XIX-XX ст. педагогом, яка наголошувала на необхідності виховання самостійності ще з дошкільного віку, була М. Монтессорі. На її думку, дошкільники мають унікальну здатність до саморозвитку: «Діти – це істоти, які творять із себе людей» [12, с. 152]. Педагог стверджувала, що самостійність – це біологічна якість особистості, яка є основою для подальшого розвитку особистості. Зародження самостійності відбувається в той час, коли у дітей з'являється вправність в русі, вміння перевертатися, сидіти, повзати, ходити.

Провідна ідея методики педагога є у створенні предметно-просторового середовища, де дитина може як найкраще проявити себе. Педагог виступає помічником, який надає засоби розкриття особистості дитини. Такими засобами є автодидактичні (самонавчальні) «Монтессорі-матеріали».

Важливу роль у вихованні самостійності, педагог надавала методу спроб і помилок: дитина самостійно вирішує проблему, не зважаючи на труднощі йде до реалізації мети.

Серед функцій виховання самостійності педагог виділяє такі: освітня; формувально-розвивальна; виховна; самоконтрольна.

У своїх працях К. Ушинський наголошував на вихованні самостійності дітей. Науковець стверджував, що самостійність – це вміння особистості, яке трактується як самостійність мислення, яке формується в процесі самостійної діяльності [13]. Важливо під час формування самостійності сформувані не лише знання про способи діяльності, а й розвинути бажання пізнати нове, спираючись на реалізацію принципу свідомості та активності. Серед функцій педагог називає освітню; розвивальну; виховну.

Вагоме значення у вихованні самостійності педагог надавав іграм та вивів нову назву цього методу: «гра-робота». Важливо, щоб ця гра базувалась на діяльності. «Дитина, як працює з такою насолодою, що не відрізняє гри від роботи і терпляче долає негаразди, а іноді навіть і значні страждання заради своєї гри-роботи, показує нам ясно, що основний закон людської природи є вільна праця» [13, с. 135].

Аналіз наукових джерел [5;8;11;12;13; 14], свідчить, що немає єдиного підходу до тлумачення поняття «самостійність», але найчастіше його зміст наповнений такими особистими характеристиками як:

виконання дій без допомоги дорослого або під опосередкованим керівництвом, мисленнєвий та фізичний розвиток; якості особистості: ініціативність, наполегливість, терплячість, організованість; уміння особистості, які формуються в процесі пізнавальної діяльності.

Варто зауважити, що самостійність у зарубіжній психології та педагогії в більшості випадків ідентифікується з нонконформізмом і протиставляється конформізму, тобто навмисному або мимовільному прагненню прийняти думку і погляди групи, щоб уникнути конфлікту з нею [6].

У сер. ХХ-поч. ХХІ ст. проблема виховання самостійності стала предметом дослідження багатьох сучасних педагогів та психологів. З сучасних педагогічних позицій виявлення самостійності пов'язано з діяльністю чи готовністю до її виконання, тобто самостійність – це спосіб організації людиною власної дії чи діяльності. Це зумовлює підготовку дітей до самостійного життя в умовах сучасного суспільства та вміння знайти нові, творчі шляхи до вирішення завдань. Розглянемо підходи до трактування поняття самостійності у працях сучасних педагогів та психологів [1; 2; 3; 4; 5; 7; 8; 14; 15].

Так, Е. Акулова вважає, що самостійність – це соціально необхідна якість особистості, яка полягає у вмінні знаходити власне дитяче вирішення певної проблеми під опосередкованим керівництвом дорослого [1, с.39]. В процесі виховання самостійності важливо активізувати дитячу самодіяльність шляхом стимулювання індивідуальних можливостей дошкільника; використання варіативності рухливих ігор, створення предметно-розвивального середовища, яке буде стимулювати позитивні емоції. Важливим засобом виховання є обговорення з дорослим наслідків вирішення завдання, що дає змогу виховати соціально необхідну якість – відповідальність [1, с.41].

Педагог називає такі функції виховання самостійності: розвивальна; самоконтрольна; самоорганізаційна.

Між тим, Б. Алібутаєва стверджує, що самостійність – це діяльність, яка виникає на основі індивідуальних інтересів дитини, реалізується за її самостійним задумом, в ній відображається наявні враження дитини та її ставлення до процесу діяльності. Формування самостійності пов'язане зі створенням педагогом умов, які сприятимуть формуванню у дитини цілеспрямованості [4, с.34]. Педагог виділяє такі функції: самоконтрольна; корекційна; самооцінна; соціалізаційна.

Б. Алібутаєва пропонує реалізовувати технологію колективного взаємонавчання з метою виховання самостійності. Її суть полягає у проектуванні навчально-виховного процесу зі залученням усіх суб'єктів навчально-виховної діяльності. Технологія передбачає використання таких методів: робота в парах, бесіда, проблемна дискусія, обговорення художньої літератури.

Педагог Г. Беленька зазначає, що самостійність – це інтегрована якість особистості, яка тісно пов'язана з розвитком дитини в цілому. Дослідниця наголошує, що виховання самостійності необхідно розпочинати із перших днів перебування у закладі дошкільної освіти. Основний засіб є трудова діяльність дітей. Адже, на думку вченої, саме ручна праця сприяє розвитку вміння дітей ставити мету, знаходити шляхи реалізації, переносити набуті знання в повсякденне життя. Науковець у своїх наукових працях з даної проблеми звертає увагу на те, що доцільно застосовувати технологію поступової зміни тактики педагогічного впливу на організацію трудової діяльності дітей: від зацікавлення ідеєю, ситуацією, атрибутами чи матеріалами праці до формування внутрішніх особистісних і соціальних мотивів праці та забезпечення умов для прояву ініціативності й самостійності виконання [2, с. 4]. Педагог називає такі функції виховання самостійності: стимулююча; самоконтрольна; розвивальна; соціалізаційна.

У своїх працях Ю. Демидова стверджує, що самостійність – це якість особистості, що формується в процесі відповідної діяльності, характеризується здатністю дитини застосовувати набуті знання на практиці [3, с. 30]. На думку педагога, структура самостійності складається з:

- емоційного компоненту (створення позитивного настрою задля пізнання);
- змістового компоненту (набуття знань, умінь та навичок);
- вольового компоненту (розвиток тих якостей особистості, що безпосередньо пов'язані з проявом самостійності: цілеспрямованість, наполегливість, ініціативність тощо [3, с. 32].

Кожен із структурних елементів реалізує такі функції: освітня; розвивальна; виховна; самоконтрольна; самооцінна.

Згідно досліджень О. Кононко, самостійність – це свідомо, довільна активність, яка відповідним чином позначається на характері поведінки й діяльності дошкільника [6, с. 13].

У генезі самостійності науковець чітко виділяє дві структурні лінії, які пов'язані між собою:

- зміна дози й форми керування дорослими спільною з дитиною діяльністю;
- зростання власної ініціативи й незалежності зростаючою особистістю [6, с.13].

У вихованні самостійності педагог рекомендує надавати перевагу груповим методами, рухливим іграм, та читанні художньої літератури. Педагог наголошує, що при реалізації цих методів потрібно встановити зв'язок між виявом позитивних емоцій у дитини та реалізацією діяльності самостійно. Завдання, яке запропонував їй дорослий, повинне бути зрозумілим для неї та значущим.

У своїх працях М. Савченко трактує самостійність, як базову морально-вольова якість особистості, що характеризується свідомим і відповідальним ставленням до діяльності, виявляється в наполегливості, ініціативності та критичності під час розв'язання нового завдання, прагненні діяти без сторонньої допомоги, зверненні за допомогою дорослого лише в разі потреби [10, с. 27].

Серед змістових складових морально-ціннісного компонента самостійності виокремлюються: почуття обов'язку та відповідальності за власні дії; критичність суджень та свідоме ставлення до діяльності; здатність діяти згідно правил моралі з власної ініціативи; уміння самостійно приймати рішення, спираючись на засвоєні знання та вміння щодо правил і норм поведінки [9, с. 201].

На думку науковця, виховання самостійності реалізуються такі функції: освітня; розвивальна; комунікативна; самоконтрольна; соціалізаційна.

Вагомий вплив на виховання самостійності має ігрова діяльність. Адже, саме у грі створюються умови для самостійної діяльності дітей, вияву ними цілеспрямованості, ініціативності, незалежності, творчості, пізнавального інтересу та інших критеріїв самостійності. Порівняно з працею і навчанням, вона більше відповідає фізичним і психічним можливостям дошкільника, є для нього більш доступною [9, с. 46-47].

С. Чебровська вважає, що самостійність – це інтегрована якість особистості, яка бере свій початок в активності, в процесі освоєння різноманітних видів діяльності. В результаті індивідуального розвитку самостійність наповнюється суб'єктивним досвідом, який обумовлює можливість різноманітних її рівнів, до, яких належать такі: інтуїтивно-епізодичний рівень, репродуктивний рівень, евристичний рівень і креативний рівень, які відрізняються між собою характером активності [14, с. 57]. Основними умовами розвитку самостійності є створення можливостей вільного вибору дитиною, усвідомлення мети діяльності та вміння брати відповідальність за результат. Так, виховання самостійності реалізує такі функції: освітня; виховна; коригувальна; розвивальна.

З метою створення можливостей до вільного вияву своїх бажань та вибору реалізації діяльності самостійно, науковець рекомендує надавати перевагу творчим завданням у вихованні самостійності.

Проаналізувавши психолого-педагогічну літературу [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 14; 15], можна дійти висновку, що допоки немає єдиного розуміння поняття «самостійність», не розроблені критерії, за якими можна визначати рівень самостійності дітей, не сформульовані умови, що сприяють вихованню самостійності дошкільників.

Досліджуючи дефініцію «самостійність» з позиції наукових підходів у галузі педагогіки та психології, можна вказати на деякі спільні риси представлених тверджень: самостійність є нероздільною з мотиваційною і діяльнісною характеристикою (хотіти, вмінти, прагнути, вмінти реалізувати) особистості.

Тому в нашому розумінні, самостійність – це інтегрована якість особистості, яка розвивається поступово, протягом усього життя, збагачуючи свій зміст, форму, динамічні властивості, функції якої є мобілізація вмінь, навичок людини, засобів, ресурсів для реалізації особистих потреб; передбачає формування таких вмінь як: самоорганізація, самоконтроль, самоаналіз, творчі; якості особистості. Зауважимо, що у дошкільному віці самостійна діяльність дитини виникає за ініціативою дитини, але реалізується за участі (опосередкованої або безпосередньої) дорослого.

Виховання самостійності є органічною частиною загального процесу виховання, який можна відобразити в такій моделі (рис. 1).

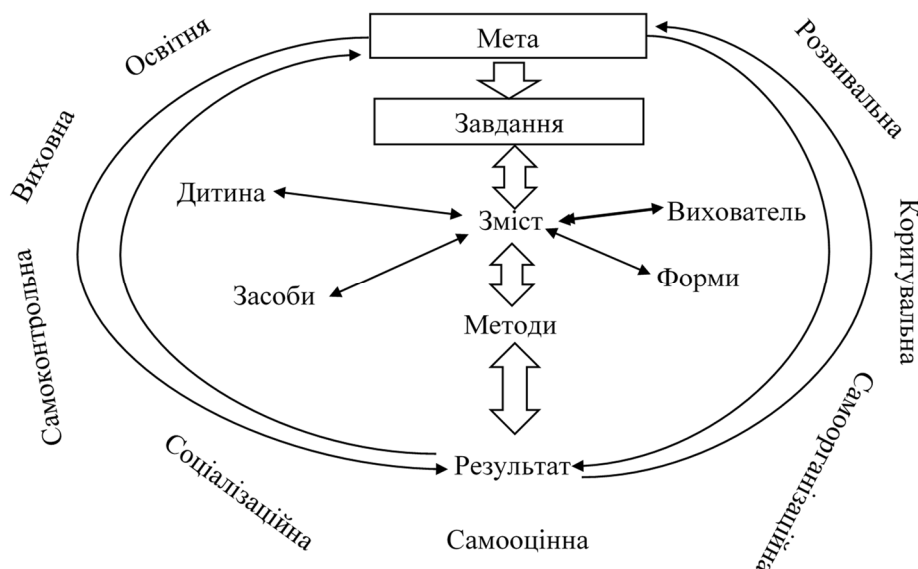


Рис. 1. Зміст процесу виховання самостійності.

Отже, можна зробити висновок, що на зміст процесу виховання самостійності у дошкільному віці впливають такі чинники, як:

- мета виховного процесу, а саме: виховання самостійності;
- завдання, які конкретизують мету та враховують індивідуальні особливості дитини;
- вихователь, його педагогічна майстерність;
- форми, методи та засоби, які використовує у виховному процесі вихователь.

Мета виховання самостійності дітей дошкільного віку, конкретизується такими завданнями:

- формування знань про навколишній світ та способи діяльності;
- формування вмінь і навичок самостійної діяльності, самоорганізації;
- формування позитивного ставлення до самостійної діяльності;
- виховання особистих якостей дошкільника, які необхідні під час реалізації самостійної діяльності;
- формування вмінь рефлексії.

Завдання виховання самостійності повинні реалізовуватись у всіх видах діяльності та на заняттях у закладах дошкільної освіти систематично та урахуванням вікових особливостей дошкільників. Варто зауважити, що дані завдання потрібно реалізовувати не відокремлено, а у тісному взаємозв'язку.

За результатами аналізу наукової літератури [1; 4; 5; 6; 11; 12; 14] та під час констатувального зрізу, було конкретизовано функції самостійності.

*Освітня функція* передбачає формування знань про навколишній світ, про способи пізнавальної та практичної діяльності та сформовані вміння та навички. В ході виконання дій без допомоги дорослого дошкільник самостійно вивчає способи реалізації діяльності. На нашу думку, самостійність – це фундамент для розвитку когнітивних умінь дитини. В ході виконання завдання дошкільник:

- сприймає завдання, поставлене перед ним;
- осмислює та аналізує та шляхи його реалізації;
- складає алгоритм (план);
- формує вміння та навички в ході виконання дії.

*Розвивальна функція* забезпечує:

- розвиток психічних процесів (пізнавальні та сенсорні вміння). Виконуючи дію самостійно дитина уважно слухає завдання або, при потребі, інструкції дорослого; аналізує предмети з якими вона буде працювати в ході виконання, обдумує їх вибір; працюючи обраними засобами у дитини розвиваються моторика рук (дрібна, загальна та тонка);

- формування вмінь і навичок;
- розвиток творчих здібностей та креативності.

*Виховна функція* передбачає формування таких рис характеру як: наполегливість, ініціативність, позитивне сприйняття критики й прийняття її, сила волі, терплячість, організованість тощо.

*Коригувальна* – передбачає аналіз рівня сформованості вмінь, їх корекцію. Виконуючи самостійну діяльність, старший дошкільник може самостійно аналізувати власні дії, розуміти свої помилки, які уповільнили або унеможливили реалізації завдання та усувати їх.

*Соціалізаційна* спрямована на виконання завдання проходять під опосередкованим керівництвом (наглядом) дорослого або за його інструкціями. Так дитина вчиться:

- будувати діалог;
- чітко ставити питання;
- дослухатись до порад;
- не боятись попросити про допомогу.

*Самоконтрольна* передбачає під час виконання пізнавальних завдань аналізувати кожен свою дію, чи є вона правильною, контролювати власні емоції, не допускати прояву негативних почуттів, які можуть вплинути та результат діяльності, а також аналізувати результат виконаної діяльності.

Самоконтрольна та самооцінна функція нерозривно пов'язані між собою. Дитина повинна вміти:

- обирати завдання для неї посильне ;
- оцінювати власні дії та коригувати їх при потребі;
- прагнути до вдосконалення своїх умінь і навичок;
- адекватно сприймати критику.

*Самоорганізаційна* функція. Згідно з дослідженнями Н. Воробйової, Л. Барсукової, самостійна діяльність – це засіб формування у дітей методів самоорганізації [15, с. 138]. Так, в ході виконання самостійної діяльності дошкільник:

- організовує діяльність з урахуванням власних потреб та цілей (цілеспрямована діяльність);
- аналізує ситуацію, в якій реалізовується завдання, при потребі корегує дії;



- планує, складає алгоритм виконання діяльності, обирає методи та засоби реалізації.

Таким чином, під час виконання самостійної діяльності реалізуються такі функції як: освітня, розвивальна, виховна, коригувальна, соціалізаційна, самоконтрольна, самооцінна та самоорганізаційна. Формуються такі вміння, навички: аналізу, узагальнення, планування своїх дій, пізнавальні, сенсорні, творчі вміння, креативність, комунікативні, самоаналіз. Виховуються такі якості особистості як: сила волі, терплячість, наполегливість, ініціативність тощо.

В ході проведеного нами дослідження виявлено, що основною умовою для ефективного виховання самостійності дітей старшого дошкільного віку є інтеграція видів дитячої діяльності, яка реалізується педагогами та дітьми в конкретному предметно-розвивальному середовищі. Наголошуємо, що педагог може лише словесно підтримувати дитину. Зважаючи на особливість дошкільника цілісного сприйняття навколишньої дійсності, доцільно організовувати виховання самостійності на основі інтеграції видів діяльності. Кожен з видів діяльності впливає на розвиток особистості дитини. Так, наприклад, гра формує: ініціативність, активність, силу волі, аналіз дій, самоорганізацію; художня діяльність розвиває креативність, посидючість, уяву, увагу, вміння планувати, самоорганізовувати діяльність; трудова діяльність: вміння планувати, досягати цілей, самоаналіз, самоконтроль тощо. Тільки за умови поєднання видів діяльності та систематичній реалізації цього підходу можна досягти результативності виховного процесу.

Важливою умовою для інтеграції видів діяльності є пошук точок об'єднання. Інтеграція видів дитячої діяльності можлива, як в середині груп подібних видів діяльності (наприклад, види ігрової діяльності), так і між видами, які відрізняються за суттю та напрямком, але об'єднує їх один елемент (наприклад, мета: виховання самостійних умінь).

Виділяють такі види інтеграції дитячої діяльності [1, с. 98]:

I. Інтеграція двох видів діяльності одночасно.

Наприклад, ігрова та трудова діяльність чи образотворча та музична діяльність.

II. Діяльності, які змінюють одна в одну в ході реалізації, проте мають спільну мету.

Не стабільність психологічних процесів дитини спонукає дитину змінювати види дитячої діяльності, для того, щоб досягти поставленої мети. Наприклад, для того, щоб доглядати за квіткою, дитина спершу дізнається про умови догляду за нею (пізнавальна діяльність), потім фіксує зміни та аналізує правильність або хибність своїх дій, фіксує їх (образотворча та пізнавальна діяльності), доглядає за рослиною (трудова діяльність), розповідає іншим про особливості догляду за кімнатними рослинами (комунікативна діяльність).

III. Інтеграція на основі компонентів структури видів дитячої діяльності: мотивація, зміст, методи та засоби реалізації діяльності.

Використання цих видів інтеграції видів дитячої діяльності дає змогу урізноманітнити процес виховання, покращити результативність процесу формування самостійних умінь з урахуванням психологічних та фізіологічних особливостей дошкільника.

Таким чином, самостійність – це динамічна якість особистості, високий рівень якої характеризується наявною мотивацією до виконання дій самостійно, такими сформованими вміннями як: самоконтроль на кожному етапі реалізації; постановка цілей, їх досягнення; запам'ятовування кінцевого результату; виконання дій в різних степенях важкості без допомоги дорослого (інколи, опосередкованої); зіставлення початкової мети та кінцевого результату.

Структурними компонентами виховання самостійності є: мета, завдання, які конкретизують її; дитина, вихователь, засоби і форми, які впливають на зміст виховання; методи; функції. Всі ці компоненти є взаємозалежними.

## Література

1. Атарова А. Н. Развитие самостоятельности старших дошкольников на основе интеграции детских видов деятельности / Анна Атарова // Педагогическое образование в России. – 2017. – №1. – С. 96-102.
2. Беленька Г. В. Самостійність формується в праці. / Ганна Беленька // Палітра педагога. – 2014. – №4. – С. 3-5.
3. Ведмеденко Д. Від інтересу до працьовитості. / Дарія Ведмеденко // Дошкільне виховання. – 2008. – №4. – С. 12-14.
4. Демидова Ю. О. Формування першооснов пізнавальної самостійності старших дошкільників у конструктивній діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00. 08 / Демидова Юлія Олександрівна. – Маріуполь, 2007. – 193с.
5. Демирова Л. Педагогические условия формирования самостоятельности у детей младшего школьного возраста. / Л. Демирова, П. Магомедова, Б. Алибутаева // Психолого-педагогические науки. – 2016. – №3. – С.33-38.
6. Дичківська І. Розвивальна роль Монтессорі-матеріалу / І. Дичківська // Дошкільне виховання. – 1998. – № 4. – С. 20-21.
7. Кудрявцев В.Т. Развитие детства и развивающее образование: культурно- исторический подход. / В. Т. Кудрявцев // Журнал прикладной психологии. – 1999. – № 2. – С. 34.

8. Левківський М. В., Пащенко Д.І. Історія педагогіки: підручник / М. В. Левківський, Пащенко Д.І. – Київ : Центр учбової літератури, 2016. – 380с.
9. Савченко М. В. Виховання самостійності у дітей старшого дошкільного віку в ігровій діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Савченко М. В. – ДВНЗ «Донбас. Держ. Пед. ун.-т». Слов'янськ, 2014.– 243 с.
10. Савченко М.В. Морально-ціннісний компонент самостійності як базової якості особистості дитини дошкільного віку / М. В. Савченко // Актуальні проблеми психології. Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Т. 4: Психологія розвитку дошкільника. – Випуск 10. – 2014. – С.197-208.
11. Сисоєва С.О. Нариси з історії розвитку педагогічної думки : навч. посібник. / Сисоєва С.О., І. В. Соколова. – Київ: Центр навчальної літератури, 2003. – 308 с.
12. Улюксаєва І.Г. Історія дошкільної педагогіки: підручник. / І. Г. Улюксаєва. – Київ: Видавничий Дім «Слово», 2016. – 424 с.
13. Ушинський К. Д. Человек, как предмет воспитания: опыт пед. антропол. В 16 т. Том 3. / К. Д. Ушинський. – Москва: Фаир-Прес, 2004. – 239 с.
14. Федак Е. И. Анализ проблемы самостоятельности личности в истории педагогической мысли. / Е. И. Федак, А. В. Деникин, И. В. Юдин // Таврический научный обозреватель. – 2015. – №4. – С. 71-75.
15. Чимичева Р.М. Ценностно-смысловое развитие дошкольников. / Р. М. Чимичева // Детский сад от А до Я. – 2004. – № 6. – С. 43-47.
16. Черник В.Э. Исследования структурных компонентов самоорганизации старших дошкольников / В. Э. Черник, А. С. Гаврилова // Дискуссия. – 2006. – №7. – С.136-142.

### References

1. Atarova A. N. Razvitie samostoyatelnosti starshih doskolnikov na osnove itegracii detskih vidov deyatelnosti / Anna Atarova // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2017. – №1. – S. 96-102.
2. Bieliienka H. V. Samostiinist formuietsia v pratsi. / Hanna Bieliienka // Palitra pedahoha. – 2014. – #4. – S. 3-5.
3. Vedmedenko D. Vid interesu do pratsovytosti. / Dariia Vedmedenko // Doshkilne vykhovannia. – 2008. – #4. – S. 12-14.
4. Demydova Yu. O. Formuvannia pershoosnov piznavalnoi samostiinosti starshykh doshkilnykiv u konstruktivnii diialnosti : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00. 08 / Demydova Yuliia Oleksiivna. – Mariupol, 2007. – 193s.
4. Demidova Yuliya Oleksiyivna. Formuvannia pershoosnov piznavalnoyi samostijnosti starshih doshkilnykiv u konstruktivnij diialnosti : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00. 08 / Demidova Yuliya Oleksiyivna. – Mariupol, 2007. – 193s.
5. Demirova L. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya samostoyatelnosti u detej sladshogo shkolnogo vozrasta. / L. Demirova, P. Magomedova, B. Alibutaeva // Psihogo-pedagogicheskie nauki. – 2016. – №3. – S.33-38.
6. Dychkivska I. Rozvyvalna rol Montessori-materialu /I. Dychkivska // Doshkilne vykhovannia. – 1998. – # 4. – S. 20-21.
7. Kudryavcev V.T. Razvitoe detstvo i razvivashee obrazovanie: kulturno- istoricheskij podhod. / V. T. Kudryavcev // Zhurnal prikladnoj psihologii. – 1999. – № 2. – S. 34.
8. Levkivskiy M. V., Pashchenko D.I. Istoriia pedahohiky: pidruchnyk / M. V. Levkivskiy, Pashchenko D.I. – Kyiv : Tsentr uchbovoi literatury, 2016. – 380s.
9. Savchenko M. V. Vykhovannia samostiinosti u ditei starshoho doshkilnogo viku v ihrovii diialnosti : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.08 / Savchenko M. V. – DVNZ «Donbas. Derzh. Ped. un.-t». Sloviansk, 2014.– 243 s.
10. Savchenko M.V. Moralno-tsinnisnyi komponent samostiinosti yak bazovoi yakosti osobystosti dytyny doshkilnogo viku / M. V. Savchenko // Aktualni problemy psykhohohii. Zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykhohohii imeni H.S. Kostiuka NAPN Ukrainy. T. 4: Psykhohohiia rozvytok doshkilnyka. – Vypusk 10. – 2014. – S.197-208.
11. Sysoieva S.O. Narisy z istorii rozvytku pedahohichnoi dumky : navch. posibnyk. / Sysoieva S.O., I. V. Sokolova. – Kyiv: Tsentr navchalnoi literatury, 2003. – 308 s.
12. Uliuksaieva I.H. Istoriia doshkilnoi pedahohiky: pidruchnyk. / I. H. Uliuksaieva. – Kyiv: Vydavnychi Dim «Slovo», 2016. – 424 s.
13. Ushinskij K. D. Chelovek, kak predmet vospitaniya: opyt ped. antropol. V 16 t. Tom 3. / K. D. Ushinskij. – Moskva: Fair-Pres, 2004. – 239 s.
14. Fedak E. I. Analiz problemy samostoyatelnosti lichnosti v istorii pedagogicheskoy mysli. / E. I. Fedak, A. V. Denikin, I. V. Yudin // Tavricheskij nauchnyj obozrevatel. – 2015. – №4. – S. 71-75.
15. Chimicheva R.M. Cennostno-smyslovoe razvitie doskolnikov. / R. M. Chimicheva // Detskij sad ot A do Ya. – 2004. – № 6. – S. 43-47.
16. Chernik V.E. Issledovaniia strukturnykh komponentov samoorganizacii starshih doskolnikov / V. E. Chernik, A. S. Gavrilova // Diskussiia. – 2006. – №7. – S.136-142.

## ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ДОЗВІЛЛЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ У ЛІТНЬОМУ ТАБОРІ ОЗДОРОВЛЕННЯ ТА ВІДПОЧИНКУ

**І. О. Бартенєва**, [orcid.org/0000-0003-3420-2965](https://orcid.org/0000-0003-3420-2965)

**О. П. Ноздрова**, [orcid.org/0000-0003-2988-7912](https://orcid.org/0000-0003-2988-7912)

*У статті охарактеризовано підготовчий етап літньої виховної практики студентів в дитячих оздоровчих таборах. Розкрито значення колективних творчих справ як фактору розвитку креативних здібностей студентів, особливості організації та проведення окремих форм роботи (квести, станційні ігри тощо). Проаналізовано досвід використання форм організації дозвілля дітей в умовах дитячого закладу оздоровлення та відпочинку. Обґрунтовано значення навчальної дисципліни «Методика виховної роботи в літньому таборі» для ґрунтовної навчально-організаційної підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти (ЗВО).*

**Ключові слова:** літня виховна педагогічна практика, підготовчий етап, дитячий оздоровчий табір, загоновий вожатий, особливості організації та проведення підготовчого етапу практики, майбутні вчителі, формування творчого потенціалу студентів, форми організації літньої практики.

## PREPARATION OF FUTURE TEACHERS IN THE INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION FOR ORGANIZING CHILDREN'S LEISURE ACTIVITIES IN THE SUMMER CAMP OF HEALTH AND RECREATION

**I. Bartienieva, O. Nozdrova**

*The article describes the preparatory stage of summer educational practice of students in children's health camps. The activity of the student-intern during this period is considered. The significance of the preparatory stage of practice for the effective educational activity of the camp leader is revealed. The goals, forms of organization, tasks of summer educational pedagogical practice in children's health camps and its possibilities for forming key components of professional competence and creative potential of future specialists are considered. The importance of collective creative affairs as a factor in the development of students' creative abilities, peculiarities of organizing and conducting some forms of work (quests, station games, etc.) are revealed. The experience of using forms of organization of children's leisure in the conditions of a children's institution of health and recreation is analyzed. The value of the discipline «Method of educational work in the camp» for the thorough training and organizational training of future specialists in the institution of higher education (IHE) is substantiated. It is stated that it is achieved through the joint creative activity of teachers, students and administrative and pedagogical staff of children's summer health camps. It is characterized that the theoretical course «Methodology of educational work in the camp» examines the managerial basis of the work of the leader; characterizes psychological and pedagogical aspects of its activity with children of different groups; creates conditions for pedagogical creativity in the temporary team; humanization of activities in a health institution; meeting the interests and needs of children, adolescents. It is stated that the potential of the discipline is very high and its realization directly influences the achievement of such learning result as the formation of professional competence, amateur activity, initiative, creative development of students. It is proved that summer educational pedagogical practice in children's health camps promotes students' creative self-development in IHE, stimulates their creative thinking and style of activity. It performs adaptive, educational, developmental, communicative, diagnostic, constructive and research functions. The preparatory stage of educational practice in revealing its importance for the effective educational activity of the leader is considered. The activity of students in practical classes is described: they learned to determine the rules of life of the children's collective; identify leaders; to distribute the children's collective into micro groups; to choose self-government bodies; determine the prospects of the team – planning a camp change; carrying out collective creative cases, which envisaged the intensification of direct communication of children (games for acquaintance, games with the hall, etc.) specifics of the leader's work organization (the structure of the psychological and pedagogical characteristics of the collective of children at the beginning of the camp change and at the end, self-analysis of the pedagogical practice is presented). It has been proven that by mastering the course, students have learned to work in a team, demonstrating interpersonal skills; conduct educational events; to independently search for methods of education that are appropriate to the pedagogical situation; to analyze educational situations. It is stated that the future leaders have learned how to apply knowledge and practical skills in pedagogy, psychology, physiology for planning and creative design of the educational process, taking into account the psychophysiological features of children; make effective use of learning tools and methods for the development and analysis of collective creative cases.*

**Keywords:** summer educational pedagogical practice, preparatory stage, children's health camp, squad leader, peculiarities of organizing and conducting preparatory stage, future teachers, formation of students' creative potential, forms of summer practice organization.

Педагогічна практика у закладах вищої освіти (ЗВО) – важливий шлях реалізації спільного проєктування процесу професійної підготовки майбутнього вчителя до організації особистісно-орієнтованого навчання, де основними учасниками є триада: вчитель – студент – методист [4, с. 10]. У численних роботах Н. Бібік, Н. Кічук, О. Пехоти, О. Савченко стверджується, що серед усіх форм навчальної роботи у ЗВО системоутворюючу роль відіграє практика. Вона виконує адаптивну, навчальну, виховну, розвиваючу, комунікативну, діагностичну, конструктивну та дослідницьку функції [3, с. 266].

Творчість студента є однією з найважливіших умов становлення майбутнього фахівця під час проходження педагогічної практики. Це положення плідно досліджують І. Барташнікова, Д. Богоявленська, С. Сисоева, В. Сластьонін, Є. Шиянова, та ін.

Велику увагу проблемам творчого саморозвитку студентів у ЗВО, стимулювання їх творчого мислення та стилю діяльності приділили вчені, педагоги В. Андреев, Г. Коджаспірова, Ю. Кулюткін, І. Лернер, П. Підкасистий, Л. Подимова, В. Сластьонін та ін. Переважна більшість авторів єдині у розумінні психолого-педагогічної сутності означеного феномену: під творчою особистістю доцільно розуміти – індивіда, який володіє високим рівнем знань, має потяг до нового, оригінального. Для творчої особистості фахівця творча діяльність – це життєва потреба, творчий стиль поведінки – найбільш типовий [3, с. 300].

Літня педагогічна виховна практика у дитячих оздоровчих таборах інтенсивно впливає на формування особистості майбутнього вчителя, дозволяє отримати суттєві відомості про його професійну готовність. Ми переконані, що якість діяльності студентів-практикантів на посадах загонових вожатих невід’ємно пов’язана з якістю підготовки студентів до виховної практики у ЗВО.

Питання, пов’язані з організацією виховної роботи в дитячих літніх оздоровчих таборах, розглядалися багатьма вітчизняними та зарубіжними дослідниками, серед них В. Беляєв, О. Газман, О. Грекова, О. Запорожець, В. Зінченко, М. Коваль, В. Кузь, О. Мудрик, Т. Осипова, М. Сидоренко та ін. [1, с. 150].

Сьогодні вожатому необхідно володіти ґрунтовними педагогічними та психологічними знаннями й уміннями з метою застосування їх у таборі для забезпечення розвитку дітей та їх повноцінного відпочинку під час літніх канікул. Практика в таборі ставить студента-практиканта в позицію суб’єкта, який свідомо використовуючи професійні знання, уміння та навички, творчо організовує практичну виховну діяльність [2, с. 6].

Під час проходження літньої педагогічної практики завдання викладачів, на нашу думку, полягає не тільки в тому, щоб сформувати професійні знання, вміння та навички студентів, але й розвивати їхні особистісні якості, необхідні в майбутній професії, тобто сформувати професійно орієнтовану особистість. Ми вважаємо, що це має сприяти становленню особистості студента як компетентного фахівця. Відтак, особливого значення під час навчання у ЗВО набуває формування професійної компетентності майбутніх учителів.

**Мета статті** полягає у представленні організації літньої педагогічної виховної практики в дитячому оздоровчому таборі з опорою на теоретичний курс «Методика виховної роботи в літньому таборі» (підготовчий період).

Для виконання поставлених завдань було використано комплекс методів теоретичного рівня, а саме: аналіз психолого-педагогічної літератури з обраної проблеми, систематизація та узагальнення отриманої інформації; емпіричні: опитування, анкетування, тестування для дослідження стану підготовки майбутніх вчителів до роботи в літньому таборі оздоровлення та відпочинку; вивчення навчальних планів, робочих програм, аналіз продуктів діяльності студентів; педагогічний експеримент.

Педагогічна виховна практика студентів в дитячих літніх оздоровчих таборах включала три етапи: підготовчий, основний та підсумковий.

Ми хочемо зупинитися на особливостях організації та проведення підготовчого етапу літньої педагогічної виховної практики. Це вивчення теоретичного курсу «Методика виховної роботи в літньому таборі»; участь у розподілі на літню виховну практику; участь в інструктивно-методичних семінарах; складання заліку з «Методики виховної роботи в літньому таборі»; участь у конкурсі майстерності вожатих; участь у настановній конференції з питань літньої виховної практики. Метою підготовчого етапу є засвоєння студентами знань, формування в них умінь й навичок, які необхідні для вирішення завдань літньої виховної практики. Наведемо зразки проведення практичних занять з курсу, які орієнтовані на ґрунтовну навчально-організаційну підготовку майбутніх фахівців у ЗВО.

Структура проведення практичних занять передбачала дві частини: перша – розгляд основних теоретичних питань, які передбачені навчальною програмою курсу; друга – виконання практичних завдань: моделювання виховних заходів, педагогічних ситуацій, рішення творчих завдань, ігри. Наведемо зразки деяких практичних завдань з навчальної дисципліни «Методика виховної роботи у літньому таборі».

1. Організація тренінгу «Робота вожатих у перші три дні у дитячому закладі оздоровлення і відпочинку». Для його проведення група об’єднувалася в 3-4 підгрупи. Студенти отримували час (30 хв.)

для виконання завдання: вони радилися, готувалися, представляли власне бачення своєї роботи в організаційний період, презентували умови оптимального вибору форм і методів виховання у цей період.

Завдання для 1 групи: добір ігор на знайомство; презентація навчально-розважальної програми (розучування гімну табору, кілька дитячих пісень для першого знайомства). Завдання для 2 групи: підготувати бесіду «Режим дня і ми йому друзі»; презентувати екскурсію табором. Завдання для 3 групи: підготувати художньо-літературну презентацію вожатих у газеті «Знайомтесь, ми ваші вожаті»; розробити варіанти візиток для реєстрації. Завдання для 4 групи: скласти кодекс вожатого; підготувати КТС «Стежка довіри» (мета й завдання гри, методика організації та проведення).

2. Тренінг «Робота вожатих під час організаційного, основного, підсумкового періоду табірної зміни у дитячому закладі оздоровлення та відпочинку.

Завдання для 1 групи: презентація КТС організаційного періоду. Завдання для 2 групи: презентація КТС основного періоду. Завдання для 3 групи: презентація КТС підсумкового періоду. Завдання для 4 групи: скласти календарний план роботи загону (відповідно до вікових особливостей).

3. Під час тренінгу «Організація роботи дитячого колективу в умовах ДЛЮТ» студенти презентували колективні творчі справи на свіжому повітрі (розважальні, пізнавальні, спортивні, рольові, рухливі ігри) – «Веселі старти», «Конкурс-реклама», «КВК», «Казки у різних країнах», «Рицарський конкурс» тощо.

Друга частина заняття – виконання практичних завдань. Робота в аудиторії передбачала: 1 група – проектна робота з організації туристичних походів; завдання для 2 групи – розкрити зміст загонового куточка, створити проект літопису загону.

Завдання для 3 групи: презентація сценарію КТС спортивного характеру («Козацькі розваги», «Спортивна естафета» тощо).

Завдання для 4 групи: презентація сценарію КТС пізнавального характеру («Брейн-ринг», «Що? Де? Коли?», «Щасливий випадок», «Розумники й розумниці»).

Завдання для 5 групи: презентація сценарію КТС на місцевості («Слідопити», квест «Знайди пакет» тощо).

Завдання для 6 групи: скласти картотеку ігор на знайомство, ігор з залом у приміщенні, у транспорті та картотеку рухливих та спортивних ігор.

Ще однією цікавою формою організації дозвілля дітей у таборі є станційні ігри та квести. Охарактеризуємо ці колективно творчі справи, які стимулювали пошуково-дослідницьку роботу студентів при підготовці цих заходів.

Станційні ігри – це загальновідома форма роботи у дитячому закладі оздоровлення та відпочинку, яка передбачала об'єднання дітей у команди (можливий варіант команди – загін) та рух кожної з них за задалегідь розробленим маршрутом. Прикладом станційної гри була «Стежина довіри», яка проводилася у перший день зміни і була спрямована на ознайомлення дітей з територією табору. Кожний загін отримував карту табору і повинен був виконати ряд завдань. Координував цю роботу штаб дисципліни та порядку табору.

Ця гра передбачала активне залучення творчого потенціалу особистості, формувала вміння функціонувати в соціально-гетерогенних групах (здатність успішно взаємодіяти з іншими; співпрацювати; улагоджувати конфлікти; виявляти лідерів колективу).

Квести ми розділяли на два різновиди, а саме: дистанційні та комбіновані. Дистанційний квест передбачав рух команди за підказками, кожна з яких вказувала на те, де захована наступна, а остання вказувала на місце, де захований «скарб». Орієнтиром у виховній роботі був класичний квест «У пошуках скарбів».

Комбінований квест передбачав включення у маршрут кожної команди рівної кількості точок із завданнями, які вони мали виконувати для отримання наступної підказки. Таким чином, комбінувався власне дистанційний квест і станційна гра. Комбінований квест має кілька переваг, зокрема: по-перше, вожатим не обов'язково бути постійно з командою, адже діти, переміщуючись територією табору, постійно перебувають у полі зору вожатих, які знаходяться на точках із завданнями; по-друге, під час гри відбувається зміна діяльності – від пошукової до креативної. Окрім того, вожаті отримують можливість варіювати маршрут кожної з команд у залежності від успішності проходження дистанції [4, с.120].

Завдання для самостійної роботи були продумані таким чином, щоб виконавши їх, студенти максимально підготувалися до практичної діяльності в таборі. Назвемо деякі з них:

- 1) підготовка документації вожатого: планування, заповнення педагогічного щоденника вожатого;
- 2) складання психолого-педагогічної характеристики колективу, психолого-педагогічної характеристики особистості, аналіз дня, аналіз табірної зміни, самоаналіз педагогічної практики;
- 3) складання словника опорних понять: план-сітка, календарний план роботи загону та ради табору, щоденник чергового, загоновий куточок, літопис загону, зошит для рішень ради загону, трудовий паспорт, органи самоврядування тощо;

4) підготовка рефератів з правил надання першої медичної допомоги.

5) розроблення декількох варіантів план-сітки табірної зміни для різних вікових категорій дітей;

6) добір конкурсних завдань (загадки, ребуси, шаради) для проведення інтелектуальних ігор, національно-патріотичного конкурсу «Козацькі розваги» тощо.

Крім цього, підготовлені матеріали у вигляді «методичної папки» (індивідуальні навчально-дослідні завдання) студенти представляли викладачам до заліку з навчальної дисципліни «Методика виховної роботи у літніх таборах» і використовували їх у процесі роботи в таборі.

Наприклад:

- скласти календар святкових дат на кожен із літніх місяців;
- підготувати варіанти назв загону, гасел, пісень для різних вікових категорій дітей;
- скласти кодекс вожатого;
- розробити варіанти візиток для ресстрації;
- скласти картотеку ігор у приміщенні, рухливих ігор, ігор на знайомство тощо;
- підготувати екскурсію табором.

Підсумково-заліковим звітом про результати виконаної студентами навчальної програми було проведення конкурсу майстерності вожатих у межах університету у формі ділової гри-змагання.

Мета й завдання конкурсу майстерності: ігрове моделювання ситуацій, наближених до реального літнього відпочинку дітей в оздоровчо-виховному закладі; створення сприятливої тренінгової атмосфери для актуалізації знань, вмінь, набутих у межах вивчення курсу «Методика виховної роботи в літньому таборі»; перевірка практичної готовності студентів до літньої виховної практики.

Підготовка та проведення такого конкурсу відбувалася на основі самодіяльності, ініціативи, творчого задуму студентів – майбутніх вожатих – під керівництвом викладачів.

Видами конкурсних завдань були: реклама загону у межах університету; педагогічне кредо майбутніх вожатих; конкурс компліментів; пластичний шарж на вожатих з інших загонів; конкурс психомалюнків; конкурс вирішення проблемних ситуацій; міні-конкурс ораторської майстерності; експрес-інтерв'ю з іншою командою; професійна дешифровка образів тощо.

Цей конкурс сприяв формуванню ключових компонентів професійної компетентності та творчого потенціалу майбутніх фахівців, а саме: формуванню вмінь планувати діяльність на зміну й на кожен день; моделювати й проводити різноманітні виховні справи; здійснювати індивідуальний підхід до дітей з урахуванням віку, характеру, статі дитини; формувати тимчасовий колектив і використовувати його виховні можливості; розвивати позитивні взаємовідносини вожатого з дітьми з використанням відповідного стилю спілкування; забезпечувати єдність колективних, групових, індивідуальних форм виховної роботи [2, с.7].

**Висновки.** Отже, ми констатували, що визначена мета була досягнута: студенти вільно володіли науково-понятійним апаратом з методики виховної роботи в літньому таборі, виявляли творчий підхід до виконання індивідуальних та колективних завдань під час самостійної роботи. Вони мали міцні знання про сутність й особливості організації роботи дитячого літнього оздоровчого табору; основні принципи, методи та форми організації загону дітей; сутність, принципи, форми, методи організації різних напрямів виховання для проведення виховних заходів, вікторин, конкурсів під час роботи в таборі. Майбутні фахівці були здатні формувати ініціативні групи дітей загону; виявляли креативність у вирішенні виховних ситуацій; адаптуватися й діяти в нових ситуаціях. Студенти вміли працювати в команді, демонструючи навички міжособистісної взаємодії, обирати методи виховання, які адекватні педагогічній ситуації; аналізувати навчально-виховні ситуації; організовувати, проводити та аналізувати колективні творчі справи, виховні заходи; організовувати роботу загону дітей (планування роботи, вибір органів самоврядування, проводити конкурси на кращу назву, девіз, пісню загону, захист проекту загонного куточка); організовувати проведення різноманітних творчих конкурсів, спортивних свят; проводити різноманітні масові ігри. Студенти вміло застосовували знання й практичні навички з педагогіки, психології, фізіології для планування й творчого конструювання виховного процесу під час роботи в таборі, враховуючи психофізіологічні особливості дітей; ефективно використовували засоби й методи навчання у роботі загону для розробки й аналізу колективних творчих справ.

Перспективи подальших досліджень полягають у визначенні умов та способів формування професійної компетентності, творчого потенціалу майбутніх фахівців під час основного та підсумкового етапів літньої виховної практики, під час проведення колективно-творчих справ як фактору розвитку креативних здібностей студентів.

### Література

1. Мільчевська Г.С. Форми й методи роботи з старшими підлітками в дитячому закладі оздоровлення та відпочинку / Мільчевська Г.С. // Молодий вчений. – №1(03), січень.– 2014. – С.150-154.

2. Симоненко С.Н., Лебединський Б. Актуальные прблемы рекреационной психологии детства / Симоненко С.Н., Лебединський Б. // Наука і освіта. Спецвипуск: «Актуальні проблеми рекреаційної психології дитинства». – Одеса. – 2011. – № 11. – С.6-7.
3. Семиченко В.А. Психологія педагогічної діяльності: навч. посібник / В.А. Семиченко. – Київ. – Вища школа, 2004. – 335 с.
4. Шелестова Л., Чиренко Н. Класному керівнику: колективні творчі справи / Шелестова Л., Чиренко Н. – Київ: Шкільний світ, 2010. –128 с.

### References

1. Milchevska H.S. Formy y metody roboty z starshymy pidlitkamy v dytiachomu zakladi ozdorovlennia ta vidpochynku / Milchevska H.S. // Molodyi vchenyi. – #1(03), sichen.– 2014. – S.150-154.
2. Symonenko S.N., Lebedynskiy B. Aktualnye prblemy rekreacionnoj psihologii detstva / Symonenko S.N., Lebedynskiy B. // Nauka i osvita. Spetsvypusk: «Aktualni problemy rekreatsiinoi psykholohii dytynstva». – Odesa. – 2011. – # 11. – S.6-7.
3. Semychenko V.A. Psykholohiia pedahohichnoi diialnosti: navch. posibnyk / V.A. Semychenko. – Kyiv. – Vyshcha shkola, 2004. – 335 s.
4. Shelestova L., Chyrenko N. Klasnomu kerivnyku: kolektyvni tvorchy spravy / Shelestova L., Chyrenko N. – Kyiv: Shkilnyi svit, 2010. –128 s.

УДК 378.091.26:[811.111:005.336.2]

DOI 10.31652/2415-7872-2020-63-63-68

## КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ПРОБЛЕМНО-ОРІЄНТОВАНОМУ НАВЧАННІ

Ю. О. Будас, [orcid.org/0000-0003-1029-9555](https://orcid.org/0000-0003-1029-9555)

*Автор статті дослідив оцінювання професійної іншомовної компетентності студентів у проблемно-орієнтованому навчанні (ПОН) та запропонував певні критерії для його здійснення. У проблемно-орієнтованому навчанні оцінювання зазвичай є комплексним та складається з оцінок викладача, одногрупників і самооцінки. Проте дослідження виявило недостатній рівень сформованості навичок самооцінювання та взаємооцінювання студентів, котрі часто відчували певний дискомфорт, оцінюючи одногрупників і самих себе. У своєму дослідженні автор виокремив певні критерії оцінювання професійної іншомовної компетентності в проблемно-орієнтованому навчанні.*

**Ключові слова:** проблемно-орієнтоване навчання (ПОН); професійна іншомовна компетентність; формуюче оцінювання, зворотній зв'язок, взаємооцінювання, самооцінювання.

## THE CRITERIA FOR ASSESSING FOREIGN LANGUAGE PROFICIENCY IN PROBLEM-BASED LEARNING

Yu. Budas

*The author of the article investigates the means of assessing foreign language proficiency in PBL and yields its criteria. Being complex, assessment in PBL frequently includes peer assessment and self-assessment, alongside tutors' evaluation. The study has revealed students' low peer and self-assessment literacy. They often reported feeling embarrassed while assessing their fellows. The participants were not psychologically ready for uttering and listening to any critical ideas, and receiving tutors' feedback seemed more natural and anticipated for them. Being able to evaluate the process of gaining knowledge and to reflect on the results of their learning is considered a key element in PBL and life-long education. However, the research demonstrated a low level of students' knowledge about the ways of peer review and self-assessment, and the absence of necessary skills. The aim of the article was to investigate the available means of assessment in PBL, define the most efficient ones, and offer some criteria which can be used for evaluating foreign language proficiency in PBL. According to the research, the formative assessment fits the philosophy of PBL. Among the suggested criteria we can mention the language (native or foreign) used for the information search, its presenting, discussing at the problem-solving phase; communicative skills; plagiarism; interaction with other participants, general or specialized English vocabulary used during the discussion. The author stresses that assessment criteria must be explained and clarified before implementing PBL for developing students' foreign language proficiency as students should be aware from the very beginning who assesses them, and what they are assessed for.*

**Keywords:** problem-based learning, foreign language proficiency, assessment, formative assessment, feedback, peer assessment, self-assessment.

Проблемно-орієнтоване навчання (ПОН) не лише ґрунтовно досліджують нині науковці, але вже активно використовують у закладах вищої освіти для підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності. Численні публікації [1;4;7] свідчать про ефективність ПОН як засобу вдосконалення професійної іншомовної компетентності, оскільки необхідність виконання певного завдання за посередництвом іноземної мови у ПОН змушує до опосередкованого вивчення мови. Нині майбутнім фахівцям першочергово потрібна іноземна мова, щоб віднайти необхідну інформацію в інформаційному просторі, заповнити прогалини знань, уміти спілкуватись і дискутувати на професійні теми із колегами іноземною мовою, відстоювати власну думку, переконувати та вирішувати спірні ситуації. Професійна іншомовна компетентність виявляється інструментом для отримання нових і вдосконалення існуючих знань, розвитку професійних навичок. Проте впровадження проблемно-орієнтованого навчання для формування професійної іншомовної компетентності супроводжується не лише позитивними відгуками, але й багатьма проблемами. Науковці М.Л'ю [5], Дж.Ларсон [4], Тан Унг Сенг [7], Р.Вотерс [8] та інші першочергово визнають складність оцінювання іншомовної компетентності у ПОН, оскільки традиційні методи не є ефективними та адекватними для вимірювання навчального досвіду студентів у ПОН, не відповідають його суті.

**Метою статті** є дослідження найбільш поширених засобів оцінювання в проблемно-орієнтованому навчанні та визначення серед них найбільш дієвих та ефективних для оцінювання професійної іншомовної компетентності, а також встановлення відповідних критеріїв. Для досягнення вище зазначеної мети було проведено спостереження за навчальним процесом із використанням ПОН, анкетування та дослідження думок викладачів та студентів першого та другого курсів, які спеціалізуються в галузі психології та початкової освіти, щодо їхнього досвіду оцінювання в ПОН.

Проблемно-орієнтоване навчання (ПОН) – це підхід до навчання студентів, яке здійснюється шляхом аналізу та вирішення реальних професійних проблем, що сприяє кращому, порівняно з традиційними пасивними методами, опануванню навчального матеріалу. ПОН – це здобуття нових знань шляхом обговорення, співпраці, пошуку необхідної інформації із обов'язковим залученням самостійного навчання [7, с.11]. У ПОН викладачі спрямовують процес навчання, підштовхують студентів до самостійного пізнання, а не просто передають інформацію із певної теми. Такий підхід стимулює студентів бути активними здобувачами знань у порівнянні з пасивною передачею інформації, котра є характерною для традиційних методів навчання [1, с.10].

Відповідно до аналізу наукових джерел із проблематики дослідження [8], на сьогодні виділяють 3 основних принципи, на які потрібно зважати при оцінюванні:

- принцип змісту – оцінювання має відображати, що є найбільш важливим для вивчення;
- принцип навчання – оцінювання має покращувати процес навчання;
- неупередженості та об'єктивності – оцінювання підтримує кожного студента в навчанні.

Якщо раніше головною метою оцінювання було встановити рівень знань, підвести підсумок здобуття знань і виставити за це оцінку (assessment of learning), то зараз оцінювання вважається складовою частиною навчального процесу, котре використовується для навчання, визнається дієвим засобом, здатним суттєво вплинути на мотивацію студентів до вивчення іноземної мови. Ідеалістична мета оцінювання полягає в тому, щоб стороння людина не була спроможна відрізнити його від навчання. Ерл [3, с.3] визначив три способи навчання через оцінювання:

- оцінювання навчання (assessment of learning / summative assessment) є підсумковим і зазвичай розглядається як традиційний підхід до оцінювання;
- оцінювання для навчання або формуюче (assessment for learning / formative). За допомогою формуючого оцінювання викладач і студент здатні визначити поточний рівень знань, умінь і навичок, що дозволяє встановити прогалини в знаннях і виправити їх;
- оцінювання як навчання (assessment as learning) – навчання здійснюється, власне, під час оцінювання та здобуті знання є його результатом.

Формуюче оцінювання та оцінювання як навчання впевнено облаштовуються на теренах освіти і стають нині частиною процесу навчання. Викладач не лише підсумовує рівень знань студентів, але й здійснює відбір, аналіз та інтерпретацію інформації для покращення результатів навчальної та власної викладацької діяльності, уносить зміни до навчального процесу відповідно до отриманої інформації. Формуюче оцінювання «сприяє удосконаленню й поглибленню цілей і завдань навчання шляхом оцінювання успіхів і прогресу студентів, надаючи студентам можливості для вдосконалення, розглядаючи помилки як частину навчального процесу, змінюючи методи оцінювання та забезпечуючи індивідуальний підхід в оцінюванні» [10, с.186]. Дослідники відзначають, що оцінювання в ПОН має доповнювати процес навчання, спонукати до саморозвитку, створювати можливості для самоаналізу.

За традиційної форми оцінювання викладач є найважливішою особою, котра має право виправляти, перевіряти та оцінювати знання студентів. Проте в ПОН, відповідно до Ф.Рейнольдса [6], оцінка повинна



відповідати філософії активного навчання, а не пасивному репродуктивному навчанню, бути адекватною спрямованості ПОН на пошук рішення проблеми. ПОН зорієнтоване на студента та звертається першочергово до його власної думки щодо якості виконання завдання, суджень інших студентів, покладається на зворотний зв'язок студентів із викладачем. Саме тому дослідники [6] часто ототожнюють оцінювання в ПОН із зворотним зв'язком.

У ПОН до оцінювання науковці радять активно долучати студентів. Найбільш ефективними засобами оцінювання в ПОН вважають взаємооцінювання та самооцінювання, які доповнюють оцінювання викладача, є його обов'язковими складовими, без яких знецінюється власне ідея ПОН. Передбачається, що саме таке оцінювання не лише запобігає несправедливим судженням, формальному підсумовуванню, але стимулює студентів учитися й змінюватися. Оцінювання одногрупниками один одного уможливило більш ретельно розглянути власну роботу, допомагає скласти правдиве судження про власні дії, знання й надає інформацію про ті навички, які були б цінними в майбутньому. Окрім того, самооцінювання заохочує студентів обмірковувати своє навчання, порівнювати власні здобутки із іншими, що, у свою чергу, є важливим елементом самостійного навчання [5].

Перш ніж запроваджувати ПОН у навчальний процес з метою формування професійної іншомовної компетентності, необхідно з'ясувати і встановити критерії для взаємного самооцінювання студентів, розтлумачити їх учасникам. За цими критеріями вони зможуть оцінити власні дії, уміння, а також діяльність і знання інших. Ф. Рейнольдс [6] наголосив, що в ПОН мова зазвичай використовується як інструмент для навчання і тому насамперед студентів оцінюють на предмет їхнього залучення до процесу вирішення проблеми, а іншомовна компетентність є другорядною. Подекуди ситуація є протилежною й до уваги приймається насамперед рівень іншомовного володіння учасників, а вирішення проблеми відступає на другорядний план. Якщо оцінка не враховуватиме процес вирішення проблеми, активність учасників, їхнє залучення до обговорення, а лише використання іноземної мови при обговоренні, то це може викликати розчарування студентів, спонукати до простого запам'ятовування інформації, пасивної участі в ПОН. І навпаки, ігнорування необхідності спілкування англійською мовою під час дискусії та пошуку інформації іноземною мовою негативно впливатиме на спроби студентів використовувати іноземну мову під час ПОН.

Однією із головних проблем із впровадження ПОН для формування іншомовної компетентності є спілкування рідною мовою під час обговорення, що зводить нанівець зусилля викладача. У такому випадку основна мета заняття не досягається. Саме тому одним із важливих критеріїв оцінювання професійної іншомовної компетентності в ПОН є використання іноземної мови під час групового дослідження проблеми. Обговорення та прийняття рішення є необхідним елементом занять такого роду, оскільки, власне, комунікація студентів іноземною мовою в творчій атмосфері вирішення проблеми впливає на розвиток й формування професійної іншомовної компетентності. Відповідальність за спілкування іноземною мовою в ПОН розподіляється поміж учасників групи. Отож, викладач повинен наголосити на обов'язковість спілкування англійською мовою та підкреслити, що насамперед оцінюватимуться не помилки (граматичні, лексичні, тощо) у використанні іноземної мови, а спроби оминати спілкування іноземною мовою. Нехтування цією умовою значно зменшить, якщо не повністю нівелює, позитивний вплив ПОН на формування професійної іншомовної компетентності [5].

Відповідно до нашого дослідження було виявлено доцільність проведення оцінювання іншомовної компетентності студентів по групах на початковому етапі залучення ПОН в навчальний процес. «Студентів варто заохочувати до роздумів щодо ефективності їхньої діяльності в ПОН, сформованості комунікативних навичок, поваги до інших та індивідуального внеску. Відповідальність перед групою зменшує ймовірність того, що студенти не встигатимуть за робочим навантаженням, а оцінювання групи ... заохочуватиме студентів до досягнення загальних цілей, пов'язаних з ПОН» [9]. Краще здійснити розподіл студентів на невеличкі підгрупи для вирішення проблеми і здійснювати оцінювання цих підгруп. Це запобігає поведінці, коли студенти намагаються захистити один одного від поганих оцінок. Вони відчують себе більш розслабленими та комфортними, оцінюючи роботу іншої підгрупи, аніж оцінюючи кожного учасника окремо.

Дослідження підтвердило, що студентам часто незручно критикувати одногрупників, сприймати негативні думки, прискіпливі судження під час обговорення. На оцінку студентів можуть впливати особисті та міжособистісні взаємовідносини. «Хоча оцінка на заняттях у ПОН спрямована на те, щоб студенти вільно розмірковували про власне навчання, можна помітити, що вони все ще сприймають процес оцінювання як інструмент ранжування. Це спричиняє страх і занепокоєння, незважаючи на спроби підкреслити важливість довгострокової готовності до навчання, а не концентрувати увагу на оцінці. Що стосується критичного обговорення, то студенти прагнуть посилалися на ставлення викладача під час практичних занять і скаржаться на відсутність критеріїв при призначенні оцінок» [1]. Усвідомлюючи, що взаємооцінювання впливає на підсумковий бал, студенти намагаються захищатися від поганих оцінок.

Також серед основних причин невдалого залучення взаємооцінювання потрібно виокремити сприйняття його студентами як особистої критики, котра здатна образити, занизити вклад у вирішення проблеми, вплинути на думку викладача. Якщо психологічний клімат в групі не є позитивним, толерантним і дружнім, а студенти виявляють зверхність чи неповагу до одногрупників, у такому разі вони намагатимуться уникати правдивого оцінювання навчальної діяльності одне одного.

Результати, отримані нами під час дослідження, узгоджуються із висновками науковців про неготовність більшості студентів адекватно й результативно реагувати на зворотній зв'язок від викладача чи одногрупників. Д.Карлес й Д.Баун [2], котрі досліджували обізнаність студентів щодо зворотного зв'язку (student feedback literacy), дійшли висновку, що низький рівень знань і вмінь студентів щодо дій після отримання коментарів від викладача чи думки одногрупників зводить майже нанівець увесь позитивний вплив зворотного зв'язку. Саме від студента залежить, що відбуватиметься далі із інформацією, котру він отримав. Важливо не лише прослухати коментарі інших, але й виважено проаналізувати власні дії, унести певні зміни до процесу навчання, усвідомити відповідальність за результати навчання. Але це потрібно роз'яснювати студентам, презентувати їм критерії оцінювання, учити рефлексувати над власними діями й радити, що робити із судженнями викладача і одногрупників.

Та, незважаючи на перепони та можливі проблеми, важливо використовувати взаємооцінювання в ПОН, оскільки судження інших здатні суттєво вплинути на самооцінювання, а звідси – на ставлення студентів й результати їхнього навчання. Варто наголосити, що взаємооцінювання та самооцінювання є ключовими елементами ПОН, котрі уможливають розвиток навичок для моніторингу якості власного навчання поза академічним середовищем і допомагають їм стати більш самостійними, впливають на їхню зацікавленість у власному становленні як спеціаліста, прагненні до саморозвитку. Здатність ПОН стимулювати в студентів самооцінювання значною мірою залежить від здатності самого викладача надавати такі можливості для рефлексії [7].

При формуванні критеріїв оцінювання професійної іншомовної компетентності в ПОН велике значення відіграє рівень володіння іноземною мовою учасників. Відповідно до нього слід висувати вимоги та критерії до учасників. Якщо рівень низький (A2), варто замислитись, коли саме і якою мірою будуть студенти використовувати іноземну мову. Можливо, вона знадобиться їм насамперед у пошуку інформації в Інтернеті. Студентам потрібно повідомити, що для вирішення проблеми потрібно використовувати надійні й перевірені джерела інформації, наголосити на необхідності дотримання правил доброчесності у ПОН. Учасникам із посередніми знаннями іноземної мови слід наголосити, що важливою є їхня участь в дискусії іноземною мовою під час вирішення проблеми, а граматичні, лексичні чи стилістичні помилки не будуть суттєво впливати на кінцевий результат. Для взаємооцінювання й самооцінювання учасникам важливо звернути увагу на наполегливість та активність у розв'язанні проблеми, сформованість комунікативних навичок слухання та говоріння, уміння знаходити й відбирати необхідну інформацію іноземною мовою, активне залучення до дискусії. Для студентів вищого рівня володіння іноземною мовою (B1- B2) важливим є не лише сам факт використання іноземної мови під час пошуку рішення проблеми чи дискусії, але й стиль мовлення, структура висловлювань, граматичні конструкції та інше. Запропоновані критерії здатні мотивувати й підбадьорити студентів, спонукати до більш активної участі, оскільки незадоволення власним низьким рівнем іноземної мови може стримувати або пригнічувати студентів через неможливість отримати високі бали.

Для оцінювання професійної іншомовної компетентності в ПОН ми пропонуємо наступні критерії:

Низький рівень професійної іншомовної компетентності в ПОН:

- мова, що використовується під час пошуку інформації – тільки рідна;
- джерела інформації – ненадійні, неперевірені, із численними порушеннями правил доброчесності, лише вітчизняні бази інформації;
- залучення до обговорення – пасивна участь, здебільше лише спостереження за дискусією;
- співпраця із іншими учасниками – студент неохоче співпрацює із іншими учасниками;
- комунікативні навички – студент здебільше відмовчується і відмовляється висловлюватися з більшості проблемних чи дискусійних питань; виявляє значні труднощі в розумінні мовлення викладача та інших студентів;
- використана лексика – базова загального призначення;
- презентація інформації – нелогічно побудована, не зрозуміла і непереконлива, проблема поставлена перед студентами не вирішена.

Достатній рівень професійної іншомовної компетентності в ПОН:

- мова, що використовується під час пошуку інформації – рідна, інколи іноземна;
- джерела інформації – вітчизняні й деякі іншомовні, але із деякими порушеннями правил доброчесності;

- залучення до обговорення – студент намагається бути активним учасником обговорення, проте, час від часу тяжіє до пасивного спостереження за дискусією;
- співпраця із іншими учасниками – студент здебільше виконує вказівки інших;
- комунікативні навички – студент намагається висловлюватися з більшості проблемних чи дискусійних питань, проте ці висловлювання є стриманими, обмеженими і нетривалими;
- використана лексика – базова загального призначення, з деякими основними професійними термінами;
- презентація інформації – логічно побудована, зрозуміла, вирішення проблеми потребує доопрацювання.

Високий рівень професійної іншомовної компетентності в ПОН:

- мова, що використовується під час пошуку інформації – здебільше іноземна;
- джерела інформації – надійні, без порушень правил доброчесності;
- залучення до обговорення – студент є активним учасником обговорення;
- співпраця із іншими учасниками – завзято співпрацює і скеровує дії інших;
- комунікативні навички – студент вільно висловлюється з проблемних чи дискусійних питань, його висловлювання підтверджуються прикладами із підручників, статей, інших джерел інформації;
- використана лексика – професійного й загального призначення, із необхідними для дискусії та презентації інформації мовними зворотами;
- презентація інформації – чітка, логічно побудована, зрозуміла й переконлива, проблема поставлена перед студентами повністю вирішена.

Важливим є донести до студентів вагомість здійснення ними взаємооцінювання й самооцінювання. Коли оцінювання здійснюється лише викладачем, студенти відсторонено сприймають його судження, подекуди вважаючи його суб'єктивним. За умови організації оцінювання таким чином, щоб студенти чули думку інших, порівнювали власні дії чи бездіяльність із діяльністю інших студентів та мали нагоду співвіднести результати своєї праці із результатами одногрупників і себе, оцінювання продовжує філософію ПОН і стає навчанням. Таке оцінювання розвиває почуття відповідальності за результати навчання, надає студентам ідеї для роздумів і самооцінки. Оцінюючи власну діяльність та здійснюючи рефлексію дій інших учасників за певними критеріями, студенти мають можливість поступово змінити ставлення до своєї ролі в опануванні знань майбутнього фаху.

**Висновки.** Результати дослідження підтвердили важливість запровадження формуючого оцінювання викладачем в ПОН для становленні студентів як самостійних здобувачів знань та вдосконалення їхньої професійної іншомовної компетентності. Використання запропонованих нами критеріїв уможливило залучити студентів до оцінювання професійної іншомовної компетентності, розвинути в них навички взаємо та само оцінювання, змінити ставлення студентів до здобуття знань. Усвідомлення студентами відповідальності за результати свого навчання здатне суттєво вплинути на ставлення студентів до іноземної мови та вдосконалити їхню професійну іншомовну компетентність.

### Література

1. Bollela, V.R., Gabarra, M.H., da Costa, C. et al. (2009). Students and tutors' social representations of assessment in problem-based learning tutorials supporting change. *BMC Medical Education* 9, 30. DOI: <https://doi.org/10.1186/1472-6920-9-30>
2. Carless, D., Boud D. (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43:8, p.1315-1325, DOI: <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>
3. Earl, LM (2003). *Assessment as Learning*. Thousand Oaks, California; Corwin Press, 149 p.
4. Larsson J. *Problem-Based Learning: A Possible Approach to Language Education?* – Polonia Institute, Jagiellonian University. – March, 2001.
5. Lew, M., Alwis W.A.M., Schmidt. H. (2018) Peer Assessment In Problem-Based Learning: Students' Views – Retrieved from: <https://iaea.info/documents/peer-assessment-in-problem-based-learning-students-views/>
6. Reynolds, F. (1997). Studying psychology at degree level: Would problem-based learning enhance students' experiences? *Studies in Higher Education*, 22 (3), 263-275. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079712331380886>
7. Tan Oon Seng. *Problem-based Learning: The Future Frontiers*. – Retrieved from: <https://www.researchgate.net/publication/267702327>
8. Waters, R., McCracken, M. Assessment and evaluation in problem-based learning. *Proceedings Frontiers in Education 1997 27th Annual Conference. Teaching and Learning in an Era of Change*, Pittsburgh, PA, USA, 1997, pp. 689-693 vol.2. <https://doi.org/10.1109/FIE.1997.635894>
9. Wood D. ABC of learning and teaching in medicine. *Problem Based Learning*. *BMJ*– 2003. – Volume326, 8 February. – C. 328–330.

10. Дмітренко Н.С., Будас Ю.О. Вплив оцінювання іншомовної компетентності на мотивацію студентів. Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія Педагогіка та Психологія. Київ, 2018. Вип.29. С.178-189. – Режим доступу : DOI : 10.32589/2412-9283.29.2018.154014.

### References

1. Bollela, V.R., Gabarra, M.H., da Costa, C. et al. (2009) Students and tutors' social representations of assessment in problem-based learning tutorials supporting change. BMC Medical Education 9, 30 .DOI: <https://doi.org/10.1186/1472-6920-9-30>
2. Carless, D., Boud, D. (2018) The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. Assessment & Evaluation in Higher Education, 43:8, 1315-1325, DOI: <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>
3. Earl, LM (2003) Assessment as Learning. Thousand Oaks, California; Corwin Press, 149 p.
4. Larsson J. Problem-Based Learning: A Possible Approach to Language Education? – Polonia Institute, Jagiellonian University. – March, 2001.
5. Lew, M., Alwis W.A.M., Schmidt. H.(2018) Peer Assessment In Problem-Based Learning: Students' Views – Retrieved from: <https://iaea.info/documents/peer-assessment-in-problem-based-learning-students-views/>
6. Reynolds, F. (1997). Studying psychology at degree level: Would problem-based learning enhance students' experiences? Studies in Higher Education, 22 (3), 263-275. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079712331380886>
7. Tan Oon Seng. Problem-based Learning: The Future Frontiers – Retrieved from: <https://www.researchgate.net/publication/267702327>
8. Waters, R., McCracken, M. Assessment and evaluation in problem-based learning, Proceedings Frontiers in Education 1997 27th Annual Conference. Teaching and Learning in an Era of Change, Pittsburgh, PA, USA, 1997, pp. 689-693 vol.2. <https://doi.org/10.1109/FIE.1997.635894>
9. Wood D. ABC of learning and teaching in medicine. Problem Based Learning. BMJ– 2003. – Volume 326, 8 February. – P. 328–330.
10. Dmitrenko N.Ye., Budas Iu.O. Vplyv otsiniuvannia inshomovnoyii kompetentnosti na motyvatsiiu studentiv [The impact of foreign language proficiency on students' motivation]. Visnyk Kyiv National Linguistic University. Series Pedagogy and Psychology. Kyiv, 2018. №29. P.178-189. – DOI : 10.32589/2412-9283.29.2018.154014 [in Ukrainian].

УДК 338.147

DOI 10.31652/2415-7872-2020-63-68-75

## АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ВПРОВАДЖЕННЯ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ МЕТОДИКИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ДО УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

**О. В. Василюшина**

*У статті розглядаються результати експериментального впровадження методики формування готовності майбутніх менеджерів до управлінської діяльності. Методика передбачає послідовну реалізацію чотирьох етапів (організаційно-мотиваційного, розвивального, рефлексивно-корекційного, креативного) та застосування відповідних форм і методів роботи. З'ясовано, що запропонована методика забезпечує статистично значущі зміни в усіх компонентах готовності майбутніх менеджерів до управлінської діяльності: когнітивному, мотиваційно-ціннісному, особистісно-диспозиційному та операційно-дійовому. Отримані результати дають підстави стверджувати, що визначальну роль у формуванні готовності студентів до управлінської діяльності відіграли активні методи навчання, які моделюють особливості майбутньої професійної діяльності. Дидактичне забезпечення суб'єктної позиції студентів у навчальному процесі, а також застосування системи проблемних ситуацій, що відображають соціальний і предметний зміст управлінської діяльності, активізує формування управлінських умінь, посилює мотивацію особистісно-професійного самовдосконалення, підвищує пізнавальну активність й інтерес майбутніх менеджерів до проблем управління організацією. Позитивним результатом експерименту став також розвиток професійно важливих якостей студентів, формування у них спрямованості на конструктивну міжособистісну взаємодію, а також вдосконалення комунікативних умінь, необхідних для успішної управлінської діяльності.*

**Ключові слова:** управлінська діяльність, готовність до управлінської діяльності, критерії і показники готовності до управлінської діяльності, методика формування готовності до управлінської діяльності, підготовка менеджерів організації.

## ANALYSIS OF THE RESULTS OF THE INTRODUCTION OF EXPERIMENTAL METHODS OF TRAINING FUTURE MANAGERS FOR ADMINISTRATIVE ACTIVITY

O. Vasilishina

*The article considers the results of experimental implementation of the method of forming the readiness of future managers for administrative activity. The method involves the consistent implementation of four stages (organizational-motivational, developmental, reflexive-corrective, creative) and the use of appropriate forms and methods of work. It was found that the proposed method provides statistically significant changes in all components of the readiness of future managers for administrative activity: cognitive, motivational-value, personal-dispositional and operational-effective. The obtained results give grounds to assert that active teaching methods, which model the peculiarities of future professional activity, played a decisive role in the formation of students' readiness for administrative activity. Didactic support of the subjective position of students in the educational process, as well as the application of a system of problem situations that reflect the social and substantive content of management, enhances the formation of management skills, strengthens motivation of personal and professional self-improvement, increases cognitive activity and interest of future managers. The positive result of the experiment was also the development of professionally important qualities of students (responsibility, independence, organization, self-confidence, reflexivity, creativity, tolerance, empathy), the formation of their focus on constructive interpersonal interaction, as well as improving communication skills necessary for successful activities.*

**Keywords:** administrative activity, readiness for administrative activity, criteria and indicators of readiness for administrative activity, methods of formation of readiness for administrative activity, professional training of future managers of organizations.

У нових соціально-економічних і культурно-правових умовах розвитку української державності істотно зростають вимоги до професійної підготовки майбутніх фахівців, у тому числі менеджерів організацій. В умовах глобалізації бізнесу та посилення міжнародної конкуренції все гостріше відчувається дефіцит кваліфікованих менеджерів, спроможних успішно працювати й вирішувати управлінські проблеми під час економічних і фінансових криз. Система вищої професійної освіти повинна забезпечити соціалізацію молодих фахівців, їх упевнене входження в самостійну трудову діяльність, закласти основи побудови успішної професійної кар'єри.

Аналіз досліджень, присвячених підготовці майбутніх менеджерів, свідчить про значний інтерес науковців до управлінського аспекту професійної готовності сучасного менеджера. Досліджувалися, зокрема, педагогічні умови формування базових управлінських компетенцій майбутніх менеджерів економічного профілю [1]; управлінської компетентності майбутніх менеджерів у вищих навчальних закладах економічного профілю [9]; готовності майбутніх менеджерів фінансово-економічного профілю до управлінської діяльності [11]; готовності майбутніх менеджерів до адаптивного управління [13]; підготовки майбутніх менеджерів-аграріїв до управлінського спілкування [3]; формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх менеджерів адміністративної діяльності [5]; розвитку професійно важливих якостей майбутніх менеджерів [7; 8]. Водночас, аналіз проведених досліджень дає підстави стверджувати, що проблема формування готовності майбутніх менеджерів організацій до управлінської діяльності залишається відкритою для подальших пошуків. Зокрема, існує необхідність в обґрунтуванні педагогічних умов та розробці методики розвитку особистісного потенціалу майбутніх менеджерів організацій як передумови успішності їх професійної діяльності. Важливе значення має створення умов для набуття майбутніми менеджерами особистісного досвіду, який забезпечує досягнення високого рівня професіоналізму в галузі управлінської діяльності. Це стає можливим завдяки орієнтації педагогічного процесу у закладах вищої освіти на особистісну парадигму, засновану на суб'єкт-суб'єктних стосунках і партнерській взаємодії студентів з педагогами [2; 4; 6; 10; 12].

Спираючись на результати аналізу психолого-педагогічної літератури та особливостей професійної діяльності менеджерів, ми обґрунтували робоче визначення готовності до управлінської діяльності як особистісного інтегративного утворення, що характеризується комплексом морально-ціннісних орієнтацій, системою знань, умінь і особистісних якостей, необхідних для оптимальної реалізації управлінських функцій. У структурі готовності до управлінської діяльності майбутніх менеджерів організацій виокремлюємо чотири взаємопов'язані компоненти: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, особистісно-диспозиційний, операційно-дійовий. Мотиваційно-ціннісний компонент відображає сукупність моральних спонукань, установок і ціннісних орієнтацій, що впливають на формування морального обличчя майбутнього менеджера. Когнітивний компонент представлений системою управлінських знань, специфічних знань про принципи функціонування і розвитку організацій, менеджмент організацій, його зміст, типи, рівні. Операційно-дійовий компонент представлений сукупністю відповідних професійних умінь (проектувальних, організаторських, комунікативних), необхідних для реалізації управлінських функцій. Особистісно-диспозиційний компонент містить професійно важливі якості (гуманістична спрямованість, толерантність, відповідальність, принциповість, справедливість, вимогливість до себе та

інших, упевненість у собі, позитивна самооцінка, рефлексивність, установка на самоосвіту), що виступають особистісною основою успішної управлінської діяльності. Відповідно до виокремлених компонентів ми визначили критерії (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, особистісно-диспозиційний, операційно-дійовий) і показники сформованості готовності до управлінської діяльності майбутніх менеджерів організацій.

Аналіз психолого-педагогічних джерел, узагальнення результатів констатувального етапу дослідження, а також урахування особливостей особистісно-професійного становлення майбутніх менеджерів організацій дало змогу визначити комплекс педагогічних умов формування їх готовності до управлінської діяльності: дидактичне забезпечення активної особистісної позиції студентів як суб'єктів навчальної діяльності; розробка і застосування системи проблемних ситуацій, що відображають соціальний і предметний зміст управлінської діяльності менеджера; впровадження активних методів навчання, що моделюють особливості управлінської діяльності. Відповідно до визначених педагогічних умов розроблено методiku формування готовності до управлінської діяльності майбутніх менеджерів організацій, що передбачає послідовну реалізацію чотирьох етапів (організаційно-мотиваційного, розвивального, рефлексивно-корекційного, креативного) та застосування відповідних форм і методів роботи.

Експериментальна перевірка методики формування готовності до управлінської діяльності майбутніх менеджерів організацій здійснювалась на базі Вінницького торговельно-економічного інституту Київського національного торговельно-економічного університету.

**Мета статті** полягає в аналізі результатів експериментального впровадження розробленої методики формування готовності майбутніх менеджерів організацій до управлінської діяльності.

Для проведення експерименту було відібрано експериментальну (108 осіб) і контрольну (104 особи) групи студентів з приблизно однаковим складом і вихідним рівнем сформованості готовності до управлінської діяльності. Дослідно-експериментальна робота здійснювалась у процесі організації аудиторної та позааудиторної діяльності студентів спеціальності «Менеджмент організацій»: викладання дисциплін «Вступ у спеціальність «Менеджмент організацій», «Управління персоналом», «Менеджмент в СКС», «Маркетинг в СКС», читання спецкурсу «Організаційний менеджмент», організації позааудиторної діяльності роботи та виробничої практики студентів.

Організаційна схема дослідження передбачала проведення діагностичних зрізів на початку і після завершення формувального експерименту, що дало змогу здійснити порівняльний аналіз динаміки рівнів готовності до управлінської діяльності студентів експериментальної та контрольної групи. В експериментальній групі формування готовності майбутніх менеджерів організацій до управлінської діяльності здійснювалось у відповідності з визначеними педагогічними умовами. Професійна підготовка студентів контрольної групи відбувалась в умовах традиційної організації освітнього процесу. Інші чинники, які могли вплинути на формування готовності студентів експериментальної та контрольної групи до управлінської діяльності, ми намагалися врівноважити, щоб забезпечити можливості для коректної інтерпретації результатів педагогічного експерименту.

Діагностичні зрізи здійснювались на основі визначених критеріїв (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, особистісно-диспозиційний, операційно-дійовий) і показників готовності майбутніх менеджерів організацій до управлінської діяльності. Трансформації у компонентах готовності студентів до управлінської діяльності визначалися за допомогою чотирьох блоків відповідних методів і діагностичних методик.

Проаналізуємо спершу зміни в когнітивному компоненті готовності студентів до управлінської діяльності. Аналіз динаміки готовності майбутніх менеджерів до управлінської діяльності за когнітивним критерієм ми здійснювали на основі даних, отриманих за допомогою методу експертних оцінок. П'ять експертів – досвідчених викладачів, які тривалий час спостерігали за професійним становленням студентів, оцінювали за п'ятибальною шкалою сформованість у них готовності до управлінської діяльності за такими параметрами: 1) знання сутності, функцій, форм і технологій управлінської діяльності; 2) знання про способи планування, організації, мотивування і контролю групової діяльності; 3) стратегічне мислення; 4) здатність до аналізу професійних ситуацій та прийняття ефективних управлінських рішень; 5) знання соціально-психологічних особливостей поведінки груп, колективів, що здійснюють спільну (економічну, управлінську) діяльність; 6) знання моральних норм і принципів професійної етики менеджера.

Результати експертних оцінок свідчать, що між початковим і підсумковим зрізами сталися суттєві зміни у рівнях сформованості когнітивного компоненту готовності студентів експериментальної групи до управлінської діяльності: відсоток студентів, яким властивий високий рівень, зріс з 22,8% до 33,7%, середній рівень – з 51,4% до 55,8%. Одночасно зменшилася кількість студентів, які характеризуються низьким рівнем сформованості когнітивного компоненту готовності до управлінської діяльності – з 25,8% до 10,5%. Критерій  $\chi^2$  свідчить про статистичну достовірність зазначених змін ( $T_{\text{емп.}} = 7,22$  за  $T_{\text{кр.}} = 5,991$ ) для рівня значущості  $\alpha=0,05$ . В експериментальній групі підвищився рівень знань студентів про особливості, форми та технології управління організацією, способи планування, організації, мотивування і контролю

групової діяльності, соціально-психологічні основи професійного спілкування, норми і принципи професійної етики менеджера.

У контрольній групі також відбулися певні позитивні зрушення у рівнях розвитку когнітивного компоненту готовності майбутніх менеджерів до управлінської діяльності, однак вони мають менш виражений характер: відсоток студентів, яким властивий високий рівень, зріс з 23,1% до 26,9. Одночасно дещо зменшився відсоток студентів, які демонструють низький рівень (з 25% до 22,2%). Відсоток студентів, у яких діагностовано середній рівень, залишився практично незмінним. Викликає певне занепокоєння відносно високий відсоток (22,2%) студентів контрольної групи, які під час підсумкового зрізу продемонстрували низький рівень сформованості когнітивного компоненту готовності до управлінської діяльності. Вони мають поверхові й фрагментарні уявлення про теоретичні основи менеджменту організацій, функції планування, організації, мотивування і контролю діяльності персоналу, норми професійної етики менеджера, способи та прийоми налагодження конструктивної міжособистісної взаємодії в організації.

Другий блок методик був спрямований на з'ясування рівневих характеристик розвитку мотиваційно-ціннісного компоненту готовності студентів контрольної та експериментальної груп до управлінської діяльності. Динаміка ціннісних орієнтацій, які лежать в основі управлінської діяльності майбутніх менеджерів організацій, діагностувалася за допомогою методики Б. Басса, що дозволяє визначити домінуючий тип спрямованості особистості: на діяльність, на себе і на міжособистісну взаємодію. Отримані результати свідчать, що в експериментальній групі порівняно з першим зрізом підвищилася спрямованість студентів на діяльність (від 26,8 до 28,9) і міжособистісну взаємодію (від 29,2 до 32,2); одночасно послабилася спрямованість на себе (від 25 до 19,9). Використання  $\chi^2$ -критерію засвідчує, що зміни у типах спрямованості студентів експериментальної групи на себе і міжособистісну взаємодію досягають рівня статистичної значущості ( $p \leq 0,05$ ). Отже, в студентів експериментальної групи посилилася спрямованість на формування конструктивних міжособистісних стосунків і одночасно послабилася індивідуалістична орієнтація на себе. Основні мотиви професійної діяльності студентів експериментальної групи пов'язані з формуванням позитивних відносин з колегами та підлеглими та самореалізацією в професійній діяльності. Причому особистий успіх вони розглядають крізь призму налагодження комфортної взаємодії в організації.

У контрольній групі вираженість різних типів спрямованості майбутніх менеджерів мало змінилася між початковим і підсумковим зрізом: від 28,1 до 27,2 послабилася спрямованість на міжособистісну взаємодію, одночасно дещо посилилася спрямованість на діяльність (від 27,2 до 28,1) та на себе (від 25,7 до 27,1). Отже, у процесі підготовки в студентів контрольної групи поступово зростає орієнтація на себе і самоствердження у професійній діяльності, що визначає їх подальший професійний розвиток і стратегію управлінських дій у майбутній діяльності. Особливого значення вони надають кар'єрному зростанню, досягненню високого соціального статусу і матеріального достатку. В цілому студенти в контрольній групі більшою мірою зацікавлені досягненням особистого благополуччя, здобуттям соціального престижу, ніж ефективним виконанням професійних функцій і налагодженням позитивних міжособистісних стосунків в організації.

З метою комплексної оцінки змін у мотиваційно-ціннісному компоненті готовності майбутніх менеджерів до управлінської діяльності ми застосовували метод експертного оцінювання. Експерти за п'ятибальною шкалою оцінювали сформованість у студентів експериментальної та контрольної груп мотиваційно-ціннісного компоненту готовності до управлінської діяльності за наступними параметрами: 1) орієнтація на загальні моральні норми і принципи; 2) наявність інтересу до професії; 3) прагнення до творчої самореалізації; 4) мотивація досягнення успіху; 5) прагнення до самостійного оволодіння управлінськими вміннями і навичками, здобуття управлінських знань; 6) спрямованість на самовдосконалення і саморозвиток в управлінській діяльності.

На початковому етапі між експериментальною і контрольною групами не було виявлено значущих відмінностей у рівнях сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту готовності студентів до управлінської діяльності. Під час другого зрізу порівняно з першим у експериментальній групі відсоток студентів, яким властивий високий рівень готовності, збільшився з 23,1% до 33,7%, середній – з 50% до 52%. Одночасно зменшилася кількість студентів, які характеризуються низьким рівнем готовності до управлінської діяльності (з 26,9% до 15,3%). Використання  $\chi^2$ -критерію підтверджує статистичну значущість розглянутих змін ( $T_{\text{емп.}} = 6,14$  за  $T_{\text{кр.}} = 5,991$ ). В контрольній групі теж відбулися позитивні зрушення у рівнях сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту готовності студентів до управлінської діяльності, однак вони мають менш виражений, статистично не значущий характер.

Для визначення змін у формуванні професійно важливих якостей майбутніх менеджерів ми застосовували третій блок методик: методику діагностування емоційної емпатії А. Меграбяна і М. Епштейна; методику діагностики комунікативної толерантності В. Бойко; методику діагностики моральної відповідальності особистості І. Тимошук. Методика А. Меграбяна і М. Епштейна дає змогу діагностувати рівень сформованості у студентів таких важливих для управлінської діяльності особистісних

характеристик, як здатність співчувати іншим людям, відчувати їх внутрішній стан, формувати у спілкуванні позитивну емоційну атмосферу, надавати необхідну допомогу й підтримку. Отримані результати свідчать, що позитивна динаміка рівнів розвитку емпатії студентів спостерігається як в експериментальній, так і контрольній групі. Водночас у студентів експериментальної групи вона має більш виражений характер. Найбільш суттєво зросла кількість студентів, яким властивий високий рівень розвитку емпатії (з 21,2% до 30,8%). Відсоток студентів з середнім рівнем розвитку емпатії збільшився з 51% до 52,8%. Суттєво зменшився відсоток студентів експериментальної групи, яким властивий низький рівень розвитку емпатії: з 27,8% до 16,4%. Використання  $\chi^2$ -критерію засвідчує, що вказані зміни є статистично значущими на рівні 0,05 ( $T_{\text{емп.}} = 6,34$  за  $T_{\text{кр.}} = 5,991$ ). В контрольній групі зміни у рівнях розвитку емпатії студентів не досягають статистичної значущості ( $T_{\text{емп.}} = 5,28$  за  $T_{\text{кр.}} = 5,991$ ). Відсоток студентів, яким властивий високий рівень розвитку емпатії, збільшився тут з 22,2% лише до 25,9%, середній рівень – з 49,1% до 50,9%; низький рівень – зменшився з 28,7% до 23,2%.

Під час аналізу змін в особистісно-диспозиційному компоненті готовності майбутніх менеджерів до управлінської діяльності ми звертали увагу також на формування такої професійно важливої якості, як толерантність. З цією метою використовувалася методика діагностики комунікативної толерантності В. Бойко. Вказана методика дає змогу оцінити сформованість низки важливих особистісних характеристик майбутніх менеджерів: терпимість або нетерпимість у ставленні до інших людей; ступінь категоричності й прямолінійності в оцінюванні інших людей; схильність приховувати або відкрито виявляти негативні емоції у спілкуванні з неприємним співбесідником; визнання за іншими людьми права на власну індивідуальність і несхожість; наявність або відсутність бажання підлаштовувати партнерів по спілкуванню до власних вимог; здатність або нездатність прощати співрозмовникам їх помилки та вади тощо.

За час проведення педагогічного експерименту в експериментальній групі змінилося співвідношення студентів з різними рівнями розвитку комунікативної толерантності. Відсоток тих, кому властивий високий рівень толерантності, збільшився з 27% до 33,7%. Незмінний відсоток студентів із середнім рівнем комунікативної толерантності можна пояснити тим, що частина з тих, у кого під час першого зрізу було діагностовано середній рівень, перейшла на високий рівень. У свою чергу, частина студентів з початковим низьким рівнем прогресувала до середнього рівня. Варто звернути увагу на суттєве (з 21,1% до 14,4%) зменшення в експериментальній групі студентів, яким властивий низький рівень комунікативної толерантності. Використання критерію  $\chi^2$  засвідчує, що вказані зміни є статистично значущими на рівні  $p \leq 0,05$  ( $T_{\text{емп.}} = 6,12$ ).

Для діагностування змін у розвитку такої професійно важливої якості майбутніх менеджерів, як відповідальність, ми використовували методику І. Тимошук, що дає змогу оцінити рівень сформованості низки важливих характеристик: здатності до рефлексії у ситуаціях морального конфлікту, інтуїції у сфері етичної регуляції взаємин, альтруїстичних почуттів, етичних ціннісних орієнтацій, екзистенціального аспекту відповідальності. Результати дослідження свідчать про суттєві зміни у рівнях сформованості моральної відповідальності студентів експериментальної групи: кількість студентів, яким властивий високий рівень, збільшилася з 23,1% до 32,7%, середній – з 50% до 52%. Водночас зменшилась кількість студентів, яким властивий низький рівень моральної відповідальності (з 26,9% до 15,3%). Використання  $\chi^2$ -критерію свідчить, що вказані зміни є статистично значущими ( $p \leq 0,05$ ):  $T_{\text{емп.}} = 6,17$  за  $T_{\text{кр.}} = 5,991$ . В експериментальній групі підвищився рівень розвитку рефлексії студентів, їх самоконтролю, емоційної зрілості, здатності приймати самостійні рішення та нести відповідальність за свої дії, спрямованості на дотримання моральних норм у професійній діяльності та спілкуванні. У студентів контрольної групи теж відбулися певні позитивні зрушення: відсоток майбутніх менеджерів, яким властивий високий рівень розвитку відповідальності, зріс з 23,2% до 27,8%; одночасно зменшився відсоток студентів, яким властивий низький рівень – з 25,9% до 22,2%. Однак згідно з критерієм  $\chi^2$  ці зміни не є статистично значущими ( $T_{\text{емп.}} = 5,36$  за  $T_{\text{кр.}} = 5,991$ ).

Четвертий блок методик спрямовувався на діагностику змін у операційно-дійовому компоненті готовності майбутніх менеджерів організацій до управлінської діяльності: методика дослідження стилю поведінки у конфлікті К. Томаса; методика визначення здатності особистості до керування самопрезентацією у спілкуванні Н. Амяги; тести для діагностування сформованості комунікативних умінь студентів. Методика К. Томаса дає змогу визначити типовий спосіб реагування особистості на конфлікт, його доцільність і ефективність. К. Томас вважав, що поведінка у конфліктних ситуаціях зумовлюється поєднанням двох стилів: кооперації, пов'язаної з увагою до потреб інших людей, залучених у конфлікт, і напористості, для якої характерне відстоювання власних інтересів. На основі цих двох параметрів К. Томас виокремлює наступні способи поведінки в конфліктних ситуаціях: а) конфронтація (змагання, суперництво), яка виражається в прагненні добитися задоволення своїх інтересів на шкоду інтересам іншої людини; б) пристосування (поступливість) протилежний до суперництва стиль поведінки, що полягає у жертвуванні власними інтересами заради інтересів іншого; в) компроміс – угода між учасниками конфлікту, що



досягається взаємними поступками; г) ухилення (уникнення, ігнорування), для якого характерна відсутність спрямованості як на співпрацю, так і на реалізацію власних інтересів; д) співпраця, коли учасники конфліктної ситуації приходять до альтернативи, яка повністю задовольняє інтереси обох сторін.

На початку експерименту більшість студентів експериментальної та контрольної груп орієнтувалися на такі стилі поведінки у конфлікті, як співпраця, уникнення і пристосування. Під час другого зрізу в експериментальній групі відбулися певні зміни у використанні студентами різних стилів поведінки в конфлікті. Зокрема, посилилася (з 6,1 до 7) орієнтація майбутніх менеджерів організацій на стиль співпраці, який передбачає пошук рішень, які відповідають інтересам і потребам усіх учасників конфлікту. Посилилась (з 5,6 до 6,5) також орієнтація студентів на стиль компромісу, який передбачає певні поступки усіх сторін конфлікту заради його завершення. Одночасно з 5,5 до 4,7 послабилася схильність до використання стилю суперництва і з 6 до 5,4 – стилю уникнення. Застосування критерію  $\chi^2$  свідчить, що зазначені зміни є статистично значущими на рівні  $p \leq 0,05$  ( $T_{\text{емп.}} = 6,11$  за  $T_{\text{кр.}} = 5,991$ ). Загалом студенти експериментальної групи почали більш виважено ставитися до використання стилів поведінки у конфліктній ситуації, враховуючи їх потенційні позитивні і негативні наслідки. У контрольній групі, на відміну від експериментальної, ставлення студентів до застосування різних стилів поведінки у конфліктних ситуаціях практично не змінилося.

Оцінюючи зміни в операційно-дійовому компоненті готовності майбутніх менеджерів організацій до управлінської діяльності, ми використовували також розроблену Н. Амягою методику визначення здатності особистості до управління самопрезентацією в спілкуванні. За період між першим і другим зрізом серед студентів експериментальної групи підвищився відсоток тих, кому властивий середній (з 36,5% до 43,3%) і високий (з 27,9% до 34,6%) рівень управління самопрезентацією в процесі спілкування. Одночасно суттєво зменшилася (з 35,6% до 22,1%) кількість майбутніх менеджерів з низьким рівнем готовності до управління самопрезентацією у спілкуванні. Використання  $\chi^2$ -критерію підтверджує статистичну значущість вказаних змін ( $T_{\text{емп.}} = 6,47$  за  $T_{\text{кр.}} = 5,991$ ). Можна констатувати загальне підвищення рівня комунікативного контролю студентів експериментальної групи, підвищення їх здатності гнучко й цілеспрямовано управляти своєю комунікативною поведінкою з урахуванням особливостей співрозмовників, конкретних ситуацій та обставин. Студенти почали більше уваги звертати на особливості свого спілкування, на враження, яке вони справляють на співрозмовників. Це свідчить про загальний розвиток їх комунікативної рефлексії, яка відіграє важливу роль у професійному спілкуванні менеджера організацій. На відміну від експериментальної, в контрольній групі відбулися менш суттєві зміни у розвитку здатності студентів до управління самопрезентацією у спілкуванні: відсоток студентів, яким властивий високий рівень, підвищився з 28,7% до 32,4%, середній – з 37% до 38,9%, низький – зменшився з 34,3% до 28,7%. Застосування  $\chi^2$ -критерію свідчить, що зазначені зміни не досягають рівня статистичної значущості ( $T_{\text{емп.}} = 5,47$  за  $T_{\text{кр.}} = 5,991$ ).

Отже, отримані результати свідчать, що завдяки впровадженню обґрунтованих педагогічних умов в експериментальній групі відбулися статистично значущі кількісні зміни в усіх компонентах готовності до управлінської діяльності: когнітивному, мотиваційно-ціннісному, особистісно-диспозиційному та операційно-дійовому. Це отримало комплексний вияв у загальній позитивній динаміці рівнів готовності майбутніх менеджерів організацій до управлінської діяльності (рис. 1).

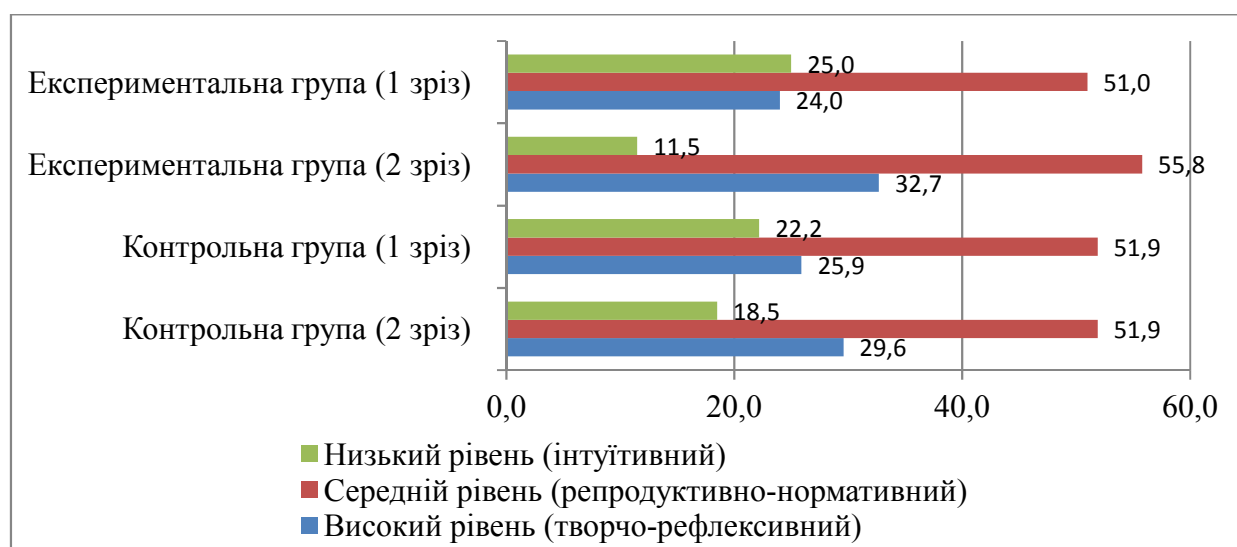


Рис. 1. Динаміка рівнів готовності майбутніх менеджерів організацій до управлінської діяльності (у %).

В експериментальній групі кількість майбутніх менеджерів, яким властивий високий рівень готовності до управлінської діяльності, збільшилася з 24% до 32,7%, середній – з 51% до 55,8%. Одночасно з 25% до 11,5% зменшився відсоток студентів із низьким рівнем готовності до управлінської діяльності. Застосування критерію  $\chi^2$  свідчить, що відмінності у рівнях готовності студентів до управлінської діяльності, виявлені в експериментальній групі під час першого і другого діагностичних зрізів, не є випадковими і досягають рівня статистичної значущості. У студентів контрольної групи за час проведення експерименту також відбулися певні позитивні зрушення у рівнях готовності до управлінської діяльності: відсоток студентів, яким властивий високий рівень, зріс з 25,9% до 29,6%, низький – зменшився з 22,2% до 18,5%, середній – не змінився. Однак вказані зміни не досягають рівня статистичної значущості і, ймовірно, зумовлені загальним особистісним та професійним становленням майбутніх менеджерів, підвищенням рівня їх фахової компетентності в умовах традиційної організації освітнього процесу.

Отримані результати дають змогу стверджувати, що визначальну роль у формуванні готовності студентів експериментальної групи до управлінської діяльності відіграли активні методи навчання, які моделюють особливості майбутньої професійної діяльності. Завдяки дидактичному забезпеченню суб'єктної включеності студентів у навчальну діяльність, а також застосуванню системи проблемних ситуацій, що відображають соціальний і предметний зміст управлінської діяльності, вдалося поглибити розуміння майбутніми менеджерами теоретичних основ управлінської діяльності, активізувати розвиток їх управлінських умінь, посилити мотивацію особистісно-професійного самовдосконалення, підвищити пізнавальну активність й інтерес до питань управління організацією. Позитивним результатом експерименту став також розвиток професійно важливих особистісних якостей студентів (відповідальності, самостійності, організованості, рефлексивності, толерантності, емпатійності), формування у них спрямованості на конструктивну міжособистісну професійну взаємодію, розширення знань про способи планування, організації, мотивування і контролю групової діяльності, а також вдосконалення комунікативних умінь, необхідних для успішної управлінської діяльності. Комплексним виявом зазначених змін стало підвищення загальних рівнів готовності майбутніх менеджерів організацій до управлінської діяльності.

Проведене дослідження не претендує на вичерпний розгляд усіх аспектів проблеми формування готовності до управлінської діяльності майбутніх менеджерів організацій. Перспективи подальших досліджень полягають у з'ясуванні можливостей ефективного застосування інформаційних технологій у процесі підготовки студентів економічного закладу вищої освіти до управлінської діяльності, визначенні шляхів удосконалення виробничої практики як засобу формування готовності до управлінської діяльності, вивченні та узагальненні зарубіжного досвіду педагогічного супроводу особистісно-професійного становлення майбутніх менеджерів організацій як суб'єктів управлінської діяльності.

### Література

1. Андрущенко Н.О. Формування базових управлінських компетенцій у майбутніх менеджерів економічного профілю засобами інтерактивних технологій: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.О. Андрущенко. – Вінниця, 2011. – 20 с.
2. Балл Г.О. Особистість як індивідуальний модус культури і як інтегративна якість особи / Балл Г.О., Медінцев В.О. // Горизонти освіти. – 2011. – №3. – С. 7-14.
3. Богатирьов К. О. Підготовка майбутніх менеджерів-аграріїв до управлінського спілкування: автореф. дис. ... канд. пед. наук / К. О. Богатирьов. – Одеса, 2002. 22 с.
4. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования / Е.В.Бондаревская // Педагогика. – 1997. – №4. – С. 11-20.
5. Воробйова Є. В. Педагогічні умови формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх менеджерів адміністративної діяльності: дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / Є. В.Воробйова. – Харків, 2010. – 263 с.
6. Галузяк В. М. Критерії особистісної зрілості майбутніх фахівців соціально-економічних професій / В. М. Галузяк // Розвиток особистості майбутнього психолога в умовах трансформації суспільства: монографія / В.І. Шахов, О.М. Паламарчук [та ін.] – Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016. – С. 86-106.
7. Діденко М. С. Професійно значимі якості особистості менеджера організацій: теоретичний аспект / М. С. Діденко // Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент. – 2013. – Вип. 13. – С. 201-211.
8. Замкова Н. Л. Методика розвитку професійних якостей майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності у процесі вивчення іноземних мов / Н. Л. Замкова // Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – 2006. – № 1. – С. 68-72.
9. Клімова А.М. Формування управлінської компетентності майбутніх менеджерів у вищих навчальних закладах економічного профілю: автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.М.Клімова. – Переяслав-Хмельницький, 2015. – 21 с.
10. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии /В.В.Сериков.– Волгоград, 1994.– 149 с.
11. Тарасова С.М. Формування у майбутніх менеджерів фінансово-економічного профілю готовності до управлінської діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук / С.М.Тарасова. – Кіровоград, 2006. – 20 с.

12. Холковська І.Л. Партнерство як інноваційна форма діалогічної взаємодії викладача і студентів – майбутніх менеджерів / І.Л.Холковська // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія. – Вінниця, 2018. – Випуск 55. – С. 134-141.
13. Чеботарьов М.К. Формування готовності майбутніх менеджерів до адаптивного управління у процесі професійної підготовки: дис. ... канд. пед. наук / М.К.Чеботарьов. – Харків, 2018. – 185 с.

### References

1. Andrushchenko N.O. Formuvannia bazovykh upravlinskykh kompetentsii u maibutnikh menedzheriv ekonomichnoho profilu zasobamy interaktyvnykh tekhnolohii: avtoref. dys. ... kand. ped nauk / N.O. Andrushchenko.– Vinnytsia, 2011.– 20 s.
2. Ball H.O. Osobystist yak individualnyi modus kultury i yak intehratyvna yakist osoby / Ball H.O., Miedintsev V.O. // Horizonty osvity. – 2011. – #3. – S. 7-14.
3. Bohatyrov K. O. Pidhotovka maibutnikh menedzheriv-ahraryiv do upravlinskoho spilkuvannia: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk / K. O. Bohatyrov. – Odesa, 2002. 22 s.
4. Bondarevskaya E.V. Gumanisticheskaya paradigma lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya / E.V.Bondarevskaya // Pedagogika. – 1997. – №4. – S. 11-20.
5. Vorobiova Ye. V. Pedahohichni umovy formuvannia individualnoho stylu profesiinoi diialnosti maibutnikh menedzheriv administratyvnoi diialnosti: dys. kand. ped. nauk : 13.00.04 / Ye. V.Vorobiova. – Kharkiv, 2010. – 263 s.
6. Haluziak V. M. Kryterii osobystisnoi zrilosti maibutnikh fakhivtsiv sotsionomichnykh profesii / V. M. Haluziak // Rozvytok osobystosti maibutnoho psykhologa v umovakh transformatsii suspilstva: monohrafiia / V.I. Shakhov, O.M. Palamarchuk [ta in.] – Vinnytsia: TOV «Nilan-LTD», 2016. – С. 86-106.
7. Didenko M. S. Profesiino znachymi yakosti osobystosti menedzhera orhanizatsii: teoretychnyi aspekt / M. S. Didenko // Mizhnarodnyi naukovyi forum: sotsiolohiia, psykholohiia, pedahohika, menedzhment. – 2013. – Vyp. 13. – S. 201-211.
8. Zamkova N. L. Metodyka rozvytku profesiinykh yakosti maibutnikh menedzheriv zovnishnoekonomichnoi diialnosti u protsesi vyvchennia inozemnykh mov / N. L. Zamkova // Naukovi zapysky Nizhynskoho derzhavnoho universytetu imeni Mykoly Hoholia. Psykholoho-pedahohichni nauky. – 2006. – # 1. – S. 68-72.
9. Klimova A.M. Formuvannia upravlinskoï kompetentnosti maibutnikh menedzheriv u vyshchyykh navchalnykh zakladakh ekonomichnoho profilu: avtoref. dys. ... kand. ped. Nauk / A.M.Klimova. – Pereiaslav-Khmelnytskyi, 2015. – 21 s.
10. Serikov V.V. Lichnostnyj podhod v obrazovanii: koncepciya i tehnologii / V.V.Serikov.– Volgograd, 1994.– 149 s.
11. Tarasova S.M. Formuvannia u maibutnikh menedzheriv finansovo-ekonomichnoho profilu hotovnosti do upravlinskoï diialnosti: avtoref. dys. ... kand. ped. Nauk / S.M.Tarasova. – Kirovohrad, 2006. – 20 s.
12. Kholkovska I.L. Partnerstvo yak innovatsiina forma dialohichnoi vzaiemodii vykladacha i studentiv – maibutnikh menedzheriv / I.L.Kholkovska // Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.Kotsiubynskoho. Serii: pedahohika i psykholohiia. – Vinnytsia, 2018. – Vypusk 55. – S. 134-141.
13. Chebotarov M.K. Formuvannia hotovnosti maibutnikh menedzheriv do adaptivnoho upravlinnia u protsesi profesiinoï pidhotovky: dys. ... kand. ped. Nauk / M.K.Chebotarov. – Kharkiv, 2018. – 185 s.

УДК 378.4.091

DOI 10.31652/2415-7872-2020-63-75-81

## ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ВЗАЄМОДІЇ СІМ'Ї ТА ШКОЛИ В РОБОТІ З ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

О. Д. Вєтрова, [orcid.org/0000-0002-5956-0032](https://orcid.org/0000-0002-5956-0032)

*У статті проаналізовано педагогічні умови підготовки майбутніх соціальних педагогів до взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку. Зокрема, окреслено власне розуміння «педагогічних умов» підготовки здобувачів освіти за спеціальністю «Соціальна педагогіка». Узагальнення теоретичних підходів до визначення та характеристики понять «педагогічні умови» та «педагогічні умови професійної підготовки», «умови підготовки до соціально-педагогічної діяльності» дозволило визначити та обґрунтувати зміст педагогічних умов підготовки майбутніх соціальних педагогів до взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку.*

**Ключові слова:** професійна підготовка, педагогічні умови, здобувачі освіти, взаємодія сім'ї та школи, обдарована дитина молодого шкільного віку.

## PEDAGOGICAL CONDITIONS OF PREPARATION OF INTENDED SOCIAL WORK TEACHERS FOR INTERACTION OF FAMILY AND SCHOOL IN WORK WITH GIFTED PRIMARY SCHOOL AGE CHILDREN

O. Vetrova

*The professional activity of a future social educator has specific features and determines certain conditions for the formation of readiness to perform functional duties. The effective preparation of intended social educators for the interaction of family and school in working with gifted primary school age children depends on a set of adequate principles, functional orientation of teaching, methods and techniques, approaches and pedagogical conditions under which education will be organized. As a need of the labor market require a radical restructuring of the structure of the educational process, it is important to ensure that the pedagogical conditions of the educational process for their interaction, and the process of assimilation of theoretical information takes place in parallel with practical activities. The pedagogical conditions for preparing future social educators for the interaction of family and school in working with gifted primary school age children is analyzed in the article. In particular, the own understanding of the "pedagogical conditions" of training students in the specialty "Social Pedagogy" is outlined. Generalization of theoretical approaches to the definition and characterization of the concepts "pedagogical conditions" and "pedagogical conditions of professional training", "conditions of preparation for social and pedagogical activities" allowed to determine and justify the content of pedagogical conditions of intended social pedagogues to interact with family and school for work with gifted primary school age children: development and implementation of an elective course "Social and pedagogical interaction of family and school in working with gifted primary school age children", the use of interactive teaching methods in the preparation of intended social educators for family interaction and schools in work with gifted primary school age children, expanding the range of subjects in the process of forming the readiness of intended social educators for family and school interaction in working with gifted children of primary school age, involving students in practice-oriented learning process through introduction to professional programs with tasks of organizing and ensuring the interaction of family and school in working with gifted primary school age children*

**Keywords:** professional training, pedagogical conditions, intended professionals, interaction of family and school, a gifted primary school age child.

Професійна діяльність майбутнього соціального педагога має специфічні особливості та визначає певні умови формування готовності до виконання функціональних обов'язків.

Ефективна підготовка майбутніх соціальних педагогів до взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку залежить від сукупності адекватних принципів, функціональної спрямованості навчання, методів і прийомів, засобів та педагогічних умов, за яких буде організовано навчання.

Оскільки потреби ринку праці вимагають докорінної перебудови структури освітнього процесу, важливо забезпечити такі педагогічні умови освітнього процесу, щоб вони взаємодіяли, і процес засвоєння теоретичної інформації відбувався паралельно з практичною діяльністю.

В останнє десятиліття значно поглибились дослідження процесу підготовки майбутніх соціальних педагогів, а саме: особливості формування спеціаліста в системі вищої освіти вивчали В. Бочарова, Л. Міщик, А. Капська, Р. Вайнола, О. Пічкач, Д. Добра, В. Сагарда, Р. Куличенко, Є. Холостова; багаторівневу підготовку соціальних педагогів – М. Дронь; практичні аспекти професійної підготовки – В. Симонович; педагогічні умови формування професійно-етичної культури – О. Пономаренко; підготовку соціального педагога до роботи з обдарованими дітьми та молоддю – О. Антонова, Л. Міщик, А. Капська, С. Фурдуй; питання готовності до професійної діяльності – В. Сластьонін.

Водночас результати аналізу зазначених джерел дають підстави стверджувати, що проблеми підготовки майбутніх соціальних педагогів до взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку не приділено належної уваги. У результаті залишаються теоретично нез'ясованими педагогічні умови підготовки майбутніх соціальних педагогів, що й зумовили їх розгляд у запропонованій статті.

У філософському енциклопедичному словнику поняття «умова» подано як середовище, у якому перебувають та без якого не можуть існувати; як ситуація, у якій що-небудь відбувається [12, с. 198].

У психології поняття «умови» інтерпретується в контексті психічного розвитку і розкривається через сукупність внутрішніх і зовнішніх обставин, що визначають психологічний розвиток людини та прискорюють або уповільнюють його, впливають на процес розвитку, його динаміку і кінцеві результати [8, с. 270].

У педагогіці умови здебільшого розуміють як чинники, обставини, сукупність заходів, від яких залежить ефективність функціонування педагогічної системи [11].

Дослідники, беручи до уваги різноманітні характеристики, виділяють різноманітні групи умов.

Так, дослідник Ю. Бабанський відповідно до сфери впливу виділяє дві групи умов функціонування педагогічної системи: зовнішні (природно-географічні, суспільні, виробничі, культурні, середовища

мікрорайону) і внутрішні (навчально-матеріальні, шкільно-гігієнічні, морально-психологічні, естетичні) [10, с. 81].

Як зазначає педагог О. Городиська, педагогічні умови – це спеціально створене педагогічне середовище, що сприяє формуванню готовності майбутнього вчителя до педагогічного самоаналізу, і сукупність заходів (засобів, об'єктивних можливостей) освітнього процесу, які забезпечують досягнення більш високого рівня самоаналітичної діяльності [3].

Дослідниця Н. Кузьміна наголошує, що умови «визначаються цілями, які постають перед системою та відповідними змістом, засобами діяльності, кваліфікацією педагогів та підготовки студентів» [6, с. 42].

Учений Ю. Якуба у своїй роботі звертає увагу на те, що для успішного забезпечення зв'язку теорії з практикою в освітньому процесі необхідні певні дидактичні умови, які охоплюють як змістовий, так і процесуальний аспекти навчально-виховної роботи. Дослідник акцентує, що система умов повинна забезпечувати творче використання засвоєних студентами знань та застосування ними свого практичного, трудового досвіду під час вивчення навчальних предметів [15].

Останнім часом у дослідженнях, темою яких є підготовка до певного виду професійної діяльності, дедалі частіше трапляється термін «організаційно-педагогічні» умови. Аналіз науково-педагогічної літератури засвідчує наявність різноманітних трактувань організаційно-педагогічних умов. Зокрема, Л. Донченко трактує ці умови підготовки як сукупність об'єктивних можливостей, що забезпечує успішне вирішення завдань. Н. Кузьміна як одну з організаційно-педагогічних умов визначає методичне забезпечення професійної освіти [5].

Таким чином, науковці розглядають педагогічні умови як одну зі складових педагогічної системи, яка відображає сукупність можливостей освітнього та матеріально-просторового середовища, які впливають на особистісний і процесуальний аспекти цієї системи і забезпечують її ефективне функціонування та розвиток.

**Мета статті** полягає в розкритті педагогічних умов підготовки майбутніх соціальних педагогів до взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку.

Спираючись на раніше виконані дослідження сутності поняття «педагогічні умови» та власного розуміння проблеми взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку, під педагогічними умовами ми будемо розуміти комплекс взаємопов'язаних та взаємообумовлених заходів, форм, методів і засобів підготовки майбутніх соціальних педагогів у закладах вищої освіти, що забезпечать зростання рівнів готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до майбутньої професійної діяльності [2].

Під поняттям «комплекс» розуміють сукупність предметів, явищ або властивостей, що становлять єдине ціле [9, с. 156–180]. Отже, комплекс педагогічних умов, необхідних для формування готовності майбутніх соціальних педагогів до взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку, – це така їх сукупність, у якій кожна умова слугує досягненню однієї з послідовно конкретизованих цілей на шляху до зазначеної кінцевої мети.

Стосовно проблеми нашого дослідження, зміст поняття «педагогічні умови» може бути означено як комплекс дій педагогів і студентів, спрямований на формування готовності до взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку.

Успішність визначення та обґрунтування педагогічних умов залежить, на думку Н. Яковлевої, від: чіткості визначення кінцевої мети чи результату; усвідомлення того, що вдосконалення педагогічного процесу досягається не за рахунок однієї умови, а за рахунок їх взаємопов'язаного комплексу; від розуміння того, що на певних етапах педагогічні умови можуть поставати як результат, досягнутий у процесі їх реалізації [14, с. 24].

Водночас ми усвідомлюємо, що процес підготовки майбутніх соціальних педагогів до взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку має свою специфіку. Оволодіння студентами теоретичними знаннями, практичними вміннями і навичками постає визначальним у процесі підготовки і формування готовності майбутніх соціальних педагогів до майбутньої професійної діяльності, в тому числі й до взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку.

Вагомим для нас у визначенні педагогічних умов є дослідження С. Харченка. Науковець сформулював загальнодидактичні та спеціальні вимоги до змісту фахової підготовки соціальних педагогів; зокрема, такі: відповідність змісту підготовки цілям навчання студентів, науковість, встановлення та врахування міжпредметних зв'язків, зв'язок теорії з практикою, єдність основних змістових блоків, гуманізація, формування алгоритмів соціально-педагогічної діяльності. Отже, важливим у підготовці майбутніх соціальних педагогів є створення не тільки педагогічних, а й організаційних умов для успішного засвоєння майбутніми соціальними педагогами теоретичних знань, які вони надалі будуть утілювати в практичній соціально-педагогічній діяльності [13].

З позиції наукових досліджень Л. Міщик однією з головних умов розвитку особистісного та інтелектуального досвіду майбутніх соціальних педагогів є створення рефлексивного середовища, що дасть можливість моделювати особливі умови. Засобами реалізації умови науковець вбачає навчальні дисципліни і курси за вибором, посібники та підручники, діагностичні засоби тощо [7].

Організаційно-методичними умовами особистісного розвитку майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки Р. Вайнола вважає: створення позитивного емоційно сприятливого освітнього середовища; спрямування змістового забезпечення процесу професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів на формування та розвиток професійно значущих особистісних якостей студента; застосування комплексу методів та організаційних форм навчально-виховного процесу, що ґрунтуються на принципах доцільності, послідовності, неперервності, функціональності та інтегративності; спрямування методів і форм соціально-педагогічної роботи на розвиток показників особистісного розвитку студентів у навчально-виховному процесі; орієнтація змісту та форм самостійної роботи на залучення студентів до самостійної пізнавальної діяльності, самокорекції та самоконтролю; упровадження педагогічних технологій самоактуалізації студентів у процесі професійної практики [1].

Ми вважаємо, що педагогічні умови формування ключових компетенцій у процесі підготовки майбутніх соціальних педагогів до взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку повинні становити сукупність інноваційного освітнього середовища, структури та змісту навчально-методичного забезпечення процесу підготовки, створення рефлексивного середовища, яке забезпечить особистісний та інтелектуальний розвиток майбутніх фахівців.

У нашому дослідженні специфіку педагогічних умов визначає не лише сутність і зміст професійної підготовки майбутнього соціального педагога, але й особливості здійснення процесу взаємодії сім'ї і школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку, враховуючи вимоги сучасної загальної і позашкільної освіти, що, у свою чергу, потребує нових підходів під час здійсненні такої підготовки.

Узагальнення теоретичних підходів до визначення та характеристики понять «педагогічні умови» та «педагогічні умови професійної підготовки», «умови підготовки до соціально-педагогічної діяльності» дозволило нам визначити та обґрунтувати зміст педагогічних умов підготовки майбутніх соціальних педагогів до взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку:

1. Розроблення і впровадження в практику курсу за вибором «Соціально-педагогічна взаємодія сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку», який передбачає створення навчально-методичного комплексу (навчальна програма, зміст лекцій, практичних занять, лабораторних занять, самостійної роботи, комплекс індивідуальних завдань, критерії оцінювання навчальних досягнень студентів) – чітко визначеної сукупності навчально-методичних документів, що відповідно до структурно-функціональної моделі формування готовності майбутніх соціальних педагогів до взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку, обумовлюють зміст підготовки майбутніх фахівців та здійснення навчання відповідно до програми означеного курсу.

2. Використання інтерактивних методів навчання в процесі підготовки майбутніх соціальних педагогів до взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку (що реалізується нами за рахунок інноваційних ідей, що ґрунтуються на проблемному та особистісно зорієнтованому навчанні. Використання засобів інтерактивних технологій спрямоване на створення ситуацій успіху, атмосфери творчої, активної взаємодії, свободи вибору, рефлексії, професійної мотивації, що повинне сприяти формуванню творчого компонента в процесі підготовки майбутніх соціальних педагогів до взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку).

3. Розширення кола суб'єктів у процесі формування готовності майбутніх соціальних педагогів до взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку (сприятиме формуванню в майбутніх соціальних педагогів культури професійного самовизначення та забезпечення взаємодії предметних та методологічних знань, дасть можливість визначитися зі структурою успішної майбутньої професійної діяльності й виробити стійку власну професійну позицію; спілкування студентів із суб'єктами соціально-педагогічної роботи сприятиме ефективному засвоєнню позитивних професійних стереотипів та створенню підґрунтя для подальшої професійної самоорганізації майбутніх фахівців. Крім того, за таких умов формується професійна ідентичність, яка виконує стабілізуювальну та перетворювальну функції).

4. Залучення студентів до практико-орієнтованого процесу навчання шляхом введення до програм фахових практик окремих завдань щодо організації і забезпечення взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку (сприятиме формуванню в майбутніх фахівців практичних умінь і навичок, здатності працювати в реальній ситуації).

Розглянемо докладніше зміст цих умов.

Необхідність розроблення і впровадження курсу за вибором «Соціально-педагогічна взаємодія сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку» для студентів спеціальності 6.010106

«Соціальна педагогіка» обумовлюється такими аргументами: з-поміж навчальних дисциплін психолого-педагогічної й соціально-педагогічної спрямованості проблема взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку практично не розкривається або висвітлюється фрагментарно (соціально-педагогічна робота з обдарованими дітьми, соціально-педагогічна робота з сім'єю). Запропонований курс дозволяє викласти матеріал цілісно, систематизувати його; курс надасть можливість зосередитись не тільки на теоретичній, але і на практичній підготовці майбутніх фахівців як під час аудиторних занять, так і самостійної та індивідуальної роботи, що стимулюватиме застосування сформованої готовності в процесі практичної діяльності. Метою вивчення курсу за вибором є ознайомлення студентів з теоретичними основами та сутністю процесу взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку, його основними принципами, етапами, технологіями взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку; ознайомлення з практичним досвідом реалізації взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку; формування професійної готовності до забезпечення цілісного процесу взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку.

Успішність реалізації мети курсу передбачається за умови, якщо студенти усвідомлять значення теоретико-методологічних основ соціальної педагогіки для майбутньої професійної діяльності з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку та їхніми сім'ями; оволодіють основними поняттями і категоріями теоретичного знання, професійною лексикою; зрозуміють сутність соціально-педагогічної роботи в напрямі взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку, її мету, задачі, функції; навчатися диференціювати зміст роботи соціального педагога з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку, різними типами сімей; сформують здатність рефлексувати з приводу рівня володіння методикою забезпечення взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку.

Використання інтерактивних методів навчання в процесі підготовки майбутніх соціальних педагогів до взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку. У виокремленні зазначеної умови ми виходили з того, що важлива роль у підготовці майбутніх фахівців у сучасних закладах вищої освіти належить методам інтерактивного навчання. У процесі інтерактивного навчання студенти засвоюють від 70 % до 90 % інформації, формується досвід творчої діяльності, уміння самостійно набувати знання. На підставі аналізу наукових праць визначаємо, що в межах реалізації другої педагогічної умови використання інтерактивних методів і форм роботи необхідно спрямувати на формування у студентів соціально-педагогічних умінь (діагностичних, профілактичних, корекційних, реабілітаційних, консультативних, організації змістовного дозвілля), методичних умінь, умінь конструктивно вирішувати проблеми і конфліктні ситуації; розвиток творчого потенціалу майбутнього фахівця, здатності до нешаблонного мислення.

Реалізація педагогічної умови передбачає створення творчої атмосфери та підвищення зацікавленості майбутніх соціальних педагогів у вивченні курсу за вибором, спрямованого на підготовку до взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку, і впровадження в освітній процес інтерактивного методу «технологічний практикум», методу «позиційного навчання» М. Веракси шляхом використання методів незакінчених речень, метафори, синквейну. Використання таких методів дасть змогу розглядати проблему взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку із різних боків, висувати гіпотези щодо розвитку цього процесу – усе це повинно в майбутньому сприяти розширенню досвіду студентів та їхнього гіпотетичного, нестандартного, творчого мислення.

Така умова, як розширення кола суб'єктів у процесі підготовки до взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку (залучення вчителів закладів середньої освіти, педагогічних працівників позашкільних установ, соціальних педагогів і соціальних працівників ЦСССДМ, волонтерів) сприяє формуванню мотиваційного та рефлексивного компонентів досліджуваної готовності майбутніх соціальних педагогів, а саме ефективному засвоєнню позитивних професійних стереотипів та створенню підґрунтя для подальшої професійної самоорганізації майбутніх фахівців.

Підтвердження нашої думки знаходимо в психолого-педагогічних дослідженнях О. Єрмолаєва, Л. Шнейдер, С. Оксамитної. Науковці підкреслюють, що за таких умов формується професійна ідентичність, яка виконує стабілізуювальну та перетворювальну функції [4], а спілкування молодого фахівця з людьми однієї професійної спрямованості супроводжується переглядом життєвих пріоритетів, ставлення до різних аспектів свого функціонування. Іншими словами, працівники центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, районного центру зайнятості, психологи та соціальні педагоги шкіл є для майбутніх соціальних педагогів помічниками в процесі взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку.

Залучення студентів до практико-орієнтованого процесу навчання є важливою педагогічною умовою, оскільки практична складова підготовки студентів необхідна, саме тому ми маємо можливість увести до

програм фахових практик окремі завдання щодо організації і забезпечення взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку. Дана педагогічна умова забезпечить формування діяльнісного, творчого і рефлексивного компонентів готовності майбутніх соціальних педагогів до взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку.

Педагогічна практика сприяє саморозвитку, самоідентифікації студентів, формуванню готовності до майбутньої професійної діяльності. До змісту діяльності студентів-практикантів під час проходження практики на робочому місці соціального педагога внесено корективи та доповнення. Студенти-практиканти отримують завдання щодо розроблення планів-конспектів заходів і проведення їх відповідно до результатів діагностичних досліджень. Таким чином, у результаті проходження практики майбутні соціальні педагоги матимуть змогу зміцнити теоретичні знання, поглибити їх, сформувати і розвинути практичні вміння і навички щодо взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку.

**Висновки.** Отже, спеціально організовані педагогічні умови створюють середовище навчання, спрямоване на формування готовності до взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку майбутніх соціальних педагогів. Кожна з виявлених педагогічних умов має свої внутрішні можливості, спрямовуючись на формування окремого компонента готовності. Також кожна окремо взята умова не може повністю забезпечити ефективність формування досліджуваної характеристики. Лише їх системна єдність дозволяє досягти максимальних результатів і становить комплекс педагогічних умов формування готовності до взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку майбутніх соціальних педагогів.

### Література

1. Вайнола Р. Х. Методика викладання соціально-педагогічних дисциплін: навч. посіб. / Вайнола Р. Х., Сисоева С. О. – Київ, 2010. – 152 с.
2. Ветрова О.Д. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку : автореф. дис ... канд. пед. Наук / Ветрова О.Д. – Глухів, 2018. – 24 с.
3. Городиська О. М. Педагогічні умови формування готовності майбутнього вчителя до педагогічного самоаналізу / Городиська О. М. // Наукові записки ТНПУ ім. В. Гнатюка. Сер. Педагогіка / гол. ред. Г. Терешук. – Тернопіль, 2010. – № 3. – С. 43–48.
4. Ермолаева Е. Профессиональная идентичность: концепция и реальность / Ермолаева Е. // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. № 4. – С. 51–59.
5. Кузьмина Н. В. Понятие педагогической системы и критерии ее оценки. Методы систематического педагогического исследования / Кузьмина Н. В. – Москва, 2002. – С. 7–52.
6. Кузьмина Н. В. Формирование модели специалиста с высшим образованием / Кузьмина Н. В. – Томск, 1984. – 195 с.
7. Міщик Л. І. Теорія і практика професійної підготовки соціального педагога: монографія / Міщик Л. І. – Глухів, 2011. – 116 с.
8. Немов Р. С. Психология: словарь-справочник. Ч. 2. / Немов Р. С. – Москва, 2003. – 352 с.
9. Новейший философский словарь / сост. А. А. Грицало. – Минск, 1998. – 896 с.
10. Педагогика / под ред. Ю. К. Бабанского. – Москва, 1988. – 432 с.
11. Посталюк Н. Ю. Творческий стиль деятельности. Педагогический аспект / Посталюк Н. Ю. – Казань, 1989. – 200 с.
12. Философский энциклопедический словарь / под ред. Е. Ф. Губского, Г. В. Кораблева, В. А. Лутченко. – Москва, 2006. – 576 с.
13. Харченко С. Я. Дидактические основы подготовки студентов к социально-педагогической деятельности / Харченко С. Я. – Луганск, 1999. – 138 с.
14. Яковлева Н. М. Теория и практика подготовки будущего учителя к творческому решению воспитательных задач : дис. ... д-ра пед. наук :13.00.01 / Яковлева Н. М. – Челябинск, 1992. – 403 с.
15. Якуба Ю. А. Связь теоретического и производственного обучения в средних профтехучилищах / Якуба Ю. А. – Москва, 1986. – С. 18.

### References

1. Vainola R. Kh. Metodyka vykladannia sotsialno-pedahohichnykh dystsyplin: navch. posib. / Vainola R. Kh., Sysoieva S. O. – Kyiv, 2010. – 152 s.
2. Vietrova O.D. Pidhotovka maibutnykh sotsialnykh pedahohiv do vzaiemodii simi ta shkoly v roboti z obdarovanymy ditmy molodshoho shkilnoho viku : avtoref. dys ... kand. ped. Nauk / Vietrova O.D. – Hlukhiv, 2018. – 24 s.
3. Horodyska O. M. Pedahohichni umovy formuvannia hotovnosti maibutnoho vchytelia do pedahohichnoho samoanalizu / Horodyska O. M. // Naukovi zapysky TNPU im. V. Hnatiuka. Ser. Pedahohika / hol. red. H. Tereshchuk. – Ternopil, 2010. – # 3. – S. 43–48.
4. Ermolaeva E. Professionalnaya identichnost: koncepciya i realnost / Ermolaeva E. // Psihologicheskij zhurnal. – 2001. – T. 22. № 4. – S. 51–59.
5. Kuzmina N. V. Ponyatie pedagogicheskoy sistemy i kriterii ee ocenki. Metody sistematichnogo pedagogicheskogo issledovaniya / Kuzmina N. V. – Moskva, 2002. – S. 7–52.
6. Kuzmina N. V. Formirovanie modeli specialista s vysshim obrazovaniem / Kuzmina N. V. – Tomsk, 1984. – 195 s.



7. Mishchuk L. I. Teoriia i praktyka profesiinoi pidhotovky sotsialnoho pedahoha: monohrafiia / Mishchuk L. I. – Hlukhiv, 2011. – 116 s.
8. Nemov R. S. Psihologiya: slovar-spravochnik. Ch. 2. / Nemov R. S. – Moskva, 2003. – 352 s.
9. Novejsnij filosofskij slovar / sost. A. A. Gricalo. – Minsk, 1998. – 896 s.
10. Pedagogika / pod red. Yu. K. Babanskogo. – Moskva, 1988. – 432 s.
11. Postalyuk N. Yu. Tvorcheskij stil deyatel'nosti. Pedagogicheskij aspekt / Postalyuk N. Yu. – Kazan, 1989. – 200 s.
12. Filosofskij enciklopedicheskij slovar / pod red. E. F. Gubskogo, G.V. Korableva, V. A. Lutchenko. – Moskva, 2006. – 576 s.
13. Harchenko S. Ya. Didakticheskie osnovy podgotovki studentov k socialno-pedagogicheskoy deyatel'nosti / Harchenko S. Ya. – Lugansk, 1999. – 138 s.
14. Yakovleva N. M. Teoriya i praktika podgotovki budushhego uchitelya k tvorcheskomu resheniyu vospitatel'nykh zadach : dis. ... d-ra ped. nauk :13.00.01 / Yakovleva N. M. – Chelyabinsk, 1992. – 403 s.
15. Yakuba Yu. A. Svyaz teoreticheskogo i proizvodstvennogo obucheniya v srednih proftehuchilishah / Yakuba Yu. A. – Moskva, 1986. – S. 18.

УДК 378.091.21:39

DOI 10.31652/2415-7872-2020-63-81-85

## ФОРМУВАННЯ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЕТНОПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

О. В. Волошина, [orcid.org/0000-0002-9977-7682](https://orcid.org/0000-0002-9977-7682)

К. В. Мнишенко, [orcid.org/0000-0003-4640-9568](https://orcid.org/0000-0003-4640-9568)

*У статті обґрунтовано необхідність етнопедагогічної підготовки майбутніх учителів як необхідної складової професійної компетентності з метою використання етнокультурного потенціалу для підвищення ефективності освітнього процесу в школі та залучення учнів до національної культури народу. Виокремлено фундаментальні характеристики й основні принципи етнопедагогіки; досліджено її загальнолюдська, гуманістична спрямованість. Проведено аналіз і співвіднесення прогресивних ідей етнопедагогіки з проблематикою гуманізації освіти; обґрунтовано багатий потенціал народних педагогічних традицій в здійсненні гуманістично орієнтованого виховання. У статті схарактеризовано методи виховання в етнопедагогіці: прислів'я і приказки, загадки, пісні, казки.*

**Ключові слова:** народна педагогіка, етнопедагогіка, етнопедагогічна компетентність майбутнього вчителя, етнопедагогічна підготовка, цінності етнопедагогіки.

## FORMATION OF ETHNO-PEDAGOGICAL COMPETENCE IN FUTURE TEACHERS

O. Voloshyna, K. Mnyshenko

*The article substantiates the need for ethno-pedagogical training of future teachers as a necessary component of professional competence in order to use ethno-cultural potential to increase the efficiency of the educational process at school and to attract students to the national culture of the people. We consider ethno-pedagogical competence as a student's knowledge and skills in the field of folk pedagogy and ethno-pedagogy. Ethno-pedagogical competence is manifested in the following educational competences: knowledge about folk pedagogy, knowledge about ethno-pedagogy as a science, knowledge about pedagogical activity of the future teacher; ethno-pedagogical set of skills. The basic characteristics and basic principles of ethnopedagogy are distinguished; its universal, humanistic orientation has been investigated. The analysis and correlation of progressive ideas of ethno-pedagogy with the problems of humanization of education are conducted; the rich potential of folk pedagogical traditions in realization of humanistic oriented education is substantiated. The article describes the methods of education in ethno-pedagogy: proverbs and sayings, riddles, songs. The directions of formation of the ethno-pedagogical competence of the future teacher include: studying of the history, culture of their country, folk customs and traditions of the people, national character, development of national consciousness; acquaintance with the peculiarities, content, principles, methods and education tools in folk pedagogy and ethno-pedagogy; formation of creative approaches to understanding of folk-pedagogical experience, formation of abilities and skills of use of folk-pedagogical approaches in education; formation of the motivational sphere of ethno-pedagogical activity.*

**Keywords:** folk pedagogy, ethno-pedagogy, ethno-pedagogical competence of future teacher, ethno-pedagogical training, values of ethno-pedagogy.

На сучасному етапі розвитку суспільства одним із завдань освіти є гуманізація освітнього процесу. Гуманістично орієнтоване виховання спрямоване на формування людини, особистості, громадянина через засвоєння загальнолюдських, особистісних, громадянських цінностей. Завдання виховання полягає не

тільки в тому, щоб збільшити обсяг знань і сформувати певні компетенції, а, перш за все, у тому, щоб загальнолюдські цінності стали особистісною спрямованістю учнів.

Сьогодні немає розподілу на навчальний і виховний процес, його розглядають як єдиний освітній процес. Отже, виховання доцільно розглядати не як самостійну діяльність, а як функцію, притаманну будь-якій педагогічній діяльності. Не можна навчати не виховуючи, а виховувати не навчаючи, адже відношення, ставлення неможливо «передати» як знання, їх можливо лише пережити в процесі взаємодії з іншими людьми. Основними засобами виховання є діяльність і спілкування.

Важливим напрямом у вихованні підростаючого покоління, на наш погляд, може стати використання в освітньому процесі культурної спадщини народу, загальнолюдські цінності якого є значущими при вирішенні багатьох питань. Народна педагогіка є своєрідною філософією в галузі виховання дітей, що сформувалася на основі колективної творчості багатьох поколінь; це невичерпне джерело педагогічних ідей.

Аналіз психолого-педагогічної літератури і практики педагогічної освіти свідчить, що останнім часом широко застосовується етнопедагогічний підхід у підготовці майбутнього вчителя, який передбачає, з одного боку, врахування культурно-історичних традицій народу, сформованих народною педагогікою, а з іншого – особистісне засвоєння студентом етнопедагогічних цінностей, знань і умінь виховання підростаючих поколінь як представників певного етносу. Це знайшло своє відображення в працях Г. Волкова, В. Кононенко, Н. Лисенка, В. Ніколаєва, В. Мосіяшенка, Є. Приступи, М. Стельмаховича, О. Сухомлинської, Т. Усатенка, Г. Філіпчука, М. Хайруддінова, М. Харитонова.

**Мета статті** полягає в обґрунтованні необхідності формування етнопедагогічної компетенції майбутнього вчителя як необхідної складової професійної компетентності з метою використання етнокультурного потенціалу для підвищення ефективності освітнього процесу в школі.

Сьогодні можемо спостерігати негативне явище, коли модель поведінки людини, приклад моральності й доброчесності, представлений сучасною масовою культурою, а також і західною, суттєво відрізняється від ідеалу, заснованого на витоках культури нашого народу. У цьому контексті хотілося б відзначити думку Г. Волкова про вплив прикладу-ідеалу: приклад-ідеал уособлюється в усіх складових народної педагогіки: це і фольклор, в якому зазначений «талант високої моральності», і традиції, що охоплюють народне мистецтво і працю. У своїй науковій роботі «Етнопедагогіка» Г. Волков попереджує про те, що негативний приклад може нести страшні наслідки, особливо якщо йдеться про формування майбутніх громадян країни [1].

Сучасна молодь, на жаль, забуває про ті значущі особливості українського народу, що роблять його унікальним і неповторним. Найкращі риси нашого національного характеру повинні передаватися із покоління в покоління, вони знайшли своє відображення у фольклорі.

Перенесення західних стандартів навчання на національну систему освіти – проблема, від якої застерігав ще К. Ушинський, не втрачає актуальності і в XXI столітті. Незважаючи на багатий багаторічний досвід вітчизняної системи освіти, переважає орієнтація на зарубіжний досвід навчання. Така тенденція витісняє народну педагогіку з усіма її складовими, зменшує її присутність у вітчизняній системі освіти, а це негативно позначається на вихованні підростаючих поколінь. Освіта, що не враховує специфіку національної самосвідомості, не може бути професійною, оскільки формується у відриві від педагогічної культури народу [2, с.132].

Уважаємо, що формування етнокультурної компетентності та виховання етнокультурних відносин є найважливішим стратегічним завданням освіти XXI століття.

Етнокультурне виховання – це процес, в якому цілі, завдання, зміст, технології виховання орієнтовані на розвиток і соціалізацію особистості як суб'єкта етносу і як громадянина. На нашу думку, основними складовими формування етнокультурної компетентності учнів є створення умов для цілісного розвитку особистості дитини через залучення до традиційної народної культури; виховання і повагу до культури міжнародного спілкування, толерантності, вміння взаємодіяти з навколишнім світом, а також створення педагогічних умов формування етнокультурних компетенцій.

Педагог XXI століття повинен розуміти, що виховання сучасних дітей на матеріалі традиційної національної культури, відновлення системи наступності народних традицій є одним із способів подолання кризової ситуації в суспільстві [3, с.67].

Етнопедагогічна культура самого вчителя залежить від рівня засвоєння традиційної педагогічної культури суспільства; тому сучасний педагог має розуміти необхідність вивчення народної педагогіки, етнопедагогіки. Особливо важливою є орієнтація вчителів не на пряму екстраполяцію народно-виховного досвіду в сучасну педагогічну дійсність, що, на жаль, нерідко відбувається, а на формування на основі творчого осмислення спадщини попередніх поколінь педагогічних ідей та підходів в організації освітнього процесу та підвищення його ефективності. Отже, етнопедагогічна компетентність є однією із важливих

складових професійної культури сучасного педагога, оскільки для суспільства зростає значущість саме етнонаціональної складової особистості.

Етнопедагогічна компетентність – це володіння студентом знаннями і вміннями в галузі народної педагогіки й етнопедагогіки. Етнопедагогічна компетентність зосереджена в таких освітніх компетенціях: знання про народну педагогіку, знання про етнопедагогіку як науку, знання про педагогічну діяльність майбутнього вчителя; сукупність етнопедагогічних умінь.

На нашу думку, етнопедагогічна компетентність майбутнього вчителя є гнучким, динамічним явищем, що коригується зі змінами умов і педагогічних завдань, комплексом компетенцій, які забезпечують високу ефективність професійної діяльності. Ці компетенції співвідносяться, вони взаємопов'язані: цінності, знання і вміння виступають як регулятори дій майбутнього педагога, вони закріплюються в педагогічній майстерності, такті, особистісних якостях, принципах життя, у внутрішньому світі людини, динамічній взаємодії, взаєминах із навколишнім середовищем. У своїй сукупності знання і вміння сприяють осмисленню значущості етнопедагогічної підготовки. Рівень сформованості етнопедагогічної компетентності визначається діяльністю вчителя і відображає рівень його знань, оскільки вміння і навички є матеріалізованими знаннями.

Виокремимо основні напрями формування етнопедагогічної компетентності майбутнього вчителя:

- вивчення історії, культури своєї країни, народних звичаїв і традицій, національного характеру, розвиток національної самосвідомості;
- ознайомлення з особливостями, змістом, принципами, методами і засобами виховання народної педагогіки;
- формування творчих підходів до осмислення народно-педагогічного досвіду, формування компетенцій щодо застосування народно-педагогічних підходів на практиці;
- формування мотиваційної сфери етнопедагогічної діяльності.

Отже, значне місце у формуванні етнопедагогічної компетентності студентів має бути відведено дисциплінам соціально-гуманітарного циклу. Вивчення історії різних народів, духовної і матеріальної культури сприятиме зміцненню етнокультурної складової освіти. Уважаємо, що при вивченні педагогічних дисциплін необхідно особливу увагу приділити дослідженню виховного потенціалу етнопедагогіки.

Розглянемо більш детально змістове наповнення етнопедагогіки й народної педагогіки як теоретичного підґрунтя формування етнопедагогічної компетентності майбутнього вчителя.

Одним із перших теоретично обґрунтував етнопедагогіку як самостійну галузь педагогічної науки Г. Волков. Учений розмежував та уточнив такі поняття, як «етнопедагогіка» й «народна педагогіка». Так, етнопедагогіка характеризується як галузь теоретичних досліджень, а народна педагогіка пов'язана з досвідом народного виховання, його ідеями і засобами. Г. Волков дає таке визначення етнопедагогіки: «Етнопедагогіка – наука про емпіричний досвід етнічних груп у вихованні та навчанні дітей, наука про морально-етичні й естетичні погляди на споконвічні цінності сім'ї, роду, племені, народності, нації» [1, с.63]. Народна педагогіка визначається як об'єкт етнопедагогіки, тобто сукупність знань і навичок виховання, що збереглася в етнокультурних традиціях, народній поетичній і художній творчості, стійких формах спілкування і взаємодії дітей один із одним і з дорослими. Народна педагогіка відображає багатотомову побутову культуру й досвід виховання. Відмінність між народною педагогікою й етнопедагогікою полягає в тому, що народну педагогіку сформував народ із власного досвіду, виховання й навчання. Етнопедагогіка – це класична педагогічна наука, що досліджує закономірності та особливості народного та етнічного виховання. Вона користується методами й джерелами педагогіки, але разом із тим в ній формуються і власні методи.

Метою виховання в народній педагогіці є ідеал досконалої людини. Незважаючи на те, що в основі етнонаціонального ідеалу полягають загальнолюдські цінності, ідеал виховання будь-якого народу істотно відрізняється від виховних ідеалів інших народів. Саме ці особливості й повинні засвоїти майбутні вчителі в процесі етнопедагогічної підготовки, оскільки від них багато в чому залежить ефективність вирішення виховних завдань. П. Каптерев попереджав, що у вихованні необхідно орієнтуватися не на загальнолюдські цінності, необхідно враховувати етнокультурні особливості суспільства, оскільки «...єдиного загальнолюдського, загальнонародного педагогічного ідеалу не існує» [4, с. 190].

Найважливішими цілями української народної педагогіки є такі: виховання людини як трудівника, формування поглядів на працю як головну сферу людської діяльності, основу повноцінного життя; формування високоморальної людини з дбайливим ставленням до природи; виховання людини-патріота; шанобливе ставлення до людей інших етнічних груп. Народна педагогіка зберігає в собі загальні риси національної культури, методи та навички виховання, накопичені власним народом і традиціями інших етносів. Основу народної педагогіки становить духовна культура, народні звичаї, традиції, соціально-етичні норми. Слід зазначити, що гуманістичні традиції у вихованні формувалися споконвіку. У спільній праці з дорослими в дітей формувалися навички життя з людьми, а саме: співпраця, співчуття,

співпереживання, сприяння, причетність до навколишнього світу, турбота про інших людей, взаємодопомога, традиції гостинності. Уважалось, що головним пріоритетом людського життя є щастя інших, а не власні інтереси.

У народній педагогіці дитина сприймається як цінність. Ідея гуманізму закладена в самій основі народного виховання, оскільки діти – «благодать Божа». Опора на принципи природовідповідності й індивідуалізації – основний закон народного виховання. Кожна дитина – індивідуальність, яка характеризується тільки властивими їй особливостями й можливостями. Духовні, моральні якості не можна сформуванати у групи дітей, їх можна сформуванати в конкретній дитині. Народна педагогіка допомагає виявити унікальність, неповторність кожного, пізнати його здатності, допомогти самоствердитися, диференціювати виховний вплив.

Традиційне народне виховання є диференційованим: з хлопчика необхідно виховати чоловіка, з дівчинки – жінку – майбутню матір. У хлопчика необхідно виховати хоробрість, силу, спритність, почуття відповідальності за свої вчинки, а в дівчинки – спостережливість, чуйність, відданість, м'якість.

Незважаючи на існування специфічних особливостей виховання в різних народів, фундаментальними характеристиками є культ людини, висока моральність, культ праці [5]. Праця – це основа всіх моральних норм життя. «Хто любить працю, того люди шанують». Народній педагогіці притаманне виховання справою і в справі. Важлива роль діяльності у формуванні особистості: «Посієш вчинок – пожнеш звичку, посієш звичку – пожнеш характер, посієш характер – пожнеш долю». З давніх-давен було відомо, що працьовитість народжується в праці, повага до старших – в повсякденному прояві такої поваги, любов до ближнього – в турботі про інших. Єдність слова і діла – одна із найважливіших складових народної педагогіки.

Народна педагогіка, перш за все, – педагогіка сімейна, багатогранна за структурою спілкування, а це забезпечує спадкоємність поколінь. Спілкування з однолітками і дітьми інших вікових груп у народному вихованні здійснювалося під час участі в різних змаганнях, обрядах, святах, вечірніх посиденьках. До того ж, старші діти в родині долучалися до виховання молодших. Таким чином в них формувалася самостійність, відповідальність за доручену справу; готувалися до майбутнього сімейного життя.

Важливою особливістю народної педагогіки є її зв'язок з життям, тобто постійна взаємодія дитини з соціумом. У народній педагогіці виховує все, що оточує: і люди, і природа. Кожний крок дитини знаходиться під контролем дорослих, необов'язково близьких. Сьогодні ми це називаємо «педагогічним середовищем». Не тільки сім'я виховує дитину, а й суспільство: і дорослі, і діти живуть за одними моральними законами, немає виключення ні для кого.

Стосунки в народній педагогіці є гуманістичними. Так, «золоте правило» християнства «Поводься з іншими так, як хочеш, щоб ставилися до тебе»; любов до близьких, до Батьківщини, до рідної природи, до праці, до людини взагалі – загальнолюдські основи народного виховання. Ці почуття формувалися з раннього дитинства. Ці положення не втрачають своєї актуальності й сьогодні. Отже, головні постулати народної педагогіки – це загальнолюдське підґрунтя й гуманістична спрямованість.

Народна педагогіка протягом століть накопичила безліч цінних форм і способів виховання: спостереження, приклад, практична діяльність, повчання, порада, похвала або осуд тощо. Найважливішим і найбільш ефективним способом виховання є практична діяльність дітей, їхня участь у господарській діяльності, в проведенні свят, заняттях народною музикою, танцями тощо.

Українська народна педагогіка характеризується потужним арсеналом засобів ефективного виховання особистості. Це знаряддя праці, художні вироби, ігри, фольклор, мова. Наприклад, в іграх, як потужному засобі виховання, формувалися необхідні фізичні якості дитини; ігри сприяли розвитку цілеспрямованості, наполегливості, сміливості; виховувалося розуміння важливості спільних правил, взаємних зобов'язань, взаємовиручки.

Народні традиції виховання не ідеальні, подекуди вони навіть категоричні, зустрічаються крайнощі, і це не панацея для вирішення всіх проблем. Проте безсумнівно, що в найбагатшому арсеналі народного педагогічного досвіду міститься й величезний потенціал для вирішення ключових проблем сучасного виховання.

У етнопедагогіці виокремлюють два важливих розділи: національний зміст і етнічно зумовлені методи освіти. До першого відносять етнокультуру й розглянуті в її ракурсі загальнолюдські знання. До другого – методи, що дозволяють в повному обсязі враховувати психологічні особливості сприйняття й мислення представників певного етносу.

Г. Волков виокремив такі засоби виховання в етнопедагогіці [1]: прислів'я і приказки, загадки, пісні, казки. Прислів'я, приказки є продуктом накопиченої мудрості народу, вони пов'язані практично зі всіма сферами людського життя. Прислів'я завжди мали виховний характер і втілювали певну педагогічну ідею. Маючи практичну спрямованість, прислів'я містять корисні настанови для молодого покоління, виконують освітню функцію. Однією із переваг цього етнопедагогічного засобу виховання є його форма, яка, завдяки

грі слів, ритміці, римі, стає легкою для запам'ятовування, формує уявлення дитини про загальноприйняті моральні принципи й закони, моральні якості, ставлення до праці й життєвих цінностей.

Цінність загадок як засобу виховання полягає в тому, що вони відображають моральні постулати; впливають на розумові здібності дитини, естетичне виховання, збагачують багаж знань дітей про оточуючу дійсність і суспільство, в якому живе дитина.

Народні пісні відображають поняття про добро, красу, щастя. У них виокремлені цінності, мрії народу, вікові очікування, надії. Народні пісні покликані прищепити любов до прекрасного, зформувати естетичні погляди. Пісню супроводжувалися всі події народного життя. Особливу виховну функцію Г.Волков відводить колисковій пісні, яка позитивно впливає на психічний стан і здоров'я дитини. Колискові пісні демонструють велику силу материнської любові, діти відчують ніжність і теплоту, закладену в ціх піснях; вони сприяють створенню умов для подальшого виховання дитини.

Казки також несуть виховну функцію, оскільки в них завжди є певна мораль, істина; вони змушують замислитися, спонукають до роздумів. Завдяки деяким прийомам впливу казки виховують у дитини почуття прекрасного, формують моральні риси, учать відрізняти добро від зла, хороше від поганого. Виконуючи освітню функцію, казки знайомлять читача з народними звичаями, обрядами, традиціями, віруваннями, побутовими дрібницями. У казках відображено життя народу, його національні риси. Захоплюючий сюжет і образність роблять казки цікавими для дітей, полегшують їхнє сприйняття, отже, збільшують їхній педагогічний вплив.

Уважаємо, що надзвичайно важливо за роки студентського навчання сформувати інтерес студентів до питань полікультурного, національного й міжнаціонального виховання учнів, потреби в професійній готовності грамотно вирішувати їх у роботі з дітьми.

Отже, етнопедагогічний підхід є важливим методологічним інструментом освітнього процесу в школі, орієнтованого на збереження й розвиток етносу, створює можливість для вільного самовизначення й самореалізації особистості в умовах багатомірного діалогу культур. Етнопедагогічна компетентність, яка пов'язана з засвоєнням і практичним використанням ідей народної педагогіки, етнопедагогіки, є необхідною, обов'язковою умовою професійної підготовки майбутніх вчителів. Ефективність процесу формування етнопедагогічної компетентності майбутніх вчителів залежить від комплексного використання науково-методологічних, освітньо-методичних і організаційно-педагогічних чинників.

### Література

1. Волков Г. Н. Этнопедагогизация целостного учебно-воспитательного процесса / Г. Н. Волков. – Москва : ГосНИИ семьи и воспитания, 2001. – 160 с.
2. Волошина О.В. Роль дисциплин педагогического цикла у профессиональному развитию майбутніх учителів. / О.В. Волошина // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. – Випуск 39. – Вінниця, 2013. – С. 130-134.
3. Волошина О.В. Роль моральних відносин між учителем і учнями в навчально-виховному процесі / О.В. Волошина // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. – Випуск 41. – Вінниця, 2014. – С.66-70.
4. Каптерев, П.Ф. История педагогики / П.Ф. Каптерев. – [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.portal-slovo.ru/pedagogics/rus/216>.
5. Ткаченко О. М. Теоретико-методичні засади формування етнопедагогічної компетентності майбутніх вчителів гуманітарного профілю: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / О.М. Ткаченко; Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького. – Кіровоград, 2013. – 40 с.

### References

1. Volkov G. N. Jetnopedagogizacija celostnogo uchebno-vospitatel'nogo processa / G. N. Volkov. – Moskva : GosNII sem'i i vospitanija, 2001. – 160 s.
2. Voloshyna O.V. Rol dystsyplin pedahohichnogo tsykladu u profesiinomomu rozvytku maibutnikh uchyteliv. / O.V. Voloshyna // Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnogo universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Seriya: Pedahohika i psykholohiia. – Vypusk 39. – Vinnytsia, 2013. – S. 130-134.
3. Voloshyna O.V. Rol moralnykh vidnosyn mizh uchitelem i uchniamy v navchalno-vykhovnomu protsesi / O.V. Voloshyna // Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnogo universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Seriya: Pedahohika i psykholohiia. – Vypusk 41. – Vinnytsia, 2014. – S.66-70.
4. Kapterev, P.F. Istorija pedagogii / P.F. Kapterev. – [Jelektronnyj resurs] Rezhim dostupa: <http://www.portal-slovo.ru/pedagogics/rus/216>.
5. Tkachenko O. M. Teoretyko-metodychni zasady formuvannia etnopedahohichnoi kompetentnosti maibutnikh vchyteliv humanitarnoho profilu: avtoref. dys. ... d-ra ped. nauk: 13.00.04 / O.M. Tkachenko; Cherkaskyi natsionalnyi universytet imeni Bohdana Khmelnytskoho. – Kirovohrad, 2013. – 40 s.

УДК 378.147

DOI 10.31652/2415-7872-2020-63-86-96

## ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНОЇ ЗРІЛОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

**В. М. Галузяк**, [orcid.org/0000-0001-7223-3821](https://orcid.org/0000-0001-7223-3821)

**І. Л. Холковська**, [orcid.org/0000-0002-2498-1902](https://orcid.org/0000-0002-2498-1902)

*У статті на основі аналізу психологічної і педагогічної літератури, а також практики підготовки студентів педагогічних ЗВО з'ясовано, що розвиток особистісної зрілості майбутніх учителів у процесі їх професійної підготовки можливий за таких педагогічних умов: діалогізація педагогічної взаємодії, що передбачає трансформацію суперпозиції викладача і субординованої позиції студента в особистісно рівноправні позиції партнерів спільної діяльності; наповнення освітнього процесу змістом, що спонукає особистість до виявлення смислів свого професійного розвитку і породжує потребу в професійному самовдосконаленні; використання в освітньому процесі системи ціннісно-сміслових розвивальних методів і форм (вправ, завдань, тренінгів), що стимулюють смислопошукову суб'єктну активність студентів; активізація рефлексії, що забезпечує суб'єктну позицію студентів в освітньому процесі, об'єктивацію власних особистісних якостей і формування активного, перетворювального ставлення до себе, власних установок і способів поведінки; проблематизація педагогічного процесу – організація дослідницької активності студентів, спрямованої на самостійний аналіз і розв'язання педагогічних проблем, вироблення власної професійної позиції, формування діалектичного професійного мислення. Реалізація визначених педагогічних умов забезпечить включення студентів в суб'єктну активність, пов'язану з пошуком, вибором, творчою інтерпретацією й актуалізацією аксіологічного, світоглядного і культурологічного аспектів педагогічної діяльності в процесі діалогічної взаємодії з викладачами, що у підсумку сприятиме розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів як психологічного ресурсу ефективності їх професійної діяльності.*

**Ключові слова:** особистісна зрілість, педагогічні умови розвитку особистісної зрілості, майбутні учителі, діалог, рефлексія, суб'єктність.

## PEDAGOGICAL CONDITIONS OF PERSONAL MATURITY DEVELOPMENT OF FUTURE TEACHERS

**V. Haluziak, I. Kholkovska**

*The article, based on the analysis of psychological and pedagogical literature, as well as the practice of training students of pedagogical universities, determines the pedagogical conditions for the development of personal maturity of future teachers. It was found that the development of personal maturity of future teachers in the process of their professional training is possible under the following pedagogical conditions: dialogization of pedagogical interaction, which involves the transformation of the teacher's superposition and subordinate student position into equal positions of partners; filling the educational process with content that encourages the individual to identify the meanings of their professional development and creates a need for professional self-improvement; use in the educational process of a system of value-semantic developmental methods and forms (exercises, tasks, trainings) that stimulate the subjective activity of students; activation of reflection, which provides the subjective position of students in the educational process, the objectification of their own personal qualities and the formation of an active, transformative attitude towards themselves, their own attitudes and behaviors; problematization of the pedagogical process - the organization of research activities of students aimed at independent analysis and solution of pedagogical problems, development of their own professional position, the formation of dialectical professional thinking. The implementation of certain pedagogical conditions will ensure the inclusion of students in the subjective activity associated with the search, choice, creative interpretation and actualization of axiological, ideological and culturological aspects of pedagogical activities in the process of dialogical interaction with teachers, which will ultimately promote personal maturity as future teachers psychological resource of efficiency of their professional activity.*

**Keywords:** personal maturity, pedagogical conditions of personal maturity development, future teachers, dialogue, reflection, subjectivity.

Розбудова нової української школи потребує вдосконалення підготовки майбутніх учителів, від яких очікується не лише високий рівень фахової компетентності, але й відповідний рівень особистісної зрілості, оскільки «у вчителя є тільки один дієвий інструмент виховання – він сам, його людські якості, його особистість» [20, с. 111]. У зв'язку з цим важливо, щоб майбутні вчителі у процесі підготовки не тільки оволоділи необхідними професійними знаннями й уміннями, а й досягли певного рівня особистісної зрілості, виробили власну професійну позицію, сформували власне розуміння педагогічної діяльності, самовизначилися в її цінностях і смислах. Сучасна освітня практика потребує вчителя, який характеризується суб'єктністю, ініціативністю, впевненістю в собі і самокритичністю, толерантністю,

креативністю, гнучкістю, відкритістю до нового досвіду. Підготовка такого вчителя вимагає створення у педагогічних закладах вищої освіти відповідних умов, які б сприяли особистісному становленню студентів, активізували їх смислопошукову діяльність, забезпечували суб'єктно-рефлексивну позицію у педагогічному процесі.

Про важливість особистісної зрілості учителя як передумови ефективності виховного процесу свідчать численні психолого-педагогічні дослідження, в яких доведено існування нерозривного зв'язку між особистісними характеристиками педагога й особистісним розвитком вихованців (Р. Бернс, У. Глассер, І. Дубровіна, С. Кондратьєва, С. Максименко, А. Маркова, Л. Мітіна, О. Орлов, К. Роджерс та ін.). К. Вербова і С. Кондратьєва зазначають, що «істотною специфічною особливістю педагогічної діяльності є те, що ця діяльність здійснюється не на рівні окремих підструктур, а вимагає включення особистості в цілому (як учителя, так і учня)... Педагогічна діяльність здійснюється не лише через взаємодію двох діяльностей (учня і вчителя), а через взаємодію особистостей. У педагогічній діяльності відбувається... спільний особистісний ріст, спільний особистісний розвиток... Гуманістична спрямованість педагогічної діяльності вимагає... повної включеності особистості педагога і вихованця в педагогічний процес, обміну не просто значеннями, а їх особистісними смислами» [5, с. 7]. У системі «вчитель-учень» така діяльність проявляється в особливому змісті міжособистісних стосунків, які ґрунтуються на безумовному прийнятті один одного як цінності.

Саме від рівня особистісної зрілості педагога залежить його здатність налагоджувати з учнями відносини взаємної симпатії, відкритості та довіри, необхідні як для його самореалізації, так і для особистісного зростання дітей. Тому в процесі підготовки майбутніх учителів характер і напрям їх особистісного розвитку має не менше значення, ніж академічні здобутки. «Поряд з когнітивним розвитком учителя, – підкреслює Р.Бернс, – важливою вимогою, яку необхідно враховувати в процесі професійної підготовки, є його загальний психологічний тонус і адекватність особистісної регуляції» [2, с. 314]. Особистісний розвиток учнів можливий лише за відповідного рівня особистісної зрілості педагога: «для правильного особистісного розвитку дітей необхідно передусім, щоб учителі самі мали адекватну особистісну організацію» [2, с. 350]. У зв'язку з цим розвиток особистісної зрілості студентів педагогічних ЗВО має стати одним із пріоритетних завдань їх професійної підготовки: «завдання самопізнання і розуміння інших у програмах педагогічних навчальних закладів важко переоцінити, оскільки вчитель навчає передусім когось, і тільки в другу чергу чогось» [2, с. 335].

Аналіз психолого-педагогічних джерел свідчить, що дослідження різних аспектів особистісно-професійного становлення вчителя суттєво активізувалися протягом останніх років (Г. Аксьонова, І. Вачков, О. Дмитрієва, А. Маркова, Л. Мітіна, М. Миронова, Є. Рогов, А. Смоляр, А.Торхова та ін.). Водночас варто зазначити, що попри безумовну важливість виокремлених науковцями особистісних характеристик (спрямованості, ціннісних орієнтацій, здібностей, професійно важливих якостей тощо), жодна з них сама по собі не може забезпечити успішну професійну самореалізацію вчителя й гарантувати ефективність його діяльності. Поряд з окремими професійно важливими компонентами особистості вчителя або більш складними підструктурами (педагогічною культурою, спрямованістю, самосвідомістю, Я-концепцією, професійною готовністю, індивідуальним стилем діяльності тощо), що виступали предметом численних досліджень, особливого значення набуває цілісна характеристика особистісного розвитку вчителя, яка знаходить відображення в понятті «зрілість». Останнім часом спостерігається зумовлена загальною спрямованістю на комплексність і системність досліджень тенденція до розширення сфери застосування цього поняття у різних гуманітарних науках, зокрема, психології, педагогіці, соціології, філософії. Досліджувалися, зокрема, такі різновиди зрілості, як когнітивна, інтелектуальна, емоційна, психологічна, соціальна, громадянська, професійна, духовна тощо. Термін «особистісна зрілість» використовується у працях Л. Анциферової, Ю. Гільбуха, Г. Кравець, Д. Леонтєва, В. Моргуна, Л. Овсянецької, В. Петровського, Л. Потапчук, А. Реана, Н. Ткачової, О. Штепи та ін.

Протягом останніх років виконано низку дисертаційних досліджень, присвячених різним аспектам розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів. Зокрема, Г. Кравець вивчала педагогічні умови прояву особистісної зрілості майбутніх учителів у навчально-виховному процесі ЗВО [15]. Особистісну зрілість студентів педагогічного ЗВО дослідниця розглядає як результат соціалізації, психічного розвитку і духовно-морального саморозвитку: «системоутворюючу комплексну характеристику особистої визначеності, яка свідчить про душевну цілісність, свободу особистості, її здатність співвідносити суб'єктивні дані з виникаючими ситуаціями, про вміння зберігати відносини всупереч розбіжності позицій, виявляючи емпатію і толерантність» [15, с. 15]. Критеріями особистісної зрілості студентів Г. Кравець вважає: автономність (самостійність у судженнях і вчинках), відповідальність за результати навчально-професійної діяльності, здатність до співпраці з однокурсниками і викладачами на основі толерантності й емпатії, здатність до саморегуляції індивідуальних станів. Особистісна зрілість, на її думку, є комплексною характеристикою особистості майбутнього фахівця, що забезпечує свідоме прийняття професійно

значущих цінностей і прагнення реалізувати себе в процесі професійної підготовки. Дослідниця стверджує, що особистісна зрілість є результатом засвоєння соціально-культурних норм в умовах творчої взаємодії викладачів і студентів у навчально-виховному процесі ЗВО і виступає важливим чинником професійного становлення особистості. Прояв особистісної зрілості студента, на її думку, є активним динамічним процесом, що супроводжується зміною ставлень: до навчального процесу як особистісно значущого, до себе як вільної особистості, здатної нести відповідальність за себе й інших, до педагога як досвідченого фахівця, в якого можна багато чого навчитися і який здатний надати допомогу в професійному становленні.

О. Темрук вивчала психологічні особливості розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів у процесі професійної підготовки [25]. Дослідниця не пропонує власної моделі особистісної зрілості вчителя й спирається на позицію Ю. Гільбуха, який структурними компонентами особистісної зрілості вважає: мотивацію досягнення, ставлення до свого Я, почуття громадянського обов'язку, життєву установку, здатність до психологічної близькості з іншими людьми [95]. Мотивація досягнення – загальна спрямованість індивіда на значущі життєві цілі, прагнення до максимально повної самореалізації, самостійність, ініціативність, прагнення до лідерства, досягнення високих результатів. Ставлення до свого Я (Я-концепція) виявляється в таких характеристиках зрілості, як впевненість у своїх можливостях, задоволення власними здібностями, темпераментом, характером, знаннями, уміннями й навичками. Водночас цей аспект зрілості виявляється в таких параметрах поведінки, як адекватна самооцінка, висока вимогливість до себе, відсутність самовдоволення, скромність, повага до інших людей. Почуття громадянського обов'язку характеризується такими якостями, як патріотизм, інтерес до суспільно-політичного життя, професійна відповідальність, потреба у спілкуванні, колективізм. Життєва установка поєднує такі якості, як розуміння відносності сенсу життя, переважання раціонального над емоційним, емоційна врівноваженість, розсудливість. Здатність до психологічної близькості з іншими людьми характеризується як доброзичливість, емпатія, вміння слухати, потреба в духовній близькості з іншими людьми.

Ефективним засобом розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів О. Темрук вважає соціально-психологічний тренінг, який дає змогу формувати професійно-педагогічну спрямованість і вдосконалювати ті професійно-значущі компоненти зрілості, які можуть змінюватися за відносно короткий проміжок часу: ставлення до свого Я, життєва установка, здатність до психологічної близькості з іншими людьми. Тренінг, стверджує дослідниця, має спрямовуватися на розвиток окремих компонентів особистісної зрілості майбутніх учителів і містити вправи на формування адекватної самооцінки, позитивного ставлення до себе та майбутньої професії, розвиток емпатії, формування довіри, розширення професійно-ціннісних орієнтацій, розвиток педагогічних здібностей, гуманістичної спрямованості, особистісне зростання.

Розвиток особистісної зрілості майбутніх учителів вимагає переосмислення традиційних завдань їх підготовки, які зазвичай вбачаються в формуванні різних аспектів професійної компетентності, вдосконаленні методичної майстерності, оснащенні студентів арсеналом способів і прийомів педагогічного впливу тощо. Як слушно зазначає О. Орлов, необхідно відмовитись від уявлень про педагогічну майстерність як про сукупність безособистісних професійних знань, умінь і навичок, що передаються в процесі навчання. Натомість педагогічну майстерність слід розглядати як результат особистісного розвитку вчителя, вдосконалення його цілісного творчого й особистісного потенціалу, нерозривно пов'язаного зі специфікою особистісної позиції в соціально-психологічному контексті навчально-виховного процесу [18, с. 153]. Потрібне не звичне «вдосконалення професійних знань, умінь і навичок», а розробка комплексної моделі педагогічного супроводу й підтримки особистісного розвитку майбутніх учителів.

Поняття «педагогічний супровід» протягом останніх років доволі активно використовується в наукових джерелах. Його вживають, зокрема, Т. Анохіна, О. Гончарова, Н. Михайлова, С. Юсфін, Б. Фішман та ін. Цей термін виник у контексті педагогіки підтримки, яка акцентує увагу не на зовнішніх формувальних впливах на особистість, а на її власній активності та саморозвитку. Згідно з концептуальними положеннями педагогіки підтримки, студенти мають виступати не об'єктами педагогічних впливів, а активними суб'єктами особистісно-професійного розвитку, здатними до самостійного розв'язання проблем, що виникають в особистісному та професійному становленні [11]. Викладачі при цьому мають надавати необхідну підтримку, яка передбачає діагностування й аналіз проблем, консультування, спільне з студентами планування шляхів подолання труднощів особистісно-професійного розвитку та сприяння в реалізації визначених завдань.

**Мета нашої статті** полягає у визначенні педагогічних умов розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів як психологічного ресурсу ефективності їх майбутньої професійної діяльності.

Педагогічні умови розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів ми розуміємо як особливості організації освітнього процесу, що актуалізують потребу студентів в особистісно-професійному самовизначенні, сприяють формуванню професійної ідентичності, усвідомленню необхідності самостійності й особистої відповідальності за якість професійної підготовки, стимулюють суб'єктну активність у навчальній, науково-дослідній і суспільно значущій діяльності. При цьому діяльність



викладачів спрямовується на вивчення мотивації навчально-професійної діяльності студентів, їх готовності до самостійної роботи та професійного самовдосконалення, потреби в особистісно-професійному самовизначенні, а також на організацію навчально-професійної діяльності, що актуалізує прояв і розвиток суб'єктної активності в освітньому процесі.

Аналіз педагогічних досліджень, в яких розглядалися умови активізації саморозвитку майбутніх учителів, роль міжособистісної взаємодії у цьому процесі, дає підстави вважати важливою умовою розвитку особистісної зрілості студентів діалогічне спілкування суб'єктів педагогічного процесу в освітньому просторі ЗВО. Таке спілкування відбувається у формі навчально-професійного партнерства викладачів і студентів. Маючи головною цінністю особистісний розвиток, діалогічне педагогічне спілкування максимально звернене до індивідуального досвіду студентів, їх потреби в самоорганізації, самовизначенні, саморозвитку і самореалізації, завдяки чому стимулює вияв і розвиток потенційних сутнісних сил суб'єктів педагогічного процесу [8].

Обґрунтування педагогічних умов розвитку особистісної зрілості майбутніх педагогів в освітньому процесі ЗВО спирається на концепцію діалогу [1; 4; 8], що передбачає обмін особистісним рефлексивним досвідом учасників освітнього процесу, заснованим на ціннісному ставленні до себе, інших суб'єктів і світу в цілому. Згідно з цією концепцією, діалогічні стосунки – це універсальне явище, що пронизує людське буття, всі прояви людського життя, що мають смисл і значення: «Де починається свідомість, там починається і діалог» [1, с. 71].

Феномен діалогу асоціюється зі стратегіями, що використовуються для вироблення інтеграційних рішень, об'єднання різноспрямованих позицій, оскільки діалогічний характер гуманістичного спілкування, за визначенням, передбачає наявність різних смислових позицій, які не обов'язково повністю збігаються. Діалогічне гуманістичне спілкування в педагогічному процесі може реалізуватися у різних формах. Це може бути діалог, в якому педагог і студенти, поділяючи загальні позиції, в процесі їх обговорення погоджуються один з одним, підтримують один одного, виявляють нові нюанси у своїх поглядах і тим самим приходять до нового, більш глибокого їх розуміння. Проте може мати місце і такий діалог, в основі якого лежать розбіжності в позиціях суб'єктів спілкування. В цьому випадку спілкування може набувати полемічного, і навіть конфронтаційного характеру, коли сторони намагаються відстоювати свої погляди, аргументуючи їх переваги.

Полемічна взаємодія в процесі професійної підготовки майбутніх учителів виконує важливі особистісно розвивальні функції. Взаємопроникнення у світоглядні позиції інших учасників спілкування стимулює інтелектуальну й творчу активність студентів унаслідок неоднозначності смислів педагогічних явищ, що вивчаються. Бажаючи подолати суперечності, що виникають при цьому, студенти починають інтерпретувати наявні смисли, внаслідок чого виникають нові смислові утворення, які формують основу ціннісного ставлення особистості до себе, до інших людей, до світу. Водночас необхідно зазначити, що майбутні вчителі, які характеризуються недостатньою усвідомленістю життєвого досвіду, дискретністю і схематичним уявленням про себе та майбутню професійну діяльність, у своїй більшості не володіють навичками психологічної саморегуляції та при зустрічі з новим, незвичним для них досвідом відчують значну психічну напругу, яка зумовлюється недостатнім розвитком механізмів рефлексії.

Діалогізація передбачає перехід від монологічної до діалогічної стратегії педагогічної взаємодії у процесі професійної підготовки майбутніх учителів. За монологічної стратегії викладач діє таким чином, ніби тільки він є повноправним суб'єктом і носієм справжньої істини. На відміну від цього, діалогічна стратегія ґрунтується на визнанні суб'єктивної повноцінності та принципової рівноправності взаємодіючих партнерів і в цьому сенсі абстрагується від можливих відмінностей у соціальному статусі викладача та студентів. Діалогічна стратегія педагогічної взаємодії передбачає: сприйняття студентів як психологічно рівноправних партнерів; безумовно позитивне ставлення до них і віру в їх потенційні творчі можливості; особистісну відкритість і довір'я; налаштованість на взаєморозуміння і творчу співпрацю; надання студентам свободи вибору, права на особистісно-професійне самовизначення. Діалогізація педагогічної взаємодії пов'язана передусім з трансформацією суперпозиції викладача і субординованої позиції студента в особистісно рівноправні позиції партнерів спільної діяльності. Побудова педагогічного процесу на принципах діалогу як психологічно рівноправного партнерства є необхідною умовою реалізації особистісного підходу і водночас передумовою розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів. В умовах діалогічного педагогічного спілкування, коли панує атмосфера свободи, взаємної поваги, плюралізму думок, відбувається розвиток рефлексивних здібностей студентів, що дають змогу їм усвідомлювати перевагу конструктивних способів вирішення внутрішньоособистісних і міжособистісних суперечностей. Завдяки діалогічному спілкуванню в студентів формується досвід прояву позитивних форм соціальної активності, відповідальності за результати взаємодії, конструктивного вирішення міжособистісних суперечностей на основі принципів партнерства й співпраці. Позитивний досвід діалогічного педагогічного спілкування, пов'язаний з конструктивною взаємодією й успішним подоланням

міжособистісних розбіжностей, формує у студентів готовність до співпраці, за умов якої «супротивна сторона» сприймається як партнер, а способом впливу на нього виступає аргументація позицій і пошук рішення, що задовольняє обидві сторони.

Надзвичайно важливим моментом є те, що діалогічне спілкування з іншою людиною передбачає «здатність відтворювати її внутрішній світ у власному» [16, с. 56]. Це забезпечує набуття студентами важливого рефлексивного досвіду – досвіду «переживання іншої людини в усій її своєрідності і неповторності» [26, с. 244]. Така властивість діалогічного спілкування сприяє розвитку сензитивності особистості, спонукає студентів проявляти емпатію і толерантність до однокурсників та викладачів. Особистісному розвитку студентів сприяє також те, що досвід діалогічної взаємодії з іншими інтеріоризується в навички спілкування з самим собою, в навички диференціації у своєму «внутрішньому голосі» різних смислових позицій і конструктивного подолання внутрішніх суперечностей.

Важливо зазначити, що сама ситуація діалогічного спілкування стає виховною, сприяє розвитку складових особистісної зрілості, реалізації внутрішніх природних сил особистості і формуванню її смислових структур у процесі взаємодії з іншими людьми, позиціонуванню себе як суб'єкта культури [3; 13]. Це дає підстави розглядати діалогічне спілкування у педагогічному ЗВО як важливу умову не лише самореалізації студентів, підвищення їх особистісної зрілості, але й професійного становлення загалом.

Окрім навчальної, розвивальної і виховної функцій педагогічному спілкуванню, що базується на принципах діалогу, властива також функція фасилітації – створення атмосфери доброзичливості, підтримки і свободи самовияву в освітньому процесі. У процесі професійної підготовки студенти стикаються з численними труднощами особистісного та дидактичного характеру, пов'язаними з професійним самовизначенням, розвитком здібностей, набуттям професійних знань і умінь, оволодінням способами конструктивної взаємодії з людьми. Це обумовлює необхідність використання в педагогічному процесі технологій фасилітації, однією з яких є діалогічне спілкування з студентами. Забезпечуючи свободу мислення і висловлювання власних позицій, діалогічне педагогічне спілкування допомагає студентам реалізувати свій потенціал, підтримує їх прагнення до розвитку особистісної зрілості [10].

В умовах діалогічного спілкування студенти набувають критично-рефлексивного досвіду осмислення професійних цінностей і життєвих орієнтацій. Нові смислові утворення, що виникають завдяки цьому, стають основою становлення власної професійної позиції та розвитку професійно важливих особистісних якостей, які визначають успішність майбутньої педагогічної діяльності.

На думку М. Кларіна, особистісні якості та індивідуальний досвід можуть формуватися і вдосконалюватися тільки у процесі інтелектуально-пізнавального пошуку, якщо він перетворюється на пошук знання, наділеного особистісним смислом; у процесі смислового обміну за допомогою комунікативно-діалогічної діяльності, якщо вона веде до вироблення і апробації власної життєвої позиції; у сфері емоційно-особистісних проявів під час пошуку особистісних смислів, вироблення і переживання ціннісних аспектів різних дій і стосунків [14, с. 68-69]. Такі умови найбільшою мірою забезпечуються в процесі діалогічної навчальної взаємодії, яка ґрунтується на міжособистісному діалозі і передбачає партнерське спілкування суб'єктів, обмін особистим досвідом, ціннісне самовизначення, включеність у спільне розв'язання пізнавальних проблем.

Підсумовуючи переваги діалогічного педагогічного спілкування як важливої умови розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів, варто вказати на його основні ознаки: паритетність як право на свою систему цінностей, відповідальність за власний розвиток і життєвий шлях, як рівноправні стосунки суб'єктів взаємодії незалежно від їх соціального статусу; самостійність суджень як право на відстоювання своєї позиції, на критичне ставлення до будь-яких суджень, на незгоду з поглядами іншого, а також на зміну і розвиток своєї позиції; уміння зрозуміти і прийняти позицію іншої людини, право на довіру з боку викладачів і студентів, право на власні переживання і відкрите їх вираження стосовно особистісно значущих проблем; безумовна повага як визнання самоцінності іншої людини, її особистісної свободи.

Спілкування, побудоване на принципах діалогу, допомагає студентам проявити суб'єктну позицію як під час вирішення професійно-пізнавальних завдань, що розвивають педагогічне мислення, так і в процесі вирішення комунікативно та соціально розвивальних завдань, що формують уміння і навички професійної поведінки, необхідні для соціалізації майбутнього фахівця в професійному співтоваристві.

Таким чином, ми визначаємо діалогічне спілкування викладачів і студентів, орієнтоване на партнерську взаємодію учасників освітнього процесу і його діалогічний екзистенціальний характер, як важливу умову прояву й розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів.

Привабливість навчально-професійної взаємодії для молодої людини і зародження потреби брати у ній участь залежить від змісту цієї взаємодії, проблем, яких вона торкається, що спонукають студента до самореалізації. Важливою є думка В. Франкла, згідно з якою істинний діалог не можливий, якщо не стосується світу людських смислів, а до істинного спілкування-діалогу і, відповідно, до саморозкриття та самопрояву особистість приводить лише реальне спілкування з приводу якоїсь реальної проблеми. При

цьому саморозкриття і мистецтво спілкування мають бути лише результатом конкретного (предметного) прагнення до розкриття і реалізації певного смислу [26]. Це положення допомагає нам зрозуміти, що, організовуючи педагогічний супровід розвитку особистісної зрілості студентів, ми маємо справу не з якимось абстрактним процесом, яким слід управляти, а з людиною як суб'єктом діяльності, що самостійно регулює свої дії та вчинки.

Теоретичний аналіз праць В. Андреева, Є. Бондаревської, Д. Леонтєва, А. Мудрика, В. Франкла, в яких особистісний смисл розглядається як центральний момент становлення людини як індивідуальності та суб'єкта професійної діяльності, дає підстави вважати пошук студентами суб'єктивних смислів професійної діяльності важливою умовою прояву і розвитку їх особистісної зрілості. На думку А. Леонтєва, буття людини у світі як його невід'ємній частині, що перебуває з цим світом у безперервному діалозі, передбачає «...повернення до побудови у свідомості індивіда образу зовнішнього багатовимірного світу, яким він є, в якому ми живемо, в якому ми діємо, але в якому наші абстракції самі по собі не існують» [17, с. 255]. Іншими словами, з позицій теорії діяльності, тільки в суспільно значущій діяльності людина може виявити смисл і знайти шлях до себе та інших людей. Можна говорити не лише про індивідуальні варіанти, але й про систему інваріантних образів світу, деякі абстрактні моделі, що описують схожі ознаки в баченні світу різними людьми. Прикладом такого інваріанту може слугувати професійний образ світу, формування якого є одним із головних завдань підготовки майбутніх учителів.

Глибше зрозуміти природу взаємовідносин образу світу і діяльності людини у цьому світі допомагає розроблене в контексті наукової школи Л. Виготського положення, згідно з яким образ світу є орієнтовною основою для діяльності людини в ньому. У цьому контексті професійна підготовка має спрямовуватися на формування у студентів професійного образу світу, необхідного для діяльності в ньому. Для студентів, що навчаються у педагогічному ЗВО, професійний образ світу знаходить своє втілення в гуманістичній парадигмі освіти, цінності якої повинні стати значущими для майбутніх учителів. Освітня практика повинна прагнути до того, щоб студент усе більшою мірою усвідомлював «...свободу людини змінити щось у світі на краще, якщо це можливо, і змінити себе на краще, якщо це необхідно» [26, с. 324].

Вітчизняні педагоги і психологи солідаризуються з В. Франклом, який вважає, що «творчі цінності актуалізуються у формі суспільно значущих звершень» [26, с. 244]. Творча активність студентів в освітньому процесі спонукається ієрархією мотивів, в якій визначальними стають або внутрішні, пов'язані зі змістом навчальної діяльності та її виконанням, або широкі соціальні мотиви, пов'язані з потребою студента зайняти певну позицію у системі суспільних відносин.

Практика навчання у ЗВО свідчить, що значний вплив на успішність студентів справляє пізнавальна потреба в єдності з потребою в досягненнях. Тому необхідно підтримувати як вроджену пізнавальну потребу студентів, їх прагнення до розширення кругозору, так і соціогенну потребу в досягненнях – постійному поліпшенні результатів своєї діяльності. Включаючи студентів в активну пізнавальну діяльність, слід спонукати їх знаходити особистісний смисл професійних знань, створювати ситуації, що вимагають прояву власної професійної позиції. У ситуації переходу від незнання до знання студент мислить і діє самостійно, починаючи усвідомлювати особисту відповідальність за якість своєї професійної підготовки, відчуває потребу в презентації професійно значущих якостей своєї особистості. Усвідомлення студентом суперечності між досягнутим рівнем особистісної зрілості, з одного боку, і високим рівнем професійних вимог, – з іншого, стимулює його самореалізацію, запускаючи механізми самовиховання та особистісно-професійного самовдосконалення.

Таким чином, важливою умовою розвитку особистісної зрілості студентів є наповнення освітнього процесу змістом, який спонукає їх до пошуку особистісного смислу свого професійного розвитку і породжує потребу в професійному самовдосконаленні.

Взаємообумовленість процесів прояву особистісної зрілості майбутнього вчителя і його професійної підготовки дає підстави стверджувати, що опанування студентами прийомів професійної діяльності пов'язане з оволодінням способами життєдіяльності зрілої особистості, які стосуються технологічної сфери педагогічного процесу. Найбільшу ефективність у цьому контексті мають особистісно орієнтовані освітні технології, що ґрунтуються на ідеях гуманістичної рефлексивної психології, педагогіки підтримки і співтворчості. Варто акцентувати увагу на розвивальному потенціалі таких особистісно орієнтованих технологій і методів навчання, як: діалогічні методи (діалогічні лекції, групові дискусії, аналіз професійних ситуацій тощо); ігрові технології (дидактичні, ділові, рольові ігри тощо); тренінгові технології (тренінги рефлексивності, сензитивності, емпатії, толерантності, асертивності, впевненості в собі тощо); проблемні методи навчання; технології фасилітаційного спілкування та ін.

Отже, важливою умовою розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів слід вважати використання в освітньому процесі ЗВО системи ціннісно-смислових розвивальних методів і форм (вправ, завдань, тренінгів), що стимулюють прояв суб'єктної активності студентів.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень дає підстави стверджувати, що одним із фундаментальних чинників розвитку особистісної зрілості майбутніх фахівців, у тому числі вчителів, є рефлексія як механізм самоаналізу, саморегуляції та самовдосконалення особистості [6]. Саме рефлексія вириває особистість з безперервного потоку життєдіяльності і дозволяє їй зайняти зовнішню позицію стосовно самої себе. Така здатність може розглядатися як шлях до переосмислення стереотипів власного досвіду і, на думку Я. Пономарьова, виступає однією з головних характеристик творчості. Завдяки рефлексії людина стає для самої себе об'єктом управління і отримує здатність до саморозвитку, особистісного зростання. С. Степанов зазначає, що рефлексія «забезпечує розвиток і саморозвиток, сприяє творчому підходу в професійній діяльності, досягненню її максимальної ефективності і результативності» [24, с. 36].

Рефлексія дає змогу студентові стати господарем становища, автором, який конструює своє сьогодення і майбутнє, усвідомлює й оцінює труднощі та суперечності освітнього процесу, самостійно розв'язує їх відповідно до своїх ціннісних орієнтацій, розглядає труднощі як стимул для подальшого розвитку, подолання власних обмежень. Усвідомлення потенційних можливостей, перспектив особистісного і професійного зростання спонукає студентів до постійного експериментування, пошуку, творчості. Сучасні психолого-акмеологічні дослідження професіоналізму свідчать про кореляцію рефлексивної організації діяльності і рефлексивної культури суб'єкта праці, розвиток якої активізує інноваційний потенціал особистості, сприяє переосмисленню професійного досвіду, підвищує готовність до професійної творчості, розширює актуальне і потенційне поле рефлексії у професійній діяльності [12, с. 116-117].

Рефлексія консолідує Я-концепцію студентів, сприяючи, з одного боку, динамічності її змісту, а з іншого, підтримуючи її стабільність. У випадку заниженої самооцінки майбутніх учителів, що деструктивно впливає як на їх професійне самопочуття, так і на характер взаємин з учнями, саме рефлексивний самоаналіз може стати дієвим інструментом корекції особистості [2]. Рефлексія забезпечує «рефлексивний вихід» – усвідомлення, фіксацію та об'єктивацію майбутніми вчителями мотиваційно-ціннісних, когнітивних і поведінкових характеристик власної особистості. Вона «мов би призупиняє, перериває безперервний процес життя і виводить людину подумки за його межі... Свідомість виступає тут як розрив, як вихід з поглиненості безпосереднім процесом життя для вироблення відповідного ставлення до нього, зайняття позиції над ним, поза ним для судження про нього» [21, с. 351-352]. Першим кроком до рефлексивної свідомості є формування внутрішньої позиції спостерігача, з якої індивід може спостерігати свої почуття, думки, уявлення, ціннісні орієнтації, бажання і дії. Розвитку цієї позиції сприяє зворотний зв'язок «дзеркального» типу, який дозволяє суб'єкту побачити свою поведінку і те, що за нею стоїть, мов би з боку.

У контексті самопізнання рефлексія розглядається як специфічна людська здатність – здатність до рефлексивної самосвідомості [24]. Вона дає змогу особистості аналізувати свій досвід і власні мислительні процеси, завдяки чому формуються узагальнені знання про світ і про себе. Рефлексія забезпечує переосмислення особистістю стереотипів власного досвіду. Завдяки рефлексії людина стає для самої себе об'єктом управління: рефлексія як "дзеркало", що відображає всі зміни, які відбуваються в ній, стає основним засобом саморозвитку, умовою і способом особистісного зростання.

На провідній ролі рефлексії в самодетермінації особистості наголошують представники суб'єктно-діяльнісного підходу (С. Рубінштейн, К. Абульханова-Славська, А. Брушлинський, А. Петровський та ін.). С. Рубінштейн виділяв два способи життєдіяльності людини: "занурений" і "відсторонений" (рефлексивний). Саме другий спосіб, на його думку, є суб'єктним, оскільки дає змогу самостійно, ініціативно обирати свій життєвий шлях і керувати власним розвитком. Щоб зрозуміти шлях свого розвитку в його справжній людській суті, особистість повинна розглядати його з трьох рефлексивних позицій: ким я був? що я зробив? ким я став? Отже, у контексті суб'єктно-діяльнісного підходу рефлексія розглядається як магістральний шляхом розвитку суб'єктності, індивідуальності, унікальності і неповторності особистості.

В. Сластьонін розглядає рефлексивну культуру як системоутворюючий чинник професіоналізму і зрілості вчителя, що визначається способами і стратегіями переосмислення стереотипів професійної діяльності, пошуку інноваційних шляхів вирішення професійних завдань і розв'язання проблемно-конфліктних ситуацій. За твердженням дослідника, особистісно орієнтована технологія освітнього процесу ґрунтується на рефлексивних функціях і співвідноситься з такими складовими рефлексивної позиції вчителя, як: свідомий аналіз професійної діяльності на основі мотивів і диспозицій; критичне ставлення до нормативів; побудова системи особистісних смислів; відкритість професійній творчості; вихід за межі нормативної заданості; прагнення до самореалізації своїх намірів; проблематизація педагогічної діяльності, виявлення протиріч і невизначеностей, що заважають самоактуалізації особистості вчителя в проблемній інноваційній ситуації [23]. Таким чином, рефлексія виступає важливим механізмом розвитку самосвідомості особистості, забезпечує перехід від безпосередніх форм поведінки до її опосередкованої, свідомої організації та управління нею. Завдяки рефлексії студенти можуть об'єктивувати власні

особистісні якості, зайнявши таким чином активну, перетворювальну позицію стосовно себе, власних професійних установок і способів поведінки.

Реалізація рефлексивного підходу у професійній підготовці майбутніх учителів потребує розробки і застосування методичних прийомів, які активізують рефлексію студентів. Стимулюванню рефлексивних процесів, спрямованих на осмислення майбутніми вчителями власних особистісних якостей у контексті професійної діяльності, може сприяти така форма роботи, як письмовий аналіз результатів особистісних тестів. Наш досвід свідчить про доцільність використання з цією метою таких психодіагностичних методик, як тест стилів реагування в конфліктних ситуаціях Томаса, методика інтерперсональної діагностики Т.Лірі, тест фундаментальних міжособистісних орієнтацій В.Шутца та ін. Отримані за допомогою вказаних методик результати дають змогу суттєво поглибити, розширити та уточнити уявлення студентів про особливості власного спілкування, усвідомити власні потреби та професійно-ціннісні орієнтації. Варто зазначити, що груповий аналіз діагностичних даних, які стосуються власної особистості, більшою мірою сприяє розумінню студентами свого Я, ніж проста інтроспекція. На думку С. Журарда, особистість поглиблює саморозуміння тільки у процесі розкриття перед іншою людиною. Тому важливо, щоб кожен студент мав змогу проаналізувати результати самодіагностики у процесі міжособистісного діалогу. Це можна забезпечити за допомогою процедури письмового самоаналізу, яка дає змогу студентам висловити свою реакцію на результати тестування. Слід підкреслити, що роль такої форми роботи не зводиться лише до осмислення студентами нової інформації щодо себе. Рефлексивна активність, спрямована на з'ясування значення тестових даних та їх роз'яснення іншій людині, сприяє також поглибленню саморозуміння, усвідомленню студентами слабких і сильних сторін своєї особистості, сформованості у себе професійно важливих якостей. Як свідчать результати досліджень, внаслідок обговорення уявлень про себе і самонастанов помітно зростають показники самоактуалізації студентів, зменшується розрив між їх ідеальним і реальним Я, підвищується впевненість у собі, власних можливостях долати життєві та професійні труднощі.

Сприятливі умови для активізації рефлексивних процесів створюються в рамках соціально-психологічного тренінгу за рахунок забезпечення зворотного зв'язку, застосування методів групової дискусії та рольової гри, спеціальних прийомів і технік самоусвідомлення та самоаналізу, створення можливостей для активного експериментування з новими способами і моделями спілкування [7]. Фіксація та аналіз особистих проблем, неадекватних способів і прийомів спілкування, як правило, актуалізує захисні механізми учасників тренінгу. Уникнути цього можна за рахунок створення в групі атмосфери відвертості та довір'я, прийняття кожного учасника групи як особистості, демонстрування готовності допомогти впоратися з труднощами і проблемами міжособистісної взаємодії, використання описових, а не оціночних форм зворотного зв'язку. Важливо, щоб нормами взаємодії в групі стали установки на аналіз, а не на оцінку, на допомогу, а не «звинувачення».

Організації рефлексивно-сислової активності майбутніх учителів, у ході якої здійснюється самопізнання і виробляється професійно-опосередковане ставлення до себе, сприяє обговорення студентами актуальних питань, що потребують особистісно-професійного самовизначення: Чи вважаю я себе завершеною, повністю сформованою особистістю, чи є у мене резерви для внутрішнього росту і розвитку? Чи достатньо впевнений я у собі? Чи можу я у спілкуванні з учнями бути твердим, наполегливим і вимогливим, коли це потрібно? Чи здатен я толерантно сприймати різні погляди? Чи достатньо у мене інтелектуальної гнучкості, щоб не стати догматиком, не стверджувати ніби існує один-єдиний спосіб вирішення проблем? Чи можу я адекватно сприймати критику, необхідну для мого розвитку як особистості і фахівця? Чи можу я відкрито обговорювати свої проблеми? Чи здатен я відкрито перед учнями визнати свою помилку? Чи можу я, як учитель, бути у спілкуванні з учнями самим собою, відкрито проявляти свої справжні почуття? Обговорення таких питань вимагає від студентів певної сміливості, відкритості та достатньої об'єктивності, щоб прийняти результати рефлексії, якими б вони не були. Відповідаючи на ці та інші питання, майбутні вчителі можуть глибше пізнати себе, з'ясувати власні професійні установки, що є важливою передумовою особистісно-професійного розвитку.

Результати наших досліджень свідчать, що активізація рефлексивних процесів є важливою педагогічною умовою розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів. Рефлексія забезпечує суб'єкту позицію студентів у педагогічному процесі, сприяє формуванню адекватної професійної Я-концепції, дає змогу оцінити рівень власного особистісного розвитку, дізнатися про свої сильні і слабкі сторони, з'ясувати власну відповідність або невідповідність вимогам професії, визначити причини ймовірних успіхів і невдач.

Розвиток суб'єктності особистості відбувається у процесі творчої активності, що виявляється у вирішенні завдань, для яких ні спосіб розв'язання, ні можливі результати заздалегідь не відомі. Відтак важливою педагогічною умовою підтримки особистісного розвитку майбутніх учителів є проблематизація педагогічного процесу, використання проблемних, творчих завдань, які потребують пошукової, творчої активності. Депроблематизована педагогічна взаємодія будується за репродуктивним зразком: викладач

передає студентам певні норми і стандарти професійної діяльності, зафіксовані у формі концепцій, принципів, методів, прийомів, технологій тощо. Активність студентів зводиться до осмислення і засвоєння пропонованого їм матеріалу та розв'язання поставлених пізнавально-практичних завдань. Проблематизація передбачає зміну ролей і позицій суб'єктів педагогічного процесу. Основна функція викладача має полягати не стільки у трансляції норм і стандартів професійної діяльності, скільки в стимулюванні прагнення студентів до особистісного розвитку, організації дослідницької активності, створенні умов для самостійного виявлення і розв'язання проблем, що виникають в особистісно-професійному становленні. Проблематизація педагогічного процесу може забезпечуватися шляхом створення й аналізу професійно орієнтованих проблемних ситуацій, що сприяють усвідомленню студентами особистісного смислу і значення тих чи інших теоретико-педагогічних положень у контексті майбутньої професійної діяльності. Різні точки зору з тієї чи іншої педагогічної проблеми задають певний простір внутрішнього діалогу та професійного самовизначення кожного студента, викликаючи безпосередній особистісний відгук. Організація такого діалогу сприяє глибшому розумінню, емоційному переживанню, рефлексії ціннісно-сміслових суперечностей і проблем педагогічної діяльності. Процес особистісно-професійного розвитку завдяки цьому набуває варіативного характеру, створюються умови для вироблення студентами індивідуальних підходів до розв'язання тієї чи іншої педагогічної проблеми, становлення індивідуального стилю педагогічної діяльності.

Можливість обґрунтувати і детально представити власну точку зору майбутні вчителі отримують завдяки активній формі професійно-сміслового діалогу під час практичних занять, а також вільного спілкування викладачів і студентів. У цьому випадку відбувається спільний вибір актуальних професійно-сміслових проблем, організовується їх обговорення, що завершується рефлексією діалогу. Така форма діалогічної взаємодії передбачає творчу участь викладача в процесі вибору тих чи інших підходів, трактувань, його щире захоплення предметом, глибоке особисте переживання обговорюваних проблем, право активно висловлювати і відстоювати свою точку зору, переконувати в її справедливості студентів. Результатом зіткнення різних, часом навіть протилежних позицій повинна стати атмосфера спільного творчого пошуку відповідей на хвилюючі студентів особистісні та професійні проблеми, що передбачає моральну й естетичну оцінку різних фактів, явищ і процесів, пов'язаних з їх майбутньою діяльністю. Організація такого діалогу сприяє глибшому розумінню, емоційному переживанню, рефлексії студентами ціннісно-сміслових протиріч і проблем педагогічної діяльності, що значною мірою стимулює їх особистісно-професійний розвиток. Так, наприклад, велике значення може мати обговорення студентами мотивів їх професійного вибору: «Чому ви обрали для вступу педагогічний ВНЗ?», «Чим вам подобається майбутня професія?», «Чи володієте ви якостями, необхідними для успішної професійної діяльності?», «Які плюси і мінуси ви бачаєте в професії вчителя?», «Наскільки ви впевнені в тому, що у майбутньому підете працювати до школи?». Завдяки обговоренню цих питань студенти отримують можливість висловити й осмислити наявні у них уявлення про професію вчителя, її функції та вимоги, соціальне значення, про взаємини вчителя й учнів, про роль школи в житті суспільства і одночасно спроектувати всю цю проблематику на себе, на свої життєві перспективи. Таке обговорення може здійснюватися в різних формах: бесіда, дискусія, диспут, круглий стіл, мозковий штурм.

Таким чином, спираючись на аналіз освітньої практики та теоретичних підходів до особистісно-професійної підготовки сучасних учителів, ми визначили комплекс педагогічних умов розвитку їх особистісної зрілості:

- діалогізація педагогічної взаємодії, що передбачає трансформацію суперпозиції викладача і субординованої позиції студента в особистісно рівноправні позиції партнерів спільної діяльності;
- наповнення освітнього процесу змістом, що спонукає особистість до виявлення смислів свого професійного розвитку і породжує потребу в професійному самовдосконаленні;
- використання в освітньому процесі системи ціннісно-сміслових розвивальних методів і форм (вправ, завдань, тренінгів), що стимулюють смислопошукову суб'єктну активність студентів;
- активізація рефлексії, що забезпечує суб'єктну позицію студентів в освітньому процесі, об'єктивацію власних особистісних якостей і формування активного, перетворювального ставлення до себе, власних установок і способів поведінки;
- проблематизація педагогічного процесу – організація дослідницької активності студентів, спрямованої на самостійний аналіз і розв'язання педагогічних проблем, вироблення власної професійної позиції, формування діалектичного професійного мислення.

На наш погляд, реалізація визначених педагогічних умов забезпечить включення студентів в суб'єктну активність, пов'язану з пошуком, вибором, творчою інтерпретацією й актуалізацією аксіологічного, світоглядного і культурологічного аспектів педагогічної діяльності в процесі діалогічної взаємодії з викладачами, що у підсумку сприятиме розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів як психологічного ресурсу ефективності їх професійної діяльності.

Література

1. Бахтин М.М. Проблемы творчества поэтики Достоевского / М.М. Бахтин. – Киев: Next, 1994. – 508 с.
2. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М.: Прогресс, 1986. – 420 с.
3. Бондаревская Е.В. Педагогическая культура как общественная и личная ценность / Е.В.Бондаревская. – Педагогика. – 1990. – № 3. – С.37-43.
4. Братченко С.Л. Диалог / С.Л. Братченко, Д.А. Леонтьев // Экзистенциальная традиция: философия, психология, психотерапия. – 2007. – № 2 (11). – С. 23-28.
5. Вербова К.В. Психология труда и личности учителя / К.В. Вербова, С.В. Кондратьева.– Гродно: ГрГУ, 1991.– 81 с.
6. Галузяк В. М. Активізація рефлексивних процесів як умова розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 39. – Вінниця, 2013. – С. 59-65.
7. Галузяк В. М. Груповий тренінг як засіб розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 35. – Вінниця, 2011. – С. 203-210.
8. Галузяк В. М. Діалог як засіб особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 56. – Вінниця, 2018. – С. 224-234.
9. Галузяк В. М. Особистісна зрілість педагога як фактор гуманізації виховання / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 27. – Вінниця: ТОВ фірма “Планер”, 2009. – С. 77 - 82.
10. Галузяк В.М. Використання навчального діалогу в сучасній практиці підготовки майбутніх учителів / В.М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія. – 2019. – Випуск 58. – С. 55-63.
11. Галузяк В. М. Принципи педагогічної підтримки розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів / В. М. Галузяк // Придніпровські соціально-гуманітарні читання: Матеріали Бердянської сесії I Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (м. Бердянськ, 22 вересня 2012 р.): у 5-ти частинах. – Д.: ТОВ «Інновація», 2012. – Ч.3. – С. 34-37.
12. Деркач А.А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека: методолого-прикладные основы акмеологических исследований / А.А. Деркач. – М., 2000. – 391 с.
13. Зязюн І.А. Культуротворча функція виховання студентів педагогічного вузу / І.А. Зязюн // Вища педагогічна освіта: наук. метод. зб. Вип. 17. – Полтава, 1994. – С. 66-72.
14. Кларин М.В. Обучение на основе целостного личностного опыта / М.В. Кларин // Современная школа: проблемы гуманизации отношений учителей, учащихся и родителей: Тезисы докл. Между-нар. науч.-практ. конф. 19-22 апреля 1993г.: В 2 ч. – М.: ИТПИМИО, 1993. – Ч.1. – 145с.
15. Кравец Г.Ю. Педагогические условия проявления личностной зрелости студентов в учебно-воспитательном процессе вуза: дис. ... канд. пед. н.: 13.00.01 / Кравец Галина Юрьевна. – Иркутск, 2005. – 182 с.
16. Кучинский Г.М. Психология внутреннего диалога / Г.М. Кучинский. – Минск: Университетское, 1988. – 304 с.
17. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т. / А.Н. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1983. Т. 2. – 1983. – 318 с.
18. Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: Парадигмы, проекции, практики / А.Б. Орлов. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 272 с.
19. Педагогічний супровід особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя: монографія / Акімова О., Галузяк В. [та ін.] – Вінниця: «Твори», 2019. – 340 с.
20. Психологические проблемы развития инициативы и творчества учителя (Круглый стол) // Вопросы психологии.– 1987.– №5.– С. 95-112.
21. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1973. – 423 с.
22. Семиченко В.А. Психологія особистості / В.А. Семиченко. – К.: Видавець Ешке О.М., 2002. – 427 с.
23. Слостенин В.А. Психология и педагогика / В.А.Слостенин, В.П.Каширин. – М., Изд-во «Академия», 2007. – 478 с.
24. Степанов С. Ю. Принципы рефлексивной психологии педагогического творчества / С. Ю.Степанов, Г. Ф.Похмелкина // Вопросы психологии. – 1991. – № 5. – С. 35-38.
25. Темрук О.В. Розвиток особистісної зрілості майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / О.В. Темрук. – К., 2006. – 26 с.
26. Франкл В. Человек в поисках смысла: сборник: пер. с англ. и нем. / Общ. ред. Л.Я. Гозмана и Д.А. Леонтьева. – Москва: Прогресс, 1990. – 368 с.
27. Холковська І.Л. Шляхи формування партнерських відносин між викладачем і студентами в освітньому процесі / І.Л. Холковська // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». – Випуск 56. – Вінниця, 2018. – С. 185-192.
28. Холковська І. Л. Формування комунікативної компетентності майбутніх учителів на основі рефлексивного підходу / Холковська І. Л. // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія. – 2019. – Випуск 59. – С. 103-109.
29. Холковська І. Л. Соціокультурне середовище педагогічного університету як чинник особистісно-професійного становлення майбутніх учителів / Холковська І. Л. // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія. – 2019. – Випуск 60. – С. 98-104.

## References

1. Bahtin M.M. Problemy tvorchestva poetiki Dostoevskogo / M.M. Bahtin. – Kiev: Next, 1994. – 508 s.
2. Berns R. Razvitiye Ya-koncepcii i vospitanie / R. Berns. – M.: Progress, 1986. – 420 s.
3. Bondarevskaya E.V. Pedagogicheskaya kultura kak obshchestvennaya i lichnaya cennost / E.V. Bondarevskaya. – Pedagogika. – 1990. – № 3. – S. 37-43.
4. Bratchenko S.L. Dialog / S.L. Bratchenko, D.A. Leontev // Ekzistencialnaya tradiciya: filosofiya, psihologiya, psihoterapiya. – 2007. – № 2 (11). – S. 23-28.
5. Verbova K.V. Psihologiya truda i lichnosti uchitelya / K.V. Verbova, S.V. Kondrateva. – Grodno: GrGU, 1991. – 81 s.
6. Haluziak V. M. Aktyvizatsiia refleksyivnykh protsesiv yak umova rozvytku osobystisnoi zrilosti maibutnykh uchyteliv / V. M. Haluziak // Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnogo pedahohichnogo universytetu imeni M.Kotsiubynskoho. Seriya: «Pedahohika i psykholohiia». Vypusk 39. – Vinnytsia, 2013. – S. 59-65.
7. Haluziak V. M. Hrupovyi treninh yak zasib rozvytku osobystisnoi zrilosti maibutnykh uchyteliv / V. M. Haluziak // Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnogo pedahohichnogo universytetu imeni M.Kotsiubynskoho. Seriya: «Pedahohika i psykholohiia». Vypusk 35. – Vinnytsia, 2011. – S. 203-210.
8. Haluziak V. M. Dialoh yak zasib osobystisno-profesiinoho rozvytku maibutnykh uchyteliv / V. M. Haluziak // Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnogo pedahohichnogo universytetu imeni M. Kotsiubynskoho. Seriya: «Pedahohika i psykholohiia». Vypusk 56. – Vinnytsia, 2018. – S. 224-234.
9. Haluziak V. M. Osobystisna zrilist pedahoha yak faktor humanizatsii vykhovannia / V. M. Haluziak // Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnogo pedahohichnogo universytetu imeni M.Kotsiubynskoho. Seriya: «Pedahohika i psykholohiia». Vypusk 27. – Vinnytsia: TOV firma “Planer”, 2009. – S. 77 - 82.
10. Haluziak V.M. Vykorystannia navchalnogo dialohu v suchasniy praktytsi pidhotovky maibutnykh uchyteliv / V.M. Haluziak // Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnogo pedahohichnogo universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Seriya: pedahohika i psykholohiia. – 2019. – Vypusk 58. – S. 55-63.
11. Haluziak V. M. Pryntsypy pedahohichnoi pidtrymky rozvytku osobystisnoi zrilosti maibutnykh uchyteliv / V. M. Haluziak // Prydniprovski sotsialno-humanitarni chytannia: Materialy Berdianskoi sesii I Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii z mizhnarodnoiu uchastiu (m. Berdiansk, 22 veresnia 2012 r.): u 5-ty chastyakh. – D.: TOV «Innovatsiia», 2012. – Ch.3. – S. 34-37.
12. Derkach A.A. Akmeologiya: lichnostnoe i professionalnoe razvitiye cheloveka: metodologo-prikladnye osnovy akmeologicheskikh issledovaniy / A.A. Derkach. – M., 2000. – 391 s.
13. Ziaziun I.A. Kulturotvorchaya funktsiia vykhovannia studentiv pedahohichnogo vuzu / I.A. Ziaziun // Vyscha pedahohichna osvita: nauk. metod. zb. Vyp. 17. – Poltava, 1994. – S. 66-72.
14. Klarin M.V. Obuchenie na osnove celostnogo lichnostnogo opyta / M.V. Klarin // Sovremennaya shkola: problemy gumanizatsii otnosheniy uchiteley, uchashihsya i roditeley: Tezisy dokl. Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. 19-22 aprelya 1993g.: V 2 ch. – M.: ITPIMIO, 1993. – Ch.1. – 145s.
15. Kravec G.Yu. Pedagogicheskie usloviya proyavleniya lichnostnoy zrelosti studentov v uchebno-vospitatelnom processe vuzov: dis. ... kand. ped. n.: 13.00.01 / Kravec Galina Yurevna. – Irkutsk, 2005. – 182 s.
16. Kuchinskij G.M. Psihologiya vnutrennego dialoga / G.M. Kuchinskij. – Minsk: Universitetskoe, 1988. – 304 s.
17. Leontev A.N. Izbrannyye psihologicheskie proizvedeniya: V 2-h t. / A.N. Leontev. – M.: Pedagogika, 1983. T. 2. – 1983. – 318 s.
18. Orlov A.B. Psihologiya lichnosti i sushnosti cheloveka: Paradigmy, proekcii, praktiki / A.B. Orlov. – M.: Izdatelskij centr «Akademiya», 2002. – 272 s.
19. Pedahohichniy suprovid osobystisno-profesiinoho rozvytku maibutnogo vchytelia: monohrafiia / Akimova O., Haluziak V. [ta in.] – Vinnytsia: «Tvory», 2019. – 340 s.
20. Psihologicheskie problemy razvitiya iniciativy i tvorchestva uchitelya (Kruglyy stol) // Voprosy psihologii. – 1987. – №5. – S. 95-112.
21. Rubinshtejn S. L. Problemy obshej psihologii / S.L. Rubinshtejn. – M.: Pedagogika, 1973. – 423 s.
22. Semychenko V.A. Psykholohiia osobystosti / V.A. Semychenko. – K.: Vydavets Eshke O.M., 2002. – 427 s.
23. Slastenin V.A. Psihologiya i pedagogika / V.A.Slastenin, V.P.Kashirin. – M., Izd-vo «Akademiya», 2007. – 478 s.
24. Stepanov S. Yu. Principy refleksivnoj psihologii pedagogicheskogo tvorchestva / S. Yu.Stepanov, G. F.Pohmelkina // Voprosy psihologii. – 1991. – № 5. – S. 35-38.
25. Temruk O.V. Rozvytok osobystisnoi zrilosti maibutnogo vchytelia u protsesi profesiinoy pidhotovky: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. psihol. nauk : spets. 19.00.07 / O.V. Temruk. – K., 2006. – 26 s.
26. Frankl. V. Chelovek v poiskah smysla: sbornik: per. s angl. i nem. / Obs. red. L.Ya. Gozmana i D.A. Leonteva. – Moskva: Progress, 1990. – 368 s.
27. Kholkovska I.L. Shliakhy formuvannia partnerskykh vidnosyn mizh vykladachem i studentamy v osvitnomu protsesi / I.L. Kholkovska // Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnogo pedahohichnogo universytetu imeni M.Kotsiubynskoho. Seriya: «Pedahohika i psykholohiia». – Vypusk 56. – Vinnytsia, 2018. – S. 185-192.
28. Kholkovska I. L. Formuvannia komunikativnoi kompetentnosti maibutnykh uchyteliv na osnovi refleksyvnoho pidkhdou / Kholkovska I. L. // Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnogo pedahohichnogo universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Seriya: pedahohika i psykholohiia. – 2019. – Vypusk 59. – S. 103-109.
29. Kholkovska I. L. Sotsiokulturne seredovysheche pedahohichnogo universytetu yak chynnyk osobystisno-profesiinoho stanovlennia maibutnykh uchyteliv / Kholkovska I. L. // Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnogo pedahohichnogo universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Seriya: pedahohika i psykholohiia. – 2019. – Vypusk 60. – S. 98-104.



**МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ЕКОНОМІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ  
ТЕХНІКІВ-ЕЛЕКТРИКІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ**Н. М. Гаргаун, [orcid.org/0000-0002-8480-2566](https://orcid.org/0000-0002-8480-2566)

У статті обґрунтовано теоретичні основи й описано модель формування економічної культури молодших спеціалістів техніків-електриків у процесі фахової підготовки. Зазначено, що педагогічне моделювання визначає перспективність створення того або іншого педагогічного засобу, спрямованого на розв'язання одного або декількох завдань сучасної педагогічної практики.

**Ключові слова:** модель, освітнє середовище, самостійна робота студентів, технічний коледж, фахова підготовка, формування економічної культури молодших спеціалістів техніків-електриків у процесі фахової підготовки.

**MODEL OF FORMATION OF ECONOMIC CULTURE OF JUNIOR SPECIALISTS OF  
ELECTRICIANS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING**

N. Harhaun

The article substantiates the theoretical foundations and describes the model of formation of economic culture of junior specialists-electricians in the process of professional training. It is noted that pedagogical modeling determines the prospects of creating a particular pedagogical tool that provides solutions to one or more problems of modern pedagogical practice. The model reflects the dialectical unity of traditional and innovative components that ensure the effectiveness of the formation of economic culture of junior specialists in electrical engineering in the process of professional training. To determine the meaningful component of the model, an idea was formed about what knowledge and skills will be used by future electrical engineers. The formation of the economic culture of junior specialists-electricians takes place in the developing educational environment. Component models of formation of economic culture of junior specialists-electricians in the process of professional training provide a new system of relations between all objects of educational process. This is primarily: expanding the freedoms and opportunities of students to choose activities; adherence to the principles of pedagogy of cooperation and pedagogical support; expansion of the system of joint activity of all subjects of the process of professional training; introduction of a system of contractual relations; creating a psychological climate of mutual respect and trust, etc. Important structural components of the model are the criteria and levels of formation of economic culture of junior specialists-electricians. These components are aimed at determining the quality and effectiveness of the formation of economic culture of students. The choice of criteria is determined by such factors as the market, entrepreneurial activity, the relationship between the state and the individual, the professional culture of the modern specialist.

**Keywords:** model, educational environment, independent work of students, technical college, professional training, formation of economic culture of junior specialists-electricians in the process of professional training.

Аналіз стратегічних завдань розвитку української професійної освіти на найближче десятиліття та поточних тенденцій показує, що радикальне коригування цих орієнтирів пов'язане з соціально-економічними змінами в країні, а також методологічними тенденціями зміни освітньої парадигми. Згідно з гуманістичною парадигмою освіти, професійна підготовка має бути орієнтована не на об'єкт, а на створення умов для розвитку особистості як суб'єкта власної діяльності. Особистісно зорієнтований підхід розглядає це як процес, що відбувається відповідно до потреб індивіда з його орієнтацією на самоактуалізацію відповідно до його власних інтересів і здібностей. Людина має бути соціально активною, творчою, гармонійною, відповідальною за свої рішення та відкритою для інновацій.

Як зазначається в Концепції розвитку економічної освіти в Україні «Практичні компоненти економічно освіченої людини становлять мотивації та вміння постійно підвищувати компетентність і практично використовувати нові знання для вдосконалення та розвитку технічного, технологічного, фінансового, соціально-економічного, правового й іншого забезпечення організаційно-економічних та управлінських процесів, а також розвивати особистісний і колективний потенціал економічної діяльності на засадах соціального партнерства та соціальної відповідальності» [3].

Особливе місце у розробленні цієї проблеми належить таким знаним теоретикам і практикам у сфері педагогіки, психології, соціології та економіки, як О. Акімова, А. Аменд, С. Батишев, В. Беспалько, Г. Батуріна, П. Гальперін, Р. Гуревич, Є. Зеєр, І. Зязюн, І. Лернер, А. Макаренко, Н. Ничкало, В. Полонський, Н. Селезньова, І. Стариков, Н. Тализіна, М. Поташник, В. Рибалка, В. Шахов, В. Ялалов та ін.

Щоб ефективно розв'язати завдання формування економічної культури молодших спеціалістів техніків-електриків у процесі фахової підготовки скористуємося методом педагогічного моделювання.

«Педагогічне моделювання визначає перспективність створення того або іншого педагогічного засобу, що забезпечує розв'язання одного або декількох завдань сучасної педагогічної практики. Педагогічний засіб у широкому сенсі – це продукт і об'єкт діяльності педагога, створений з метою підвищення якості пропонуваніх освітніх послуг або педагогічної підтримки, що системно забезпечує підвищення рівня та якості включення особи того, хто навчається і осіб, що відповідають за виховання, в систему соціальних і соціально-освітніх стосунків, де, в решті-решт, здійснюється вибір професії та реалізація ідеї професійно-трудового становлення того, хто навчається» [1, с. 37].

Поняття моделі використовується в багатьох сферах науки, має безліч аспектів, вивченню котрих присвячені роботи багатьох науковців (І. Акуленко, А. Аношкін, К. Батороєв, Г. Бойченко, К. Вазіна, О. Дахін, В. Козирєв, Є. Лодатко, К. Малишев, В. Міхєєв, М. Можаров, Ю. Плотінський, А. Подільський, О. Шапран, В. Ясвін, В. Шахов та ін.). Переважна більшість науковців визначають моделювання як дослідження процесів, явищ і систем об'єктів через побудову та вивчення їх моделей. Дефініція «модель» має кілька визначень. У нинішній педагогіці термін «модель» позначається і як система, і як штучно створений зразок, та як аналог природного або соціального явища. Моделлю в педагогічній науці розуміється створювана на базисі певної системи поглядів та ідей тотальна картина явища, яка за допомогою творчої інтуїції та наполегливої праці допомагає збагнути й описати те, що ми вивчаємо та досліджуємо. Модель – система об'єктів або знаків, що відтворює якісь істотні властивості системи оригіналу, вона є сумарним відображенням об'єкту, результатом ідеального практичного досвіду, а не практичним результатом експерименту. Ґрунтуючись на аналізі можливостей діяльнісного і системного підходів у рамках педагогічного дослідження, вважаємо за доцільне застосувати їх як теоретико-методологічний базис формування економічної культури молодших спеціалістів техніків-електриків у процесі фахової підготовки. В нашому дослідженні для аналізу формування економічної культури молодших спеціалістів техніків-електриків у процесі фахової підготовки ми використали моделювання як науковий метод.

**Мета статті** – обґрунтувати теоретичні основи й описати модель формування економічної культури молодших спеціалістів техніків-електриків у процесі фахової підготовки.

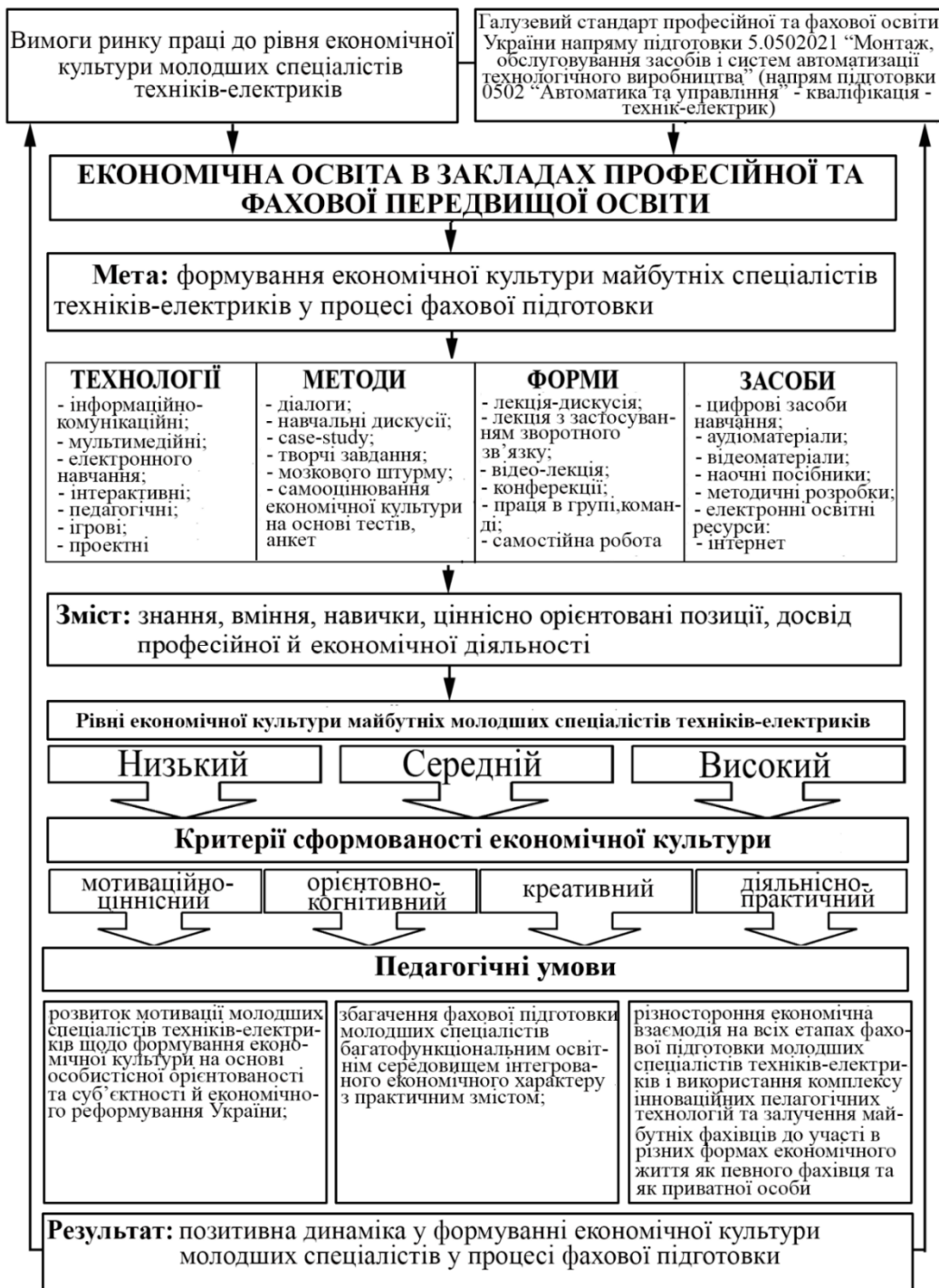
Маючи комплексний характер, цей процес поєднує в собі педагогічну, психологічну, соціальну, економічну та культурну складові та може бути представлений як комплексна педагогічна модель формування економічної культури молодших спеціалістів техніків-електриків у процесі фахової підготовки. Аналіз концептуальних основ проблеми формування економічної культури студентів дозволив створити модель, структура якої визначається її призначенням: проектування формування економічної культури молодших спеціалістів техніків-електриків у процесі фахової підготовки (рис. 1).

Модель відображує діалектичну єдність традиційної й інноваційної складових, що забезпечують ефективність формування економічної культури молодших спеціалістів техніків-електриків у процесі фахової підготовки. Для визначення змістовної складової моделі було сформовано уявлення про те, які знання і навички використовуватимуть майбутні електротехніки в майбутньому виконуючи свої службові обов'язки, а також в громадському й особистому житті. Для цього, у свою чергу, було визначено, в яких ситуаціях ці знання і навички сприятимуть ухваленню економічно обґрунтованих рішень і формуванню економічної поведінки.

«Змістовий складник моделі формування економічної культури молодших спеціалістів техніків-електриків у процесі фахової підготовки, зазначає В. Москаленко, – виконує такі функції: мотивування майбутніх фахівців електротехнічного профілю до формування економічної культури як чинника розвитку професійної культури сучасного спеціаліста в цілому; формування економічної культури як практично орієнтованого результату фахової підготовки, розвиток інтересу та самоідентифікації у сфері підприємницької діяльності; збагачення процесу фахової підготовки інформацією про особливості економічного життя України; забезпечення інтегративних зв'язків із спорідненими сферами професійної та соціальної життєдіяльності: культурними цінностями, моральними нормами суспільства, підприємництвом, економічною соціалізацією, основами науково-дослідницької діяльності, психологією прийняття економічних рішень, духовним і матеріальним добробутом особистості, задоволенням потреби саморозвитку людини тощо; створення педагогічних умов для розвитку вміння приймати ефективні рішення, в тому числі – в умовах невизначеності та ризику; розвиток креативного мислення майбутніх фахівців електротехнічного профілю, пошукових дій щодо алгоритмів вирішення питань, які виникають у процесі життєдіяльності; розвиток у рамках економічної культури аналітичних, рефлексивних, комунікативних здібностей майбутніх фахівців; акумуляція в економічній свідомості майбутніх фахівців знань, компетентностей, одержаних у результаті як з безпосереднього особистісного економічного досвіду, так і суспільного; контроль, регуляція, упорядкування дій майбутніх фахівців відповідно до поставлених

цілей; оцінювання оточуючої дійсності, в тому числі – з точки зору економічної доцільності, відповідно до власних потреб та інтересів» [5, с. 62].

Ці функції створюють системно-синергетичну єдність, що надає моделі гуманістичної спрямованості, дозволяє майбутньому електротехніку розвиватися як суб'єктові власної діяльності та сприяє його ефективному професійному й особистісному самовизначенню, зокрема – формування економічного мислення, уміння знаходити та використати економічну інформацію, приймати раціональні економічні рішення. Семантична складова моделі побудована не за тематичним принципом, а за проблемним.



*Рис. 1. Модель формування економічної культури молодших спеціалістів техніків-електриків у процесі фахової підготовки.*

Формування економічної культури молодших спеціалістів техніків-електриків у процесі фахової підготовки та компетенцій, що є її складовими, розподілено по всьому навчальному плану. На початку навчання майбутні фахівці мають собі уявляти сутність економічної культури та її складові компетенції, усвідомити її роль з точки зору їх професійної та соціально-особистісної успішності. Значну роль у цьому процесі відіграє використання під час фахової підготовки інноваційних педагогічних технологій» [2, с. 63].

Як стверджує Н. Кузнецова, «в умовах глобалізації та сучасних викликів, зумовлених змінами зовнішнього середовища, змінюються ціннісні пріоритети в ресурсному забезпеченні економічного розвитку країн, формуються нові життєві орієнтири, що сприяють особистісному розвитку кожної людини. Професійні знання стають цінним ресурсом, що впливає на рівень конкурентоспроможності фахівця на ринку праці та його добробуту. Освіта, як інструмент поширення нових знань, формує базові компетенції, необхідні фахівцям для його професійної самореалізації та безперервного професійного розвитку. З цієї точки зору система освіти в суспільстві виконує важливу роль соціального індикатора людського розвитку».

Враховуючи, що професійні знання в епоху прогресивного розвитку інформаційно-комунікаційних технологій володіють здатністю швидко старіти, зазначає авторка, реформування системи вітчизняної освіти зумовлює необхідність постійного моніторингу тенденцій і перспектив її розвитку, вивчення ключових факторів, що впливають на динаміку зміни кількісних і якісних показників» [4, с. 13].

Невід'ємною умовою такого процесу є безпосереднє застосування контексту сучасних реалій української економіки. Як стверджує Ф. Ялалов, справжня причина кризи знанієвої парадигми полягає в наявному нині протиріччі між укладом професійної освіти та сучасним бізнесом. Економіка давно перейшла на ринкові механізми, а професійна освіта, що здійснює підготовку кадрів для ринкової економіки, все ще не стала ринковою. Вона залишається державною за формою, фундаментальною й академічною за змістом. Тому зміст формування молодших спеціалістів техніків-електриків у процесі фахової підготовки відображає зміни у сфері економіки, культури, наукових досліджень, інформаційних технологій, техніки, ринку праці тощо [6-8].

«Рівень розвитку професійно-технічної освіти, використання новітніх педагогічних технологій в освітньому процесі, формування в майбутніх молодших спеціалістах загальної культури визначається трансформацією функціональної ролі майбутніх фахівців як у ході навчання, так і в межах практичної діяльності. Ці тенденції стають важливим резервом оптимізації процесу формування економічної культури молодших спеціалістів техніків-електриків. Вони вимагають певного перегляду як ціннісних орієнтацій професійно-технічної освіти, так і врахування складного комплексу багатогранних відносин професійно-технічного закладу з мікро- і макросередовищем, удосконалення змісту, форм та методів навчання та виховання, забезпечення цілісної системи регуляції фахової підготовки для створення нових, особистісно та суспільно значущих продуктів» [9].

Формування економічної культури молодших спеціалістів техніків-електриків відбувається в освітньому середовищі, що розвивається, та є головним критерієм якості.

Такі технологічні показники освітнього середовища технічного коледжу, як адекватність соціально-економічного життя країни й особистості в ній, функціональна відповідність призначенню і принципам економічної культури молодших спеціалістів техніків-електриків, співвідношення внутрішньої логіки навчання з набором і послідовністю технологічних процесів, а також продумана система проблемних завдань та ін. сприяють тому, що студенти не лише усвідомлюють суперечності між реальним станом економіки та зростаючими викликами і вимогами інформаційного суспільства, але й проявляють бажання запропонувати власні алгоритми рішення існуючих проблем.

Освітнє середовище технічного коледжу в моделі формування економічної культури молодших спеціалістів техніків-електриків у процесі фахової підготовки формується: викладачем, який визначає та доповнює конкретний зміст навчальної програми курсів, що викладаються, забезпечує інформаційну підтримку, підбір навчальної літератури, технологій і методів навчання й ін.; педагогічним колективом коледжу в цілому разом з іншими суб'єктами освітнього процесу. Йдеться про вироблення загальних вимог до студентів, збереженні традицій коледжу, культури взаємовідносин між сторонами освітнього процесу, в тому числі – взаємовідносин економічного характеру; майбутніми фахівцями як суб'єктами власного життя. Це дозволяє точніше визначити прикінцевий результат дії освітнього середовища технічного коледжу, а також комплексні дії педагогічного колективу, спрямовані на формування в майбутніх молодших спеціалістів техніків-електриків економічної культури.

Керівною основою має бути діяльнісний підхід. Отже, освітнє середовище у цій моделі не лише створює додаткові умови для всебічного розвитку особистості майбутніх фахівців у цілому, але й створює умови для формування функціональної економічної свідомості, яка, у свою чергу, регулює економічну поведінку на основі компетентнісного підходу.

Моделювання формування економічної культури молодших спеціалістів техніків-електриків у процесі фахової підготовки дає найкращі результати в разі забезпечення нерозривного зв'язку її цілей і змісту з відповідною спеціально розробленою технологічною (діяльнісною) складовою.

Методологія професійного навчання у багатьох освітніх закладах, і в технічних коледжах зокрема, характеризується застосуванням сталих традиційних підходів до навчання за готовими навчальними планами та програмами. Вони орієнтовані на інформаційно-ілюстративну побудову освітнього процесу, на передавання готових знань і вмінь, які не можуть дати тому, хто навчається, природних і цілісних уявлень

про масштаби його професійної самореалізації та доцільності діяльності в її межах. Тому технологічні функції освітнього середовища з формування економічної культури майбутніх фахівців у сфері електротехніки забезпечують такі показники: адекватність відображення в ній сфері соціально-економічного життя суспільства й особистості; функціональна відповідність меті та принципам формування економічної культури студентів; внутрішня логіка змісту навчання співвідноситься з сукупністю та послідовністю дій технологічного процесу; відображення в освітньому середовищі основних демократичних і гуманістичних моральних цінностей сучасного суспільства; оптимальне співвідношення образного та концептуального, необхідні компетенції та компетентності людини в європейському контексті, умовах життя); особистісні та міжособистісні (кожен майбутній фахівець у формуванні економічної культури здатний знайти оптимальну мету для себе та свого найближчого оточення і вибрати оптимальний темп дій); науковий (розвиток інформаційних і комунікаційних технологій, економіки та підприємництва); соціальна інтеграція (рівень інтеграції України в світову економічну систему, відповідність професійних навчальних закладів соціальному замовленню суспільства, виробничу та комерційну діяльність коледжів у сучасних умовах); нормативно-правова (розроблення нормативно-правової бази економічної та підприємницької діяльності в державі, правове забезпечення освітньої діяльності технічних коледжів); методичні (сучасні методи професійно-теоретичної підготовки в системі фахової та професійної передвищої освіти, сучасні форми організації навчальної діяльності майбутніх фахівців на заняттях з професійно-теоретичної підготовки, використання елементів інноваційної і винахідницької діяльності в навчальному процесі технічного коледжу тощо).

Комплекс технологій побудований на взаємодії всіх суб'єктів професійного навчання і спрямований на розвиток у студентів таких якостей, як суб'єктність, відповідальність, самоактуалізація, прагнення до самоосвіти, активна включеність у систему сучасних економічних відносин, усвідомлення власної значущості як громадянина держави, а також самореалізації в професійній і соціальній діяльності. У дослідженні ми виходили з того, що поняття «економічна культура» містить не лише когнітивний та операційний компоненти, а й аксіологічний, мотиваційний, соціальний, поведінковий, які надають йому особистісного характеру відповідно до індивідуальних якостей конкретної особистості. Це сприятиме тому, що майбутній спеціаліст, крім більш глибокого засвоєння основ власної професії, формуватиме певну творчу мотивацію до саморозвитку.

Зазначені складові моделі формування економічної культури молодших спеціалістів техніків-електриків у процесі фахової підготовки забезпечують нову систему взаємовідносин між усіма об'єктами освітнього процесу. Це в першу чергу: розширення свобод і можливостей студентів щодо вибору видів діяльності; дотримання принципів педагогіки співробітництва та педагогічної підтримки; розширення системи спільної діяльності всіх суб'єктів процесу фахової підготовки; введення системи договірних відносин; створення психологічного клімату взаємної поваги та довіри тощо.

Важливими структурними компонентами моделі є критерії та рівні сформованості економічної культури молодших спеціалістів техніків-електриків. Саме ці компоненти спрямовані на визначення якості та результативності процесу формування економічної культури студентів у процесі фахової підготовки. Вибір критеріїв зумовлений такими чинниками, як ринок, підприємницька діяльність, відносини між державою й особистістю, професійна культура сучасного спеціаліста. Дані компоненти моделі визначено метою, змістом, особливостями освітнього середовища, в якому відбувається фахова підготовка студентів.

Отже, на основі гіпотези дослідження, провідних методологічних принципів у вигляді педагогічної моделі відображено найбільш важливі структурні та функціональні елементи системи формування економічної культури молодших спеціалістів техніків-електриків у процесі фахової підготовки. Запропонована модель відображає сутність процесу формування економічної культури майбутніх фахівців електротехнічного профілю у відповідності до стратегічних орієнтирів розвитку української професійної освіти та спрямована на створення умов для розвитку особистості майбутнього молодшого спеціаліста як суб'єкта власної діяльності. Дотримання в моделі принципів єдності теорії та практики, дослідницького пошуку і підприємництва, а також міждисциплінарності забезпечує її адекватність щодо відповідності майбутніх фахівців сучасним вимогам ринку праці та соціально-економічній реальності України в цілому. Структура та технологічне функціонування системи, яку представлено у вигляді запропонованої моделі, створюють педагогічні умови, необхідні для формування економічної культури молодших спеціалістів техніків-електриків у процесі фахової підготовки. Ці компоненти моделі формування економічної культури молодших спеціалістів техніків-електриків у процесі фахової підготовки забезпечують нову систему взаємовідносин між усіма об'єктами освітнього процесу. Це передусім: розширення свобод і можливостей студентів у виборі заняття; дотримання принципів педагогіки співпраці і педагогічного супроводу; розширення системи спільної діяльності всіх суб'єктів професійного навчання; впровадження системи договірних стосунків; створення психологічного клімату взаємної поваги і довіри й ін.

Створюючи ситуацію залученості, взаємодії в предметно-особистісній формі, можна добитися мотивації майбутнього фахівця, створити творчу атмосферу спілкування, дозволити студентам стати реальними суб'єктами навчальної діяльності. Такий підхід допомагає розвинути здатність майбутніх техніків-електриків генерувати ідеї, аналізувати їх, приймати незалежні рішення, формувати власну думку, позиції, взаємодії та діалог в процесі рішення загальних проблем.

Важливими структурними складовими моделі є критерії і рівні сформованості економічної культури молодших спеціалістів техніків-електриків. Ці компоненти спрямовані на визначення якості й ефективності формування економічної культури студентів в процесі фахової підготовки. Вибір критеріїв визначається такими чинниками, як ринок, підприємницька активність, взаємовідносини держави і особи, професійна культура сучасного фахівця.

**Висновки.** Таким чином, запропонована модель відображує суть формування економічної культури майбутніх молодших спеціалістів техніків-електриків відповідно до стратегічних орієнтирів української професійної освіти і спрямована на створення умов для розвитку майбутнього молодшого фахівця як суб'єкта власної діяльності. Дотримання принципів єдності теорії і практики, досліджень і підприємництва, а також міждисциплінарність моделі забезпечує її адекватність з точки зору відповідності майбутніх фахівців сучасним вимогам ринку праці та соціально-економічної реальності України в цілому. Структура і технологічне функціонування системи, представлене у вигляді запропонованої моделі, створюють педагогічні умови, необхідні для формування економічної культури молодших спеціалістів техніків-електриків у процесі фахової підготовки.

### Література

1. Boychuk V.M. Model of development of professional orientation competence of teachers of general secondary education institutions in the system of postgraduate education / V.M. Boychuk, L.L. Konoshevsky, O. Yu. Sagadina. Monografia pokonferencyjna : Zbiór artykułów naukowych z Konferencji Międzynarodowej Naukowo-Praktycznej (on-line) zorganizowanej dla pracowników naukowych uczelni, jednostek naukowo-badawczych oraz badawczych z państw obszaru byłego Związku Radzieckiego oraz byłej Jugosławii. – Warszawa, 2018. – S. 37-43.
2. Lasley Th. G. Classroom management: A developmental view // The educational forum. – 1987. – Vol. 51. – № 9. – P.18-21.
3. Гаргаун Н. М. Формування економічної культури молодших спеціалістів техніків-електриків у процесі фахової підготовки в коледжі / Н. М. Гаргаун // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5 : Педагогічні науки : реалії та перспективи : зб. наук. праць. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2019. – Вип. 71. – С. 61-65.
4. Концепція розвитку економічної освіти в Україні. Освіта України. – 2004. – № 6. – С. 4-5.
5. Кузнецова Н. Оцінка факторів, що впливають на якість освітніх послуг в Україні / Н. Кузнецова // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2014. – Вип. 1-2. – С. 13-19.
6. Москаленко В. Сучасні напрямки досліджень в економічній психології. Соціальна психологія / В. Москаленко. – 2004. – № 2 (4). – С. 3-18.
7. Шахов В.І. Базова педагогічна освіта майбутнього вчителя: загальнопедагогічний аспект / В.І. Шахов : Монографія – Вінниця : Вид-во Вінниц. держ. пед. ун-ту, 2007.– 384 с.
8. Ялалов Ф. Г. Деятельностно-компетентностный подход к практико-ориентированному образованию / Ф. Г. Ялалов // Высшее образование в России: Научно-педагогический журнал Министерства образования и науки РФ. – № 1, 2008. – С. 89-93.
9. Ялалов Ф. Г. От многомерных компетенций – к наивысшим достижениям / Ф. Г. Ялалов // Интернет-журнал «Эйдос». – № 5, 2011. – URL: <http://idos.ru/journal/2011/0525-08.htm>.
10. Ялалов Ф. Г. Профессиональная многомерность / Ф. Г. Ялалов. – Казань : Центр инновационных технологий, 2013. – 180 с.

### References

1. Boychuk V.M. Model of development of professional orientation competence of teachers of general secondary education institutions in the system of postgraduate education / V.M. Boychuk, L.L. Konoshevsky, O. Yu. Sagadina. Monografia pokonferencyjna : Zbiór artykułów naukowych z Konferencji Międzynarodowej Naukowo-Praktycznej (on-line) zorganizowanej dla pracowników naukowych uczelni, jednostek naukowo-badawczych oraz badawczych z państw obszaru byłego Związku Radzieckiego oraz byłej Jugosławii. – Warszawa, 2018. – S. 37-43.
2. Lasley Th. G. Classroom management: A developmental view // The educational forum. – 1987. – Vol. 51. – № 9. – P.18-21.
3. Harhaun N. M. Formuvannia ekonomichnoi kultury molodshykh spetsialistiv tekhniv-elektrykiv u protsesi fakhovoi pidhotovky v koledzhi / N. M. Harhaun // Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriiia 5 : Pedahohichni nauky : realii ta perspektyvy : zb. nauk. prats. – K. : Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova, 2019. – Vyp. 71. – S. 61-65.
4. Kontseptsiiia rozvytku ekonomichnoi osvity v Ukraini. Osvita Ukrainy. – 2004. – # 6. – S. 4-5.
5. Kuznetsova N. Otsinka faktoriv, shcho vplyvaiut na yakist osvitykh posluh v Ukraini / N. Kuznetsova // Neperervna profesiina osvita: teoriia i praktyka. – 2014. – Vyp. 1-2. – S. 13-19.

6. Moskalenko V. Suchasni napriamky doslidzhen v ekonomichnii psikhologii. Sotsialna psikhologhiia / V. Moskalenko. – 2004. – # 2 (4). – S. 3-18.
7. Shakhov V.I. Bazova pedahohichna osvita maibutnoho vchytelia: zahalnopedahohichnyi aspekt / V.I. Shakhov : Monohrafiia – Vinnytsia : Vyd-vo Vinnyts. derzh. ped. un-tu, 2007.– 384 s.
8. Yalalov F. G. Deyatelnostno-kompetentnostnyj podhod k praktiko-orientirovannomu obrazovaniyu / F. G. Yalalov // Vysshee obrazovanie v Rossii: Nauchno-pedagogicheskij zhurnal Ministerstva obrazovaniya i nauki RF. – № 1, 2008. – S. 89-93.
9. Yalalov F. G. Ot mnogomernyh kompetencij – k naivysshim dostizheniyam / F. G. Yalalov // Internet-zhurnal «Ejdos». – № 5, 2011. – URL: <http://eidoss.ru/journal/2011/0525-08.htm>.
10. Yalalov F. G. Professionalnaya mnogomernost / F. G. Yalalov. – Kazan : Centr innovacionnyh tehnologij, 2013. – 180 s.

УДК 378.14

DOI 10.31652/2415-7872-2020-63-103-108

## ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА В XXI СТОЛІТТІ: ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ

Р. С. Гуревич, [orcid.org/0000-0003-1304-3870](https://orcid.org/0000-0003-1304-3870)

Л. Е. Габріїчук, Н. В. Герасименко

*На основі системного аналізу сучасних глобальних проблем розвитку людської цивілізації в статті розглянуті головні проблеми концепції перспективної системи професійної освіти в першій половині XXI століття. Найважливішими з них є фундаменталізація всієї системи освіти, а також надання їй випереджувального характеру, орієнтація на вимоги й умови постіндустріального інформаційного суспільства. Створення перспективної системи освіти, що здатна підготувати населення Землі до нових умов постіндустріальної цивілізації – одна з найбільш важливих і актуальних проблем сучасного суспільства, в тому числі в Україні. Освіта – це шлях у майбутнє, а професійна освіта – це майбутнє економіки кожної країни й її господарства. Це єдина надія на подолання глобальної кризи сучасної цивілізації, на створення необхідних умов для виживання та подальшого безпечного розвитку людства в ім'я миру. Ми констатували, що зв'язок між станом проблеми і рівнем благополуччя нації, можливостями її подальшого соціально-економічного розвитку, поки що недостатньо усвідомлені. Про це свідчить недостатня увага, що приділяється проблемам освіти, а також рівнем фінансування сфери освіти, який нині є й який далеко не відповідає ні стратегічній важливості, ні масштабам цієї глобальної проблеми. Що стосується інших актуальних проблем сучасності, подальший розвиток яких і є змістом головних викликів XXI століття, і може привести нашу цивілізацію до фатальних наслідків, то ці проблеми є наслідком некерованої техногенної діяльності людини. Глибинні корені цих проблем містяться не в технічній, а в гуманітарній сфері, в світогляді, освіченості та вихованні самої людини. Тому проблема освіти і виховання людини, формування її гуманістичного світогляду на основі синтезу новітніх знань як у галузі природничих, так і гуманітарних наук, є найважливішою та актуальною проблемою сучасності.*

**Ключові слова:** система освіти для миру, професійна освіта, фундаменталізація, інформаційно-технологічне суспільство, випереджувальна освіта, дистанційне навчання, інформаційно-комунікаційні технології.

## PROFESSIONAL EDUCATION IN THE XXI CENTURY: PROBLEMS AND PROSPECTS

R. Gurevych, L. Gabriichuk, N. Gerasymenko

*Basing on the system analysis of the contemporary global problems of human civilization development the author considers the main issues of the professional education perspective system concept in the first half of the XXI century. The most significant of them is the fundamentalization of the whole education system as well as giving it a forward-looking character, focusing on the post-industrial society requirements and conditions. Creation of a perspective education system which is capable of preparing the Earth's population for the new conditions of the post-industrial civilization is one of the modern society's most important and topical problems both in Ukraine. Education is a path to the future; the professional education is the future of our country's economy. It is the only hope for overcoming the contemporary civilization global crisis, and for creation the necessary conditions for the humanity survival and its further safe development in the name of peace. The author has stated that the connection between the problem's status, the nation's prosperity level, and the possibilities for the nation's further socio-economic development, is still not well understood. This is evidenced by the lack of attention which is paid to the education problems, as well as the education funding level which corresponds neither to the strategic importance nor to the magnitude of this global problem. With regard to other contemporary global problems, the further development of which is the content of the XXI century's main challenges, and can lead our civilization to fatal consequences, so these problems are the result of the uncontrolled man-caused activities. The deep roots of these problems are not in the technical, but in the humanitarian sphere, in a person's outlook, education and upbringing. Therefore, the problem of a person's education and*

*upbringing depends on the formation of his (her) humanistic worldview on the basis of the latest knowledge both in the field of Natural Sciences and the Humanities, and is the most important and topical problem of the present.*

**Keywords:** *new system of education, fundamentalization, information society, forward-looking education, correspondence education, information and communication technologies.*

Сучасна система професійної (професійно-технічної) освіти України характеризується динамічним оновленням освітнього простору. Стрімкий розвиток виробничих технологій, оновлення матеріально-технічної бази, застосування кращих інноваційних практик зумовлює запровадження компетентнісної парадигми в практику діяльності закладів професійної освіти. В таких умовах змінюються вимоги до працівників закладів освіти, актуалізується потреба розвитку їхніх фахових компетентностей.

Реформування системи професійної (професійно-технічної) освіти регламентоване законами України «Про освіту», «Про професійну (професійно-технічну) освіту», Національною доктриною розвитку освіти, Стратегією інноваційного розвитку України на 2010-2020 роки в умовах глобалізаційних викликів, Порядком підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників, Національною рамкою кваліфікацій (2011, зі змінами).

На початку XXI століття є все більш зрозумілим, що необхідна кардинальна реформа наявної системи освіти, яка вже давно не відповідає новим умовам існування людства. Створення нової системи освіти для миру, що здатна підготувати населення до життя в нових умовах постіндустріальної (інформаційної) цивілізації, – одна з найважливіших і актуальних проблем сучасного суспільства. Більше того, це єдина надія на подолання глобальної кризи сучасної цивілізації, на створення необхідних умов для виживання та подальшого безпечного й усталеного розвитку людства.

Проте, ця думка ще недостатньо усвідомлена. Свідомством цього є недостатня увага, що приділяється нині проблемам освіти з боку урядів багатьох країн світової спільноти, в тому числі й України. Мізерні обсяги фінансування, що виділяються нині для системи освіти, ніякою мірою не відповідають ні масштабам, ні стратегічній важливості цієї проблеми, її значенню для нашого найближчого та віддаленого майбутнього.

Усе сказане вище повною мірою можна віднести до професійної освіти як складника освіти. Професійна освіта має довготривалу історію. В своєму розвитку вона пройшла шлях від наслідування дітей трудовим діям дорослих, крізь учнівство в майстернях середньовічних ремісничих, фабрично-заводських школах раннього капіталізму до сучасних освітніх центрів, здатних формувати в людей власну професійну культуру на основі використання досягнень значної кількості наук про людину, суспільство, природу і техніку.

Як показав аналіз літератури, різні аспекти філософії професійної освіти висвітлено в працях В.Андрущенка, Г.Васяновича, І.Зязюна, В.Кременя, В.Лутая та ін., дидактики професійної освіти – А.Алексюка, В.Аніщенко, М.Артюшиної, С.Архангельського, Ю.Бабанського, В.Бондаря, С.Гончаренка, О.Матюшкіна, П.Підкасистого, Д.Чернілевського, О.Щербак. Концептуальні засади підготовки майбутніх фахівців розглянуто в працях С.Батишева, О.Гребенюка, О.Дубасенюк, А.Кирсанова, А.Лігоцького, Л.Луцянової, В.Радкевич, С.Сисосєвої, І.Смірнова, Ф.Шльосека. Проблеми порівняльної професійної педагогіки досліджували Н.Абашкіна, Н.Бідюк, М.Лещенко, В.Кудін, Н.Ничкало, Л.Пуховська, О.Сухомлинська та ін.

Отже, професійна освіта призначена для виконання спеціального, лише їй властивого соціального замовлення. Як соціальний інститут професійна освіта покликана створювати необхідні умови, що забезпечують усім членам суспільства можливість на основі кваліфікованої праці брати реальну участь у створенні і національного, і власного добробуту. Разом із економічними задачами вона має впливати на вирішення багатьох інших проблем морального, соціального та політичного характеру. В педагогічному контексті її соціальне призначення полягає в тому, що інтегрувати загальний стан людини з її професійною самореалізацією. Усе це не лише філософські, а й доволі прагматичні питання, що продиктовані самим життям і настирливо вимагають відповіді. Спроба знайти на ці питання достатньо обґрунтовані відповіді та їх коротко аргументувати й є головною **метою** цієї статті.

Як відомо, наприкінці XX століття професійна освіта перетворилася на один із найважливіших соціальних інститутів суспільства. Сама категорія «професійна освіта» набула доволі складної структури. Вона одночасно відображає систему установ, що забезпечують і надають певні освітні послуги (це заклади професійної (професійно-технічної освіти), технікуми і коледжі, заклади вищої освіти, науково-дослідні інститути, методичні служби, видавництва, органи управління та ін.), результат оволодіння професією з присвоєнням кваліфікації, а також сам процес або технології навчання. Складність категорії «професійна освіта» визначається ще й тим, що вона охоплює величезну кількість і різноманіття видів діяльності людини, котрі складають сукупну суспільну працю, яка в міру розвитку науково-технічного прогресу набуває більш складного, комплексного та наукоємнісного характеру. Професійна компетентність людей є



нині вирішальною передумовою виробництва високоякісних товарів і надання сучасних послуг. Високий рівень професійної освіти населення є нині вирішальним фактором стимулювання економічного розвитку та забезпечення конкурентоздатності економіки в міжнародному вимірі інформаційного суспільства.

Тут треба зауважити, що безсумнівно особливий вплив на структуру майбутньої трудової діяльності людей спричинять інформаційні технології. Досвід їх використання свідчить, що за їх допомогою можливе таке:

- широка автоматизація ринкової праці (як в області виробництва і сервісу, так і в сфері управління та діловодства);
- гнучкість у виробництві та сфері послуг (до прикладу, виготовлення різних моделей (виробів) на одній і тій самій виробничій лінії);
- деконцентрація робочих місць (регіоналізація, сателіти, дочірні підприємства тощо);
- повернення в зворотний бік сучасної тенденції до громіздких технологій (малогабаритне обладнання є більш ефективним, ніж матеріало- та енергоємніше);
- повернення в зворотний бік сучасних тенденцій до внутрішньовиробничого розподілу праці (інтеграція, поєднання розчленованих виробничих задач планування, виконання, управління, маркетинга та сервісу в цілісні організаційні структури);
- ліквідація теориторіального та часового роз'єднання людини і технологічної машини (від часу на працю та робочого місця, що диктує підприємство, до часу та робочого місця, зручного для людини);
- повернення трудової діяльності в домашні умови, самозайнятість.

Аналізуючи сучасні тенденції, можна зробити висновок, що в майбутньому серед фахівців усіх рівнів буде значний запит на фундаментальну та методологічну професійну підготовку в полі цієї професії, а також, що виходить за межі професії, ключові кваліфікації (компетентності), що не застарівають і є основою набуття спеціальних знань і вмінь в процесі неперервної освіти. Іншими словами, в стратегії розвитку професійної освіти необхідним є курс на його генералізацію, котра в процесі професійної діяльності людини в міру необхідності може перетворитися в спеціалізацію.

Створення перспективної системи освіти, зокрема професійної освіти, здатної підготувати людей до життя в зовсім нових умовах постіндустріальної цивілізації, – одна з найбільш важливих і актуальних проблем сучасного суспільства. Це єдина надія на подолання глобальної кризи нинішньої цивілізації, на створення необхідних умов для виживання та подальшого безпечного розвитку людства.

Проблема взаємодії людини з новим інформаційним середовищем особливо гостро постала наприкінці ХХ століття. Вона була вперше зумовлена все більш швидко зростаючими потоками інформації, що обрушилась на людей в сучасному світі, і викликала в них почуття дискомфорту та психологічного перевантаження.

Ми констатували, що глобальний процес формування нового високоавтоматизованого інформаційного середовища суспільства створює безпрецедентні можливості для розвитку людини, більш ефективного розв'язання його багатьох професійних, економічних, соціальних і побутових проблем. Однак, використовувати ці можливості зможуть лише ті члени суспільства, які будуть володіти необхідними компетенціями, тобто знаннями та вміннями орієнтуватися в новому інформаційному просторі та використовувати його можливості. Виникає питання: в чому саме полягають нині проблеми сьогоднішньої системи освіти й якою ми бачимо перспективну систему освіти для того, щоб забезпечити не тільки добробут кожної нації, а й подальший сталий розвиток людства?

На основі результатів досліджень науковців багатьох країн уважаємо, що найважливішими стратегічними планами майбутньої системи освіти є такі: фундаменталізація освіти, що має найкращим чином підвищити її якість; випереджувальний характер усієї системи освіти, її спрямованість на проблеми постіндустріальної цивілізації, розвиток творчих здібностей людини; суттєво більша доступність системи освіти для людей за рахунок використання методів дистанційного навчання та самоосвіти на основі сучасних інформаційних і комунікаційних технологій.

Отже, фундаменталізація освіти, зокрема професійної, передбачає все більшу орієнтацію на вивчення фундаментальних законів природи, суспільства, техніки, а також природи та призначення самої людини. Саме це має дозволити людям самостійно знаходити й обирати відповідальні рішення в умовах невизначеності, в критичних і стресових ситуаціях, а також у тих випадках, коли людина зустрічається з новими, досить складними природними і соціальними явищами. Наукові знання та високі моральні принципи є в цих випадках єдиною надійною опорою.

Термін «фундаменталізація» в подальшому розуміємо як суттєве підвищення якості освіти та рівня освіченості людей, як її одержують, за рахунок відповідної зміни дисциплін, що вивчаються, і методології реалізації освітнього процесу.

Для досягнення цілей фундаменталізації освіти вважаємо за необхідне таке:

1. Перемістити фокус уваги викладачів і здобувачів освіти з проблеми вивчення прагматичних знань на проблеми розвитку загальної культури людини на основі пізнання найкращих досягнень цивілізації, а також на формування в неї наукових форм системного мислення.

2. Змінити зміст і методологію освітнього процесу таким чином, щоб крім вивчення історії розвитку культури і суспільства, та процесу формування сучасної науки, що безумовно необхідні для загального розвитку кожної людини, значна частина часу приділялася виробленню сучасних уявлень про цілісний зміст системи наук, перспективи її подальшого розвитку.

Інакше кажучи, акцент має бути зроблений на вивченні найбільш фундаментальних законів природи і суспільства в їх сучасному розумінні. З цією метою уявляється доцільним уже нині розробити і ввести в систему освіти низку нових освітніх дисциплін, що узагальнюють останні досягнення фундаментальної науки в таких областях наукового знання, як синергетика, глобалістика, ноосферологія, теоретична і соціальна інформатика, геополітика і безпека, інформаційна безпека тощо. Мова у цих випадках йде не просто про збільшення кількості дисциплін, що вивчаються, а про формування принципово нових фундаментальних освітніх курсів для системи орієнтованих на формування цілісних сучасних уявлень про наукову картину світу та здатності виходити на системний рівень його пізнання.

Нині уявляється виключно важливим надати новим фахівцям належні екологічні знання. Якісна загальна екологічна освіта дозволяє не лише сформувати у випускників ЗВО нові світоглядні установки, необхідні людям у ХХІ столітті, а й також більш ефективно використовувати необхідні професійні знання та практичний досвід (компетенції) із різноманітних сфер соціальної практики для спільного вирішення багатьох екологічних проблем сучасності.

Ми також вважаємо, що в перспективній системі фундаментальної освіти, насамперед, у професійній, мають домінувати інформаційні компоненти. Справа в тому, що випускники ЗВО жити і працювати будуть в інформаційному суспільстві, де пріоритетну роль грають фундаментальні знання, про інформаційні процеси в природі та суспільстві та нові інформаційні, в тому числі інформаційно-комунікаційні технології.

Вельми важливим і перспективним напрямом розвитку сучасної освіти є широке впровадження дистанційного навчання та самоосвіти на основі використання нових і перспективних інформаційних та інформаційно-комунікаційних технологій, засобів віддаленого доступу до розподілених баз даних і знань науково-технічної та навчально-методичної інформації.

Розвиток дистанційної освіти і навчання на відстані є нині особливо важливим. Створення ефективних форм і систем дистанційного навчання в країнах з чималою територією не тільки суттєво підвищує доступність якісної освіти для значної частини населення, а й, що дуже важливо в умовах інклюзивного навчання сприяє вирішенню проблем освіти для людей з обмеженою рухомістю, а також тим людям, які з певних причин не можуть навчатися очно.

Під дистанційною освітою фахівці розуміють процес навчання, в якому вчитель (викладач) і учні (студенти) географічно розділені і тому спираються на електронні засоби та друковані посібники для організації освітнього процесу. Дистанційна освіта (ДО) включає дистанційне викладання (ДВ) і дистанційне навчання (ДН), тобто пізнавальну діяльність тих, хто навчається (викладач і студент). Головні фактори, що визначають дистанційну форму навчання:

- між викладачем і студентами є відстань, по крайній мірі, у більшій частині навчального процесу;
- використання навчальних засобів, здатних об'єднати зусилля викладача та студентів і забезпечити засвоєння змісту курсу;
- забезпечення інтерактивності між викладачем і студентами, між адміністрацією та студентами;
- переважання самоконтролю над контролем з боку викладача.

Ми вважаємо, що дистанційна освіта як нова форма навчання не є ні модернізацією, ні тим більше аналогом заочного навчання, котре поки ніхто не відміняв і яке має власну нішу в системі неперервної освіти. Різниця цих форм навчання полягає в такому:

1. Ключовим словом ДН є інтерактивність – постійна систематична взаємодія викладача та студентів і студентів між собою в освітньому процесі. У заочному навчанні інтерактивність епізодична.

2. Засоби реалізації всіх компонентів системи ДН здійснюють специфічний вплив на кожний із компонентів системи навчання, зумовлюючи їх відбір, структурування, організацію. Курс дистанційного навчання та курс заочного навчання відрізняються один від іншого принципово, організацією навчального матеріалу, його структурою, способом взаємодії викладача та студентів, організацією інформаційно-освітнього середовища навчального процесу. Методи і форми навчання також різняться принципово під впливом використовуваних інтернет-технологій. Вони вбудовані в освітній процес і становлять його невід'ємну частину.

3. Система управління пізнавальною активністю студентів також зумовлена специфікою використовуваних послуг Інтернет.

Успіх дистанційної освіти і навчання багато в чому залежить від викладачів дистанційного навчання та вчителів, їхнього професіоналізму. Очевидним є той факт, що перспективою широкого впровадження дистанційної освіти в практику загальноосвітньої, професійної (професійно-технічної) та вищої школи вже зараз є важливе завдання підготовки, насамперед, студентів педагогічних та інженерно-педагогічних ЗВО не тільки для очної, а й дистанційної форми навчання.

**Висновки.** Отже, перспективна система професійної освіти має враховувати головні виклики XXI століття та пов'язані з ними найважливіші проблеми людини в сучасному та майбутньому інформаційно-технологічному суспільстві. Вона має стати головним засобом для формування нової свідомості людей і нової культури суспільства, котрі необхідні для подолання глобальної кризи сучасної цивілізації та її подальшого безпечного й усталеного розвитку.

Головними напрямками переходу до нової освітньої концепції, що має стати основою необхідної для умов XXI-го століття перспективної системи професійної освіти, будуть такі:

- фундаменталізація освіти на всіх її рівнях;
- реалізація концепції випереджувальної освіти, орієнтованої на умови існування людини в інформаційному суспільстві;
- широке впровадження методів і форм інноваційної та розвивальної освіти на основі використання сучасних інформаційних технологій;
- підвищення доступності якісної освіти шляхом розвитку системи дистанційного навчання і засобів інформаційної підтримки освітнього процесу сучасними ІКТ.

Активне формування інформаційно-цифрового освітнього простору України та інших країн створює для людини не тільки нові можливості, а й нові проблеми, що пов'язані з її адаптацією до цього середовища, та породжує нові форми соціальної нерівності. Розширення інформаційно-цифрового простору і підвищення його доступності для широких верств населення повинне дозволити знизити гостроту цих проблем. У всіх ланках перспективної системи професійної освіти має приділятися підвищена увага проблемам соціального використання інформації як нового ресурсу розвитку суспільства і перспективним ІКТ, що є каталізатором цього розвитку.

### Література

1. Биков В.Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : Монографія / В.Ю.Биков. – Київ : Атіка, 2009. – 684 с.
2. Гершунский Б.С. Компьютеризация в сфере образования: проблемы и перспективы / Б.С.Гершунский. – Москва : Педагогика, 1999. – 264 с.
3. Делор Ж. Образование: сокрытое сокровище. Перспективы развития образования в XXI в. / Ж.Делор // Отчет международной комиссии, представленный в ЮНЕСКО. – Париж, 1996. – 56 с.
4. Енциклопедія освіти. Академія педагогічних наук України : [гол. ред. В.Г.Кремень]. – Київ : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
5. Захарова И.Т. Информационные технологии в образовании. Учебное пособие / И.Т. Захарова. – Москва : Академия, 2003. – 192 с.
6. Кремень В.Г. Инновационні завдання сучасного етапу інформатизації освіти / В.Г.Кремень, В.Ю. Биков // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: збірник наукових праць. – Вип. 37. – Київ-Вінниця : ТОВ «Планер», 2014. – С.3-15.
7. Ничкало Н.Г. Неперервна професійна освіта як філософська та педагогічна категорія / Н.Г.Ничкало // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – Київ, 2006. – Вип.1. – С.18.
8. Овчарук О. Сучасні тенденції розвитку змісту освіти в зарубіжних країнах / О.Овчарук // Електронний ресурс. – Режим доступу: <http://bibl.com.ua/informatica/10274/index.html>.
9. Освіта в Європі у 2020-2030 роках // Електронний ресурс. – Режим доступу: <http://www.pontydysgu.org/2010/01/croud-sourcing-european-foresight-study-your=chance-to-be-an-expres>.
10. Сисоева С.О. Освіта і особистість в умовах постіндустріального світу : монографія / С.О.Сисоева. – Хмельницький : ХГПА, 2008. – 324 с.
11. Чернилевский Д.В. Инновационные технологии и дидактические средства современного профессионального образования. Монография / Д.В.Чернилевский, В.Б. Моисеев. – Москва : МГИУ, 2002. – 145 с.
12. Чому і як навчати та навчатися в XXI столітті? // Електронний ресурс. – Режим доступу: [http://svippt.com.ua/informatika/chomu\\_i-yak-navchati\\_ta\\_navchatisya\\_v\\_i\\_storichchi.tml](http://svippt.com.ua/informatika/chomu_i-yak-navchati_ta_navchatisya_v_i_storichchi.tml).
13. Sadovsky G. The Internet society and developing countries / G.Sadovsky. – March 7, 1999. // Електронний ресурс. – Режим доступу: [www.isoc.org/isoc/publications/oti/articles/isoc.html](http://www.isoc.org/isoc/publications/oti/articles/isoc.html).
14. The Experience of Internet Usage in Education. Analitical Survey. UNESCO, 2000.

### References

1. Bykov V.Yu. Modeli orhanizatsiinykh system vidkrytoi osvity : Monohrafiia / V.Yu.Bykov. – Kyiv : Atika, 2009. – 684 s.
2. Gershunskij B.S. Komp'juterizacija v sfere obrazovanija: problemy i perspektivy / B.S.Gershunskij. – Moskva : Pedagogika, 1999. – 264 s.

3. Delor Zh. Obrazovanie: sokrytoe sokrovishhe. Perspektivy razvitiya obrazovaniya v NHI v. / Zh.Delor // Otchet mezhdunarodnoj komisii, predstavlenyj v JuNESKO. – Parizh, 1996. – 56 s.
4. Entsyklopediia osvity. Akademiia pedahohichnykh nauk Ukrainy : [hol. red. V.H.Kremen]. – Kyiv : Yurinkom Inter, 2008. – 1040 s.
5. Захарова И.Т. Информационные технологии в образовании. Учебное пособие / И.Т. Захарова. – Москва : Академия, 2003. – 192 с.
6. Kremen V.H. Innovatsiini zavdannia suchasnoho etapu informatyzatsii osvity / V.H.Kremen, V.Yu. Bykov // Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy: zbirnyk naukovykh prats. – Vyp. 37. – Kyiv-Vinnytsia : TOV «Planer», 2014. – S.3-15.
7. Nychkalo N.H. Neperervna profesiina osvita yak filosofska ta pedahohichna katehoriia / N.H.Nychkalo // Neperervna profesiina osvita: teoriia i praktyka. – Kyiv, 2006. – Vyp.1. – S.18.
8. Ovcharuk O. Suchasni tendentsii rozvytku zmistu osvity v zarubizhnykh krainakh / O.Ovcharuk // Elektronnyi resurs. – Rezhym dostupu: <http://bibl.com.ua/informatica/10274/index.html>.
9. Osvita v Yevropi u 2020-2030 rokakh // Elektronnyi resurs. – Rezhym dostupu: <http://www.pontydysgu.org/2010/01/croud-sourcing-european-foresight-study-your=chance-to-be-an-expres>.
10. Sysoieva S.O. Osvita i osobystist v umovakh postindustrialnogo svitu : monohrafiia / S.O.Sysoieva. – Khmelnytskyi : KhHPA, 2008. – 324 s.
11. Chernilevskij D.V. Innovacionnye tehnologii i didakticheskie sredstva sovremennogo professional'nogo obrazovaniya. Monografija / D.V.Chernilevskij, V.B. Moiseev. – Moskva : MGIU, 2002. – 145 s.
12. Chomu i yak navchaty ta navchatsia v KhKhI stolitti? // Elektronnyi resurs. – Rezhym dostupu: [http://svipt.com.ua/informatika/chomu\\_i-yak-navchati\\_ta\\_navchatsia\\_v\\_i\\_storichchi.tml](http://svipt.com.ua/informatika/chomu_i-yak-navchati_ta_navchatsia_v_i_storichchi.tml).
13. Sadovsky G. The Internet society and developing countries / G.Sadovsky. – March 7, 1999. // Elektronnyi resurs. – Rezhym dostupu: [www.isoc.org/isoc/publications/oti/articles/isoc.html](http://www.isoc.org/isoc/publications/oti/articles/isoc.html).
14. The Experience of Internet Usage in Education. Analytical Survey. UNESCO, 2000.

УДК [378.14 : 6] : 811.1/2

DOI 10.31652/2415-7872-2020-63-108-112

## ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ЧИТАННІ У ПРОЦЕСІ АВТОНОМНОГО НАВЧАННЯ

Н. Є. Дмітренко, [orcid.org/0000-0002-2763-8827](http://orcid.org/0000-0002-2763-8827)

*У статті розглянуто питання формування англomовної професійно орієнтованої компетентності в читанні у процесі автономного навчання студентів вищих педагогічних закладів України. Під автономним формуванням англomовної професійно орієнтованої компетентності в читанні розглядається вид автономної навчальної діяльності, у процесі якого в студента розвивається готовність брати на себе відповідальність за ефективність виконання діяльності, формується здатність самостійно застосовувати знання, навички і уміння не тільки для розуміння конкретного тексту, але й для накопичення мовленнєвого досвіду, необхідного для здійснення мовної самоосвіти й самовдосконалення протягом життя.*

**Ключові слова:** автономне навчання, професійно орієнтоване англomовне спілкування, компетентність у читанні, предметно-змістовий компонент читання, процесуальний компонент читання, навчальні стратегії у читанні.

## FORMATION OF ENGLISH PROFESSION-BASED COMPETENCE IN READING IN THE PROCESS OF AUTONOMOUS LEARNING

N. Dmitrenko

*The article deals with the formation of English profession-based competence in reading in the process of autonomous learning of students of higher pedagogical institutions in Ukraine. Reading as a receptive type of communicative activities and a form of written speech communication consists of subject-matter and procedural components. The formation of English profession-based competence in reading in the process of autonomous learning of prospective teachers is based on the following fundamentals: modelling of authentic reading situations; use of students' experience in communication in their native language; managing the reading process through the context; systematic approach to mastering of means, methods, and strategies. The formation of English profession-based competence in reading in the process of autonomous learning involves: purposeful and informed planning of reading activities; the ability to structure and monitor the process of reading; flexibility and variability in the application of life experience, foreign language learning experience, as well as English reading experience (in various ways and techniques). The autonomous formation of English profession-based competence in reading of*

*prospective teachers is considered as a type of autonomous learning activities, where the student develops a willingness to take responsibility for the effectiveness of the learning activities, forms the ability to apply knowledge, skills and abilities independently, in order not only to understand a specific text, but to accumulate the experience of communication in the process of language self-education and self-improvement as well.*

**Keywords:** *autonomous learning, English profession-based communication, competence in reading, subject-matter component of reading, procedural component of reading, learning strategies in reading.*

У сучасних умовах динамічного розвитку інноваційних технологій, розширення кола інформаційних ресурсів читання виступає важливим джерелом інформації, засобом інтелектуального й культурного розвитку людини. У процесі вивчення іноземної мови читання розглядається як самостійна ціль і засіб оволодіння іноземною мовою.

Під читанням розуміють процес сприйняття й активної переробки інформації, графічно закодованої за системою тієї чи іншої мови. Ціль і продукт читання як комунікативної діяльності – розуміння фактів, ідей, культурних смислів і їх інтерпретація в контексті міжкультурного діалогу автора і читача [3, с. 159].

Читання відносять до рецептивних видів мовленнєвої діяльності, оскільки воно пов'язане зі сприйняттям і розумінням інформації, закодованої графічними знаками. За роллю у процесі спілкування читання є реактивним видом мовленнєвої діяльності, а за формою перебігу – внутрішньою і невираженою, оскільки, предметом читання є чужа думка, яка закодована в тексті і яку потрібно розпізнати.

**Метою статті** є розгляд особливостей формування англомовної професійно орієнтованої компетентності в читанні у процесі автономного навчання студентів вищих педагогічних закладів України.

Як форма писемного мовленнєвого спілкування читання представляє собою перцептивно-мнемічну розумову діяльність, у психологічній структурі якої виокремлюють предметно-змістовий і процесуальний аспекти.

На думку дослідників [1; 3; 5] *предметно-змістовий компонент читання* включає мотиви, цілі, умови, засоби і прогнозований результат діяльності. *Мотивом* є завжди спілкування або комунікація за допомогою друкованого слова; *метою* – отримання інформації з того питання, яке цікавить читача. До умов діяльності читання відносять оволодіння графічною системою мови і прийомами виокремлення інформації. *Засобами* виступають тексти різних видів та жанрів. *Результатом діяльності* є розуміння інформації з прочитаного тексту з різним ступенем точності і глибини. Зазначений компонент визначає характер стратегій і дій, які використовуються у процесі читання.

*Процесуальний компонент читання* включає дію з наступними взаємопов'язаними механізмами: перцептивна переробка інформації; смислова переробка інформації; вірогідне прогнозування; компенсаторні механізми; механізми мнемічної діяльності; рефлексивна самооцінка. Під *перцептивною переробкою інформації* розуміють перекодування у процесі сприйняття тексту графічних сигналів у смислові, у результаті чого забезпечується розуміння мовних одиниць у тексті. *Смислова переробка інформації* передбачає включення таких операцій як порівняння, аналіз, синтез, абстракція і узагальнення, що призводить до досягнення необхідного результату розуміння, при чому вміння смислової переробки, які забезпечують повноту, точність і глибину проникнення в текст, співвідносяться з рівнями тексту як смислового цілого. *Механізм вірогідного прогнозування* діє на мовному (вербальному) і смислового рівнях і передбачає побудову на основі попередньо прочитаних вербальних гіпотез про появу ще непрочитаних слів і смислових гіпотез про подальший розвиток змісту. *Компенсаторні механізми* допомагають доповнити відсутність певних мовних засобів, використовуючи лінгвістичну і контекстуальну здогадку. *Мнемічна діяльність* передбачає, що візуально сприйняті одиниці актуалізують образи, які зберігаються в довготривалій пам'яті і задля неперервності процесу розуміння, вони утримуються певний час і оперативною пам'яттю. *Рефлексивна самооцінка* – здатність побудови відношення людини до власної діяльності, включаючи оцінку і вибір цілі, способів і результату діяльності, а також створення нових дій [3, с. 164].

*Компетентність у читанні* – це здатність читати автентичні тексти різних жанрів і видів із різним рівнем розуміння змісту в умовах опосередкованого спілкування. До складу компетентності в читанні входять: *вміння, навички, знання*, а також *комунікативні здібності*, а саме – здібності до читання.

До *вмінь* відносяться *мовленнєві, навчальні, інтелектуальні, організаційні та компенсаційні* вміння. Серед *мовленнєвих умінь* читання виділяють: *уміння виділяти в тексті основну інформацію і прогнозувати його зміст; уміння вибирати головні факти, не звертаючи уваги на другорядні; уміння вибірково розуміти необхідну інформацію прагматичних текстів в опорі на мовну здогадку, контекст; уміння ігнорувати невідомий мовний матеріал, несуттєвий для розуміння тощо.*

Ефективність формування компетентності в читання залежить від рівня сформованості в студентів *інтелектуальних умінь*: ймовірного прогнозування, критичного оцінювання прочитаного, поєднання у процесі зорового сприймання мнемічної та логіко-смислової діяльності, класифікації і систематизації отриманої інформації тощо. Важливу роль при формуванні компетентності в читанні відіграють також

навчальні вміння, зокрема використання електронних засобів навчання, та *організаційні вміння*, наприклад самостійне учіння. *Компенсаційні вміння* читання, такі як використання мовної і контекстуальної здогадок для розуміння прочитаного, ігнорування невідомого мовного матеріалу, несуттєвого для розуміння, входять до складу мовленнєвих умінь читання.

На розвиток умінь читання впливає рівень сформованості в студентів *мовленнєвих навичок*: *навичок техніки читання* окремих букв, буквосполучень, слів, речень; *лексичних навичок* розпізнавання графічних форм лексичних одиниць та їхнього безпосереднього розуміння; *граматичних навичок* розпізнавання при читанні граматичних форм і прогнозування синтаксичних структур.

Іншою складовою компетентності в читанні є *декларативні та процедурні знання*. Прикладами декларативних знань служать *мовні знання* (графіки, лексичні одиниці, граматичні структури тощо) та *країнознавчі знання* (культури країни вивчуваної іноземної мови, зокрема фонові знання).

До процедурних знань можна віднести соціокультурні знання, зокрема приклади мовленнєвої і немовленнєвої поведінки носіїв іноземної мови, описані в текстах.

До *комунікативних здібностей* читання відносяться: адекватна реакція читача на прочитане; уміння брати прочитане до уваги, застосовувати отримані у процесі читання відомості у реальних ситуаціях; задоволення своїх читацьких чи творчих інтересів; удосконалення умінь усного мовлення; пошук інформації за фахом і та інше [4, с. 370].

В основі формування професійно орієнтованої англomовної компетентності в читанні у процесі автономного навчання майбутніх учителів покладені вихідні взаємопов'язані положення, які розроблені низкою дослідників [2; 4; 5; 6; 7; 8], серед яких:

1. *Навчання читанню як виду професійно орієнтованого англomовного спілкування на основі моделювання автентичних ситуацій читання*, що передбачає відмову від орієнтації на штучно створені тексти, які розглядаються як джерело мовного матеріалу і не вміщують ознак автентичного тексту; урахування реальних потреб, інтересів і мотивів читання, створення в навчальній діяльності ситуацій читання близьких до автентичних матеріалів і інформаційних задач з урахуванням вікових і індивідуальних потреб студентів, їхніх мотиваційних очікувань; опору на автентичність і ціннісну значимість професійно орієнтованих матеріалів.

2. *Використання досвіду студентів в комунікативній діяльності рідною мовою*, що передбачає моделювання автентичного контексту читання і формування у студентів відношення до професійно орієнтованого англomовного читання як інформаційно-пізнавального, аналогічного читанню рідною мовою.

3. *Управління процесом читання через змістову сторону діяльності*, яке можливе з використанням стратегій і умінь за допомогою смислового завдання, яке відображає ціль і прогнозований результат і створювати необхідну установку на характер читання й перевірку отриманого результату, тобто, смислове завдання й перевіряючі завдання до тексту виступають в якості засобів управління читанням. Поряд з цим, ще одним засобом управління процесом читання виступає характер тексту, а саме його логіко-смислова структура, ступінь інформаційної насиченості, мовна складність. Тому, при навчанні різних видів (стратегіям) читання, потрібен цілеспрямований підбір текстів з урахуванням зазначених параметрів.

4. *Системний підхід до навчання читанню, включно з оволодінням засобами, способами, стратегіями*, що реалізується в побудові загальної системи вправ, які спрямовані на розвиток певного виду читання.

Таким чином, формування компетентності в читанні у процесі автономного навчання професійно орієнтованого англomовного спілкування майбутніх учителів передбачає:

1. *Цілеспрямоване й усвідомлене планування діяльності в читанні*: визначення цілі читання (орієнтація на програмні цілі, визначення пріоритетів з урахуванням власних інтересів, потреб, мотивів; знання критеріїв оцінки успішності, усвідомлення цілі й результату читання); здійснення планування діяльності читання (зміст, обсяг, послідовність виконання мовленнєвих і немовленнєвих операцій і дій); орієнтування в умовах реалізації програмових дій (прийняття рішень відносно характеру дій); прогнозування результатів передбачувальної діяльності читання (активізація наявного життєвого й мовленнєвого досвіду, відбір змісту, допоміжних засобів, часового режиму й індивідуальної швидкості читання, оптимальних умов).

2. *Здатність самостійно встановлювати взаємозв'язок між попередньо вивченим і новим навчальним матеріалом*: співвіднесення інформації з власними знаннями студента; прогнозування теми тексту; перевірка (підтвердження / спростування гіпотези в процесі читання); виділення, узагальнення, а також оцінювання новизни й оригінальності інформації.

3. *Здатність здійснювати «моніторинг» власного читання, контроль відповідності завдання читання до отриманого результату*: залучення рефлексії задля створення, перетворення й оцінювання результату і способів читання; співвіднесення завдання читання з отриманим результатом; варіювання

(поєднання оптимальних комбінацій видів читання) залежно від отриманих результатів читання; звернення по допомогу (викладач, одногрупник, словник, довідник) у випадку труднощів, які важко подолати власними зусиллями.

4. *Здатність структурувати й переструктурувати накопичені знання*: визначати тему, підтему, головну думку; узагальнювати, групувати факти, думки у зв'язку з їхньою необхідністю, цінністю та інше.

5. *Гнучкість і варіативність у застосуванні накопиченого життєвого досвіду, досвіду вивчення іноземних мов, а також досвіду англомовного читання (різноманітних способів і прийомів)*: прояв креативності і творчої самореалізації в мовному, інформаційному й навчальному середовищі читання; оволодіння й використання різноманітних способів і прийомів навчання мови і проникнення в зміст і смисл прочитаного; прийняття рішень відносно вибору шляхів досягнення адекватного розуміння того, що читається; усвідомлене перенесення знань, умінь і навичок читання на інші ситуації читання в автономному режимі і на здійснення англомовного спілкування в інших видах мовленнєвої діяльності; використання знань, навичок і умінь у читанні як шляхів накопичення мовного / мовленнєвого досвіду; здійснення у процесі роботи над англомовним текстом відбору мовних засобів для подальшого використання (розуміння друкованого тексту й вираження власних думок в усному / писемному вигляді).

Отже, автономне навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування надає можливість студенту сприймати самого себе як суб'єкта своєї діяльності, від якого залежить процес і результат читання, а також процес і результат оволодіння мовою і культурою.

Робота з професійно орієнтованими текстами включає наступні етапи:

1. Передтекстовий етап (ознайомлювальний), який передбачає ознайомлення з темою, створення мотивації, введення професійно орієнтованої лексики, диференціації мовних одиниць і мовленнєвих зразків, які відображають міжкультурну і професійну специфіку. На цьому етапі застосовуються *комунікативні-імітаційно-тренувальні вправи*, які спрямовані на розвиток англомовних комунікативних умінь і навичок, формування тематичного тезаурусу.

2. Текстовий етап (репродуктивний) передбачає використання різних прийомів отримання професійно орієнтованої інформації, трансформацій структурного й мовного матеріалу тексту. На текстовому етапі виконують *репродуктивно-трансформаційно-пізнавальні вправи*, які сприяють розвитку пізнавального і професійного кругозору з метою виявлення й аналізу тематичної лексики професійно орієнтованого характеру.

3. Післятекстовий етап можна умовно поділити на два рівні: дослідний і творчий. Дослідний рівень після текстового етапу зорієнтований на виявлення не тільки основних елементів змісту тексту, але й виявлення деталей прочитаного для визначення ступеня розуміння змісту прочитаного з метою зняття міжкультурних стереотипів. На дослідному рівні прийоми оперування спрямовані на виявлення основних елементів змісту тексту: з'ясування ключової інформації, фактів, деталей, контроль ступеня розуміння змісту тексту. На дослідному рівні післятекстового етапу використовують *пізнавально-дослідні (пошукові) вправи*, які передбачають ретельний підхід до прочитаного тексту, виявлення основних і допоміжних елементів змісту тексту з метою його підготовки до відтворення. Творчий (рефлексивно-оціночний) рівень післятекстового етапу спрямований на розвиток критичного мислення студентів; навчання пошуку, виокремлення й аналізу професійно орієнтованої інформації; розвитку автономії студента; удосконалення логіки викладу професійно орієнтованої інформації; виховання етичних форм поведінки, культури мовлення. Для творчого рівня роботи з професійно орієнтованим текстом характерними є *творчо-інтерактивні вправи*, які сприяють розумінню міжкультурного багатоміття, попередженню формування хибних стереотипів, організації дискусійної діяльності за змістом прочитаних текстів і критичний підхід до використання отриманої професійно орієнтованої інформації.

З метою досягнення ефективності в роботі з текстами у процесі читання, необхідно ознайомити студентів з технікою роботи з різними видами читання, способами аналізу тексту й основними етапами роботи у процесі читання на основі навчальних стратегій.

Наведемо приклади роботи з англомовним текстом на основі стратегій автономного навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування. До стратегій подолання мовних і мовленнєвих труднощів володіння іноземною мовою з іншомовним текстом відносимо: структурування тексту за допомогою маркування (різними способами) важливої інформації; використання супровідних текстів, малюнків і фотографій, діаграм і графіків; використання фонових знань; знаходження значимої інформації в реченні; використання знань рідної мови для пояснення схожих явищ в іноземній мові; пошук значення нових слів за формальними і семантичними ознаками; розпізнавання синтаксичних структур, прогнозування слів і фраз, володіння навичками «граматики» читання, тобто визначення по порядку слів типу речення за метою висловлювання; розпізнавання головного й підрядного речень щодо порядку слів; визначення логічної / хронологічної послідовності фактів, установлення причинно-наслідкових відносин; виділення ключових слів; структурування тексту за допомогою складання його плану; стратегії визначення

логіко-сміслової структури тексту; складання логіко-сміслової схеми тексту; стратегії аналізу інформації, виявлення закономірностей, умовиводів, оцінки та інтерпретації інформації; використання переробленої інформації в комунікативних цілях в усній і письмовій мові; стратегії використання словників різних типів, довідників, карт, енциклопедій, будь-яких інших допоміжних матеріалів.

Ефективність навчання англomовному професійно орієнтованому читанню з використанням стратегій автономного навчання забезпечується застосуванням комплексних завдань, які спрямовані на усвідомлене визначення студентами мети читання, самостійний вибір форми соціальної інтеракції, способів і засобів для найбільш швидкого досягнення мети читання; стимулюють до застосування навчальних стратегій у читанні.

З огляду на те, що такий вид роботи зі стратегіями для студентів є новим, при цьому словниковий запас студентів початкового етапу навчання дисципліни «Іноземна мова для професійного спілкування (англійська)» є обмеженим, вважаємо за доцільне застосовувати експліцитний підхід до навчання, який реалізується за допомогою інструкцій, порад і пояснень до завдань, що полегшує роботу над текстом для читання.

**Висновки.** Отже, читання як рецептивний вид мовленнєвої діяльності, є загальним процесом механічного і психічного сприйняття й переробки графічно зафіксованого тексту, у процесі якого відбувається усвідомлення й оцінка інформації, що міститься в прочитаному тексті. Під автономним формуванням англomовної професійно орієнтованої компетентності в читанні розуміємо вид автономної навчальної діяльності, у процесі якого у студента розвивається готовність брати на себе відповідальність за ефективність виконання діяльності, формується здатність самостійно застосовувати знання, навички і уміння не тільки для розуміння конкретного тексту, але й для накопичення мовного / мовленнєвого досвіду, необхідного для здійснення мовної самоосвіти й самовдосконалення протягом життя.

### Література

1. Бредихина И. А. Методика преподавания иностранных языков : Обучение основным видам речевой деятельности : учеб. пособие / И. А. Бредихина. – Урал. федер. ун-т. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2018. – 104 с.
2. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: Учебное пособие для вузов / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – Москва, 2004. – 336 с.
3. Гальскова Н. Д. Основы методики обучения иностранным языкам : учебное пособие / Н.Д. Гальскова, А.П. Василевич, Н.Ф. Коряковцева, Н.В. Акимова. – Москва : КНОРУС, 2017. – 390 с.
4. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. / за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – Київ : Ленвіт, 2013. – 590 с.
5. Фоломкина С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом ВУЗе / С. К. Фоломкина. – Москва : Высшая школа, 2005. – 207 с.
6. Щукин А.Н. Методика преподавания иностранных языков: теория и практика / А. Н. Щукин. – 3-е изд. Москва, Филоматис, 2007. – 470 с.
7. Dmitrenko, N., Nikolaeva, S., Melnyk, L., & Voloshyna, O. Autonomous ESP Learning of Prospective Teachers of Mathematics. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 2020, 12(1), 86-104. doi:10.18662/rrem/201
8. Nuttel C. Teaching Reading Skills in a Foreign Language. – Oxford : Macmillan Books for Teachers, 2005. – 282 p.

### References

1. Bredihina I. A. Metodika predpovavanija inostrannyh jazykov : Obuchenie osnovnym vidam rechevoj dejatel'nosti : ucheb. posobie / I. A. Bredihina. – Ural. feder. un-t. – Ekaterinburg : Izd-vo Ural. un-ta, 2018. – 104 s.
2. Gal'skova N. D., Gez N. I. Teorija obuchenija inostrannym jazykam: Lingvodidaktika i metodika: Uchebnoe posobie dlja vuzov / N. D. Gal'skova, N. I. Gez. – M., 2004. – 336 c.
3. Gal'skova N. D. Osnovy metodiki obuchenija inostrannym jazykam : uchebnoe posobie / N.D. Gal'skova, A.P. Vasilevich, N.F. Korjakovceva, N.V. Akimova. – Moskva : KNORUS, 2017. – 390 s.
4. Metodyka navchannya inozemnyh mov i kultur: teoriya i praktyka : pidruchnyk dlya stud.klasychnyh, pedagogichnyh i lingvistychnyh universytetiv / Bigy`ch O. B., Borysko N. F., Boretska G. E. ta in. / za zagaln. red. S. Yu. Nikolayevoiy. – K. : Lenvit, 2013. – 590 s.
5. Folomkina S. K. Obuchenie chteniju na inostrannom jazyke v nejazykovom VUZe / S. K. Folomkina. – M.: Vysshaja shkola, 2005. – 207 s.
6. Shhukin A.N. Metodika predpovavanija inostrannyh jazykov: teoriya i praktika / A. N. Shhukin. – 3-e izd. M., Filomatis, 2007. – 470 s.
7. Dmitrenko, N., Nikolaeva, S., Melnyk, L., & Voloshyna, O. Autonomous ESP Learning of Prospective Teachers of Mathematics. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 2020, 12(1), 86-104. doi:10.18662/rrem/201
8. Nuttel C. Teaching Reading Skills in a Foreign Language. – Oxford : Macmillan Books for Teachers, 2005. – 282 p.



## ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МЕТОДИКА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ОРГАНІЗАЦІЇ МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОГО ПРОСТОРУ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Р. О. Добровольська

*Стаття присвячена дослідно-експериментальній підготовці майбутніх учителів музичного до організації музично-естетичного простору. Формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти є доволі складним динамічним утворенням, що безперервно розвивається. Сучасне освітнє середовище ЗВО покликане створити такі умови професійної підготовки, котрі б стимулювали формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти. Здійснений у дисертаційному дослідженні аналіз наукових і прикладних положень оптимізації професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, обґрунтування педагогічних умов формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти дозволили приступити до проектування і реалізації дослідно-експериментальної роботи з метою їх апробації. Під час формувального етапу дослідно-експериментальної роботи було апробовано модель формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти в освітньому процесі педагогічних ЗВО, перевірено достатність теоретично обґрунтованих педагогічних умов, що забезпечують ефективність формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти.*

**Ключові слова:** музично-естетичний простір, експериментальна методика, музично-педагогічне проектування, інтеграція, проектна діяльність, вчитель музичного мистецтва.

## EXPERIMENTAL METHODOLOGY OF TRAINING FUTURE TEACHERS OF MUSIC ART FOR ORGANIZATION OF MUSIC-AESTHETIC SPACE OF INSTITUTIONS

R. Dobrovolska

*The article is devoted to research and experimental preparation of future music teachers for the organization of musical and aesthetic space. The formation of the readiness of the future teacher of music to organize the musical and aesthetic space of general secondary education is a rather complex dynamic formation that is constantly evolving. The modern educational environment of the Free Economic Zone is designed to create such conditions of professional training that would stimulate the formation of the readiness of future music teachers to organize the musical and aesthetic space of general secondary education. The analysis of scientific and applied provisions of optimization of professional training of future music teachers, substantiation of pedagogical conditions of formation of readiness of the future teacher of music art to the organization of musical and aesthetic space of establishments of general secondary education allowed to start designing and realization of experimental work for their approbation. During the formative stage of research and experimental work the model of formation of readiness of the future teacher of musical art to the organization of musical and aesthetic space of establishments of general secondary education in educational process of pedagogical universities was tested, sufficiency of theoretically substantiated pedagogical conditions organization of musical and aesthetic space of general secondary education institutions.*

**Keywords:** musical-aesthetic space, experimental methods, musical-pedagogical design, integration, project activity, teacher of musical art.

Характерною ознакою сучасної шкільної музичної освіти є поліпрограманість, обумовлена прагненням до творчої варіативності. Спеціальна література останніх років відрізняється різноманітністю підходів до вирішення проблем музичної педагогіки та методики музичного виховання, варіативністю програм і навчально-методичних комплектів з предмету «Музичне мистецтво». У цих умовах для вчителя музичного мистецтва відкриваються великі можливості вибору стратегії і тактики музично-естетичної роботи з дітьми, застосування різних інноваційних технологій і експериментальних методик організації музично-естетичного простору закладу загальної середньої освіти.

Свідченням важливості проблеми формування готовності майбутніх учителів до професійної діяльності є значний інтерес до різних її аспектів з боку вітчизняних і зарубіжних педагогів. Завдання формування готовності майбутніх учителів до професійної діяльності розглядали у своїх працях відомі науковці О. Акімова, О. Абдуліна, В. Бондар, Л. Бровчак, В. Галузяк, І. Герасимова, Б. Гершунський, С. Гончаренко, К. Дурай-Новакова, В. Євдокимов, М. Євтух, О. Міщенко, В. Сластьонін, В. Шахов,

В. Щербина та ін. А. Алексюк, Я. Болубаш, І. Гаврик, І. Зязюн, В. Каплінський, С. Литвиненко, І. Підласий, О. Столяренко, Г. Троцько, І. Холковська присвятили свої праці дослідженню готовності як визначальної ознаки, що є синтезом якостей особистості, які обумовлюють її придатність до діяльності. Проблематиці формування готовності майбутнього фахівця до реалізації завдань професійної діяльності, спрямованої на розвиток творчої індивідуальності школяра, присвячені праці В. З. Левчук, О. Отич, Ю. Пелех, В. Фрицюк.

Особливості освітнього простору як складної, цілісної, відкритої системи, що характеризується сукупністю застосовуваних освітніх технологій, різними формами позанавчальної роботи, специфікою взаємодії з іншими освітніми та соціальними інститутами, аналізували О. Дубасенюк, М. Кісіль, Н. Рибка, А. Цимбалару, І. Шендрик. Водночас аналіз теорії і практики професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва свідчить, що проблема використання освітнього простору педагогічного університету як фактору формування готовності до організації музично-естетичного простору загальноосвітніх закладів поки що не виступала предметом спеціального дослідження.

На основі вивчення педагогічної і методичної літератури, а також урахування особливостей професійного самовдосконалення майбутніх учителів музичного мистецтва ми визначили комплекс педагогічних умов і розробили методику формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору ЗЗСО, що передбачає послідовну реалізацію чотирьох етапів (діагностичного, розвивального, рефлексивно-корекційного, оцінно-результативного) та застосування відповідних форм і методів роботи.

*Метою статті* є розкриття змісту педагогічних умов і розробленої та впровадженої в освітній процес методики формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти.

Дослідно-експериментальна робота, спрямована на формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти, окреслювала послідовне виконання завдань трьох етапів формування експерименту: діагностично-рефлексивного, розвивально-корекційного й оцінювально-результативного. Специфіка завдань кожного етапу обумовила вибір форм та методів навчання. Дані завдання здійснювалися шляхом змістових доповнень навчальних предметів, а саме «Методика музичного виховання», «Методика викладання фахових дисциплін», «Теорія і методика музичної освіти». Також авторську методику впроваджували у процесі викладання дисциплін вокально-хорового виконавства та інструментальної підготовки («Хоровий клас», «Хорове диригування», «Постановка голосу», «Спеціальний інструмент») та реалізації завдань спеціального курсу «Теорія і методика організації музично-естетичного простору».

Метою *діагностично-рефлексивного етапу* формування педагогічного експерименту є проведення діагностики готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти, впровадження експериментальної методики, одним зі складників якої виступав комплекс прийомів і методів, що сприяли прогресивно-результативному характеру здійснення освітньої діяльності з формування основ музичної грамотності, розуміння значення музичного мистецтва для взаємодії вчителя музики з дітьми та дорослими. Виходячи з загальної мети цього етапу, розкриємо його конкретні завдання:

1. Створити рефлексивний простір, в якому ті, хто навчаються, прагнуть до самоаналізу та формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти.

2. Формувати готовність майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти з урахуванням властивих для будь-якого студента особистісних і професійних якостей.

3. Забезпечити умови для виникнення в студентів навчальної мотивації.

На діагностично-рефлексивному етапі для розвитку фахової рефлексії майбутніх учителів музичного мистецтва, створення освітнього середовища, спрямованого на формування готовності студентів до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти, застосовували такий метод активного навчання, як ділова гра. Важливе значення надавалося також активізації пізнавальної діяльності студентів шляхом застосування інтерактивних технологій і групових форм організації навчання.

Проблемні ситуації були змодельовані таким чином, щоб їх розв'язання сприяло розвитку готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти. На цьому етапі застосовувалися такі ділові ігри, як «Академія веселої музики», «Молодіжні субкультури. Прес-конференція», «Колесо історії музики». Перша частина ігор вимагала попередньої підготовки, а інша відбувалася спонтанно, без планування та сценарію, що сприяло розвитку комунікативних умінь, застосуванню знань з музики та інших мистецтв, стимулювало до висловлювання особистих думок. Ділова гра «Музично-естетичний простір-мій зірковий час» дала змогу студентам

зрозуміти та оцінити власний досвід роботи у музично-естетичному просторі та свої особистісні дослідницькі якості.

Під час вивчення методики музичного виховання значна увага приділялася засвоєнню основ організації музично-естетичного простору та навчання студентів, у яких присутні особливості музично-педагогічного виховання. Під час проведення лекційних занять висвітлювались способи і прийоми професійної діяльності, а практичних занять – забезпечення рефлексивного підґрунтя підготовки до практики, формування ціннісного ставлення до методичних знань. Наприклад, у ході вивчення теми «Музично-естетичний простір як складник духовної культури суспільства, його пізнавальні та виховні можливості», що охоплювала відомості про виховну й естетичну функцію музично-естетичного простору, його значення як суспільного явища, було осмислено специфіку музичного мистецтва як соціального явища, як форми відображення дійсності, як складника культурно-освітнього простору суспільства; звернено увагу на поліфункціональність музично-естетичного простору, його функціональні особливості.

На першому етапі формувального експерименту у ході лекційних занять під час вивчення тем «Видатні композитори Поділля», «Професійно-педагогічна культура педагога-музиканта»; «Класика і сучасність: зустріч у мистецтві»; «Основні концепції професійно-педагогічної культури» було використано вправу «Ресурси для досягнення». Це дозволило здійснити пошук і виявлення ресурсів, потрібних для досягнення фахових цілей. У студентів формувалися вміння застосовувати особливості створеного освітнього середовища, що відображаються на ступені повноцінної реалізації себе у фаховій сфері та рівні готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти.

Набуття вмінь підготовки вчителя музичного мистецтва організовувати музично-естетичний простір забезпечували теоретичний («Методика роботи з хором») і практичний курси, у яких передбачено індивідуальні заняття з вокалу, диригування, спеціального інструменту та ін. Поєднання індивідуальних занять із навчального предмету «Диригування» з такими дисциплінами, як «Практика роботи з хором» (студенти вивчають їх протягом чотирьох років), а також різних видів практики сприяло формуванню професійної орієнтації та забезпеченню підготовки фахівця до організації музично-естетичного простору. Використання індивідуальної форми організації навчальної діяльності має найкращі умови для формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору. Адже тут є можливість для вільного спілкування з педагогом, виявляючи особистісний художньо-емоційний, інтелектуальний рівень та власний духовний досвід. Так, під час індивідуальних занять з «Постановки голосу», «Хорового диригування» студенти спілкувались з вітчизняними та зарубіжними музичними творами, аналізуючи їх образний зміст, музичне рішення, виховне значення. Тому майбутні педагоги-музиканти знайомились з кращими вокальними, вокально-хоровими творами та набули практичних умінь, досвіду, знання репертуару у жанрах хорового і вокального мистецтва, який безумовно буде необхідним і корисним під час роботи у загальноосвітніх закладах та організації музично-естетичного простору.

У процесі роботи над формувальним етапом педагогічного експерименту та під час фахової підготовки з дисциплін вокально-хорової й інструментальної підготовки значна увага приділялася поетапному впровадженню в освітній процес технології музично-педагогічного проектування.

Найвідповідальнішим різновидом навчальної діяльності, до якого залучалися студенти на першому етапі експерименту було освоєння технології музично-педагогічного проектування, що має на меті практичне ознайомлення майбутніх вчителів музичного мистецтва зі специфікою організації музично-естетичного простору в процесі поєднання різних видів музичної діяльності. Виконання музично-педагогічних вправ має залучати студентів до поєднання музичної і словесної діяльності. Цілісність підходу до інтерпретації музики в словесній і музично-виконавській її частині окреслює в очах студентів реальні ознаки, особливості музично-естетичного простору, дає змогу практичним шляхом пізнати його перспективи, інтегрувати у практичній діяльності різні види мистецтв, зіставити з можливостями власної художньо-педагогічної індивідуальності.

*Розвивально-корекційний етап* формувального експерименту логічно пов'язаний із визначенням сфери знань та обсягу вмінь, що забезпечують готовність до організації музично-естетичного простору, а також з їх самооцінкою майбутніми вчителями музичного мистецтва. Цільові установки впливають на студентів, виробляючи мотиваційні орієнтації, що інтенсифікують освітню діяльність, забезпечуючи продуктивне формування вищезазначеної готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва. Виходячи з загальної мети, схарактеризуємо основні завдання цього етапу:

1. Спрямувати розвивальне навчання на формування мотиваційно-ціннісного ставлення до майбутньої фахової діяльності.
2. Збагатити систему знань щодо майбутньої діяльності та професійних функцій шляхом впровадження форм і методів фахової підготовки.
3. Створити емоційно сприятливу атмосферу на заняттях.

4. Сформувати готовність майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти з врахуванням гетерохронності особистісного розвитку кожного суб'єкта навчання.

Виконання завдань цього етапу дослідно-експериментальної роботи дозволило студентам відчути себе майбутніми професіоналами, розкрити творчий потенціал, суттєво розвинути професійну самосвідомість. Вирішальним принципом рефлексивного навчання є активність і включення майбутніх учителів музичного мистецтва в освітній процес як його суб'єктів [7]. Використані рефлексивні методи навчання створювали проблемні ситуації вибору, поглиблювали здатність до фахової самооцінки, актуалізували емоційну пам'ять колишнього освітнього досвіду та повторні відчуття, змушували до рефлексії своїх внутрішніх станів і властивостей зовнішньої поведінки. Головними методами, що складають рефлексивну практику викладання в ЗВО, є: рефлексивно-ділова гра, рефлексивна бесіда, рефлексивне оцінювання результатів заняття, дискусія, аналіз змодельованих ситуацій, написання есе та творів-роздумів.

Засобами реалізації завдань розвивально-корекційного етапу формуального експерименту були специфічні методи та форми навчання: «мозковий штурм»; створення опорної мозкової мапи «mind-map»; кейс-метод «case-study»; метод «653», ділова гра; рольова гра; метод проектів; дискусія; бесіда; тренінг; проблемний семінар; групова робота; методи і форми змішаного навчання, рефлексивне читання, що позитивно впливають на формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти.

Формування рефлексивної культури є важливою умовою розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів, сприяє формуванню їх професійної Я-концепції, дає змогу переосмислити акумульований досвід фахової взаємодії, оцінити свою відповідність професійним вимогам [1, с. 140]. Актуальність викладання спеціального курсу «Теорія і методика організації музично-естетичного простору» на цьому етапі зумовлена закономірністю оптимізації системи формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти. Залучення студентів до зазначеної діяльності, з одного боку, допомагало формуванню професійних знань, умінь і навичок, елементів спеціального мислення та пам'яті, а з іншого, – піднесенню адекватної професійної Я-концепції. Метою створення курсу «Теорія і методика організації музично-естетичного простору» освіти був розвиток умінь фахового самопізнання студентів, що стимулює їхнє особистісно-професійне становлення в умовах ЗВО. В основу курсу було покладено ідею взаємодії професійного та особистісного розвитку. Важливим було послідовне усвідомлення студентами можливості та необхідності самопізнання, самовдосконалення та саморозвитку. Проведення занять передбачало дотримання принципів довіри в спілкуванні, практичної активності й відкритого зворотного зв'язку. Кожний учасник доводив свої здогадки, думки та пропозиції щодо того, як оптимізувати особистісну стратегію взаємодії. Студенти аналізували особистий стиль професійного спілкування та діяльності, зіставляли ефективність способів діяльності та прийомів впливу в спеціально змодельованих ситуаціях [2]. До основної частини курсу ввійшли бесіди та дискусії на теми: «Як я уявляю музично-естетичний простір школи», «Бар'єри у фаховій компетентності під час організації музично-естетичного простору», «Ринок професійних якостей педагога-музиканта», «Цілі та справи», «Дорожня мапа педагога-музиканта». Розв'язання завдань курсу «Теорія і методика організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти» логічно продовжилося в діловій грі, семінарах та проектній роботі, котрі були впроваджені в діяльність студентів. Презентація навчальної мети і завдань спецкурсу повинна бути безпосередньо пов'язана з тим результатом, який має досягнути учасник навчання. Саме тому, висвітлюючи їх, необхідно акцентувати увагу на перспективі навчальних досягнень студента. Виявлення очікувань студентів дає можливість викладачу побачити, чи зрозуміли вони мету та завдання даного спецкурсу. Ця інформація дає можливість більш гнучко підходити до кожного із запланованих етапів формуального експерименту [4].

Реалізуючи завдання розвивально-корекційного етапу формуального експерименту та враховуючи завдання педагогічної умови нашого дослідження, а саме *інтеграція змісту професійної підготовки студентів шляхом реалізації міжпредметних зв'язків* нами запропоновано комплекс вправ, які максимально допоможуть майбутньому фахівцеві у виконанні вищезазначеної мети.

Для розуміння студентами сутності поняття «інтеграція» ми пропонували переглянути різні методи роботи (не обов'язково мистецького спрямування) і визначити, який вид інтеграції у даному методі і який змістовий матеріал було інтегровано [4]. Як відомо, будь-яка інформація засвоюється студентами тільки тоді, коли виконуються відповідні дії з навчальним матеріалом: перетворюють його, модифікують, встановлюють зв'язки тощо. Такий процес може відбуватися при вирішенні певного поставленого завдання. Саме тому потрібно було не просто дати студентам визначення поняття «інтеграція» чи обговорити, які види інтеграції існують, необхідно було використати такі методи та прийоми, щоб студенти в процесі творчої діяльності набували вміння інтегрувати художній матеріал з різних видів мистецтва. Для цього ми використали методи перспективного планування та створення уявної моделі

заходу та мозкового штурму. Серед яскравих прикладів інтеграції нами було обрано такі, як: театральне мистецтво та українські свята й обряди. На нашу думку, розробка студентами уявної моделі таких заходів, має «включити» їх у процес пошуку та інтеграції різних компонентів, оскільки жодна театралізація чи обрядове свято неможливе без цього [4].

Дидактичний інструментарій здійснення інтегративних музично-педагогічних технологій ґрунтується на методах і прийомах порівняння — встановлювання спільних і відмінних рис між різними художніми явищами, та аналогії — пошуку часткової схожості між ними за допомогою виявлення і стимулювання образних асоціацій. В основі технології лежить так званий компаративний аналіз (від латин *comparativus* — порівняльний) — порівняльний метод, який набув найбільшого поширення в лінгвістиці [5]. Будь-які види порівняння дають змогу глибше розкрити ті чи інші ознаки, які лишаються прихованими при їх вивченні в межах однієї мікросистеми.

Ефективним прикладом позааудиторних занять було відвідування театрів, концертів, екскурсій, проведення майстер-класів з наступним обговоренням, що сприяло усвідомленню поняття «музично-естетичний простір», адже його організація можлива не тільки в умовах дидактичної діяльності. Такі види позанавчальної діяльності студентів-музикантів активізувало пізнавальний та навчально-професійний інтерес. Стимул творчості спонукав студентів до творчої активності, оригінальності у створенні інтерпретацій музичного твору, активізував їх ініціативність, енергійність, бажання самовдосконалюватися у різних видах музичного виконавства. Для реалізації таких завдань було запропоновано організацію музичних тематичних вечорів, присвячених творчості відомих композиторів та виконавців. Також пропонувалося створити аудіо- та відеопрезентації концертних виступів відомих виконавців з метою аналізу та усвідомлення їх професійних якостей, високого рівня виконавської майстерності [6]. Важливим методом формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору було написання рецензій, творів-есе після виступів виконавців, концерти яких вони відвідували.

Мета формувального експерименту – спонукання студентів до самостійного здобування знань та роботи з самовдосконалення – зумовила використання таких форм роботи, як проблемний семінар і метод проектів. Проблемний семінар як форма роботи з формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти дозволив розв'язувати такі завдання, як креативне використання раніше набутих знань і вмінь.

Проблемні ситуації у формувальному експерименті утворювались в основному двома шляхами: 1) проблемна ситуація створювалася перед введенням нового матеріалу; 2) теоретичні та практичні завдання ставилися так, що для їх реалізації треба було опанувати нові знання та вміння.

Для формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти ми використовували та поєднували різноманітні форми активного навчання, обираючи актуальні теми семінарських занять. Студенти виявляли активність під час обговорення таких проблем на семінарських заняттях:

1. Недоліки сучасної музичної освіти та шляхи їх подолання.
2. Умови, необхідні для набуття якісної музичної освіти.
3. Особистісні та професійні якості як складові професійної компетентності сучасного фахівця музичної освіти.
4. Професійна самосвідомість як першооснова високого рівня знань і набуття фахових вмінь майбутніми вчителями музичного мистецтва.
5. Використання досвіду розвинутих країн з метою вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти.

Проектна технологія покликана розвинути пізнавальні, інформаційні, конструктивні, прогностичні вміння майбутніх фахівців, сприяє особистісному фаховому самовдосконаленню та саморозвитку. Метод проектів, використаний нами на формувальному етапі експерименту, передбачав адаптацію до майбутньої діяльності вчителя музичного мистецтва, сприяв вдосконаленню вмінь роботи в команді, готував до стресових ситуацій і знаходження з них виходу, давав змогу ефективніше працювати з навчальним матеріалом і використовувати особисті знання в будь-якій реальній ситуації, стимулював зацікавленість до навчання й оволодіння сучасними технологіями. Креативний підхід до виконання проектів, самостійність на всіх етапах їх здійснення сприяли підвищенню рівня готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти. Метод проектів не заміняв, а доповнював інші технології навчання. Його користь та ефективність полягала в можливості застосування в різнорівневих групах, тобто коли участь у проектній діяльності брали і слабкі, і сильні студенти [3].

Виконання проєктів допомогло студентам зрозуміти ступінь усвідомленості і вмотивованості вибору ними професії; сформулювати «проблемні зони» професійної підготовки на цьому етапі; зробити висновки щодо відповідності їх професійних планів та очікувань у поточній ситуації. Під час презентації кожного індивідуального проєкту в групах обговорювалися проблемні питання у формі дискусії, що спонукало студентів вільно висловлюватися та обмінюватися думками.

На *оцінювально-результативному етапі* впровадження експериментальної методики значимість дій студентів полягала в усвідомленні набуття таких особистісних і професійно важливих якостей, як самостійність, ініціативність, креативність, відповідальність, критичність мислення, прагнення до професійного саморозвитку та самовдосконалення.

Після проходження спецкурсу для аналізу умінь організувати музично-естетичний простір, зі студентами була проведена ілюстрація дискусії на тему: «Мій музично-естетичний простір». Для залучення студентів до дискусії пропонувалося створити «метаплан». Мета даного завдання – спокійний аналіз набутих навичок до організації музично-естетичного простору та зосередження на пошуку шляхів удосконалення. Особливу увагу на підсумковому зрізі було приділено динаміці якісного показника за кожним критерієм і в цілому за рівнем сформованості готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору. Для достовірності результатів дослідження обробку отриманих емпіричних даних було проведено за допомогою методів математичної статистики, що послужило матеріалом для кількісного та якісного аналізу цих результатів.

Результати формувального етапу експерименту засвідчили, що визначені педагогічні умови та розроблена методика дають змогу підвищити ефективність підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти.

### Література

1. Галузяк В. М. Активізація рефлексивних процесів як умова розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 39. – Вінниця, 2013. – С. 134-141.
2. Кадикало О. І. Психологія і педагогіка. Особливості проведення навчальних дискусій : навчально-методичний посібник / О. І.Кадикало. – Львів : ЛІБС УБС НБУ, 2013. – 20 с.
3. Коваленко Є. Групова навчальна діяльність учнів як інноваційна технологія / Є.Коваленко, Р.Микитуха // Психолого-педагогічні науки. – 2012. – № 1. – С. 81-85.
4. Лі Цзяці. Методика формування проєктних умінь майбутніх учителів музики в процесі вивчення фахових дисциплін : дис. канд. пед. наук спец.: 13.00.02 «Теорія та методика музичного виховання» / Лі Цзяці. – Одеса, 2018. – 243 с.
5. Масол Л. М. Методика навчання мистецтва в основній школі : методичний посібник для вчителів / Л. М.Масол. – Київ : Шкільний світ, 2012. – 128 с.
6. Пастушенко Л. А. Педагогічна технологія розвитку професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у вищих мистецьких навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Л. А.Пастушенко. – Рівне: Рівненський держ. гум. ун-т., 2017. – 244 с.
7. Холковська І. Л. Формування комунікативної компетентності майбутніх учителів на основі рефлексивного підходу / Холковська І. Л. // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія. – 2019. – Випуск 59. – С. 103-109.

### References

1. Haluziak V. M. Aktyvizatsiia refleksyvnnykh protsesiv yak umova rozvytku osobystisnoi zrilosti maibutnix uchyteliv / V. M. Haluziak // Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.Kotsiubynskoho. Serii: «Pedahohika i psykholohiia». Vypusk 39. – Vinnytsia, 2013. – S. 134-141.
2. Kadykalo O. I. Psykholohiia i pedahohika. Osoblyvosti provedennia navchalnykh dyskusii : navchalno-metodychnyi posibnyk / O. I.Kadykalo. – Lviv : LIBS UBS NBU, 2013. – 20 s.
3. Kovalenko Ye. Hrupova navchalna diialnist uchniv yak innovatsiina tekhnolohiia / Ye.Kovalenko, R.Myktyukha // Psykholoho-pedahohichni nauky. – 2012. – # 1. – S. 81-85.
4. Li Tsziaisi. Metodyka formuvannia proektnykh umin maibutnix uchyteliv muzyky v protsesi vyvchennia fakhovykh dystsyplin : dys. kand. ped. nauk spets.: 13.00.02 «Teoriia ta metodyka muzychnoho vykhovannia» / Li Tsziaisi. – Odesa, 2018. – 243 s.
5. Masol L. M. Metodyka navchannia mystetstva v osnovnii shkoli : metodychnyi posibnyk dlia vchyteliv / L. M.Masol. – Kyiv : Shkilnyi svit, 2012. – 128 s.
6. Pastushenko L. A. Pedahohichna tekhnolohiia rozvytku profesiinoi kompetentnosti maibutnix uchyteliv muzychnoho mystetstva u vyshchykh mystetskykh navchalnykh zakladakh : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04 / L. A.Pastushenko. – Rivne: Rivnenskyi derzh. hum. un-t., 2017. – 244 s.
7. Kholkovska I. L. Formuvannia komunikativnoi kompetentnosti maibutnix uchyteliv na osnovi refleksyvnoho pidkhotu / Kholkovska I. L. // Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Serii: pedahohika i psykholohiia. – 2019. – Vypusk 59. – S. 103-109.

УДК 378.016:796

DOI 10.31652/2415-7872-2020-63-119-123

## НАВЧАЛЬНА ДИСЦИПЛІНА «ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ІГРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ» У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Н. В. Ковалевська, [orcid.org/0000-003-1149-4109](https://orcid.org/0000-003-1149-4109)А. В. Пасічніченко, [orcid.org/000-0002-5500-0070](https://orcid.org/000-0002-5500-0070)

У статті охарактеризовано теоретико-методичні аспекти викладання навчальної дисципліни «Технології формування ігрової компетентності». Автором визначено місце навчальної дисципліни у системі професійної підготовки студентів, які здобувають освітній ступінь бакалавра спеціальності 012 Дошкільна освіта. Обґрунтовано необхідність формування ігрової компетентності в майбутніх вихователів. Проаналізовано змістове наповнення, форми, методи навчання, контролю та оцінювання знань майбутніх вихователів дітей дошкільного віку.

**Ключові слова:** ігрова компетентність, навчальна дисципліна «Технології формування ігрової компетентності», лекція, практичне заняття, самостійна робота, навчально-методичне забезпечення, сучасні методи навчання.

## THE COURSE ON TECHNOLOGY OF GAMING COMPETENCE FORMATION IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE PRESCHOOL TEACHERS

N. Kovalevs'ka, A. Pasichnichenko

The professional training of preschool teachers in higher education is undergoing constant transformation. One of the pressing issues of modern preschool is the problem of displacing the traditional game from the children's life. An alarming trend today is the intense involvement of preschoolers into the world of gadgets, which greatly increases the length of their stay in the virtual game world. Traditional gaming activities are increasingly losing because of the parents and teachers' desire to provide a high level of educational achievements by increasing the time spent in training using gaming technologies. Modern teachers and psychologists' research show difficulties in organizing playing activities of children in preschool educational establishment and in the family, caused on the one hand by the lack of educational competence of the teacher, and on the other – by the complicated development of the preschooler's playing activities. The solution to this problem is directly related to the improvement of professional competence of teachers of modern preschool educational establishments. Gaming competence is considered as a basic component of the competence of a preschool teacher. In order to raise the level of professional competence, at Poltava V.G.Korolenko National Pedagogical University professional disciplines in the curriculum of 012 specialty "Preschool education" for bachelors, who receive the qualification as a teacher of early age children and preschoolers, contain studying the course "Technology of gaming competence formation". Students attend lectures, practical classes, and do individual work. Mastering the content of the discipline contributes to the formation of gaming competence in future preschool teachers, harmonizes the processes of preparation for professional practice, and promotes studying other professionally oriented disciplines.

**Keywords:** gaming competence, academic discipline "Technologies of gaming competence formation", lecture, practical class, individual work, educational and methodological support, modern teaching methods.

Прагнення сучасної української молоді здобувати вищу освіту високо рівня, яка б забезпечувала конкурентоспроможність на світовому ринку послуг, стимулює державу до нових кроків реформування системи вищої освіти України. Безперечно, професійна підготовка вихователів дітей дошкільного віку в закладах вищої освіти зазнає постійних трансформацій.

Однією з актуальних проблем сучасного дошкільля є проблема витіснення традиційної гри з життя дітей. Тривожною тенденцією сьогодення є інтенсивне залучення дошкільників у світ гаджетів, що значно збільшує тривалість перебування дошкільника в світі віртуальної гри. Традиційна ігрова діяльність все частіше програє бажанню батьків і вихователів забезпечити високий рівень освітніх досягнень за рахунок збільшення часу на проведення навчальних занять за допомогою ігрових технологій.

Окремі аспекти підготовки фахівців дошкільного профілю висвітлено в роботах Г. Беленької, А. Богуш, О. Брежневої, Н. Гавриш, Л. Загородньої, Л. Зданевич, О. Кононко, Н. Лисенко, Н. Ничкало, Т. Поніманської, К. Щербакової. В наукових доробках С. Довбні, Л. Куземко, В. Потікані, О. Рома, О. Ткаченко, М. Федорової, О. Нікуліної, І. Новик, О. Чекан, Л. Янчук та багатьох інших розглядається проблема формування ігрової компетентності вихователя дітей дошкільного віку. Дослідженням проблеми формування ігрової компетенції дітей дошкільного віку та організації ігрової діяльності дошкільників

займалися Т. Атрощенко, М. Васирина, Т. Завязун, К. Карасьова, К. Колеснік, В. Котирло, Н. Луцан, Л. Любчак, Н. Нечипорк, В. Оберемська, Н. Рогальська, Л. Чорна, Н. Яременко та ін. Особливості сучасної дитячої гри досліджували В. Абраменковою, Л. Артемовою, В. Бутенко, О. Гударьовою, Н. Михайленко, О. Олійник, Н. Рогальська.

Дослідження сучасних педагогів та психологів свідчать про труднощі щодо організації ігрової діяльності дітей дошкільного віку в закладі дошкільної освіти і сім'ї. Вони характеризуються, з одного боку, несформованістю ігрової компетентності педагога, а з іншого, – ускладненим розвитком ігрової діяльності дошкільника. Вирішення цієї проблеми безпосередньо пов'язане з підвищенням рівня професійної компетентності вихователів сучасних закладів дошкільної освіти.

**Метою статті** є обґрунтування змісту та методичних засад викладання навчальної дисципліни «Технології формування ігрової компетентності» майбутнім вихователям дітей дошкільного віку (студентам освітнього ступеня «бакалавр»).

Нині підготовку майбутніх фахівців галузі дошкільної освіти вчені розглядають як багатофакторну структуру, головне завдання якої полягає в набутті кожним студентом особистісного сенсу діяльності, формуванні професійної майстерності, постійно зростаючого інтересу до роботи з дітьми та їхніми батьками, а також у розвитку успішності в діяльності [1, с. 67]. Педагогічні заклади вищої освіти докладають зусиль в створенні оптимального освітнього середовища для повноцінного формування фахівця, опираючись на законодавчі документи. Нещодавно прийнятий стандарт вищої освіти України за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта» галузі знань 01 «Освіта/Педагогіка» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти [8] є засобом переосмислення на сучасному етапі змісту та мети освіти майбутніх вихователів дітей дошкільного віку.

Нині все більше утверджується точка зору, що гра та ігрова культура педагога займає важливе місце в професійній діяльності. О. Смірнова, розглядаючи ігрову компетентність як базову складову компетентності вихователя дітей дошкільного віку, серед найважливіших виокремлює такі компоненти: креативність і розвинену уяву; уміння придумати сюжет, по-новому побачити звичайну ситуацію, надавати нове значення знайомим предметам, долати стереотипи, що склалися. Вихователь сам повинен уміти грати і заражати дітей своєю емоцією. Він має володіти знаннями про різноманітні ігри – фольклорні, народні і сучасні, що є особливим пластом культури, який адресований дітям і несе в собі серйозний розвиваючий потенціал. Для цього йому необхідні особливі особисті якості: відкритість, артистичність, емоційна виразність і – що особливо важливо – серйозне ставлення до ігрової ситуації, а також тактовність і чуйність [7, с. 96].

Відповідно до стандарту заклади вищої освіти створюють освітньо-професійну програму підготовки студентів. Освітньо-професійна програма передбачає сформованість ряду компетентностей (загальних та фахових), визначає програмні результати навчання майбутніх вихователів. У навчальному плані (у Полтавському національному педагогічному університеті імені В.Г.Короленка) спеціальності 012 «Дошкільна освіта» для студентів освітнього ступеня «бакалавр», які отримують кваліфікацію «вихователь дітей раннього та дошкільного віку», в розділі професійних дисциплін передбачено вивчення навчальної дисципліни «Технології формування ігрової компетентності». На вивчення дисципліни відводиться 90 годин, що становить 3 кредити, завершується опанування дисципліни заліком.

Викладання навчального курсу «Технології формування ігрової компетентності» має на меті формування професійної компетентності майбутнього вихователя, що ґрунтується на вивченні теоретичних підходів до ігрової діяльності дітей, оволодінні сучасними технологіями організації, проведення, супроводу та проектування ігор в різних вікових групах у відповідності до освітньої лінії Базового компоненту «Гра дитини» [3]. Основним завданням вивчення дисципліни «Технології формування ігрової компетентності» є: сприяти міцному засвоєнню студентами теоретико-методологічних засад формування ігрової компетентності; оволодіння методичними та практичними аспектами організації, проведення та супроводу ігрової діяльності в ЗДО та сім'ї.

Освітньо-професійною програмою спрогнозовано результати навчання майбутніх фахівців: визначати значення ігрової діяльності в розвитку дитини дошкільного віку; указувати на складові методології ігрової діяльності: принципи, теорії гри, об'єктивні закони і закономірності, концепції, підходи, класифікацію ігор та іграшок; розпізнавати зміст ігрової діяльності у програмно-методичному забезпеченні дошкільної освіти; здійснювати проектування ігрової діяльності дітей дошкільного віку; здійснювати педагогічне керівництво грою дітей дошкільного віку; створювати розвивально-виховне ігрове середовище в дошкільному навчальному закладі [5].

Опанування навчальною дисципліною передбачає такі форми навчання: лекційні та практичні заняття з використанням таких методів, як навчальна дискусія, пояснення, розповідь, бесіда, робота з першоджерелами, науковими статтями, усний, письмовий, модульний, тестовий контроль і самоконтроль [5].



Навчальний матеріал курсу структурований за трьома змістовими модулями: «Теоретичні засади формування ігрової компетентності», «Методичні аспекти організації ігрової діяльності дошкільників», «Психолого-педагогічні засади організації ігрової діяльності дітей дошкільного віку» [3, с.3].

Так, опановуючи зміст першого модуля, студенти знайомляться з методологічними підходами до вивчення гри та теоріями її походження, розглядають проблему дефініції «гра» та аналізують її соціально-педагогічні, психологічні функції. Тема, присвячена проблемі формування ігрової компетентності дошкільників, характеризує ігрову компетентність як необхідну умову загальної компетентності дитини, розглядає ігрову компетентність в контексті основних нормативно-правових документів. Окрема лекція присвячена загальній характеристиці ігрових форм, дається класифікація ігор, що використовуються у роботі з дітьми різних вікових груп, вказується на взаємозв'язок між різними видами ігор. Другий змістовий модуль присвячений методичним аспектам формування ігрової компетентності. Навчальною програмою дисципліни передбачено лекції, що дають характеристику творчим, режисерським, театралізованим, іграм-драматизації, будівельно-конструктивним, рухливим, дидактичним, народним іграм. Окремо розглядається розвиток різних видів ігор на різних вікових етапах та роль вихователя в їх організації. Наприклад, розглядаючи дидактичну гру, лектор зупиняється на її структурі, дає характеристику її видів, висвітлює особливості педагогічного керівництва дидактичними іграми. Обов'язково дається методика проведення різних видів ігор у вікових групах закладу дошкільної освіти. Лекції третього змістового модуля доводять необхідність врахування психолого-педагогічних особливостей ігрової діяльності при організації життєдіяльності дитини дошкільного віку у ЗДО, акцентують увагу на окремих аспектах планування ігрової діяльності дітей в ЗДО, аргументують необхідність створення розвивального предметно-ігрового середовища в ЗДО.

Сучасний викладач закладу вищої освіти знаходиться в постійному пошуці нових форм і методів викладання, акцентуючи свою увагу на використанні інноваційних підходів та користуючись досвідом застосування інноваційних методів в організації занять зарубіжними та вітчизняними викладачами [9, с. 303].

Лекційний курс передбачає використання сучасних форм викладання теоретичного матеріалу. До всього навчального курсу розроблені мультимедійні лекції. Використання засобів мультимедіа в початковому процесі дозволяє не тільки забезпечити перехід від механічного засвоєння знань до оволодіння навичками самостійно здобувати нові знання й вміння, але й оптимізувати освітній процес. На думку Л. Синельникової [6, с.120-124], мультимедійна лекція є однією з найефективніших форм проведення занять у ЗВО. Вона являє собою гіпертекст: інформація структурується й узагальнюється лінійно, знання інтегруються. Слайдова репрезентація вчить структурувати й інтерпретувати інформацію, активізує творчі здібності студентів, дає можливість створювати мисленнєві завдання, формувати умови для альтернативних рішень та здійснювати інтерактивні зв'язки. Технологія презентації мультимедійної лекції активізує творчі здібності студентів, розвиває конвергентне й дивергентне мислення, тому що під час лекції вони вводяться в активну пізнавальну діяльність.

Під час вивчення окремих тем доречною є лекція з використанням мозкової атаки. Така лекція передбачає високу активність студентів й ефективність засвоєння інформації. Це досягається за рахунок самостійної роботи студентів під час лекції. Лекція включає два етапи: мозкову атаку та селекцію ідей. Мозкова атака передбачає генерацію ідей без критики, колективне розв'язання проблеми. На дошці записують усі запропоновані ідеї. Після цього викладач разом із студентами обговорює критерії відбору ідей, відповідно до яких ведеться відбір. Ретельно опрацьовується кожна ідея, кожен варіант розв'язання проблеми, обґрунтовується, чому ідея приймається чи відкидається. Ефективність засвоєння інформації, здобутої шляхом мозкової атаки, значно вища, ніж тоді, коли її подає викладач [4].

На завершальному етапі вивчення дисципліни доречною є лекція-прес-конференція – це лекція, на якій викладач дає відповіді на запитання студентів, що виникають у результаті засвоєння раніше вивченого матеріалу. Цей вид лекції дає уявлення про ставлення студентів до предмета, про найкраще засвоєні теми, прогалини у знаннях та практичну готовність реалізовувати набуті знання під час практичних занять та практик в закладах дошкільної освіти.

На практичних заняттях студенти навчаються застосовувати отримані знання, закріплюють їх та активізують. Процес навчання у вищій школі передбачає використання практичних занять з метою поглиблення теоретичних знань та формування практичних умінь. Ми передбачили використання практичних занять як з класичною структурою (вступ викладача, відповіді на запитання студентів; практична частина як планова; заключне слово викладача), так і нетрадиційних за формою [2].

Готуючись до практичних занять, студенти працюють над першоджерелами та складають анотації до них, створюють опорні схеми, добирають ігри для дітей на розвиток психічних процесів. Важливим елементом підготовки є проектування ігрової діяльності дитини (від раннього віку до старшого дошкільного) на один день перебування у ЗДО. Студенти добирають ігри, які проводитимуть на практиці до сніданку, у першій половині дня, ігри на свіжому повітрі, ігри для другої половини дня. Обов'язковим завданням є

підготовка та проведення в навчальній аудиторії різних видів ігор. Виготовляють дидактичні ігри, атрибути до проведення сюжетно-рольових, народних, рухливих, ігор-драматизацій та ін. Студенти створюють проекти ідеального ігрового середовища, виконують дослідну роботу, аналізуючи наповнення іграшковим інвентарем сучасних закладів освіти, досліджують сучасний український ринок дитячих іграшок.

Ефективною формою проведення практичного заняття є ділова гра. Ділова гра – це форма створення предметного й соціального змісту професійної діяльності, моделювання систем відносин, характерного для такого виду практики. Залежність від того, який тип людської практики створюється в грі і які цілі учасників, розрізняються ігри ділові навчальні, дослідницькі, управлінські, атестаційні [9, с.305].

Сучасна вища школа тісно пов'язує ефективність та результативність навчання з рівнем організації самостійної роботи студентів. Варто зазначити, що першочергове значення в організації цього виду навчальної діяльності студента відіграють такі аспекти: наявність навчально-методичного забезпечення дисципліни, матеріально-технічне забезпечення викладача та студента. Основна мета завдань – самостійне відпрацювання умінь, навичок студентами в позааудиторний час. Оскільки кількість годин курсу складає невеликий обсяг, а матеріалу, який треба опрацювати, дуже багато, самостійні завдання практичного характеру не тільки конкретизують поставлені завдання, але і спрямовують самостійні пошуки студентів до потрібного джерела. Крім того, система завдань складає основу для розвитку творчої фантазії майбутніх педагогів, орієнтує студентів на застосування отриманих знань, умінь, навичок у роботі з дітьми дошкільного віку в умовах сім'ї. На самостійне опрацювання студентам виносяться виконання завдань з підготовки до практичного заняття – аналіз літератури з дисципліни, створення творчих проектів [2].

Творчий проект передбачає роботу над самостійно обраним завданням упродовж тривалого часу (наприклад, упродовж семестру), що має соціальну й особистісну значущість та кінцевий результат. Проектний метод уведений з метою отримання досвіду самостійної практичної діяльності та здобуття професійно-педагогічних навичок.

Системою оцінювання передбачено оцінку викладача, взаємоперевірку, самооцінку, колективне оцінювання. Найчастіше під час викладання навчальної дисципліни «Технології формування ігрової компетентності» використовують такі інструменти та обладнання: інтерактивна дошка, макети та навчальні зразки, наочні посібники та методичні вказівники, бібліотека. За весь навчальний курс студент може накопичити 100 балів [5].

Суттєвим підґрунтям для формування в майбутніх фахівців дошкільної галузі ігрової компетентності, є засвоєння окремих теоретико-практичних, методичних аспектів під час вивчення нормативних дисциплін «Вступ до спеціальності», «Педагогіка загальна», «Історія дошкільної педагогіки», «Дошкільна педагогіка», «Психологія дитяча», «Педагогічна психологія» та під час проходження навчальної педагогічної практики. Методичною лабораторією із застосування отриманих знань має стати хоча б одна педагогічна практика студентів відповідно до навчального плану.

**Висновки.** Отже, дисципліна «Технології формування ігрової компетентності» призначена для студентів спеціальності 012 «Дошкільна освіта». Її зміст складається із трьох змістових модулів і передбачає такі види діяльності, як лекційні та практичні заняття, самостійну роботу. Опанування змістом дисципліни сприяє формуванню ігрової компетентності в майбутніх вихователів дітей дошкільного віку, гармонізації процесів їхньої підготовки до реальної професійної діяльності, засвоєнню інших професійно спрямованих дисциплін. У цілому вона забезпечує успішну професійну підготовку. На подальше дослідження заслуговує проблема формування ігрової компетенції дітей дошкільного віку.

### Література

1. Калічак Ю. Формування компетентності вихователя закладів дошкільної освіти в процесі професійної підготовки / Ю. Калічак // Молодь і ринок. – 2018. – №6 (161). – С.65-70.
2. Ковалевська Н. В. Навчальна дисципліна «Теорія та методика співпраці з родинами» у системі професійної підготовки майбутніх вихователів дітей раннього та дошкільного віку / Н. В. Ковалевська // Імідж сучасного педагога. – 2017. – №1 (170). – С. 66-70.
3. Ковалевська Н. В. Навчальна програма «Технології формування ігрової компетентності» / Н. В. Ковалевська. – Полтава: ПНПУ, 2016. – 7 с.
4. Коваленко А. Б. Особливості застосування методів активного навчання при підготовці до професійної діяльності / А.Б. Коваленко // Наука і освіта: Науково-практичний журнал Південного наукового центру АПН України. 2009. – Вип. 5. – С.77 – 81.
5. Освітньо-професійна програма «Дошкільна освіта». [Електронний ресурс] — Режим доступу: <http://pnpu.edu.ua/wp-content/uploads/2020/03/op-doshkilna-osvita-skorochenij-term-2019.pdf>
6. Синельникова Л.Н. О преимуществах мультимедийной презентации лекционного учебного материала. / Л.Н. Синельникова // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2010. – Вип.20 (207). С. 120-124.
7. Смирнова Е. О. Игра в современном дошкольном образовании / Е.О.Смирнова // Психологическая наука и образование. – 2013. – № 3. – С. 92-97.
8. Стандарт вищої освіти України: перший (бакалаврський) рівень, галузь знань 01 – «Освіта / Педагогіка», спеціальність 012 – «Дошкільна освіта». [Електронний ресурс] — Режим доступу:

<https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/11/22/2019-11-22-012doshkilna-B.pdf>.  
9. Юрчук О. І. Застосування ділової гри як інноваційного методу навчання майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти / О.І. Юрчук // Інноватика у вихованні: збірник наукових праць. – 2018. – № 7. – С. 303-312.

#### References

1. Kalichak Yu. Formuvannya kompetentnosti vykhovatelya zakladiv doshkilnoi osvity v protsesi profesiinoi pidhotovky / Yu. Kalichak // Molod i rynok. – 2018.– №6 (161). – S.65-70.
2. Kovalevska N. V. Navchalna dystsyplina «Teoriia ta metodyka spivpratsi z rodynamy» u systemi profesiinoi pidhotovky maibutnikh vykhovateliv ditei rannoho ta doshkilnogo viku / N. V. Kovalevska // Imidzh suchasnoho pedahoha. –2017. – №1 (170). – S. 66-70/
3. Kovalevska N. V. Navchalna prohrama «Tekhnolohii formuvannya ihrovoi kompetentnosti» / N. V. Kovalevska. – Poltava: PNPu, 2016. – 7 s.
4. Kovalenko A. B. Osoblyvosti zastosuvannya metodiv aktyvnoho navchannia pry pidhotovtsi do profesiinoi diialnosti / A.B. Kovalenko // Nauka i osvita: Naukovo-praktychnyi zhurnal Pivdennoho naukovoho tsentru APN Ukrainy. 2009. – Vyp. 5. – S.77 – 81.
5. Osvitno-profesiina prohrama «Doshkilna osvita». [Elektronnyi resurs] — Rezhym dostupu: <http://pnpu.edu.ua/wp-content/uploads/2020/03/op-doshkilna-osvita-skorochenij-term-2019.pdf>
6. Synelnykova L.N. O preymushchestvakh multymedynoi prezentatsyi lektsyonnoho uchebnoho materyala. / L.N. Synelnykova // Visnyk LNU imeni Tarasa Shevchenka. – 2010 . – Vyp.20 (207 ). S. 120-124.
7. Smyrnova E. O. Yhra v sovremennom doshkolnom obrazovanii / E.O.Smyrnova // Psykholohycheskaia nauka y obrazovanye. – 2013. – № 3. – S. 92-97.
8. Standart vyshchoi osvity Ukrainy: pershyi (bakalavrskyi) riven, haluz znan 01 – «Osvita/Pedahohika», spetsialnist 012 – «Doshkilna osvita». [Elektronnyi resurs] — Rezhym dostupu: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/11/22/2019-11-22-012doshkilna-B.pdf>.
9. Yurchuk O. I. Zastosuvannya dilovoi hry yak innovatsiinoho metodu navchannia maibutnikh vykhovateliv zakladiv doshkilnoi osvity / O.I. Yurchuk // Innovatyka u vykhovanni: zbirnyk naukovykh prats. – 2018. – № 7. – S. 303-312.

УДК 378.148(477):78]:7.071.2

DOI 10.31652/2415-7872-2020-63-123-128

### ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ В КОНТЕКСТІ ВИВЧЕННЯ ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВИХ ДИСЦИПЛІН У ВИЩІЙ ШКОЛІ

К. В. Кушнір, [orcid.org/0000-0002-3356-9813](https://orcid.org/0000-0002-3356-9813)

Т. В. Белінська, [orcid.org/0000-0003-2000-9515](https://orcid.org/0000-0003-2000-9515)

Г. О. Білозерська, [orcid.org/0000-0002-4626-6205](https://orcid.org/0000-0002-4626-6205)

*Статтю присвячено проблемі використання інноваційних технологій навчання в контексті вивчення диригентсько-хорових дисциплін у вищій школі. Особливу увагу зацентовано на синтезі традиційних та інноваційних способів навчання на прикладі впровадження в освітній процес інформаційних технологій. Способами збереження досвіду традиційної музичної освіти у вищій школі виступає низка пропонованих інноваційних технологій: інтелектуальні карти, веб-квести, інтерактивні словники, вебінари, тренінги.*

**Ключові слова:** інноваційні технології, музична освіта, диригентсько-хорова підготовка, інтелектуальна карта, веб-квест, інтерактивний словник, вебінар, тренінг, вища школа.

### USE OF INNOVATIVE TEACHING TECHNOLOGIES IN THE CONTEXT OF CONDUCTING AND CHORAL STUDIES IN HIGHER SCHOOL

K. Kushnir, T. Belinska, H. Bilozerska

*The purpose of the article is to consider the extent to which innovative technologies are in demand in higher education institutions in the context of studying conducting and choral disciplines and to determine their feasibility, effectiveness, usefulness and prospects for use in the training of future choirmasters. The authors determine the necessity and expediency of forming an innovative space for a number of disciplines based on the use of achievements of communication technologies. They reveal the effectiveness and efficiency, usefulness and prospects of their use in the process of training choral conductors. The introduction of innovative technologies in educational practice is conditioned by the fact that it should serve as a means of solving some urgent problems of a certain University and pass experimental testing for its final implementation. One of the types of innovative technologies in such classes is the use of virtual electronic music choral anthology, which is systematized in*

*the form of a table with URL links to the music medium, sheet music and text files that are freely available online. Another innovation in the study of the cycle of conducting and choral disciplines is the creation of an intellectual map. This method is appropriate when studying the theory of conducting (its technical component, artistic and expressive, communicative and psychological, managerial and organizational). Along with intelligence maps, there are also so-called web quests, which are aimed at expanding the knowledge of concepts and terms related to understanding the specifics of conducting activities. Distance learning encourages teachers of almost all specialties, including conducting and choral specialties, to introduce such a form of work as a webinar. Often in the process of studying conducting and choral disciplines, students undergo so-called socio-psychological training. Practice shows that today the use of some of the latest technologies in the context of studying conducting and choral disciplines in higher education not only stimulates the activity of students in the educational process, but also gives it an innovative appeal. At the same time, they contribute to the creation of a creative atmosphere in the seminar-type classes, provide an opportunity for self-realization of creative potential when students perform independent work, thereby improving the quality of learning material.*

**Keywords:** *innovative technologies, music education, conductor-choral training, intellectual map, web quest, interactive dictionary, webinar, training, higher school.*

Не є новим той факт, що освіта, як суспільне консенсусне розуміння, є одним із головних факторів цивілізаційного, економічного розвитку держави. Вона дає сьогодні поштовх до стратегічного вирішення завдань і сприяє забезпеченню системного реформування української вищої школи з одночасною її модернізацією та інтеграцією в європейський культурний, інформаційний простір. Позиція аналітичної доповіді ЮНЕСКО «Сталий розвиток після 2015 року» [7] акцентує увагу на тому, що інновації в різних сферах суспільного функціонування, а також освітнього, мають уміщувати високий динамізм та швидкоплинну зміну знань, інформацій та технологій. Зважаючи на це, в Законі України «Про вищу освіту» [6] наголошується на важливості злагодженого поєднання навчально-виховної, наукової та інноваційної роботи. За цих обставин якість сьогоденної освіти, яка забезпечується освітньо-професійними програмами в закладах вищої освіти (ЗВО), має призвести до недопущення зниження рівня знань, морального старіння методів та методик навчання молоді.

Вищесказане доводить, що проблема інноваційних технологій залишається однією з актуальних як у вітчизняній, так і в зарубіжній психолого-педагогічній галузі. Водночас постійна трансформація змін у всіх ланках освіти вимагає постійного кропіткого вивчення науково-практичного обґрунтування цього питання. До кола його досліджень відносяться й кращий досвід інноваційної освітньої діяльності, й характеристика змісту інтерактивних форм навчання, й специфіка їх використання у ЗВО, й інформаційно-комунікаційні засоби навчання, онлайн-освіта тощо. За цих обставин необхідність використання новітніх технологій у професійній освіті різного спрямування сьогодні не викликає сумніву. Зазначимо, що кожна професійна сфера, також і музична, на різних етапах розвитку адаптує досягнення інноваційних досліджень відповідно до своєї специфіки, створюючи таким чином нове освітнє середовище. Повною мірою це стосується й сфери музичної освіти диригентсько-хорового профілю, не зважаючи на його прихильність до збереження сталих методів викладання й консервативного відношення до нововведень.

Використання інноваційних технологій у підготовці майбутніх диригентів має прикладне значення, оскільки головним пріоритетом все ж таки залишаються традиційні практичні заняття (індивідуальні, групові), спрямовані на вдосконалення професійних компетенцій, необхідних для майбутньої професії. Разом із цим очевидним є те, що ряд дисциплін цієї галузі потребує впровадження інноваційних технологій, які сприятимуть глибшому засвоєнню знань студентами, особливо в умовах дистанційного навчання.

Проблеми загальнотеоретичного, науково-практичного значення інноваційної парадигми у вищій школі висвітлюють у працях А. Алексюка, І. Доброскок, В. Коцура, С. Нікітіної, В. Кременя, В. Ільїна, С. Пролєєва, М. Лисенка, П. Сауха та ін. Співвідношення поняття «інновація» з дефініціями «корисне», «прогресивне», «позитивне», «сучасне», «передове» знаходимо в роботах О. Абдалової, О. Ісакової, О. Василенка, І. Галиці, В. Докучаєвої, О. Фатхутдінової та ін. Однозначність думок авторів полягає в тому, що інновації в навчанні варто асоціювати з модернізацією, модифікацією, раціоналізацією традиційного педагогічного процесу, радикальним перетворенням та комплексною його видозміною.

Деякі питання способів упровадження дистанційно-навчальних, інноваційних технологій, мотивації їхнього застосування повно або частково на заняттях диригентсько-хорового циклу в ЗВО, перспективи розробок різноманітних відповідних програм з одночасним збереженням традиційної національної хорової культури, підготовки майбутніх фахівців знаходять своє відображення в роботах: Л. Бірюкової, І. Коваленко, А. Козир, Л. Костенко, А. Растригіної, С. Світайло, Т. Смирнової, З. Софроній, Н. Тарарак, І. Царук, І. Шинтяїної, Л. Шумської та ін. Аналіз досліджень педагогів-практиків ЗВО показав, що їхній науковий інтерес спрямовується в русло пошуку шляхів оптимізації підготовки майбутніх хормейстерів та підвищення рівня їхньої професійної діяльності засобами диригентсько-хорових дисциплін, які сьогодні потребують упровадження інноваційних технологій.

**Мета статті** – розглянути якою мірою інноваційні технології затребувані у ЗВО в контексті вивчення диригентсько-хорових дисциплін та визначити їхню доцільність, ефективність, корисність і перспективність використання в підготовці майбутніх хормейстерів.

Адекватність механізмів впливу, скоординованого в єдину програму, що охоплює всі напрямки освітньої трансформації вищої школи спрямовується до використання в різних педагогічних процесах поняття «освітньо-навчальні інновації». Керуючись цим ми можемо спроектувати це явище в дуальний контекст. Тобто, з однієї позиції розглядати його як процес, що потребує масштабної/часткової зміни системи, а з іншої – уже готовий результативний продукт діяльності. За таких обставин інноваційними будуть виступати оригінальність, новаторські способи та прийоми педагогічних дій і засобів організації.

Ми солідарні з В. Докучаєвою, М. Лисенко, П. Саух [1; 4; 5] у тому, що феномен інноваційного навчання полягає в переорієнтації та збереженні саме тих цінностей, які мають особливе значення в сучасній освіті. Такий підхід потребує постійної активності у створенні, розповсюдженні нових методів, прийомів тощо, у вирішенні дидактичних завдань підготовки майбутніх фахівців. Водночас при цьому слід пам'ятати про гармонійне поєднання класичних педагогічних методик та результатів творчого пошуку попередників, застосування їхніх оригінальних ідей, прогресивних технологій та ін.

Споглядаючи на вищесказане, можна схарактеризувати інновації як цілеспрямований процес деяких змін, перетворень, які призводять до модифікації, адаптації мети, завдань, змісту, засобів і т. д. до нових сучасних вимог часу й запитів ринку праці. Зауважимо, що введення інноваційних технологій в освітню практику обумовлюється й тим, що воно має слугувати засобом вирішення деяких нагальних завдань певного ЗВО й витримати перевірку експериментально для остаточного його впровадження.

Передусім це стосується організації та моделювання лекційно-практичних курсів, семінарських занять, розробці нового контролю оцінювання, застосування навчально-методичної продукції. За цих умов до сучасних інноваційних технологій навчання відносяться: особистісно орієнтовані, інтеграційні, інформаційні, дистанційні, творчо-креативні, модульно-розвивальні тощо [2; 3]. Зрозуміло, що такі нововведення мають стати основою для теперішньої взаємодії викладача та студента у ЗВО, який зможе проявляти свої компетентнісні навички. Звідси, особистість студента буде виступати головним суб'єктом навчання, а вища освіта орієнтуватись на студентоцентризм.

Принагідно сфокусувати увагу на деяких найбільш використовуваних сучасних технологіях з певною класифікацією: *структурно-логічні, інтеграційні, професійно-ділові ігрові, тренінгові, інформаційно-комп'ютерні, діалогово-комунікативні*. Диверсифікація навчальних технологій у освітній практиці дозволяє досить жваво й результативно синтезувати їх із традиційними та переорієнтувати освітній процес у більш ефективний і цілеспрямований. Тому, на нашу думку, сучасні методи викладання маємо розглядати як загальнодидактичний процес, який полягає у використанні оригінальних, неординарних способів взаємодії суб'єктів навчання й виховання, спрямованих на креативно-фахове здобуття знань і компетенцій, досягнення мети освіти та всебічний розвиток особистості студента.

На сьогодні найбільш популярними інноваційними методиками на освітній ниві є інтерактивні та проблемні. Уважають, що вони суттєво впливають на зростання творчого компоненту навчання і виховання, активізують роль усіх учасників навчального процесу, зміцнюють творчо-пошукову самостійність студентів. Однією з особливостей такого навчання є спосіб комунікації з викладачем (онлайн), моделювання ситуацій, включаючи аналітичне й критичне мислення тощо. За цих обставин виникає потреба в розумінні тлумачення словосполучення «інноваційна методика викладання». Нам видається логічним трактувати це словосполучення з позиції полікомпонентності (об'єднання всіх нових способів освітнього процесу).

Дидактичний інструментарій ЗВО, згідно визначеної проблеми, розширює спектр форм, методів, прийомів, що лежать у площині інновацій: аналіз помилок, казусів, аудіовізуальний метод навчання, брейнстормінг, діалог, дискусія, ділова гра, коментування тощо. Відповідно, основою навчального процесу виступає детально розроблений, продуманий та систематизований контент будь-якої навчальної дисципліни. Не відходить від цього правила й цикл диригентсько-хорових дисциплін ЗВО, використання на яких інноваційних технологій надає їм не тільки привабливості, але й відповідності сучасним реаліям часу. Це продиктовано необхідністю й доцільністю покращення якості освіти.

Наведемо деякі приклади. Напевно зараз важко уявити сучасний освітній процес з підготовки хорового диригента без звернення до пошукового сервісу Інтернет, який дає можливість знайти інформацію будь-якого формату – нотний матеріал, аудіо та відео записи, інформаційні дані тощо. Сучасний студент у контексті вивчення диригентсько-хорових дисциплін не може обійтися і без використання комп'ютерних програм (Windows Media player, Sibelius Software або Finale, MuseScore та ін.).

Проте й література для вивчення хорового диригування поступово оновлюється, до неї вводять певні інновації: створюють інтерактивні музичні словники та енциклопедії, поповнюється база електронної нотної бібліотеки, розширюється число музичних каналів You Tube, розробляють можливості в online-

режимі залучення до шедеврів світового виконавського мистецтва тощо. У такому стрімкому збагаченні інформаційного потоку студенту може бути важко розібратися. Тому, важлива роль випадає викладачеві, котрий за допомогою впровадження в навчальний процес різних можливостей використання інноваційних технологій спрямовує пошук студента в необхідне русло, учить здійснювати відбір інформації, логічно вибудовувати пошук, проявляючи критичне мислення та творчу інтуїцію.

Зазначимо, що використання інноваційних технологій при вивченні циклу диригентсько-хорових дисциплін носить лише рекомендаційний характер. Тому вибір форм, способів та об'єм визначається самим викладачем. Це залежить від його творчого відношення до предмету або ступенем володіння ПК, але тоді ж кожна конкретна дисципліна визначає власний «шлях» вибору. Зокрема, на дисциплінах лекційно-семінарського типу використовуються споміжні засоби для відтворення музичного матеріалу чи то в аудіо форматі, чи у відео форматі. За допомогою такого підходу студенти можуть формувати власний накопичувач зразків хорового мистецтва.

Ще одним видом інноваційних технологій на таких заняттях є використання *віртуальної електронної Музичної хорової хрестоматії*, яку систематизують у вигляді таблиці з URL-ссылками на музичний носій, нотні та текстові файли, які розміщені у вільному доступі онлайн. Такий вид хрестоматії є важливим ілюстративним джерелом інформації, що суттєво доповнює друкований матеріал навчального посібника. Вона може постійно оновлюватися і в подальшому стати основою контенту електронного посібника, який уміщував би: зображення композиторів, хорових диригентів, колективів і ін.; біографію/анотацію творів; вказівки по виконанню; нотний матеріал тощо. Така інновація може бути корисною і на заняттях індивідуальної форми – хорове диригування (при виборі репертуару), читання хорових партитур, хорове аранжування (для виконання творчих завдань, доповідей).

Важливою, на наш погляд, є ще одна інновація при вивченні циклу диригентсько-хорових дисциплін – це створення *інтелектуальної мапи* (інтелект-мапа, ментальна мапа, мапа думок, діаграма зв'язків, Міде-мапа). Так чи інакше всі ці назви споріднені й беруть свій початок від ідеї психолога Т. Бьюзен (друга половина ХХ ст.). Цей метод був створений для активізації пам'яті та мислення. Інтелект-мапа є новим способом запису різного роду інформації у вигляді графічного «розгорнутого» зображення способом від центру до країв. Такий спосіб доречний при вивченні теорії диригування (технічної її складової, художньо-виразної, комунікативно-психологічної, управлінсько-організаторської). Розкрити зміст цієї дисципліни допоможе використання програми Mindmeister для складання інтелектуальної мапи.

За допомогою різного формату (графіки, кольори, текст, символи) ця програма дозволяє схематично представити ключові основи змісту матеріалу, що вивчається, упорядкувати та систематизувати його, сконцентрувати увагу на головному. Активізації розумових здібностей та творчого мислення студентів у цьому випадку сприяють інтерактивна подача інформації, звернення до різних асоціацій, самостійний вибір у прийнятті рішення. Доцільність використання інтелект-мапи полягає в тому, що успішно виконане творче завдання демонструє можливість представлення навчального матеріалу в одному з нових інноваційних форматів.

Відомо, що мистецтво диригування сьогодні є предметом дослідження не тільки педагогів, мистецтвознавців, а й інших наукових галузей, приміром психологів. Їхня увага зосереджена на вивченні психологічних закономірностей диригентської діяльності. У роботах науковців можемо зустріти тлумачення низки понять та термінів, які не характерні для словника музикантів-практиків: *аутокомпетенція диригента* (володіння методами подолання професійних деструкцій, можливість самореалізуватися, розвиток особистості) [8, с. 110]; *розвинута антиципація, стресостійкість, співрацюючий-конвенціональний стиль спілкування диригента з хором* [8, с. 65, 72, 105]. Наукові пошуки дослідників доповнюють словниковий запас диригентсько-хорової освіти такими дефініціями, як *аттракція* (процес взаємного тяготіння людей один до одного), *аффіліація* (потреба у спілкуванні, емоційному контакті), *інтуїція* (здатність швидко знаходити правильне рішення), *суггестія* (навіювати) [9].

За таких обставин одним із творчих завдань у контексті вивчення диригентсько-хорових дисциплін може бути складання інтерактивного словника професійних термінів диригента, яким можна користуватися у процесі навчання. Поряд з інтелект-мапами стоять і так звані *веб-квести* (WebQuest – пошук, пригода), які спрямовані на розширення пізнання понять та термінів, пов'язаних із розумінням специфіки диригентської діяльності. Концепція технології квестів була розроблена у 90-х роках ХХ століття в США. На території нашої держави вони вперше застосовувалися при вивченні інформатики, іноземної мови. Проте сьогодні ця технологія знайшла широке коло використання, особливо в закладах освіти. Тож використання веб-квестів на предметах диригентсько-хорового циклу сприяє активізації у студентів інтересу до вивчення професійної термінології та звернення до різноманітних ресурсів; ефективному формуванню професійних компетентностей.

Подібні завдання можуть бути представлені у вигляді презентації, які можна виконувати для розкриття або поглиблення інформації щодо вивчення репертуарної політики в класі диригування (дитячий

хоровий репертуар, жіночий, чоловічий, мішаний тощо), написання анотації. З іншого боку, технологію квестів можна використовувати й при вивченні інших хорознавчих дисциплін у вигляді розподілу ролей. Основне завдання такої квест-гри полягає в обробці інформації про основні складові заданої теми. Об'єм пошуку регламентується викладачем, але може бути розширеним. Така гра вміщує елементи перевтілення студентів у інші ролі: журналіст, відомі диригенти, дизайнери, мистецтвознавці та ін. Водночас розробляється її маршрут та запрошуються всі бажаючі прийняти в цьому участь.

Дистанційний тип навчання спонукає викладачів майже всіх спеціальностей, у тому числі й диригентсько-хорового фаху, впроваджувати таку форму роботи як *вебінар*, який демонструє презентації, відеоролики та ін. При цьому вебінар зберігає головну ознаку семінару – інтерактивність, яка забезпечує моделювання функцій доповідача, слухача, комунікуючи разом за сценарієм проведення. Нам видається важливим наголосити й на організації заочної форми навчання хорових диригентів, яка, в основному, зводиться до використання сучасних інноваційних технологій. Такий процес навчання зводиться до так званої триетапності: орієнтовний (початковий), діяльнісний (виконавчий), контрольньо-корекційний (заклучний). Підготовка майбутніх фахівців за таким сценарієм спрямована передусім на забезпечення підвищення рівня індивідуально-психологічної готовності студентів до самостійного навчання, оволодіння фаховими компетентностями.

Нерідко у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін студенти проходять так званий соціально-психологічний *тренінг*. Сутність і класифікація тренінгу, основні види вправ і процедур, етапи тренінгової роботи зводяться до зворотнього зв'язку. Це стосується занять індивідуального навчання хорового диригування, коли студент удосконалює свої навички мануальної техніки, тренується стояти перед уявним колективом і управляти ним, а потім на практичних заняттях з хорового класу свідомо висловлювати власні думки.

Практика доводить, що сьогодні використання деяких новітніх технологій в контексті вивчення диригентсько-хорових дисциплін у вищій школі не тільки стимулює активність студентів у навчальному процесі, але й надає йому інноваційну привабливість. Також вони сприяють створенню творчої атмосфери на заняттях семінарського типу, надають можливість самореалізації творчого потенціалу при виконанні студентами самостійної роботи, тим самим удосконалюючи якість засвоєння навчального матеріалу.

**Висновки.** Таким чином, можемо констатувати, що сутність інноваційного освітнього процесу цілком відповідає ознакам та соціальним змінам у соціумі, високому європейському гатунку підготовки конкурентноспроможних фахівців. Тому сучасна освіта у вищій школі неодмінно має орієнтуватися на інноваційні технології. При цьому важливо і те, що наразі є можливість переосмислити деякі традиційні форми і методи навчання, представити їх у новому інформаційному форматі.

За таких обставин музична освіта, зокрема диригентсько-хоровий профіль, отримує шанс збереження попереднього педагогічного досвіду з одночасним подальшим його розвитком та збагаченням. Звичайно в умовах стрімкого техногенного розвитку нашої цивілізації це стає реальністю, яка має перспективи еволюції. Подальше дослідження означеної проблеми передбачає перевірку ефективності застосування інноваційних технологій на дисциплінах практичного курсу диригентсько-хорового профілю.

### Література

1. Докучаєва В. В. Теоретико-методологічні засади проектування інноваційних педагогічних систем : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Докучаєва Вікторія Вікторівна ; Луган. нац. пед. ун-т ім. Тараса Шевченка. – Луганськ, 2007. – 44 с.
2. Доронина Н. Н. Организация учебного процесса в вузе с использованием активных методов обучения : методы обучения студ. в вузе / Н. Н. Доронина // Социология образования. – 2011. – № 3. – С. 31–38.
3. Інноваційні педагогічні технології: теорія та практика використання у вищій школі : монографія / І. І. Доброскок, В. П. Коцур, С. О. Нікітчина [та ін.]; Переяслав-Хмельницький держ. пед. ун-т ім. Г. Сковороди, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих АПН України. – Переяслав-Хмельницький : Вид-во С. В. Карпук, 2008. – 284 с.
4. Інновації у вищій освіті: проблеми, досвід, перспективи : монографія / П. Ю. Саух [та ін.]; ред. П. Ю. Саух. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 443 с.
5. Лисенко М. В. Інноваційна парадигма вищої освіти України за умов переходу до інформаційного суспільства : автореф. дис. ... канд. філос. наук : 09.00.10 / Лисенко Микола Владиславович ; М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Нац. техн. ун-т України «Київ. політехн. ін-т». – Київ, 2013. – 16 с.
6. Про вищу освіту : Закон України від 1 лип. 2014 р. № 1556 – VII // Офіц. вісн. України. – 2014. – № 63. – С. 1728.
7. Програма устойчивого развития на период после 2015 года [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/wcms\\_221646.pdf](http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/wcms_221646.pdf) (дата обращения: 13.04.2020). – Заголовок з екрана.
8. Сапожникова Л. Д. Психологические закономерности организации профессиональной деятельности дирижера академического хора: дис. ... канд. психол. наук: 19. 00. 03. – Тверь, 2007. – 154 с.
9. Словарь психолого-педагогических терминов. URL: <http://gumer.info> (дата обращения: 13. 04. 2020).

## References

1. Dokuchaieva V. V. Teoretyko-metodolohichni zasady proektivannia innovatsiinykh pedahohichnykh system (Theoretical and Methodological Principles of Designing Innovative Educational Systems), avtoref. dys. ... d-ra ped. nauk, 13.00.01, Dokuchaieva Viktoriia Viktorivna; Luhan. nats. ped. un-t im. Tarasa Shevchenka, Luhansk, 2007, p. 44.
2. Doronina N. N. Organizatsiya uchebnogo protsessa v vuze s ispolzovaniem aktivnyih metodov obucheniya : metody obucheniya stud. V vuze (The Organization of Educational Process in High School with the Use of Active Learning Methods: Methods of Teaching Students. in High School), N. N. Doronina, Sotsiologiya obrazovaniya, 2011, No. 3, pp. 31–38.
3. Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii: teoriia ta praktyka vykorystannia u vyshchii shkoli (Innovative Educational Technology: Theory and Practice in Higher Education) : monohrafiia, I. I. Dobroskok, V. P. Kotsur, S. O. Nikitchyna [ta in.]; Pereiaslav Khmelnyts. derzh. ped. un-t im. H. Skovorody, In-t ped. osvity i osvity doroslykh APN Ukrainy, Pereiaslav-Khmelnyts, Vyd-vo S. V. Karpuk, 2008, p. 284.
4. Innovatsii u vyshchii osviti: problemy, dosvid, perspektyvy (Innovation in Higher Education: Problems, Experience and Perspectives) monohrafiia, P. Yu. Saukh [ta in.] ; red. P. Yu. Saukh, Zhytomyr, Vyd-vo ZhDU im. I. Franka, 2011, p. 443.
5. Lysenko M. V. Innovatsiina paradyhma vyshchoi osvity Ukrainy za umov perekhodu do informatsiinoho suspilstva (Innovation Paradigm of Higher Education in Ukraine Under Conditions of Transition to an Information Society), avtoref. dys. ... kand. filos. nauk, 09.00.10, Lysenko Mykola Vladyslavovych; M-vo osvity i nauky, molodi ta sportu Ukrainy, Nats. tekhn. un-t Ukrainy «Kyiv. politekhn. in-t», Kyiv, 2013, p. 16.
6. Pro vyshchu osvitu : Zakon Ukrainy vid 1 lyp. 2014 No. 1556 – VII (Higher Education: Law of Ukraine on July 1. 2014 No 1556 – VII), Ofitsiyni visnyk Ukrainy, 2014, No. 63, St. 1728.
7. Programma ustoychivogo razvitiya na period posle 2015 (Sustainable Development Program for the Reriod After 2015) [Elektronnyi resurs], Rezhim dostupu: [http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed\\_norm/---relconf/documents/meetingdocument/wcms\\_221646.pdf](http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_norm/---relconf/documents/meetingdocument/wcms_221646.pdf).
8. Sapozhnikova L. D. Psychological principles in academic choir conductor professional activity organization: dis. on competition of sci. degree PhD in psychol. sciences: 19. 00. 03. Tver', 2007. 154.
9. Psychological and pedagogical terms dictionary. URL: <http://gumer.info> (accessed: Aprl. 13. 2020).

УДК 378.147:172

DOI 10.31652/2415-7872-2020-63-128-134

## КЕЙС-МЕТОД ЯК ЕФЕКТИВНА ТЕХНОЛОГІЯ ВИВЧЕННЯ НАЦІОНАЛЬНИХ І КУЛЬТУРНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ БІЗНЕСУ У ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ

О. М. Лапузіна, [orcid.org/0000-0001-8764-0251](https://orcid.org/0000-0001-8764-0251)

Н. В. Северин, [orcid.org/0000-0002-4802-1738](https://orcid.org/0000-0002-4802-1738)

*У статті проаналізовано проблему доцільності вивчення студентів вищих технічних навчальних закладів України основних правил бізнес-комунікації із урахуванням національних особливостей представників різних країн світу. Описано типовий образ сучасного фахівця, що працює в глобальному оточенні, який має не тільки розробити продукцію, але й уміти презентувати її, зацікавити в перевагах її використання потенційних партнерів і покупців у всьому світі, що є виключно важливим для ефективної ділової співпраці. Проведено педагогічний експеримент, за результатами якого зроблено висновок про те, що використання кейс-методу за національними особливостями ділової етики стане вагомим інструментом для майбутньої ефективної діяльності технічних фахівців, а також для формування їхніх життєвих цінностей і толерантного світогляду.*

**Ключові слова:** кейси з ділової етики, національні особливості ділової етики, етика ділового спілкування, ділова співпраця, навички критичного мислення, національні особливості ділової етики, глобалізація економіки, бізнес-комунікації.

## CASE METHOD AS AN EFFECTIVE TECHNOLOGY OF STUDYING NATIONAL AND CULTURAL FEATURES OF BUSINESS IN THE HIGHER TECHNICAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF UKRAINE

O. Lapuzina, N. Severin

*The goal of the study is to show how university teachers can help students acquire knowledge and practical skills based on international and national business ethics. The problem of teaching the basic rules of business communication with national peculiarities at higher technical Ukrainian educational institutions is analyzed. A typical image of a modern specialist who has to not only develop products, but also present them for potential partners and customers around the world, which is extremely important for effective business cooperation in a global environment, is described. An online survey for determining the*



*importance of knowledge in the field of national peculiarities of business communication and their impact on the success of business relations was conducted. A concept for the formation of practical skills in this sphere for future technical specialists based on the results of the survey among managers of joint international companies in Ukraine, as well as among students of the National Technical University "Kharkiv Polytechnic Institute" (NTU "KhPI") was formed. Training materials and a package of business cases with national peculiarities of business communication were created. A strategy for studying using cases based on business ethics national peculiarities during university education is proposed. A pedagogical experiment was conducted. According to the results, the conclusion about effectiveness of proposed case method was made. It is stated that this method would become a significant tool for the future technical specialists' effective work, as well as for their life values, tolerant worldview formation and responsible activities. The importance of higher education role in forming business ethical behavior with regard to national peculiarities is determined.*

**Keywords:** *business ethics cases, national features of business ethics, ethics of business communication, business cooperation, critical thinking skills, national features of business ethics, globalization of the economy, business communication.*

Інтернаціоналізація та глобалізація економіки, а також перетворення економіки на єдину взаємозв'язану систему є очевидними характеристиками початку ХХІ століття. На сьогодні 40% світового валового внутрішнього продукту виробляється спільними підприємствами, тому досить складно визначити національність товарів та послуг. Продукти можуть вироблятися в одній країні з використанням технологій з іншої країни за участю фахівців із третіх, четвертих країн і продаватися в багатьох країнах світу [7].

У діловій, комерційній, технічній та інших сферах міжнародне співробітництво відіграє важливу роль, забезпечуючи створення спільних підприємств, проведення ділових переговорів тощо, тому здатність спілкуватися з діловими партнерами з урахуванням психологічних особливостей людей різних національностей можна вважати одним із визначальних факторів сучасного ділового спілкування [14].

Відомо, що в сучасних ринкових умовах значення етикетної поведінки зростає настільки, що вона стає характеристикою особистих якостей і можливостей людини, перетворюючись урешті на товар. Важливу роль стали відігравати іміджмейкери, які навчають умінню маніпулювати зовнішніми параметрами поведінки. Службовець певної сфери підприємництва повинен вразити публіку. Саме така людина «продає на особистісному ринку здатність відповідати бажаному зразкові; ким вона є поза цією роллю – не має значення і нікого не стосується» [5, с. 79].

Перспектива розвитку міжнародної ділової взаємодії знаходиться на шляху від зіткнення культур до об'єднання й формування на цій універсальній моральній основі положень єдиної міжнародної бізнес-культури. Міжкультурні проблеми стали конче важливими для політиків і бізнесменів, технічних спеціалістів і підприємців, представників різних професій із різних країн світу. Безсумнівно, така співпраця підвищує трудову і творчу активність, є найважливішим фактором у технологічному процесі виробництва та бізнесу [1].

Учасники ділового спілкування зазвичай дотримуються загальних норм і правил, однак національні та культурні особливості можуть відігравати дуже важливу роль у ділових відносинах. Такий підхід вимагає, щоб учасники володіли не лише базовими знаннями у сфері ділової комунікації, але й урахували невербальні аспекти спілкування при проведенні переговорних процесів з іноземними партнерами, які представляють інші культури, релігії та національні стилі спілкування [13].

Національний стиль – це найрозповсюдженіші, найвірогідніші особливості мислення, сприйняття, поведінки. Вони не є обов'язковими ознаками, характерними для всіх представників певної країни, але знання національних особливостей може слугувати своєрідною настановою для можливої поведінки партнера [11]. У зв'язку з вищезазначеним украй важливо володіти інформацією про основні світові культурні відмінності та знанням національних особливостей ділової етики.

Аналіз досліджень та публікацій свідчить, що вивченню національних особливостей професійної етики приділяється значна увага у всіх промислово розвинених країнах. Проблеми фахівців, які володіють національними особливостями професійної етики, є предметом педагогічного дослідження багатьох учених, таких як Р.Т. Де Джордж, П. Друкер, М. Вудкок, Д. Френсіс, Е. Бірн, Г. Кесон, Д. Честара, Н. Мілорадова, А. Ішков, Т. Реднікіна та інших.

Практичні знання основних особливостей інших культур мінімізують неприємні сюрпризи (культурний шок), забезпечують необхідне порозуміння, яке уможливує переборювання труднощів спілкування з представниками інших країн. При встановленні ділових контактів важливу роль відіграє також знання етнічних особливостей учасників акту комунікації. Ділова комунікація може бути успішною, якщо представники різних культур будуть урахувати «етнічні костюми» або етнічні елементи в одязі, що дають змогу учасникам «зчитувати посил, який несе в собі традиційний вестиментарний комплекс як важливий елемент культури» [2]. Так, в арабських країнах етнічна культура базується на релігійних уявленнях, що відображається в одязі, окремі атрибути якого (наприклад, головний убір) свідчать про соціальний статус у суспільстві. Тому учасникам акту спілкування – представникам інших культур – забороняється одягати національний арабський одяг на ділові зустрічі.

Способи взаємодії при встановленні ділових контактів також залежать від культури та її настанов, від особливостей мови. Наприклад, китайські та японські бізнесмени носять сучасний європейський одяг, але в діловому спілкуванні їхня манера поведінки відрізняється від європейської. Тому варто враховувати особливості мови під час ділового спілкування. Якщо іспанці та італійці використовують свою мову як елемент красномовства, англійці самим тоном розмови підкреслюють упевненість у своїй правоті при вирішенні питань, мова шведів та фінів лаконічна й фактологічна, то японська мова відрізняється алегоричністю, відмовою від прямого ствердження або заперечення [4, с. 86].

Знання специфіки мови, звичаїв, національних особливостей представників іншої культури, особливостей їхньої самосвідомості – усе це впливає на результати ділової комунікації, сприяє успішній реалізації ділових контактів. Особливо сьогодні, коли аксіологічна сфера духовних поривань переживає трансформацію, висока культура поведінки людей сприяє збереженню гуманістичних принципів співіснування, таких як порядок, дисципліна, толерантність, справедливість, орієнтація на почуття власної гідності кожного тощо. Ця особливість етикету є висхідною до рівня планетарного єднання людей у співпраці, партнерстві, міжнародних зв'язках.

У сучасних умовах знання національних особливостей ділової етики – це один із основних «інструментів» формування іміджу бізнесу. Життя доводить, що хороша етика означає хороший бізнес. Завжди слід пам'ятати один із найважливіших принципів, відомих бізнесменам усього світу: хороші манери приносять прибуток [12].

У працях, присвячених бізнес-етикету, інформація подається у вигляді практикумів, що містять конкретні рекомендації. Зразком викладу етикетної поведінки може слугувати робота Е.М. Сабат «Бізнес-етикет», яка є певним практикумом, де чітко й системно викладені правила поведінки в ділових і офіційних ситуаціях. Для найкращого сприйняття матеріалу автор використовує метафору або ідіоматичні звороти: «смертні гріхи на робочому місці», «пунктуальність винагороджується», «коли вам вказують на двері» [3].

Стратегія ділового етикету включає створення образу ділової людини за допомогою спеціальних візуальних модусів, які асоціюються з порядком, дисципліною, відповідальністю, компетентністю. Зовнішність людини, вибудована відповідно до спеціально розробленого стандарту, стає універсальним засобом установа контактів і підтримки взаємозв'язків у діловій співпраці, особливо на міжнародному рівні. На думку Д. Честара, у основі таких міжособистісних відносин лежить залежність учинку й відповідної реакції на нього. Відповідну реакцію викликає активність, яка характеризується коротким означенням «як»: як ми діємо, як ми говоримо, як ми пишемо і т.ін. Формула «вчинок – відповідна реакція» передбачає «оформлення» відповідних реакцій. «Діючи, ми мусимо пам'ятати про суть міжособистісних відносин – вчинок і реакція на нього. Якщо ви виглядаєте впевнено й авторитетно, то вас будуть сприймати як людину впевнену й авторитетну. Таким чином, ви використовуєте свій зовнішній вигляд, свою поведінку задля того, щоб досягти тих цілей, які важливі для вас» [6]. Думка Честари підтверджує тезу про те, що для досягнення успіху в ділових контактах інтереси справи потрібно ставити вище, ніж власні інтереси та переваги. Адже етика бізнесу – це ділова етика, яка базується на чесності, відкритості, дотриманні даного слова, вмінні ефективно функціонувати на ринку відповідно до чинного законодавства, а також установлених правил і традицій.

В умовах інтернаціоналізації та глобалізації ділового життя тенденція вивчення національних особливостей бізнес-етики в університетах не тільки фахівцями економічних напрямків, але й майбутніми інженерами є надзвичайно актуальною [9]. Сучасний технічний фахівець має володіти навичками презентації та рекламування своєї продукції або винаходу, а також навичками ведення переговорів для укладання контрактів подальшого співробітництва не лише всередині своєї країни, але й в усьому світі.

**Мета статті** – розкрити особливості та шляхи вдосконалення організації навчання майбутніх технічних фахівців із ведення ділової активності з урахуванням *національних особливостей* бізнес-комунікацій у вищих технічних навчальних закладах України.

Концептуальна ідея щодо дослідження ґрунтується на постулаті про те, що система навчання *національної ділової етики* з аналізом та вивченням конкретних ситуацій ділового життя, за активної участі студентів, повинна створюватися й реалізовуватися в навчальному процесі всіх вищих навчальних закладів. Відповідно до цього обґрунтовані умови організації навчально-пізнавальної діяльності студентів, створені набори ситуацій (кейси) із реальної професійної практики, що стимулюють активну міжособистісну взаємодію.

Для вирішення завдань дослідження 210 іноземних студентів Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут» (НТУ «ХПІ», Харків, Україна) були залучені до експериментальної діяльності. Педагогічний експеримент проводився у три етапи. На першому етапі було здійснено аналіз та вивчення теоретичних і прикладних досліджень з викладання національних особливостей ділової етики у вищих технічних навчальних закладах різних країн світу. На другому етапі було розроблено програми та методика експериментальної роботи, уточнено критерії та рівень володіння студентами національними

особливостями ділової етики, розроблено банк кейсів за національними особливостями ділової етики. На третьому етапі було проведено систематизацію теоретичних досліджень та аналіз експериментальних результатів. Основною формою роботи на другому етапі експерименту була робота в невеликих проектних групах із розгляду реальних ділових ситуацій (кейсів). Наведемо короткий зміст деяких кейсів, які використовувались у процесі навчання. Для правильної відповіді студенти мають вивчити деякі правила ділового етикету різних країн.

*Кейс 1. Ситуація з європейською компанією, яка вирішила відправити партію нових знеболюючих до арабських країн.*

Знеболюючі препарати добре купувалися в різних європейських країнах. Керівництво компанії вважало, що така ж ситуація буде і в арабських країнах. Для реклами в Європі було використано три зображення: жінка кричала від болю; жінка прийняла ліки; жінка зображувалася в розслабленому, спокійному стані. Компанія припустила, що використання цієї реклами принесе успіх і в арабських країнах. На жаль, через деякий час виявилось, що препарат узагалі не купувався в арабських країнах.

Студенти мають проаналізувати цю ситуацію, виявити причини цієї ситуації та запропонувати правильні рішення й зробити висновок про те, що знання особливостей культури є надзвичайно важливими в діловому спілкуванні. Керівництву європейської компанії необхідно було б знати, що арабські громадяни читають справа наліво, це стосується також і графічних зображень. Однак європейські компанії навіть не замислювалися над цим та отримали негативний результат. Без знання культурної специфіки зазначених країн зміст реклами виявився прямо протилежним: жінка приймає запропоновані ліки, після чого вона кричить від болю [10].

*Кейс 2. Студенти мають знайти й виправити помилки, зроблені американським бізнесменом під час відрядження до Європи.*

Американська компанія відправила свого віце-президента Джона Мак Грегора до Європи з метою вивчення європейського ринку. У Парижі Джон Мак Грегор замовив стіл у ресторані та запросив директора великої французької компанії на ділову розмову. Він запропонував називати його просто Джонні та ознайомитися з пропозиціями, наданими англійською мовою, оскільки вона є міжнародною. У Лондоні Мак Грегор зателефонував представникам кількох банків і зазначив, що його час дуже обмежений і у нього немає можливості особисто поговорити з представниками банків. У Німеччині Джон Мак Грегор виступив із презентацією з використанням відео- та аудіотехніки, діаграм, таблиць та використав гумор, яскраві порівняння та образні вирази. Презентація почалася на півгодини пізніше встановленого часу через проблеми з апаратурою. У літаку Джон зустрів японського підприємця. Він кинув свою візитну картку на стіл, тепло потиснув руку японському підприємцеві [8].

За результатами тестування на початку і в кінці роботи з кейсами з національних особливостей ділової етики було відзначено значне підвищення самооцінки студентів та продемонстровано якісно новий рівень інтернаціональної командної роботи й розвитку комунікативних навичок.

Для обробки результатів був використаний метод експертних оцінок. Вибір методу експертних оцінок для обробки результатів забезпечив ясність і прозорість розуміння вихідних даних при формулюванні, вирішенні, аналізі та інтерпретації проблеми. У якості експертів були обрані проректор НТУ «ХП», декан і заступник декана факультету міжнародної освіти НТУ «ХП», завідувачі кафедр та викладачі факультету міжнародної освіти НТУ «ХП». Висока професійна, просвітницька та експертна компетентність окремих експертів дозволила використати математичні засоби оцінки із додатковими ваговими коефіцієнтами.

Перед початком роботи з навчальними кейсами експерти оцінювали початковий рівень знань іноземних студентів із національної ділової етики за шкалою від 0 до 10, де 10 балів були найвищим рівнем якості знань. Результат був приблизно однаковий у всіх протестованих групах: середні бали для кожної групи склали близько 5.35. Після завершення педагогічного експерименту ті самі експерти оцінювали сформований рівень знань із національної ділової етики у студентів, і результат тестування показав, що середній бал за всіма групами значущо зріс і склав 7.1. Усереднені дані тестування на початку і в кінці педагогічного експерименту відображені в таблиці 1, що підтверджує висновок про те, що по закінченню експерименту студенти продемонстрували значно вищий результат у порівнянні з періодом початку навчання. Потрібно зазначити, що поряд із новими знаннями студенти також підвищили свою самооцінку, творчий потенціал, сформували нові комунікативні навички, до того ж значно покращилася психологічна атмосфера в групах.

**Висновки.** На сучасному етапі розвитку ділового спілкування багато видів діяльності здійснюється в глобальному міжнародному середовищі. Сьогодні кожен фахівець має володіти основами міжкультурного спілкування, знати особливості спілкування, притаманні різним культурам світу. Однак ділова етика сучасного спеціаліста не може виникнути виключно за нашою волею. Формування етичної ділової поведінки з урахуванням національних особливостей – складний процес, в якому система вищої освіти

бере активну участь. З нашої точки зору, необхідно активізувати цей процес, тому що для людей дуже важливо, які моральні принципи будуть основою ідеології економічної діяльності суспільства.

Таблиця 1

**Порівняння результатів анкетування до початку та в кінці педагогічного експерименту**

Питання (параметр)	Ваговий коефіцієнт	На початку експерименту (середній параметр* ваговий коефіцієнт)	В кінці експерименту (середній параметр* ваговий коефіцієнт)
Національні особливості ділового спілкування	0,2	4*0,2=0,8	8*0,2=1,6
Психологічні типи ділових партнерів і тактика поведінки	0,05	5*0,05=0,2	7*0,05=0,35
Дистанції та зони ділового спілкування	0,1	3*0,1=0,3	7*0,1=0,7
Національні особливості ділових переговорів	0,1	4*0,1=0,4	8*0,1=0,8
Роль іміджу в діловому спілкуванні різних країн	0,05	3*0,05=1,5	7*0,05=0,35
Національна й культурна специфіка	0,1	4*0,1=0,4	6*0,1=0,6
Національна специфіка розв'язання ділових конфліктів	0,1	5*0,1=0,5	7*0,1=0,7
Невербальні засоби у діловій комунікації	0,1	4*0,1=0,4	7*0,1=0,7
Національний етикет і протокол	0,1	5*0,1=0,5	7*0,1=0,7
Методи впливу на ділових партнерів з урахуванням національної специфіки	0,1	3*0,1=0,3	6*0,1=0,6
Сума	1	5,35	7,1

На наш погляд, успішність викладання національної ділової етики майбутнім технічним фахівцям залежить від таких умов:

- використання в єдності методів формування професійної свідомості, досвіду суспільної поведінки майбутнього фахівця; стимулювання його активності та корекції поведінки;
- розгляду національних особливостей ділового спілкування у навчальних кейсах.
- усвідомлення важливості знань і навичок ділової етики з урахуванням національних особливостей як передумови для переведення їх у практичну площину, щоб дотримання цих норм стало невід'ємною частиною діяльності фахівця.

**Література**

1. Милорадова Н.Г. Психология для менеджера, методическое пособие для тьюторов / Н.Г. Милорадова, А.Д. Ишков. – Москва, 2015. – 64 с.
2. Редникина Т.Г. Костюм как одна из форм невербальной коммуникации / Т.Г.Редникина. – URL: <http://www.pws-conf.ru/nauchnaya/lss-2007/357-sociokulturnye-resursy-mejkulturnoy-kommunikacii/7941-kostyum-kak-odna-iz-form-neverbalnoy-kommunikacii.html>.
3. Сабат Э.М. Бизнес-этикет / Э.М.Сабат. – Москва : Фаир, 1998. – 280 с.
4. Сухорукова В.А. Реактуализация этнической идентичности в сфере деловой коммуникации / В.А. Сухорукова // Социально-гуманитарные знания: взгляд молодых исследователей: матер. межвуз. студенческой научно-практ. конф. – Москва : МПГУ, 5-6 марта 2019 г.) / под общ. Ред. М.М. Мусарский, Е.А. Омельченко, А.А. Шевцова; сост. С.А. Горохов. – Москва: МГПУ, 2019. – С. 84-89.
5. Фромм Э. Иметь или быть / Э. Фромм. – Москва : Аст, 1986. – 238 с.
6. Честара Д. Деловой этикет / Д. Честара. – Москва : Фаир, 1997. – 336 с.
7. O. Lapuzina. Professional Ethics as an Important Part of Engineers' Training at Higher Technical Educational Institutions / O. Lapuzina, Yu. Romanov, L. Lisachuk // The New Educational Review. 2018. – Vol.54. – No. 4. – P. 110–121. DOI: 10.15804/tner.2018.54.4.09.
8. Enhancing Business Ethics: Using Cases to Teach Moral Reasoning. Loren Falkenberg & Jaana Woiceshyn. – 2008 – Journal of Business Ethics 79 (3):213-217.
9. Are University Professors Qualified to Teach Ethics? Bruce Anderson. – 2003 – Journal of Academic Ethics 1 (2):217-219.
10. Teaching Business Ethics: The Effectiveness of Common Pedagogical Practices in Developing Students' Moral Judgment Competence. Susan M. Bosco, David E. Melchar, Laura L. Beauvais & David E. Displaces. – 2010 – Ethics and Education 5 (3):263 – 280.
11. Hoekveld, G., & Needham, B. (2013). Planning Practice between Ethics and the Power Game: Making and Applying an Ethical Code for Planning Agencies. International Journal of Urban & Regional Research, 37(5), 1638-1653. doi: 10.1111/j.1468-2427.2012.01146.x.
12. Richard D. Lewis, 2012. "When Teams Collide: Managing the International Team Successfully" (2012), ISBN 978-1-904838-35-7, published by Nicholas Brealey International.
13. National Business Ethics Survey® (NBES). Ethics Resource Center 2345 Crystal Drive, Suite 201 | Arlington, VA 22202 Telephone: 703.647.2185 | FAX: 703.647.2180 Website: [www.ethics.org](http://www.ethics.org)

14. Beauchamp T. L., N. E. Bowie: 1988 Ethical Theory and Business Practice. Prentice Hall, Englewood Cliffs, N.J.

### References

1. Miloradova N.G. Psihologija dlja menedzhera, metodicheskoe posobie dlja t'jutorov / N.G. Miloradova, A.D. Ishkov. – Moskva, 2015. – 64 s.
2. Rednikina T.G. Kostjum kak odna iz form neverbal'noj kommunikacii / T.G.Rednikina. – URL: <http://www.pws-conf.ru/nauchnaya/lss-2007/357-sociokulturnye-resursy-mejkulturnoy-kommunikacii/7941-kostyum-kak-odna-iz-form-neverbalnoj-kommunikacii.html>.
3. Sabat Je.M. Biznes-jetiket / Je.M.Sabat. – Moskva : Fair, 1998. – 280 s.
4. Suhorukova V.A. Reaktualizacija jetnicheskoj identichnosti v sfere delovoj kommunikacii / V.A. Suhorukova // Social'no-gumanitarnye znanija: vzgljad molodyh issledovatelej: mater. mezhvuz. studencheskoj nauchno-prakt. konf. – Moskva : MPGU, 5-6 marta 2019 g.) / pod obshh. Red. M.M. Musarskij, E.A. Omel'chenko, A.A. Shevcova; sost. S.A. Gorohov. Moskva: MGPU, 2019. – S. 84-89.
5. Fromm Je. Imet' ili byt' / Je. Fromm. – Moskva : Ast, 1986. – 238 s.
6. Chestara D. Delovoj jetiket / D. Chestara. – Moskva : Fair, 1997. – 336 s.
7. O. Lapuzina. Professional Ethics as an Important Part of Engineers' Training at Higher Technical Educational Institutions / O. Lapuzina, Yu. Romanov, L. Lisachuk // The New Educational Review. 2018. – Vol.54. – No. 4. – P. 110–121. DOI: 10.15804/tner.2018.54.4.09.
8. Enhancing Business Ethics: Using Cases to Teach Moral Reasoning. Loren Falkenberg & Jaana Woiceshyn. – 2008 – Journal of Business Ethics 79 (3):213-217.
9. Are University Professors Qualified to Teach Ethics? Bruce Anderson. – 2003 – Journal of Academic Ethics 1 (2):217-219.
10. Teaching Business Ethics: The Effectiveness of Common Pedagogical Practices in Developing Students' Moral Judgment Competence. Susan M. Bosco, David E. Melchar, Laura L. Beauvais & David E. Displaces. – 2010 – Ethics and Education 5 (3):263 – 280.
11. Hoekveld, G., & Needham, B. (2013). Planning Practice between Ethics and the Power Game: Making and Applying an Ethical Code for Planning Agencies. International Journal of Urban & Regional Research, 37(5), 1638-1653. doi: 10.1111/j.1468-2427.2012.01146.x.
12. Richard D. Lewis, 2012. “When Teams Collide: Managing the International Team Successfully” (2012), ISBN 978-1-904838-35-7, published by Nicholas Brealey International.
13. National Business Ethics Survey® (NBES). Ethics Resource Center 2345 Crystal Drive, Suite 201 | Arlington, VA 22202 Telephone: 703.647.2185 | FAX: 703.647.2180 Website: [www.ethics.org](http://www.ethics.org)
14. Beauchamp T. L., N. E. Bowie: 1988 Ethical Theory and Business Practice. Prentice Hall, Englewood Cliffs, N.J.

УДК 378.015.31:373.2.011.3-051

DOI 10.31652/2415-7872-2020-63-134-138

## ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ

**О. Митрош**, [orcid.org/0000-0002-3237-6729](https://orcid.org/0000-0002-3237-6729)

**Е. Варанецкая-Лосик**, [orcid.org/0000-0001-7674-2287](https://orcid.org/0000-0001-7674-2287)

**А. Хиля**, [orcid.org/0000-0002-1287-2901](https://orcid.org/0000-0002-1287-2901)

**Е. Колосова**, [orcid.org/0000-0003-0995-1315](https://orcid.org/0000-0003-0995-1315)

*Целью статьи является демонстрация основных задач и целей образовательного процесса в высшей школе Республики Беларусь, а также частично представлены технологии наиболее соответствующие требованиям к профессиональной подготовке педагога, в частности приведены примеры эффективного применения технологии проектного обучения в образовательном процессе факультета дошкольного образования в рамках учебных дисциплин «Педагогика: Педагогика современной школы», «Педагогика: Педагогические системы и технологии», «Дошкольная педагогика», «Организация работы с одаренными детьми». Авторами представлено описание разных типов студенческих проектов, реализующих творческую составляющую личности обучающихся. Методология исследования основана на поиске обоснований цели исследования (в соответствии с тематикой) и решений вопросов творческой подготовки воспитателей к использованию соответствующих технологий развития личности с использованием логического анализа, синтеза и обобщения информации и данных, а также методы и технику сбора и обработки данных (описание и классификация; реальный эксперимент). Научная новизна работы заключается в презентации нестандартного подхода к реализации подготовки студентов через практическую деятельность с активным включением и оцениванием проектной деятельности, как технологии творческого развития личности в процессе стационарного обучения по специальности. Интеграция полученных студентами знаний, полученных во*

время изучения различных учебных дисциплин в реализацию информационно-творческих проектов позволяет раскрыть творческие возможности и внести инновации (такие как метод проектов) в работу воспитателя.

**Ключевые слова:** метод проектов, информационно-творческий проект, творчество, студенты, факультет дошкольного образования.

## ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ

**О. Митрош, Є. Варанецька-Лосик, А. Хіля, О. Колосова**

*Метою статті є демонстрація основних завдань і цілей освітнього процесу у вищій школі Республіки Білорусь, а також часткова презентація найбільш ефективних технологій підготовки спеціалістів, що відповідають вимогам до професійної підготовки педагога, зокрема наведені приклади ефективного застосування технології проектного навчання в освітньому процесі факультету дошкільної освіти в рамках навчальних дисциплін «Педагогіка сучасної школи», «Педагогіка: Педагогічні системи та технології», «Дошкільна педагогіка», «Організація роботи з обдарованими дітьми». Авторами представлено опис різних типів студентських проектів, що реалізують творчу складову розвитку особистості. Методологія дослідження ґрунтується на пошуку обґрунтувань мети (відповідно до тематики дослідження) та вирішення питань творчої підготовки вихователів до використання відповідних технологій розвитку особистості з використанням логічного аналізу, синтезу і узагальнення інформації і даних, а також методи і техніку збору та обробки даних (опис і класифікація; реальний експеримент). Наукова новизна роботи полягає в презентації нестандартного підходу до реалізації підготовки студентів через практичну діяльність з активним включенням і оцінюванням проектної діяльності як технології творчого розвитку особистості в процесі стаціонарного навчання за обраним фахом. Інтеграція отриманих студентами під час підготовки знань з різних навчальних дисциплін та їх реалізація під час інформаційно-творчих проектів дозволяє розкрити творчі можливості і ввести інновації (такі як метод проектів) в роботу вихователя.*

**Ключові слова:** метод проектів, інформаційно-творчий проект, творчість, студенти, факультет дошкільної освіти.

## TECHNOLOGY DEVELOPMENT OF CREATIVE PERSONALITY OF FUTURE EDUCATORS

**O. Mitrosh, E. Varanetskaya-Losik, A. Khilya, O. Kolosova**

*The article reveals the main tasks and goals of the educational process of higher education of the Republic of Belarus; partially presented the most relevant technology teacher training requirements. In particular, examples are given of the effective application of project-based learning technology in the educational process of the faculty of preschool education as part of the study of the disciplines "Pedagogy: Pedagogy of a modern school", "Pedagogy: Pedagogical systems and technologies", "Preschool pedagogy", "Organization of work with gifted children".*

*The authors provide a description of different types of student projects that implement the creative component of the personality of students. Among them: work in micro groups within the discipline "Organization of work with gifted children"; creative battle on the theme: "We comprehend the secrets of giftedness"; attracting students of a specialized pedagogical class to participate in the presentation of projects of future educators; "105 women BSPU: in the mirror of the era." The aim of the project was to study, disclose and demonstrate the importance of women in world and domestic science. The best developments and projects are presented: musical and game complex «Journey to the country of Musical»; project «Intellectual giftedness» consisting of a set of didactic games «Planets of the Solar System»; computer educational game based on the SMART NOTEBOOK program; information and creative project «Logical quest» etc. Research methodology: analysis, synthesis, generalization of information and data, description and classification; real experiment. The scientific novelty of the work is the presentation of a non-standard approach to the implementation of training students in the technologies of creative development of personality using the method of projects. Integration of the knowledge received by students during preparation of knowledge from various educational disciplines and their realization during information and creative projects allows to open creative possibilities and to enter innovations in work of the tutor.*

**Keywords:** project method, informational and creative project, creativity, students, faculty of preschool education.

В настоящее время образование рассматривается как процесс, направленный на развитие и саморазвитие личности обучающихся. В то же время, они направлены на социализацию личности, а в качестве основных источников данного процесса мы можем рассматривать семью, школу, общественные институты и организации, прессу, радио, телевидение, систему образования. На этапе дошкольного детства ведущим социальным институтом, призванным обеспечить разностороннее развитие ребенка является система дошкольных учреждений, которые призваны подготовить ребенка к условиям жизни в обществе, воспитать ценностное отношение к людям, окружающему миру и миру природы, к самому себе [4, с. 75].

Поиск путей оптимизации этого процесса, в частности формирование профессиональных и личностных качеств будущих воспитателей, необходимых для работы с детьми, а также к работе с детьми с особыми образовательными потребностями – главная задача высшей школы [9]. Таким образом, высшей школе необходимо позаботиться о подготовке компетентной, творческой личности педагога, обладающего

системным восприятием действительности, с личностно-гуманной ориентацией, владеющего инновационными педагогическими технологиями.

В соответствии с образовательным стандартом высшего образования Республики Беларусь среди основных задач и целей образовательного процесса можно выделить следующие:

- формирование и развитие социально-профессиональной, ориентированной на практическую реализацию компетентности, которая позволит сочетать академические, социально-личностные, профессиональные компетенции для решения задач в сфере профессиональной и социальной деятельности;
- формирование профессиональных компетенций, позволяющих эффективно реализовывать обучающую, воспитательную, развивающую, ценностно-ориентационную деятельность;
- формирование профессионально-педагогических компетенций, позволяющих организовать целостный педагогический процесс с учетом современных образовательных технологий и педагогических инноваций [8].

**Цель статьи** – исследовать современные технологии развития творческой личности будущих педагогов дошкольного образования и их эффективность для формирования соответствующих компетенций.

Изложение основного материала. Поскольку наиболее эффективным, в нашем понимании, средством подготовки является творчество – сам процесс творчества и умение его использовать, рассмотрим его составляющие для овладения профессиональной компетентностью педагога.

В современном понимании творчество определяется как процесс и особый вид человеческой деятельности, создающей качественно новые материальные и духовные ценности. Ведь творчество – это мыслительная и практическая деятельность, результатом которой является созидание оригинальных, неповторимых ценностей, установление новых фактов, свойств, закономерностей, а также методов исследования и преобразования материального мира или духовной культуры, которое по своей сути является источником развития, движения и взаимодействия. По мнению Л. Выготского, именно творческая деятельность человека делает его существом, обращенным к будущему, созидающим его и видоизменяющим свое настоящее [3].

В психологии целенаправленное формирование творческих способностей зависит от задатков, но творческий подход к деятельности можно развивать у каждого обучающегося. Так, для формирования творческой личности педагога необходимо учитывать следующие признаки творчества:

- наличие противоречия, проблемной ситуации или творческой задачи;
- социальная и личная значимость, возможный прогресс и вклад в развитие частного и общего;
- наличие объективных (социальных, материальных) предпосылок, условий для творчества;
- наличие субъективных предпосылок, в качестве которых могут выступать знания и умения личности, а также положительная мотивация и творческие способности;
- новизна и оригинальность процесса или результата [1].

Всему этому должно способствовать включение индивида в деятельность, близкую к исследовательской.

Таким образом, технологиями, в наибольшей степени отвечающими современным требованиям к профессиональной подготовке педагога, являются проблемное обучение, метод проектов, интерактивное обучение, технология организации рефлексивной деятельности, технология развития критического мышления, игровые технологии и др.

Исследования в этой области показали, что наиболее часто преподаватели учреждений высшего образования обращаются к проектному обучению. Это связано с тем, что данная технология успешно реализует творческую составляющую личности через поиск средств, позволяющих акцентировать внимание на вопросах организации самостоятельной работы, с возможностью интеграции фактических знаний с целью их применения в нестандартных ситуациях [2, с. 656-657]. Метод проектов предполагает достижение дидактической цели через детальную разработку проблемы, которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, который будет оформлен тем или иным образом. Для достижения результата, по мнению Е. Полат, необходимо научить студентов самостоятельно мыслить, находить и решать проблемы, прогнозировать возможные последствия разных вариантов решения, устанавливать причинно-следственные связи [7].

Анализ литературных источников, собственный опыт реализации педагогических технологий позволили нам выделить ряд требований к организации и осуществлению проектной деятельности студентов по педагогическим дисциплинам. Работа над проектом проходит следующие этапы:

- выбор темы проекта и ее обсуждение, определение типа проекта, знакомство с критериями оценки процесса и результата проектной деятельности;

- планирование работы над проектом с учётом сроков выполнения конкретных заданий;
- самостоятельное выполнение проекта. Этап, когда студент демонстрирует свои навыки выполнения поставленных задач, а также проводит самоконтроль и самооценку результатов поведенной работы. Помощь преподавателя лишь консультационная в соответствии с графиком или при необходимости;
- результаты проектной деятельности оформляются в соответствии с определенной заранее формой и подаются на экспертизу преподавателям кафедры, иногда магистрантам, аспирантам, которые исследуют схожую проблематику;
- оценивание проектной деятельности студентов осуществляется в соответствии с критериями действующими в данный момент и применяемыми к работам такого плана [5].

Метод проектов использовался нами в течение трех лет в процессе изучения дисциплины «Организация работы с одаренными детьми». В соответствии с этапами работы над проектом студенты 3-го курса дневной формы обучения были ознакомлены со структурными частями проекта, объединены в группы до шести человек. Исходя из личных интересов, предпочтений студентов, были определены темы, за которыми последовало планирование работы, а также распределение обязанностей. На протяжении всей проектной деятельности преподаватель выполнял роль консультанта, оказывая помощь в теоретических вопросах, а также в разработке практической части проекта.

Предварительная экспертиза результатов деятельности студентов была проведена воспитателями детских садов, которые так же были в числе студентов заочной формы обучения. Инновацией в нашем проекте стала форма представления результатов проектной деятельности студентов – творческий баттл на тему: «Постигаем тайны одаренности». Так, в процессе жеребьевки выбираются пары соревнующихся групп, которые презентуют результаты своих проектов, а победителя выбирают путем голосования студентов из числа зрителей.

Во время нашего эксперимента студенты разработали и представили проекты:

- разработка сюжетного музыкально-игрового комплекса «Путешествие в страну Музыкальнию». Авторы проекта исходили из того, что развитие различных видов музыкальной деятельности у одаренных детей возможно посредством выполнения музыкально-дидактических игр, каждая из которых предполагала постепенное усложнение;
- проект «Интеллектуальная одаренность» состоял из разработки комплекса дидактических игр «Планеты Солнечной системы» с использованием наглядной модели, которая способствует формированию у детей старшего дошкольного возраста научного мировоззрения посредством ознакомления с космическим пространством. Реализация информационно-творческого проекта потребовала от студентов немало усилий, поскольку ими была создана объемная многофункциональная модель Солнечной системы;
- проект по развитию интеллектуальной одаренности детей старшего дошкольного возраста обучающимися был представлен в формате компьютерной развивающей игры на базе программы SMART NOTEBOOK, которая объединила 18 разнообразных заданий на основе сюжета с использованием литературного персонажа Незнайка;
- проект «Большая стирка» был направлен на развитие художественной одаренности детей 2-3 лет посредством творческих игр, которые позволяют упражнять детей первой младшей группы в закреплении цветов, усвоить названия предметов одежды, а также развивать творческое воображение и фантазию;
- информационно-творческий проект «Логический квест» направленный на развитие интеллектуальной одаренности детей старшего дошкольного возраста, который включает игровое поле, фишки, конверты с заданиями, пазлы и состоит из 5 этапов («Загадки», «Числовые цепочки», «Числовые домики», «Юный математик», «Лабиринты»), во время которых ребенок собирает изображение из полученных пазлов; и другие.

На одном из творческих баттлов присутствовали учащиеся профильного класса педагогической направленности ГУО «Средняя школа № 6 г. Минска», в котором доцент кафедры общей и дошкольной педагогики О. Митрош проводит факультативные занятия по «Введению в педагогическую профессию». Старшеклассники активно включались в демонстрацию проектов: участвовали в играх, выполняли творческие задания, давали оценку происходящему. Свои впечатления, рефлексивные суждения, учащиеся оформили в виде эссе, пополнивших личные портфолио обучающихся.

Таким образом, творческий баттл – это не только возможность представить свои идеи, поделиться опытом с сокурсниками, проявить свои профессиональные умения, но и формирование личностной рефлексии каждого разработчика проекта [5].

Одной из особенностей метода проектов, по нашему мнению, является то, что он позволяет отражать важные, актуальные направления современной жизни. Так, в ноябре 2019 года Белорусскому государственному педагогическому университету имени Максима Танка исполнялось 105 лет. В рамках



мероприятий по празднованию этой даты родилась идея проекта «105 женщин БГПУ: в зеркале эпохи». Целью проекта являлось изучение, раскрытие и демонстрация значимости женщин в мировой и отечественной науке. Среди основных задач, решаемых в рамках проектного исследования следует отметить необходимость анализа вклада женщин БГПУ в решение задач фундаментальной и прикладной наук, образования и воспитания молодых поколений.

Данный проект являлся творческим долговременным информационным исследованием (сроки осуществления: сентябрь 2019 – апрель 2020 гг.). Участниками проекта стали студенты 1 и 3 курсов факультета дошкольного образования. Особенностью проекта являлся его междисциплинарный характер, так как он выполнялся в рамках учебных дисциплин «Педагогика: Педагогика современной школы», «Педагогика: Педагогические системы и технологии», «Дошкольная педагогика», «Организация работы с одаренными детьми».

Этапы проекта могут быть представлены следующим образом: разработка и обсуждение проблематики проекта, формулирование тем проектов, определение микрогрупп, выбор персоналий; поиск и сбор информации в микрогруппах (изучение и анализ научных и творческих работ, публикаций авторов и об авторах, проведение интервью, обработка данных и т.п.); составление текстовой части проекта, создание сборника крылатых высказываний женщин, подготовка презентации проекта; выступления с докладами на учебной конференции; создание видеоленты по материалам проектной деятельности, выставка проектов в рамках международной научно-практической конференции молодых ученых и студентов, выступление на конференции авторов лучших проектов, публикация результатов исследований.

По состоянию на февраль 2020 года проект находится на стадии завершения, однако уже сейчас можно говорить о новизне и уникальности содержания проекта, актуализации проблемы роли женщин в развитии научного знания, возможности расширения образовательных горизонтов каждого участника проекта.

**Выводы.** Таким образом, в процессе подготовки проектов будущие педагоги дошкольного образования учатся интегрировать знания различных учебных дисциплин, раскрывают свои творческие возможности. Кроме того, руководство деятельностью студентов предполагает совместную разработку концептуальных идей, творческих форм представления результатов этой деятельности и служит мощным фактором развертывания профессионального творчества преподавателей. Заключительное анкетирование показало, что студенты высоко оценивают качество и эффективность полученных практическим путем знаний и умений, а также демонстрируют понимание значимости проектной деятельности, как одной из технологий комплексного решения задач развития творческой личности воспитателя.

### Література

1. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности : Основы педагогики творчества / В. И. Андреев. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1988. – 236 с.
2. Белорусская педагогическая энциклопедия : в 2 т. – Минск : Адукацыя і выхаванне, 2015. – Т. 1 / науч. ред.: С. П. Самуэль, З. И. Малейко, А. П. Чернякова. – 735 с.
3. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. – СПб. : Союз, 1997. – 91 с.
4. Колосова О.В. Форми взаємодії дошкільного закладу з сім'єю у контексті формування соціальної компетентності дітей старшого дошкільного віку // Вісник Прикарпатського університету. – Івано-Франківськ, 2013. – Вип. XLVI. – С.73-77.
5. Митрош О.И. Использование продуктивных технологий в процессе преподавания педагогических дисциплин / О. И. Митрош // Актуальные проблемы и тенденции современного дошкольного образования : сб. науч. ст. / Бел. гос. пед. ун-т им. М. Танка ; ред. кол. Л. Н. Воронцовая, Т. В. Поздеева, Д. Н. Дубинина и др. ; под общ. ред. Л. Н. Воронцовой, Т. В. Поздеевой. – Минск : БГПУ, 2011. – С. 188–191.
6. Митрош О.И. Проектная деятельность как средство развития творческой личности будущих педагогов дошкольного образования / О. И. Митрош, Е. И. Варанецкая-Лосик // Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти : зб. матеріалів II Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції (Вінниця, ВДПУ імені Михайла Коцюбинського, 17-18 квітня 2019 р.) / за ред. О.А. Голюк ; Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, факультет дошкільної, початкової освіти та мистецтв. – Вінниця: ТОВ «Меркьюрі-Поділля», 2019. – Вип. 8. – С. 56–59.
7. Новые педагогические информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повышения квалификации пед. Кадров / под ред. Е. С. Полат. – Москва : Издательский центр «Академия», 2000. – 272 с.
8. Постановление Министерства образования Республики Беларусь от 30 августа 2013 г. № 88 «Образовательный стандарт высшего образования. Высшее образование. Первая ступень. Специальность 1-01 01 01 Дошкольное образование. Квалификация Педагог» [Электронный ресурс] // Режим доступа : Национальный реестр правовых актов Республики Беларусь. – 2013. – 14 ноября. – № 8/28044. [https://kodeksy-by.com/norm\\_akt/](https://kodeksy-by.com/norm_akt/)
9. Olena Kolosova, Anna Khilya, Irina Sarancha. Подготовка воспитателей дошкольных учреждений к работе с детьми с особыми образовательными потребностями // SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION : Proceedings of the International Scientific Conference. Volume III, May 24th -25th, 2019. 83-93.

## References

1. Andreev, V. I. Dialektika vospitaniya i samovospitaniya tvorcheskoj lichnosti : Osnovy pedagogiki tvorchestva / V. I. Andreev. – Kazan' : Izd-vo Kazan. un-ta, 1988. – 236 s.
2. Belorusskaja pedagogičeskaja jenciklopedija : v 2 t. – Minsk : Adukacyja i vyhavanne, 2015. – T. 1 / nauch. red.: S. P. Samujel', Z. I. Malejko, A. P. Chernjakova. – 735 s.
3. Vygotskij, L. S. Voobrazhenie i tvorčestvo v detskom vozraste / L. S. Vygotskij. – SPb. : Sojuz, 1997. – 91 s.
4. Kolosova O.V. Formi vzaemodii doshkil'nogo zakladu z sim'eju u konteksti formuvannja social'noï kompetentnosti ditej starshogo doshkil'nogo viku // Visnik Prikarpat'skogo universitetu. – Ivano-Frankivs'k, 2013. – Vip. XLVI. – S.73-77. – (Serija „Pedagogika”).
5. Mitrosh, O. I. Ispol'zovanie produktivnyh tehnologij v processe prepodavaniya pedagogičeskikh disciplin / O. I. Mitrosh // Aktual'nye problemy i tendencii sovremennogo doshkol'nogo obrazovaniya : sb. nauch. st. / Bel. gos. ped. un-t im. M. Tanka ; red. kol. L. N. Voroneckaja, T. V. Pozdeeva, D. N. Dubinina i dr. ; pod obshh. red. L. N. Voroneckoj, T. V. Pozdeevoj. – Minsk : BGPU, 2011. – S. 188–191.
6. Mitrosh, O.I. Proektnaja dejatel'nost' kak sredstvo razvitija tvorcheskoj lichnosti budushhix pedagogov doshkol'nogo obrazovaniya / O. I. Mitrosh, E. I. Varaneckaja-Losik // Aktual'ni problemi formuvannja tvorchoï osobistosti pedagoga v konteksti nastupnosti doshkil'noï ta pochatkovoï osviti : zb. materialiv II Mizhnarodnoï naukoivo-praktičnoï Internet-konferencii (Vinnicja, VDPU imeni Mihajla Kocjubins'kogo, 17-18 kvitnja 2019 r.) / za red. O.A. Goljuk ; Vinnic'kij derzhavnij pedagogičnij universitet imeni Mihajla Kocjubins'kogo, fakul'tet doshkil'noï, pochatkovoï osviti ta mistectv. – Vinnicja: TOV «Merk'juri-Podillja», 2019. – Vip. 8. – S. 56–59.
7. Novye pedagogičeskie informacionnye tehnologii v sisteme obrazovaniya : uceb. posobie dlja stud. ped. vuzov i sistemy povyšeniya kvalifikacii ped. kadrov / pod red. E. S. Polat. – M. : Izdatel'skij centr «Akademija», 2000. – 272 s.
8. Postanovlenie Ministerstva obrazovaniya Respubliki Belarus' ot 30 avgusta 2013 g. №88 «Obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya. Vysshee obrazovanie. Pervaja stupen'. Special'nost' 1-01 01 01 Doshkol'noe obrazovanie. Kvalifikacija Pedagog» // Nacional'nyj reestr pravovyh aktov Respubliki Belarus'. – 2013. – 14 nojabrja. – №8/28044.
9. Kolosova Olena, Khilya Anna, Sarancha Irina. Podgotovka vospitatel'ej doškol'nyh učreždenij k rabote s det'mi s osobymi obrazovatel'nymi potrebnoščami // SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION : Proceedings of the International Scientific Conference. Volume III, May 24th -25th, 2019. 83-93.

УДК 378.091:378.147

DOI 10.31652/2415-7872-2020-63-138-143

## НАВЧАЛЬНІ ІГРИ У ПІДГОТОВЦІ МАГІСТРІВ ОСВІТНІХ, ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК

**Н. В. Науменко**, [orcid.org/0000-0003-0658-1769](https://orcid.org/0000-0003-0658-1769)

*У статті розглянуто проблему використання навчальних ігор у професійній підготовці магістрів освітніх, педагогічних наук під час вивчення навчальної дисципліни «Дидактичні системи та педагогічні технології у вищій освіті». Визначено можливості навчальних ігор у професійній підготовці викладачів, які передбачають навчання професійній діяльності в умовних ситуаціях, що імітують різні аспекти людської активності та соціальної взаємодії. Доведено, що навчальні ігри доречно використовувати під час практичних занять для стимулювання здобувачів освіти до активних розумових дій, спрямованих на засвоєння інформації.*

**Ключові слова:** навчальні ігри, рольові ігри, інноваційні методи навчання, інтерактивне навчання, сучасні педагогічні технології, дидактичні системи, професійна підготовка, магістри освітніх, педагогічних наук.

## EDUCATIONAL GAMES WHEN TRAINING MASTERS OF EDUCATIONAL, PEDAGOGY SCIENCES

**N. Naumenko**

*The article considers the problem of using educational games at professional training of masters of educational, pedagogy sciences when studying educational subject “Didactical systems and pedagogical technologies in higher education”. It is noted that modern world standards in the field of education foresee training of highly qualified competitive specialists. Such requirements define training of instructors who master innovation technologies and modern methods of teaching, are able to plan and organize educational process in accordance with modern requirements of the society and the state, are able to implement modern innovation projects into educational process of higher education institutions. Peculiarities of innovation methods of teaching were characterized which suggest organization of comfortable acmeological educational environment where all the obtainers of higher education actively interact with each other and the instructor, using everyday life and professional situation modelling, educational games and methods that enable them to create situations of search, discrepancies, analysis and self-assessment of their action and which are directed at mutual problem solution. Possibilities of educational games were defined for professional training of masters of educational, pedagogy sciences that foresee training of*

*professional activities under conditional situations that imitate different aspects of human activities and social interaction. Educational games enable to recreate a specific situation, having analyzed it in direct activities, design ways of actions under conditions of a certain model, to demonstrate an ability to apply theoretical knowledge to solve a certain professional problem. Using of educational games "Court at interaction", "Solving professional issues", "Choose a card" were considered at the practical classes of the subject "Didactical systems and pedagogy technologies in education". It is proved that educational games is an interesting and productive kind of game activity which can be used during practical classes for knowledge actualization, for reviewing and revising the knowledge, as a current and contents modular control.*

**Keywords:** *educational games, role play, innovation methods of teaching, interactive teaching, modern pedagogy technologies, didactical systems, professional training, masters of educational, pedagogy sciences.*

Соціально-економічні перетворення, що відбуваються в Україні, висувають нові вимоги до підготовки фахівців. Вхідження вищої освіти України у світовий освітній простір привело до зміни цілей, задач та умов здійснення навчання у закладах вищої освіти (ЗВО). Сучасні світові стандарти в галузі освіти передбачають підготовку висококваліфікованих фахівців, здатних інтегрувати теоретичні знання і практичні уміння в цілісну систему та володіти новими технологіями; творчо мислити, приймати нестандартні рішення та здійснювати обробку інформації. В свою чергу, відбувається переоцінка характеру знань та умінь, якими має володіти майбутній фахівець, для того щоб ефективно здійснювати професійну діяльність та досягати в певному напрямку значних успіхів. Головним у навчанні такого фахівця є не оволодіння певним об'ємом конкретних знань і навичок, а виховання культури професійного мислення та інтуїції.

Такі вимоги визначають зміни у підходах і методах навчання. Відповідно до цього відбувається пошук шляхів вдосконалення професійної підготовки магістрів освітніх, педагогічних наук, які б володіли інноваційними технологіями та сучасними методами навчання; були здатними прогнозувати, висувати гіпотези, планувати та організовувати освітній процес відповідно до сучасних вимог суспільства, обирати альтернативні обґрунтовані рішення; мали змогу упроваджувати сучасні інноваційні проєкти в освітній процес ЗВО; володіли навичками застосування раніше засвоєної інформації у нових ситуаціях; розвивали в собі професійно актуальні та особистісні якості сучасного викладача; комунікативні навички, уміння виступати публічно, працювати в команді, керувати часом; бути гнучкими та адаптованими до нових умов професійної діяльності.

Наблизити до формування зазначених компетентностей та якостей викладачів ЗВО дозволяють навчальні ігри, що створюють сприятливі умови для підвищення творчого потенціалу особистості та розвитку пізнавального інтересу до процесу професійної підготовки.

Проблема інновацій в освіті була предметом вивчення багатьох педагогів-науковців, які визначали їх як застосування нових, більш продуктивних технологій, що суттєво змінюють якість життєдіяльності людини. Нам видається, що для професійної підготовки магістрів освітніх, педагогічних наук необхідно використовувати технології, які б активізували їхню пізнавальну діяльність та спонукали до творчості.

Одним з найбільш ефективних методів професійної підготовки майбутніх викладачів ЗВО, на нашу думку, стають навчальні ігри. Аналіз наукових джерел із зазначеної проблеми показав вагомий досвід використання навчальних ігор у професійній підготовці фахівців. Використанню ділових ігор у процесі професійної підготовки фахівців економічного спрямування, менеджерів маркетингових комунікацій, підвищенні кваліфікації управлінських кадрів приділяли увагу І. Белкін, Т. Вахрушева, В. Вонсович, М. Кларін, В. Чупрасова та ін. [1;2;3;4;7;9]. Питання сутності, методики побудови та впровадженню ділових ігор у фаховій підготовці досліджували А. Вербицький, М. Кадемія [6], А. Коломієць, В. Круглікова, Л. Рибалко, В. Ягупова та ін. Л. Виготський, Д. Ельконін, М.Козяр, А. Смолкін описували психологічні аспекти використання ділових ігор.

Розглядаючи підходи науковців щодо розуміння сутності навчальних ігор та методики їх застосування в освітньому процесі, ми дійшли висновку, що на сьогодні не існує загальноприйнятого уявлення про структуру гри, хоча багато структурних елементів є спільними при різних підходах.

Нам імпонує технологічна схема навчальної гри, яку пропонує Л. Галіцина: етап підготовки, який включає в себе розробку гри (сценарій, план, опис, зміст інструктажу, підготовка матеріального забезпечення гри) та вступ до гри (постановка проблеми, умови, правила, розподіл ролей, формування груп, консультації); етап проведення: групова робота над завданнями (робота з джерелами, тренінг, мозковий штурм, робота з ігротехніками) і міжгрупова дискусія (виступ групи, захист результатів, правила дискусії, робота експертів); етап аналізу й узагальнення (вихід із гри, аналіз, рефлексія, оцінювання та самооцінювання роботи, висновки й узагальнення, рекомендації) [5].

Як зазначає Л. Савчук, ділова гра базується на саморегулюванні. Викладач активізує учасників перед грою, під час аналізу гри та на завершальному етапі. Відповідно це вимагає значної підготовчої роботи, теоретичних і практичних навичок конструювання гри [8].

У науковій літературі існує велика кількість класифікацій навчальних ігор, які можна використовувати в освітньому процесі професійної підготовки магістрів освітніх, педагогічних наук. Науковці розрізняють ділові, рольові, дидактичні, імітаційні, операційні, дослідницькі навчальні ігри.

Спільною ознакою навчальних ігор, яку визначають науковці, є можливість майбутнім фахівцям моделювати типові професійні ситуації, в ході яких учасники ведуть напружену розумову діяльність, шукають та обговорюють колективні рішення, використовуючи набуті знання та практичний досвід.

Як зазначає І. Белкін, навчальна гра є інтенсивним засобом підвищення результативності навчання й самостійної роботи здобувачів освіти, не внаслідок збільшення обсягу інформації, що опрацьовується, а завдячуючи глибині та швидкості її опрацювання [1].

Ми погоджуємося з думкою Ж. Яворської, яка виділяє вісім основних якостей, що формуються в навчальній грі та які виражаються в уміннях: спілкуватися на формальній та неформальній основах і ефективно взаємодіяти на рівних, проявляти якості лідера, орієнтуватися в конфліктних ситуаціях і правильно їх вирішувати, отримувати і обробляти потрібну інформацію, оцінювати, порівнювати та засвоювати її, ухвалювати рішення у невизначених ситуаціях, розпоряджатися своїм часом, оперативно ухвалювати організаційні рішення, ставити перспективні цілі, практично оцінювати наслідки своїх рішень, вчитися на своїх помилках [10]. Саме такі уміння та якості є визначальними у професійній підготовці сучасного викладача ЗВО.

Таким чином, аналіз наукових досліджень дозволив визначити, що проблема застосування навчальних ігор в освітньому процесі закладів вищої освіти є актуальною, але поряд з цим не достатньо висвітлене питання їх застосування у професійній підготовці магістрів освітніх, педагогічних наук.

**Метою статті** є висвітлення особливостей та методики застосування навчальних ігор у професійній підготовці магістрів освітніх, педагогічних наук під час вивчення навчальної дисципліни «Дидактичні системи та педагогічні технології у вищій освіті».

Професійна підготовка магістрів освітніх, педагогічних наук у Національному фармацевтичному університеті спрямована на оволодіння теорією і практикою вищої освіти, сучасними педагогічними технологіями на основі розвитку інноваційного та творчого мислення; формування особистості сучасного викладача ЗВО, його професійних компетентностей; розвиток професійно-важливих та особистісних якостей викладача, формування гнучких навичок.

На нашу думку, формування зазначених умінь та якостей можливе за рахунок інтенсивного впровадження інноваційних форм, методів та технологій навчання в освітній процес ЗВО. Саме планування, організація та проведення інноваційних навчальних занять, в основі яких лежать інтерактивні методи навчання, в процесі професійної підготовки магістрів освітніх, педагогічних наук, дозволяє реалізувати завдання освіти щодо підготовки сучасного викладача для освітніх закладів.

Відповідно до професійної підготовки магістрів освітніх, педагогічних наук із врахуванням можливостей інноваційних методів найбільш ефективними інтерактивними методами навчання вважаємо навчальні ігри.

Запорукою якісної професійної підготовки магістрів освітніх, педагогічних наук на кафедрі педагогіки та психології Національного фармацевтичного університету виступає оптимально організований освітній процес при викладанні навчальної дисципліни «Дидактичні системи та педагогічні технології у вищій освіті» (ДС та ПТУВО), який передбачає тенденцію руху від пізнання до самопізнання та творчості. Предметом вивчення зазначеної дисципліни є вивчення магістрантами специфіки планування та організації освітнього процесу у ЗВО як сучасної дидактичної системи; особливостей сучасних форм, методів і засобів навчання; можливостей застосування інноваційних педагогічних технологій в освітньому процесі вищої школи та на цій основі формування особистості конкурентоспроможного викладача.

Провідна роль у цьому процесі надається навчальним іграм – *діловим, рольовим іграм, іграм-змаганням*. Саме вони спрямовані на навчання професійній діяльності в умовних ситуаціях, які імітують різні аспекти людської активності та соціальної взаємодії.

Для розробки навчальної гри принциповими моментами є визначення мети та цілей. В темі можуть бути відображені: характер діяльності, масштаб управління та умови ситуації. При визначенні цілей навчальної гри важливо визначити: мету навчальної гри, категорію здобувачів освіти, яких умінь та навичок слід навчати та які результати мають бути досягнуті.

Застосування ділових та рольових ігор в освітньому процесі професійної підготовки магістрів освітніх, педагогічних наук дозволяє реалізувати не лише діагностичні функції, а й тренінгові. Розігруючи ролі, здобувачі освіти виконують певні функції, приймають та аналізуються власні рішення, в процесі чого формуються навички професійної поведінки в колективі.

З метою з'ясування недоліків у викладанні навчальної дисципліни «Дидактичні системи та педагогічні технології у вищій освіті» майбутніми фахівцям денної, вечірньої та заочної форми навчання (42 особи) було запропоновано анкету «Ваше ставлення до освітнього процесу та до використання інтерактивних

методів під час навчання». Аналіз результатів анкети засвідчив, що 13 % опитаних здобувачів освіти повністю влаштовує рівень організації освітнього процесу під час вивчення навчальної дисципліни «ДС та ПТУВО», 32 % звернули увагу на те, що під час семінарських занять рідко використовуються інтерактивні методи навчання, тільки під час вивчення окремих тем, 55 % зазначили, що використання інтерактивних методів навчання під час практичних та семінарських занять, на їхню думку, суттєво б вплинуло на рівень професійної підготовки майбутніх фахівців, тому як сучасна освіта потребує нових методів і форм навчання, які підвищують інтерес до вивчення навчального матеріалу, надають можливість проявити самостійність, спонукають до активності.

Для визначення фактичного рівня успішності здобувачів освіти перед вивченням дисципліни ДС та ПТУВО нами було проведено тестування рівня базових знань магістрантів. Результати тестування показали середній рівень успішності (3,6 за 5-ти бальною шкалою).

Як зазначалося раніше, впровадження навчальних ігор (ділових, рольових, дидактичних) в освітній процес професійної підготовки магістрів освітніх, педагогічних наук нами здійснювалося на практичних заняттях під час вивчення дисципліни «ДС та ПТУВО». Під час проведення практичного заняття за допомогою ігрового методу важливо окреслити його зміст, який включає систему навчальних проблем та підпроблем, проектування діяльності здобувача освіти, навчальні завдання, які модулюють професійну діяльність, результатом при цьому є розвиток професійних знань та вмінь.

Рольові та ділові ігри під час занять реалізувалися наступним чином: дидактична мета формується перед здобувачами освіти у вигляді ігрової задачі; навчальна діяльність відбувалась відповідно до правил гри; навчальний матеріал розглядався як ігровий засіб; навчальна діяльність супроводжувалася елементом змагання, який сприяв переводу дидактичного завдання в ігрову задачу; ігровий результат свідчив про успішне виконання дидактичної задачі. Важливим є також те, що взяті на себе ролі слухачами дійсно виконувалися і сприймалися серйозно. Правила гри можуть відрізнятися в різних навчальних іграх. Так, для проведення практичного заняття з теми «Технології інтерактивного навчання» нами була розроблена рольова гра «Суд над інтеракцією». Така рольова гра є універсальною та може проводитися під час вивчення будь-якої теми навчальної дисципліни «Дидактичні системи та педагогічні технології у вищій освіті», якщо необхідно проаналізувати будь-яку категорію освітнього процесу та визначити її особливості та характеристики. Як приклад, ми пропонуємо провести судове засідання над інтеракцією.

Метою гри було спонукати здобувачів освіти поглянути на інтеракцію з різних позицій та аспектів та визначити її значення в освітньому процесі; узагальнити знання про сутність технологій інтерактивного навчання; визначити, що являє собою інтеракція та навіщо вона потрібна в навчанні, максимально ефективно педагогічні умови реалізації інтерактивного навчання; розвивати критичне мислення, пам'ять, уважність, пізнавальний інтерес, творчу активність здобувачів освіти, вміння висловлювати думки, моделювати ситуацію; виховувати пошану до опонентів, вміння гідно вести суперечку, стійкість, волю до перемоги, винахідливість, вміння працювати в команді.

Проведення рольової гри вимагає попередньої підготовки здобувачів освіти, тому як їм необхідно відшукати матеріал, потім презентувати його як аргумент «за» або «проти» інтеракції.

Викладач перед початком підготовки до гри розподіляє ролі відповідно до судового засідання: суддя, прокурор, підсудний, сторона звинувачення, адвокат, свідок звинувачення (їх може бути декілька), свідок захисту (їх може бути декілька) та секретар. Кожен учасник має підготувати інформацію, яка передбачена специфікою тієї чи іншої ролі, наводячи сильні аргументи, щоб вплинути на думку своїх опонентів та судді. Під час аудиторного заняття імітується хід судового засідання.

На першому етапі, або вступі до гри, здобувачам освіти роз'яснюється мета і завдання гри. Мета гри – прийняти групове рішення з питання застосування інтеракції в освітньому процесі. Важлива умова – прийняття рішення, за яке висловились б усі учасники дискусії. В процесі цього необхідно зберегти такий психологічний клімат, щоб не виявилось жодного «невдоволеного». На це необхідно 10-15 хвилин. Потім учасники гри дають згоду на пропозицію провести судове засідання (його доцільність), а також підтверджують свою готовність обговорювати зазначену проблему. В процесі підготовки до гри викладач має розробити чіткі критерії оцінки, з якими він має перед початком гри ознайомити групу. Враховуючи те, що рольова гра являє собою метод інтерактивного навчання, який передбачає взаємодію всіх учасників освітнього процесу, варто встановити й прийняти правила такої діяльності. Гра має завершитись винесенням вироку. Якщо «підсудний» не згодний, він має право подати апеляцію, яка буде розглядатися новими гравцями відразу, якщо вони готові, або на наступному занятті.

На завершальному етапі під час обговорення гри важливим елементом є зворотній зв'язок. Майбутні фахівці мають проаналізувати свої виступи та визначити недоліки в презентаціях осіб, яких вони представляли. В процесі загальної дискусії учасники дають один одному оцінку щодо якості підготовленого матеріалу (цікавість, актуальність, фактичність).

Таким чином, здобувачі освіти в процесі гри набували навичок ефективної взаємодії, комунікативні навички, навички виступати публічно, аргументувати свою позицію, застосовувати набуті знання у нестандартних ситуаціях та ін. На практичному занятті з контролю засвоєння змістового модуля 2 «Сучасні педагогічні технології» нами була проведена рольова гра «Значення сучасних освітніх технологій».

Метою ролівої гри було: в умовах максимально наближених до реальної професійної діяльності (робочий контакт досвідченого та молодого педагогів, де старший, більш досвідчений, не підтримує сучасних технологій навчання в освітньому процесі вищої школи: навчальні ігри, тренінги, аналіз кейсів та ін.) навчитися вирішувати професійні задачі, які пов'язані з викладацькою практикою.

Для проведення гри магістранти були розподілені на пари. Кожен учасник пари мав за жеребкуванням обрати собі роль і відповідно до неї підготуватися до ігрової ситуації, використовуючи при цьому знання та вміння, якими оволодів під час засвоєння змістового модуля.

Завданням було змоделювати ситуацію, спираючись на досвід педагогічного спілкування, розіграти її, використовуючи техніки та прийоми встановлення контакту. Молодий педагог має залучити досвідченого педагога до впровадження в освітній процес інноваційних технологій, з цією метою повинен встановити емоційний контакт, провести бесіду з досвідченим, але не розуміючим педагогом, наводячи аргументи на підтвердження своєї позиції.

Для вирішення цих задач майбутні фахівці повинні використовувати знання та вміння, яких набули не тільки під час вивчення дисципліни «Дидактичні системи та педагогічні технології у вищій освіті», але й інших спеціальних дисциплін.

В процесі підготовки до ролівої гри майбутні фахівці мали повторити та творчо переосмислити до 70% навчального матеріалу; провести глибокий самостійний аналіз висунутої проблеми; закріпити вміння вирішувати професійні задачі, пов'язані з питаннями планування та організації освітнього процесу ЗВО та знаходити комплексні шляхи вирішення проблем, а також підвищити мотивацію до самостійної практичної роботи.

Ігри-змагання займають також особливе місце під час вивчення дисципліни «ДС та ПТУВО», оскільки можуть застосовуватись в процесі вивчення будь-якої теми. В більшості випадків тривалість проведення ігор-змагань не велика, що дозволяє використовувати їх практично на кожному занятті, або в якості вхідного контролю, або для закріплення знань раніше вивченого навчального матеріалу.

Так, під час вхідного контролю на заняттях ми застосовували гру-змагання «Обери картку». Ця гра надає можливість перевірити знання здобувачів освіти термінології, яка є необхідною для конкретного заняття або засвоєння ними певних блоків матеріалу. Викладач заздалегідь виготовляє картки, на яких записуються номери завдань.

У грі беруть участь дві команди, які мають обрати собі назву та девіз. Команда, яка розпочинає гру, визначається за згодою або жеребкуванням. Один з гравців в команді, який розпочинає гру, обирає картку з номером завдання. Якщо здобувач освіти дав правильну відповідь на питання, то він знімає забирає картку, а інший член його команди вступає в гру – може обрати собі картку з завданням. Якщо учасник помилився, хід переходить до представника іншої команди. Виграє та команда, яка збрала більшу кількість карток.

Варіанти завдань можуть бути такими: гравцю називають термін, а він має дати точне визначення; надається опис категорії, гравець називає цю категорію; питання завдання відповідають питанням теми – надати класифікацію та ін.

Ігру «Обери картку» доречно застосовувати, якщо здобувачам освіти необхідно запам'ятати певні схеми та алгоритми. В цьому випадку виконання кожного завдання передбачає відображення відповідної схеми або розповідь про послідовність певних процедур (алгоритму).

В процесі вивчення дисципліни на різних етапах практичних занять відповідно до цілей та результатів навчання ми застосовували рольові, ділові та навчальні ігри. Після вивчення навчальної дисципліни було проведено повторне тестування рівня успішності магістрантів з метою визначення змін, які відбулися в процесі оволодіння теоретичними знаннями, практичними вміннями та навичками. За результатами тестування показник рівня успішності підвищився на 0,5 балів. Для визначення доцільності застосування інтерактивних навчальних ігор під час занять ми запропонували здобувачам освіти дати відповіді на запитання. Анкета була анонімною, що дало можливість об'єктивно оцінити результати анкетування.

На перше запитання 100% опитаних здобувачів освіти висловилися щодо актуальності обраних тем. Відповідаючи на друге запитання всі 100% опитаних віддали перевагу на користь проведення ігрових занять. Третє і четверте запитання дали можливість оцінити особисту активність кожного здобувача освіти при вирішенні поставлених завдань – 8% майбутніх фахівців зазначили, що працювали пасивно та були не задоволені своєю роботою на занятті. 100% опитувальних зазначили, що під час гри у них були сформовані практичні навички, які вони зможуть використовувати в процесі професійної діяльності. 100% опитуваних зазначили, що участь в ігровому занятті дозволила набути «нові вміння» такі, як прийняття групових рішень, взаємодопомога, взаємоконтроль та ін.

Атмосфера змагальності дозволяє зацікавити в результатах роботи, розвиває творчість і доброзичливе суперництво. Також, ігрові методи допомагають зрозуміти учасникам свої «сильні» та «слабкі» сторони і своєчасно скорегувати навчальну та пізнавальну діяльність. Загалом під час бесіди, майбутні фахівці зазначили, що навчальні ігри якісно впливають на рівень засвоєння знань під час практичних та семінарських занять. Використання ігрових методів дає змогу реалізувати ідею співпраці тих, хто навчає, і тих, хто навчається, вчить їх конструктивно взаємодіяти, сприяє оздоровленню психологічного клімату на заняттях, створює доброзичливу атмосферу, підвищує мотивацію здобувачів освіти до навчання.

**Висновки.** Таким чином, навчальні ігри являють собою цікавий та продуктивний вид ігрової діяльності, який можна використовувати під час практичних занять для актуалізації знань, для повторення та закріплення знань, в якості поточного та змістового модульного контролю. Використання навчальних ігор у професійній підготовці магістрів освітніх, педагогічних наук створює умови для інтелектуального розвитку та самореалізації особистості, дозволяє моделювати професійні ситуації, оцінювати дії колег та свою власну поведінку, занурюватися в реальну атмосферу колегіального співробітництва з розв'язання низки проблем відповідно до інтересів, потреб і запитів. Ігрові методи навчання можна застосовувати в професійній підготовці майбутніх викладачів для вирішення складних міжпрофесійних комплексних проблем. Результати дослідження підтверджують ефективність застосування ігрових методів в освітньому процесі професійної підготовки магістрів освітніх, педагогічних наук, проте не є вичерпними і потребують подальших розвідок у даному напрямку.

### Література

1. Белкін І. В. Педагогічні умови використання ділових ігор у вищих навчальних закладах України / І. В. Белкін // Вісник науковця. – 2010. – № 2. – С. 71–75.
2. Белкін І. В. Ділові ігри у підготовці майбутніх менеджерів маркетингових комунікацій : навч. посіб. / І. В. Белкін. – Вінниця : ДонНУ, 2016. – 252 с.
3. Вахрушева Т. Ю. Теоретичні аспекти активних методів навчання / Т. Ю. Вахрушева // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2008. – № 3. – С. 46–49.,
4. Вонсович В. П. Використання імітаційних технологій і прийомів у навчально-професійній діяльності студентів / В. П. Вонсович // URL : [http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Vchu](http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchu),
5. Ігри дорослих. Інтерактивні методи навчання / упоряд. Л. Галіцина. – Київ : Ред. загальнопед. газ., 2005. – 128 с.
6. Кадемія М. Ю. Використання ділових ігор в навчальній діяльності / М. Ю. Кадемія // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. / редкол. : І. А. Зязюн (голова) та ін. – Київ ; Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. – Вип. 20. – С. 213–217.
7. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования игры и дискуссии / М. В. Кларин. – Рига : Эксперимент, 2007. 327 с.
8. Савчук Л. Навчання педагогів за допомогою інтерактивних методів / Л. Савчук. – Електронний ресурс – URL : [http://navigator.rv.ua/index.php?option=com\\_content&task=view&id=1221&Itemid=33](http://navigator.rv.ua/index.php?option=com_content&task=view&id=1221&Itemid=33)
9. Чупрасова В. И. Деловая игра как средство формирования психологического климата в студенческой группе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / В. И. Чупрасова. – Ленинград, 1991. – 224 с.
10. Яворська Ж. Ділові ігри та їх роль у підготовці сучасних фахівців / Ж. Яворська // Вісник Львівського університету. – 2005 – №19 – с. 241-246.

### References

1. Bielkin I. V. Pedagogichni umovy vykorystannia dilovykh ihor u vyshchyykh navchalnykh zakladakh Ukrainy / I. V. Bielkin // Visnyk naukovtsia. – 2010. – # 2. – S. 71–75.
2. Bielkin I. V. Dilovi ihry u pidhotovtsi maibutnykh menedzheriv marketynhovykh komunikatsii : navch. posib. / I. V. Bielkin. – Vinnytsia : DonNU, 2016. – 252 s.
3. Vakhrusheva T. Yu. Teoretichni aspekty aktyvnykh metodiv navchannia / T. Yu. Vakhrusheva // Pedagogika, psykholohiia ta medyko-biologichni problemy fizychnoho vykhovannia i sportu. – 2008. – # 3. – S. 46–49.,
4. Vonsovykh V. P. Vykorystannia imitatsiinykh tekhnolohii i pryiomiv u navchalno-profesiinii diialnosti studentiv / V. P. Vonsovykh // URL : [http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Vchu](http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchu),
5. Ihry doroslykh. Interaktyvni metody navchannia / uporiad. L. Halitsyna. – Kyiv : Red. zahalnoyed. haz., 2005. – 128 s.
6. Kademiia M. Yu. Vykorystannia dilovykh ihor v navchalnii diialnosti / M. Yu. Kademiia // Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, dosvid, problemy : zb. nauk. pr. / redkol. : I. A. Ziazun (holova) ta in. – Kyiv ; Vinnytsia : DOV «Vinnytsia», 2008. – Vyp. 20. – S. 213–217.
7. Klarin M. V. Innovacii v mirovoj pedagogike: obuchenie na osnove issledovanija igry i diskussii / M. V. Klarin. – Riga : Jeksperiment, 2007. 327 s.
8. Savchuk L. Navchannia pedahohiv za dopomohoiu interaktyvnykh metodiv / L. Savchuk. – Elektronnyi resurs – URL : [http://navigator.rv.ua/index.php?option=com\\_content&task=view&id=1221&Itemid=33](http://navigator.rv.ua/index.php?option=com_content&task=view&id=1221&Itemid=33)
9. Chuprasova V. I. Delovaja igra kak sredstvo formirovanija psihologicheskogo klimata v studencheskoj gruppe : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01 / V. I. Chuprasova. – Leningrad, 1991. – 224 s.
10. Yavorska Zh. Dilovi ihry ta yikh rol u pidhotovtsi suchasnykh fakhivtsiv / Zh. Yavorska // Visnyk Lvivskoho universytetu. – 2005 – #19 – s. 241-246.

УДК 378.147:7.012-051

DOI 10.31652/2415-7872-2020-63-144-148

## ПРОБЛЕМИ ТА ЗАВДАННЯ ВИПЕРЕДЖУВАЛЬНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ У МИСТЕЦЬКИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Л. В. Оршанський, [orcid.org/0000-0001-9197-2953](https://orcid.org/0000-0001-9197-2953)

І. В. Котик, [orcid.org/0000-0002-4490-4998](https://orcid.org/0000-0002-4490-4998)

*У статті розглянуто проблеми та завдання професійної підготовки фахівців у галузі дизайну. Виявлено недоліки сучасної дизайн-освіти, які полягають передовсім у надмірній академічності за відсутності необхідної практичної підготовки, на яку відводиться недостатній бюджет навчального часу. Визначено вимоги до випускників мистецьких закладів вищої освіти з боку роботодавців на сучасному етапі розвитку суспільства. Розглянуто ступеневу систему вищої дизайн-освіти в контексті реалізації положень Болонської конвенції. Визначено першочергові завдання для досягнення позитивних результатів професійної підготовки майбутніх дизайнерів у мистецьких закладах вищої освіти. Виходячи з основних пріоритетних напрямів, запропоновані принципи взаємодії інституційних структур із формування системи випереджувального професійного навчання майбутніх дизайнерів.*

**Ключові слова:** дизайн, дизайн-освіта, фахівець у галузі дизайну, мистецькі заклади освіти.

## PROBLEMS AND TASKS PREVIOUS PROFESSIONAL TRAINING FOR FUTURE DESIGNERS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

L. Orshanskyi, I. Kotyk

*The article discusses the problems and tasks of advanced training of specialists in the field of design. It reveals the shortcomings of modern design education, which are the excessive academic emphasis of professional design education to the detriment of thorough practical training; lack of quality educational and teaching materials on design prepared by practicing designers; the lack of an adequate material and technical resources taking into account the training profile (specialization in types of design), including modern materials and technologies; all this affect the students' practical readiness to carry out interesting modern design projects, etc. The article specifies requirements for graduates of art universities from employers to the current stage of development of society. It considers the step-by-step system of higher design education in the context of the implementation of the provisions of the Bologna Convention and it also identifies priority tasks for achieving positive results of professional training of future designers in art institutions of higher education. Based on the main priority areas, the author proposes the ways of interaction between institutional structures (representatives of art institutions of higher education and employers) to create a system of advanced training for future designers: 1) development of a concept for training specialists in the field of design, taking into account the development of trends in the fashion industry, and the pace the growing influence of the Internet, television, advertising, etc.; 2) development of proposals to supplement and change the list of areas of training (specialization) in the field of design, taking into account the needs of the economy and the fashion industry; 3) creation of an effective system of advanced training of specialists in the field of design with the involvement of interested institutional support; 4) dissemination and effective application of existing domestic and international experience of advanced training of future designers and improving their qualifications, including the use of digital technologies; 5) participation of representatives of employers in assessing the quality of professional training of graduates of art higher educational institutions, taking into account the profile (specialization) of the educational program; 6) involvement of representatives of professional employers' associations in the field of design in the teaching process of special professional disciplines, taking into account the profile (specialization) of the educational program; 7) assistance in employment and assistance in the professional adaptation of specialists in the field of design.*

**Keywords:** design, design education, future designers, art institutions of higher education, advanced professional training in the field of design.

Сучасний стан системи професійної дизайн-освіти в Україні та можливі перспективи її розвитку відповідно до низки прийнятих за останні роки законодавчих актів свідчать про необхідність пошуку нових форм організації освітньої діяльності, адекватних світовим тенденціям в галузі вищої мистецької освіти. Підготовка фахівців в галузі дизайну сьогодні передбачає такі рівні професійної освіти: передвищу фахову (молодший бакалавр), вищу (бакалавр, магістр, доктор філософії), фундаментальну наукову (доктор наук), а також додаткову освіту за програмами підвищення кваліфікації та професійної перепідготовки для всіх рівнів кваліфікації [6]. Аналіз наукових праць і реальної практики свідчить, що сучасна система підготовки фахівців у галузі дизайну характеризується низкою таких недоліків: 1) надмірна академічність фахової дизайн-освіти за відсутності ґрунтовної практичної підготовки; 2) брак якісної навчальної та навчально-методичної літератури з дизайну, підготовленої практикуючими дизайнерами; 3) відсутність належної



матеріально-технічної бази з урахуванням профілю підготовки (спеціалізацій за видами дизайну), передовсім сучасних матеріалів і технологій, що впливає на практичну готовність студентів до виконання цікавих сучасних дизайн-проектів та ін.

**Мета статті** полягає у виявленні проблем, формулюванні першочергових завдань та пошуку шляхів взаємодії інституційних структур (представників мистецьких закладів вищої освіти, підприємств, установ й організацій) із формування системи випереджувального професійного навчання майбутніх дизайнерів.

Як зазначають фахівці в галузі теорії та історії дизайну, а також дизайн-освіти [3; 4; 7; 10], підготовка випускників мистецьких закладів вищої освіти, котрі здобувають різні освітні рівні, не відповідає вимогам роботодавців та світовим стандартам професійної дизайн-діяльності. Нині утворився дисбаланс між необхідною кількістю випускників з вищою дизайн-освітою та попиту ринку праці на практикуючих дизайнерів, що зумовило необхідність додаткової професійної підготовки та перепідготовки фахівців у закладах передвищої освіти. Крім цього, роботодавці особливу увагу стали приділяти підвищенню кваліфікації своїх працівників, логічно вважаючи, що набуття нових теоретичних знань і практичних навичок дозволить слухачам курсів, семінарів і тренінгів, учасникам майстер-класів, виставок та показів стати конкурентними на ринку дизайн-послуг, отримати більше можливостей для особистісного професійного зростання.

На сучасному етапі розвитку суспільства з боку роботодавців (стейкхолдерів), які зацікавлені в підготовці висококваліфікованих дизайнерів, висувуються передовсім такі вимоги до випускників закладів передвищої й вищої освіти: 1) активна участь у розвитку фірми, підприємства, організації й суспільства загалом; 2) здатність, бажання та прагнення підвищувати свій професійний рівень і статус в суспільстві впродовж усього життя; 3) відповідальність за прийняття рішень та неухильне їхнє виконання; 4) володіння сучасними технологіями, техніками й матеріалами для якісного виконання професійних завдань; 5) сприйняття розмаїття інших культур й обов'язкове використання національних традицій; 6) підготовленість до інноваційної дизайн-діяльності, яка забезпечує професійне вдосконалення і кар'єрне зростання. У цих умовах істотно зростає значення та суспільна цінність реалізації принципу єдності освіти і науки, техніки та технологій, творчої і практичної діяльності, спрямованих на подолання актуальних проблем підготовки фахівців у галузі дизайну.

Світові інтеграційні процеси зі створення єдиного освітнього простору зумовили зміни у вітчизняній системі вищої освіти. Приєднання України в 2005 р. до Болонського процесу зобов'язало мистецькі заклади вищої освіти перейти на двоциклову систему навчання (додипломну і післядипломну), запровадити систему кредитів на основі Європейської системи трансферу оцінок (ЄКТС) та кредитно-модульну організацію освітнього процесу, посилити контроль за якістю освіти з боку незалежних акредитаційних агентств, розширити мобільність студентів, науково-педагогічних і творчих працівників з метою набуття і взаємного збагачення досвідом професійної підготовки в різних закладах освіти, затвердити загальносприйнятну та порівнянну систему вчених ступенів тощо [8].

Грунтуючись на європейських принципах, положеннях і вимогах, ученими і практиками, які були об'єднані в науково-методичну підкомісію з дизайну МОН України, з 2009 р. були розроблені професійні стандарти вищої освіти для різних освітніх рівнів, які передбачали якісне та змістовне покращення підготовки майбутніх дизайнерів в умовах зміни співвідношення теоретичних і практичних блоків, вивчення сучасних світових технологій організації дизайнерської діяльності тощо. У 2018 р. членами підкомісії з дизайну (С.А. Антонович, Т.О. Іваненко, В.О. Корсунський, С.М. Лінда та ін.) був розроблений останній стандарт вищої освіти України спеціальності 022 «Дизайн» галузі знань 02 «Культура і мистецтво» для другого освітнього рівня магістра. У цьому стандарті визначено спеціальні (фахові) компетентності, якими має володіти дизайнер: 1) здатність здійснювати концептуальне проектування об'єктів дизайну з урахуванням функціональних, технічних, технологічних, екологічних та естетичних вимог (за спеціалізацією); 2) здатність проведення проектного аналізу всіх упливових чинників і складових проектування та формування авторської концепції проекту; 3) здатність розуміти й використовувати причинно-наслідкові зв'язки в розвитку дизайну та сучасних видів мистецтв; 4) здатність забезпечити захист інтелектуальної власності на твори образотворчого мистецтва та дизайну; 5) володіння теоретичними й методичними засадами навчання та інтегрованими підходами до фахової підготовки дизайнерів; планування власної науково-педагогічної діяльності; 6) здатність застосовувати у практиці дизайну виражальні художньо-пластичні можливості різних видів матеріалів, інноваційних методів і технологій; 7) здатність застосовувати засоби спеціального рисунка та живопису, а також методики використання апаратних і програмних засобів комп'ютерних технологій; 8) здатність вести ефективну економічну діяльність у сфері дизайну; 9) здатність створювати затребуваний на ринку та суспільно відповідальний продукт дизайну (товари та послуги) та ін. [9].

Однак дотримання положень Болонської конвенції та розроблення професійних стандартів лише частково вирішують проблему якості підготовки фахівців у галузі дизайну. Для вирішення проблем,

пов'язаних із удосконаленням підготовки сучасних дизайнерів, необхідне планомірне та системне виконання послідовних програмних дій, спрямованих на розробку та фактичну реалізацію компетентнісного, діяльнісного, особистісно орієнтованого й культурологічного підходів до формування освітньо-професійних й освітньо-наукових програм, забезпечення координації діяльності мистецьких закладів вищої освіти та провідних профільних підприємств та організацій на основі підвищення ролі професійних кадрів у галузі дизайну на сучасному ринку праці.

Сучасні тенденції соціально-економічного розвитку світового співтовариства та України свідчать про підвищену увагу до розвитку сфери дизайн-діяльності [5, с. 12]. Збільшення обсягів реалізації населенню дизайнерських послуг, постійне зростання вимог до якості дизайнерських проєктів, збільшення потреб підприємств у якісних дизайнерських розробках закономірно вимагають відповідного підходу до формування цілеспрямованої системи підготовки кадрів у галузі дизайну та змісту відповідної професійної освіти. Досягнення позитивних результатів у системі професійної підготовки майбутніх дизайнерів, на наш погляд, видається можливим за умов ефективної взаємодії зацікавлених інституційних структур та оперативного розв'язання таких першочергових завдань:

- 1) координація дій науково-педагогічних працівників мистецьких закладів вищої освіти, представників підприємств, установ та організацій, зацікавлених в удосконаленні підготовки кадрів для творчої дизайнерської діяльності, забезпеченні якості та розвитку змісту професійної освіти в галузі дизайну;
- 2) установа тисних зв'язків і взаємодії інституційних структур, а також і міжнародних, які сприяють удосконаленню професійної підготовки кадрів в галузі дизайну;
- 3) розроблення комплексу навчально-методичного забезпечення освітньо-професійних й освітньо-наукових програм підготовки здобувачів спеціальності 022 «Дизайн»;
- 4) прогнозування потреби в дизайнерах з урахуванням тенденцій і перспектив розвитку різних галузей промисловості та сфери послуг;
- 5) участь в оцінюванні й регулюванні прийому та випуску фахівців різних рівнів вищої освіти, які навчаються за освітніми програмами в галузі дизайну;
- 6) реалізація заходів, спрямованих на розвиток узаємодії інституційних структур, удосконалення підготовки кадрів у галузі дизайну, інтеграцію академічної громадськості та представників роботодавців (стейкхолдерів).

Виходячи з основних пріоритетних напрямів, можна запропонувати *шляхи взаємодії* інституційних структур з формування системи випереджувальної професійної підготовки майбутніх дизайнерів:

- 1) розроблення спільно з представниками роботодавців концепції підготовки фахівців у галузі дизайну з урахуванням розвитку тенденцій індустрії моди, темпів зростання впливу Інтернету, телебачення, реклами тощо;
- 2) розроблення пропозицій щодо доповнення й зміни переліку напрямів підготовки (спеціалізацій) в галузі дизайну, зважаючи на потреби економіки та індустрії моди;
- 3) створення із залученням зацікавлених інституційних структур дієвої системи випереджувальної підготовки фахівців у галузі дизайну;
- 4) поширення й ефективне застосування існуючого вітчизняного та міжнародного досвіду випереджувальної професійної підготовки майбутніх дизайнерів та вдосконалення їхньої кваліфікації, в тому числі з використанням цифрових технологій;
- 5) участь представників роботодавців в оцінюванні якості професійної підготовки випускників мистецьких закладів вищої освіти з урахуванням профілю (спеціалізації) освітньої програми;
- 6) залучення до викладання спеціальних фахових дисциплін представників асоціацій та інших професійних об'єднань роботодавців в галузі дизайну з урахуванням профілю (спеціалізації) освітньої програми;
- 7) сприяння у працевлаштуванні та допомога в професійній адаптації фахівців у галузі дизайну.

Для забезпечення ефективної взаємодії інституційних структур, зацікавлених в якісній підготовці фахівців у галузі дизайну, які відповідають потребам роботодавців, вимогам ринку праці й економіки в цілому, необхідно в мистецьких закладах освіти створити наскрізну та випереджувальну освітню систему практико орієнтованого характеру. Необхідне введення нових стандартів вищої освіти та розроблення освітньо-професійних і освітньо-наукових програм, що відповідають потребам галузі та значно розширюють обсяг спеціальних фахових дисциплін і практичних занять. На думку фахівців в галузі дизайн-освіти, важливою є фундаментальна загальна освіта для професії дизайнера. Різномісність загальноосвітньої підготовки студентів-дизайнерів вимагає нових навчальних курсів, які повинні відображати різні галузі сучасного знання – від модерного філософського до інформатичного. Ймовірно, нові освітні програми необхідно розробляти з погляду гармонійного поєднання загальноосвітніх і спеціальних фахових дисциплін, теорії та практики.

Повинен бути кардинально змінений склад науково-педагогічних працівників завдяки залученню практикуючих дизайнерів для викладання спеціальних фахових дисциплін. Важливо використовувати науковий і методичний досвід, освітні програми, робочі програми навчальних дисциплін, навчально-методичні комплекси зарубіжних мистецьких закладів вищої освіти, які впродовж тривалого періоду успішно працюють на європейському ринку освітніх послуг. Майбутнім дизайнерам необхідно брати активну участь у профільних виставках, показах і конкурсах які одночасно збирають велику кількість професіоналів – представників дизайнерського бізнесу, керівників великих рекламних агентств, відомих дизайн-студій тощо. У закладах вищої освіти також необхідно створити умови для підвищення рівня майстерності дизайнерів, проходження курсів підвищення кваліфікації з найбільш актуальних питань практичної дизайн-діяльності. Для визначення напрямів підготовки (спеціалізацій) фахівців у галузі дизайну необхідний постійний моніторинг потреб роботодавців, ринку праці та дизайн-послуг. Узаємодія інституційних структур, зацікавлених в якісній професійній підготовці здобувачів спеціальності 022 «Дизайн», закладе підґрунтя системи підвищення освітнього рівня дизайнерів упродовж усієї професійної діяльності.

Нині також важливо кардинально змінити ставлення до студента – майбутнього дизайнера. Науково-педагогічні працівники повинні передовсім формувати і розвивати у майбутніх фахівців у галузі дизайну такі якості особистості, як: сприйнятливість, інтерес до світу речей, тямущість, здатність до узагальнення, автономність, комунікативність, схильність до аналітичної та дослідницької роботи, дисциплінованість, наполегливість, готовність ставити і розв'язувати проблеми, вміння планувати та критично оцінювати свою дизайн-діяльність, почуття відповідальності, здатність до саморозвитку і самоствердження та ін. Зміцнення й розвиток саме цих якостей нами формулюється у вигляді виховного завдання сучасного мистецького закладу вищої освіти.

**Висновки.** Таким чином, на сьогодні профіль більшості мистецьких закладів вищої освіти визначено принципами стратегічного управління та зовнішньої оцінки, яка формує чіткі регламенти і запити до якості підготовки майбутніх дизайнерів. Перед закладами освіти поставлено важливе завдання, з одного боку, щодо збереження цінностей і традицій вітчизняної системи дизайн-освіти, а з іншого – оновлення її змісту відповідно до сучасних вимог суспільства та тенденцій індустрії моди. У мистецькому закладі вищої освіти важливим постає завдання випереджувальної професійної підготовки майбутнього дизайнера як творчої особистості, що здійснює самостійний пошук і набуває нових теоретичних знань задля їхньої інтенсивної практичної переробки в систему особистісних смислів і творчості.

### Література

1. Андрущенко Т. І. Г. Дизайн : посіб. / Т. І. Андрущенко, І. І. Дробот, Ю. Г. Легенький. – Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. – 702 с.
2. Барна Н.В. Дизайн у контексті художньої культури ХХ – ХХІ століть : монографія / Н.В. Барна. – Київ : Університет «Україна», 2015. – 352 с.
3. Даниленко В. Я. Дизайн України у світовому контексті художньо-проектної культури : монографія / В. Я. Даниленко. – Харків : ХДАДМ : Колорит, 2005. – 243 с.
4. Ковешникова Н. А. Дизайн: история и теория : учеб. пособ. 3-е изд., стер. / Н.А.Ковешникова. – Москва : Омега-Л, 2007. – 223 с.
5. Легенький Ю. Г. Дизайн: культурологія та естетика / Ю.Г.Легенький. – Київ : КДУТД, 2000. – 272 с.
6. Про вищу освіту. Закон України № 1556-VII від 01.07.2014. / Електронний ресурс. – Режим доступу: URL : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
7. Прусак В. Ф. Сучасна дизайнерська освіта: досвід, проблеми / В. Ф. Прусак // Діалог культур: Україна у світовому контексті. Художня освіта : зб. наук. праць. – Львів : Світ, 2000. – С. 357–364.
8. Спільна декларація міністрів освіти Європи «Європейський простір у сфері вищої освіти» (Болонья, 19 червня 1999 року) / Електронний ресурс. – Режим доступу: URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994\\_525](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_525)
9. Стандарт вищої освіти України за спеціальністю 022 «Дизайн» галузі знань 02 «Культура і мистецтво» / розробники: Антонович Є.А., Іваненко Т.О., Корсунський В.О., Лінда С.М. та ін. Київ: МОН України, 2018. URL : [https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatver\\_dzeni%20standarty/12/21/022-dizayn-bakalavr.pdf](https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatver_dzeni%20standarty/12/21/022-dizayn-bakalavr.pdf).
10. Чирчик С. В. Професійна підготовка дизайнерів інтер'єру: теорія, методика, практика: монографія / С.В.Чирчик. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2017. – 464 с.

### References

1. Andrushchenko T. I. H. Dyzain : posib. / T. I. Andrushchenko, I. I. Drobot, Yu. H. Lehenkyi. – Kyiv : Vyd-vo NPU im. M. P. Drahomanova, 2012. – 702 s.
2. Barna N.V. Dyzain u konteksti khudozhnoi kultury KhKh – KhKhI stolit : monohrafiia / N.V. Barna. – Kyiv : Universytet «Ukraina», 2015. – 352 s.
3. Danylenko V. Ya. Dyzain Ukrainy u svitovomu konteksti khudozhno-proektnoi kultury : monohrafiia / V. Ya. Danylenko. – Kharkiv : KhDADM : Koloryt, 2005. – 243 s.

4. Koveshnikova N. A. Dizajn: istorija i teorija : ucheb. posob. 3-e izd., ster. / N.A.Koveshnikova. – Moskva : Omega-L, 2007. – 223 s.
5. Lehenkyi Yu. H. Dizain: kulturolohiia ta estetyka / Yu.H.Lehenkyi. – Kyiv : KDUTD, 2000. – 272 s.
6. Pro vyshchu osvitu. Zakon Ukrainy # 1556-VII vid 01.07.2014. / Elektronnyi resurs. – Rezhym dostupu: URL : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
7. Prusak V. F. Suchasna dizajnerska osvita: dosvid, problemy / V. F.Prusak // Dialoh kultur: Ukraina u svitovomu konteksti. Khudozhnia osvita : zb. nauk. prats. – Lviv : Svit, 2000. – S. 357–364.
8. Spilna deklaratsiia ministriv osvity Yevropy «Yevropeiskyi prostir u sferi vyshchoi osvity» (Bolonija, 19 chervnia 1999 roku) / Elektronnyi resurs. – Rezhym dostupu: URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994\\_525](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_525)
9. Standart vyshchoi osvity Ukrainy za spetsialnistiu 022 «Dyzain» haluzi znan 02 «Kultura i mystetstvo» / rozrobnyky: Antonovych Ye.A., Ivanenko T.O., Korsunskiy V.O., Linda S.M. ta in. Kyiv: MON Ukrainy, 2018. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatver-dzeni%20standarty/12/21/022-dizayn-bakalavr.pdf>.
10. Chyrchyk S. V. Profesiina pidhotovka dyzaineriv interieru: teoriia, metodyka, praktyka: monohrafiia / S.V.Chyrchyk. – Zhytomyr : Vyd-vo ZhDU im. I. Franka, 2017. – 464 s.

УДК 378.016:[373.2.015.31:005.336.2]

DOI 10.31652/2415-7872-2020-63-148-152

### ОСНОВНЫЕ ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К ТВОРЧЕСКОЙ РАБОТЕ С ВОСПИТАННИКАМИ

Т. Поздеева, [orcid.org/0000-0001-5853-859X](https://orcid.org/0000-0001-5853-859X)

О. Кравцова, [orcid.org/0000-0002-9468-3003](https://orcid.org/0000-0002-9468-3003)

Е. Колосова, [orcid.org/0000-0003-0995-1315](https://orcid.org/0000-0003-0995-1315)

А. Хиля, [orcid.org/0000-0002-1287-2901](https://orcid.org/0000-0002-1287-2901)

*В статье раскрывается сущность процесса формирования профессиональной компетентности будущих воспитателей заведений дошкольного образования в Республике Беларусь. Авторы делают упор на подготовке воспитателей к творческой работе с воспитанниками путем активного участия в учебной деятельности и в процессе воспитательной работы, которая проводится на факультете дошкольного образования. Начиная с первого курса, студенты находятся в благоприятной для развития творчества среде, посещают учебные и лабораторные занятия, участвуют в воспитательных мероприятиях факультета, повышают практические умения и навыки в ходе практики, участвуют в научной деятельности.*

**Ключевые слова:** обучение, творческая работа, учреждение дошкольного образования, игра, дисциплины, студент, воспитатель.

### ОСНОВНІ ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ТВОРЧОЇ РОБОТИ З ВИХОВАНЦЯМИ

Т. Поздєєва, О. Кравцова, О. Колосова, А. Хиля

*У статті розкрито суть процесу формування професійної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів в Республіці Білорусь. Автори наголошують на підготовці вихователів до творчої роботи з дітьми шляхом активної участі в освітніх заходах та в процесі виховної роботи, що здійснюється на факультеті дошкільної освіти. Розкрито три етапи формування творчої спрямованості особистості як складової професійної компетентності студентів (пізнавальний, творчого розвитку та практичної реалізації); обґрунтовано способи організації самостійної роботи, яка полягає у виконанні завдань різного рівня на основі професійних знань, умінь, мотивації до професійної діяльності в процесі лекційних, практичних, лабораторних та позакласних форм роботи. Висвітлено та обґрунтовано основні шляхи формування професійної компетентності у творчій роботі з дітьми дошкільного віку: програмне забезпечення (навчальні програми, програми самоосвіти), науково-методичне забезпечення (науково-методичні рекомендації, робочі зошити, наукове керівництво курсовими та дипломними роботами), оволодіння сучасними освітніми технологіями, позакласна, волонтерська діяльність; розвиток професійних навичок під час практики). Описано форми роботи студентів, які вони виконують вже з першого курсу, під час практичних та лабораторних занять, беручи участь у виховних заходах факультету, під час проходження практики, беручи участь у наукових заходах.*

**Ключові слова:** навчання, творча робота, дошкільний заклад, гра, дисципліни, студент, вихователь дошкільного закладу.

## THE MAIN WAYS OF FORMING THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF PRESCHOOL EDUCATORS TO CREATIVE WORK WITH PUPILS

T. Pozdeeva, O. Kravtsova, O. Kolosova, A. Khilya

*The article reveals the essence of the process of forming professional competence of future educators of preschool educational institutions in the Republic of Belarus. The authors emphasize the preparation of educators for creative work with pupils through active participation in educational activities and in the process of educational work, which is carried out at the faculty of preschool education. Submitted by: three stages of the formation of the creative orientation of students' professional competence (cognitive, developing and practical); the organization of independent work, which is the implementation of different levels of tasks based on professional knowledge, skills, motivation for professional activity in the process of lecture, seminar, laboratory and extracurricular forms of work. The main ways of forming professional competence in creative work with preschool children are highlighted and substantiated: software (training programs, self-education programs), scientific and methodological support (scientific and methodological recommendations, workbooks, scientific management of term papers and dissertations), mastery of modern educational technologies, extracurricular, volunteer activities; development of professional skills in practice). Describes the forms of work of students starting from the first year, attending training and laboratory classes, participating in educational activities of the faculty, practice, participating in scientific activities.*

**Keywords:** learning, creative work, preschool institution, game, disciplines, student, preschool teacher.

В системе образования Республики Беларусь в настоящее время усилился интерес к «человековедческим» профессиям, к которым относится и воспитатель заведения дошкольного образования. Постоянное развитие науки и техники, совершенствование всех сфер производства предъявляют повышенные требования к процессу общеобразовательной и профессиональной подготовки будущих специалистов дошкольного образования, к развитию их творческой активности и инициативы, к готовности воспитывать детей в духе творчества, новизны и оригинальности. Таким образом значительно повысился спрос на квалифицированную, творчески мыслящую, конкурентоспособную личность педагога заведения дошкольного образования, которая является гарантом социально-экономического развития общества и государства.

Такие требования к подготовке педагогов заведения дошкольного образования обосновываются основной целью системы образования Республики Беларусь: подготовка разносторонне развитой личности, способной к трудовой деятельности, самообразованию, к организации воспитательного процесса, в котором реализуются актуальные потребности воспитанников, общества и государства, свободно мыслящей, прогнозирующей результаты своей деятельности и образовательного процесса, то есть способной воспитать ребёнка XXI века.

Понятие профессиональной компетентности воспитателя дошкольного образования включает единство теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности, характеризует его профессионализм в целом. Проблема развития профессионализма будущих педагогов явилась предметом изучения многих исследователей (И. Ильина, Н. Бердяева, И. Якиманской, В. Слестёнина, Н. узьмина, Е. Климова, А. Маркова, А. Вербицкого, О. Жук, И. Зимней, А. Хуторского и др.). Так Н. Кузьмина, А. Маркова, Т. Руднёва, Г. Стайнов и другие под профессиональной компетентностью понимают совокупность профессиональных и личностных качеств, позволяющих действовать самостоятельно и ответственно, уметь выполнять определённые трудовые функции, характерные для профессиональной деятельности [6].

Понятие профессиональной компетентности характеризует «меру соответствия понимания, знаний и умений реальному уровню сложности выполняемых задач и разрешаемых проблем» [1]; предполагает наличие «способности принимать ответственные решения, действовать адекватно требованиям общественного долга. Профессиональная компетентность проявляется при разрешении педагогом проблем, возникающих в ходе профессиональной деятельности, сложных задач, требующих определения условий и поиска недостающей информации.

**Цель статьи** – исследовать основные пути формирования профессиональной компетентности воспитателей дошкольного образования к творческой работе с воспитанниками, обосновать соответствующие условия для большей эффективности данного процесса.

Процесс развития профессиональной компетентности – сложный и многоэтапный, включающий, в первую очередь, развитие творческой индивидуальности будущего педагога, восприимчивого к педагогическим инновациям, способного адаптироваться и работать в меняющейся педагогической среде. Как отмечают исследователи в области подготовки специалистов системы дошкольного образования (В. Логинова, Р. Буре, П. Саморукова, Е. Панько, Л. Глазырина, М. Ярмолинская и другие), общее развитие дошкольника, его личностная активность, социализация зависят от методически грамотного, творческого сопровождения со стороны воспитателя. Только творческий педагог может организовать творческую работу с детьми дошкольного возраста, поддержать их начинания, увидеть ростки творчества у

воспитанников. В Белорусской педагогической энциклопедии «творческая деятельность» определяется как поиск и нахождение нового для себя (обнаружение педагогом вариативных нестандартных способов решения педагогических задач), для себя и других (создание новых оригинальных подходов и отдельных приёмов, перестраивающих известный педагогический опыт), для других (формирование идей образования и перенос их в коммуникативное образовательное пространство) [1].

Период обучения студентов на факультете дошкольного образования связан с профессиональным становлением личности будущего специалиста, с развитием у них творческого отношения к профессиональной деятельности, воспитанию у детей дошкольного возраста творческих способностей. Что возможно при развитии у будущего воспитателя способности изобретать в повседневной профессиональной деятельности нечто новое, совершенствовать и адаптировать общеизвестное к возрастным и индивидуальным особенностям каждого ребенка, искать нестандартные способы решения образовательных задач, применять способы стимулирования творческой инициативы детей.

В Республике Беларусь разработан государственный образовательный стандарт по специальности «Дошкольное образование», который представлен системой учебных дисциплин, необходимых для подготовки воспитателей к творческой работе с детьми дошкольного возраста. А именно, «Дошкольная педагогика», «Выразительное чтение», «Развитие игровой деятельности детей дошкольного возраста», «Детская психология», «Теория и методика ознакомления с социальной действительностью детей дошкольного возраста», «Театральная деятельность в учреждении дошкольного образования», «Детское ручное ткачество» и другие. Благодаря этим дисциплинам у студентов развивается интерес к творческой работе с детьми дошкольного возраста, поскольку преподаватели выстраивают поэтапную подготовку будущего воспитателя заведения дошкольного образования, создают условия для постепенного формирования его профессиональных, личностных качеств, творческой основы будущей деятельности [3].

Разработанная технология поэтапного формирования творческой направленности профессиональной компетентности студентов включает: 1 этап – познавательный, который направлен на формирование у студентов интереса, склонностей к творческой работе; знаний, умений творческого содержания, которые вызывают потребность применить их на практике, путём введения в содержание специальных дисциплин творческого аспекта. 2 этап – творческого развития, направлен на формирование у будущих педагогов ЗДО психологической установки на необходимость проявления творческого отношения к деятельности, овладение различными технологиями по приобщению детей дошкольного возраста к творчеству, посредством изучения психолого-педагогических дисциплин. 3 этап – практической реализации, который предусматривает трансформацию профессиональных знаний, умений в процессе разных видов практик. Важной стороной подготовки студентов к творческой работе с детьми дошкольного возраста является правильная организация самостоятельной работы, которая представляет собой реализацию разноуровневых заданий на основе профессиональных знаний, умений, мотивации профессиональной деятельности в процессе лекционных, семинарских, лабораторных и внеаудиторных форм работы.

Основы подготовки к творческой работе воспитанников закладываются на первых курсах. Так в рамках учебной дисциплины «Дошкольная педагогика» студенты изучают особенности эстетического и художественного воспитания детей дошкольного возраста, проблемы детского творчества, влияние различных видов детской художественной деятельности на разностороннее развитие ребёнка, рассматривают возможности вариативных форм работы по художественно-эстетическому развитию воспитанников. На практических занятиях проводятся дискуссии по вопросам: «Подражание и творческая индивидуальность», «Что значит бережно относиться к эстетическим переживаниям ребёнка?», студенты разрабатывают консультации для родителей по проблемам эстетического воспитания, сценарии развлечений и апробируют их в процессе лабораторных занятий. Формированию готовности студентов к творческой работе с воспитанниками способствуют встречи с музыкальными работниками, творческими воспитателями, которые принимают участие в круглых столах, проводят мастер-классы для обучающихся [4].

В процессе изучения учебной дисциплины «Выразительное чтение» студенты осваивают знания по теоретическим и методическим вопросам формирования качества речи (правильность, точность и выразительность); у них формируется умение пользоваться многообразием образных средств в работе с литературным произведением; умение использовать выразительные средства искусства художественного чтения в работе с детьми дошкольного возраста, игровые ситуации при работе над текстом, применять методы стимулирования игровой и художественной деятельности. Рассмотрение учебного материала по данной учебной дисциплине предполагает большой объём самостоятельной работы по поиску и анализу необходимой информации, выполнению разноплановых заданий, результаты которых помещаются в портфолио работ студента (игровые ситуации, игровые занятия), участие в конкурсе чтецов.

Организация самостоятельной учебной деятельности предполагает умение студентов фиксировать индивидуальные достижения, развивать их рефлексивные умения, формировать комплекс компетенций,

способствующих пониманию сложности и многогранности процесса организации творческой работы с воспитанниками, развитию умений использовать междисциплинарный подход к решению профессионально-педагогических проблем. С этой целью были подготовлены рабочие тетради по учебным дисциплинам «Выразительное чтение», «Развитие игровой деятельности детей дошкольного возраста», «Организация работы с одаренными детьми» и др., в которых предлагаются дифференцированные задания для студентов.

Практические навыки к творческой работе с воспитанниками студенты приобретают в процессе изучения учебных дисциплин и факультативов «Практикум по декоративно-прикладному искусству», «Практикум по изготовлению игрушек» и т.д. Например, на занятиях по факультативу «Детское ручное ткачество» студенты овладевают техниками и приёмами ручного ткачества, осуществляют разработку схем для заправки поясов, эскизов аксессуаров (сумки), декорирования тканых изделий; занимаются разработкой конспектов занятий, дидактических игр, развивающих упражнений по ручному ткачеству для воспитанников старшей группы.

Учебная дисциплина «Театральная деятельность в учреждении дошкольного образования» направлена на обеспечение теоретической и методической подготовки студентов в области театральной педагогики (понятийный аппарат, методы и приёмы, театральный репертуар для детей дошкольного возраста и т.д.), формирование у них театральной культуры, усвоение основ сценического мастерства, навыков театрального кукловождения; умений по организации и руководству театральной деятельностью детей дошкольного возраста.

Организация анимационной деятельности с детьми дошкольного возраста предусматривает использование разнообразного содержательного материала в соответствии с конкретным возрастом детей, спецификой детских групп, с учетом места и времени проведения мероприятий. Для этого студенты знакомятся с содержанием форм свободной деятельности, осуществляемой с детьми дошкольного возраста, разрабатывают сценарии, овладевают технологией игрового сюжетно-ролевого моделирования, основами сценарного и актерского мастерства на практических занятиях, проводимых в форме тренингов. На них отрабатываются отдельные профессиональные навыки работы аниматора, где тренерами выступают сами студенты, а учебная группа становится детской группой. Важным направлением в подготовке студентов является ознакомление с арт-терапевтическими технологиями, позволяющими укрепить психологическое и физическое здоровье воспитанников [5]

В контексте дисциплины «Теория и методика ознакомления детей дошкольного возраста с социальной действительностью» студентам предлагаются практические задания, направленные на разработку рекомендаций и консультаций для родителей по проблемам художественного воспитания детей разного дошкольного возраста, бесед с детьми и родителями, подбору пословиц, загадок, художественных произведений, мультфильмов, составление творческих игр, программ эстетического воспитания с учетом национальных культурных особенностей, по проведению игр-драматизаций с детьми, совместных праздников и развлечений. Активность будущих воспитателей в полной мере реализуется во время проведения практических занятий, важными элементами которых являются интерактивные методы [2]. Для этого используются такие методы как решение кейсов, проведение микроисследований, защита проектов, ориентированных на практический аспект, ролевые, деловые игры.

Важной составляющей профессиональной подготовки воспитателя к творческой работе с воспитанниками является педагогическая практика. В процессе прохождения которой студенты не только осваивают существующий опыт воспитателей заведений дошкольного образования, но и творчески перерабатывают его, приобретая собственный социальный и педагогический опыт, развивая проективно-рефлексивные умения, способность осваивать инновации, способность и готовность к самостоятельной познавательной работе, самосовершенствованию, коммуникационные навыки, навыки научно-исследовательской деятельности, что отображается в разработанных для каждой практики дневниках. Так, дневник ознакомительной практики для студентов первого курса включает комплекс разнообразных заданий: составить карты наблюдений за работой воспитателя, за подготовкой и проведением занятий, за организацией и руководством игровой деятельностью, формированием культурно-гигиенических навыков у детей, характеристику уровня развития сюжетно-ролевой игры у детей. Методическая практика развивает у студентов умения планирования, организации и методического обеспечения образовательного процесса в УДО, организации взаимодействия с детьми, разработки дидактических, театрализованных и сюжетно-ролевых игр, занятий, проведения индивидуальной работы с детьми и родителями, подготовку творческих заданий в форме видеороликов о развлечениях, занятиях художественного цикла.

О результативности технологии поэтапного формирования творческой направленности студентов свидетельствует анализ опроса студентов факультета дошкольного образования (89 человек), который показал, что на готовность их к творческой работе с детьми оказали влияние практические занятия (61%), лекции – (39%), управляемая самостоятельная работа (43%), разные виды практик (36%). Наибольший

інтерес у студентів викликають активні форми роботи, використовувані викладачами в процесі вивчення навчальних дисциплін (захист проєктів, проведення міні-досліджень, підготовка мультимедійних презентацій, розробка розвиваючих ігор і т.д.).

**Висновки.** Проведене дослідження дозволило визначити педагогічні умови, які забезпечують успішне формування професійної компетентності у майбутніх спеціалістів к творчій роботі: володіння вміннями пошуку вибору інформації; наявність суб'єкт-суб'єктних відносин між викладачем і студентом; розвиток ініціативності і самостійності у майбутніх вихователів дошкільної освіти; реалізація особистісного, пізнавального, творчого потенціалу студентів в освітньому процесі; використання рефлексивних і творчих форм роботи.

Реалізація вищеперелічених шляхів і умов формування професійної компетентності у студентів к творчій діяльності з вихованцями підвищує рівень їх професійно-особистісного розвитку, самостійності.

### Література

1. Беларуская педагогічная энцыклапедыя: В двух т. – Т. 2. Н – Я. / Ред. коллегія: Н.П. Баранова, А.І. Жук, А.С. Лаптенюк, Г.І. Николаенко (адказны сакратар) і др. – Мінск: «Адукацыя і выхаванне», 2015. – 727 с.
2. Колосова О., Хіля А., Саранча І. Підготовка вихователів дошкільних закладів к роботі з дітьми з особливими освітніми потребами // Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference. Volume III. Special Pedagogy. Social Pedagogy. Innovation in Language Education, May 24-25, 2019. Rezekne, Rezekne Academy of Technologies, 2019, p.83-94.
3. Митрош О.І. Практико-орієнтоване навчання майбутніх спеціалістів дошкільної освіти засобом методу проєктів / О. І. Митрош, Е. І. Варанецька-Лосик // Веснік адукацыі. – 2018. – № 7. – С. 59–64.
4. Поздеева Т.В. Формування соціально-особистісних компетентностей майбутніх педагогів дошкільної освіти в процесі викладання педагогічних дисциплін / Т.В. Поздеева, О.М. Кравцова// Педагогічне навчання в умовах трансформаційних процесів: нові вимоги к змісту і результатам: Teacher education in the context of transformation processes: new content and results requirements : матеріали VIII Міжнародної науково-практичної конференції, г. Мінск: БГПУ, 21 листопада 2018 г. / Беларус. гос. пед. ун-т ім. М. Танка; под науч. ред. А. В. Позняк. – Мінск, 2019. – 172 с. – С. 105-108.
5. Хіля А.В. Використання елементів арт-терапії у роботі вчителя початкової школи та вихователя закладу дошкільної освіти (теоретичний аспект) // Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю "Актуальні проблеми мистецької підготовки майбутнього вчителя" (VII школа методичного досвіду) , 21-22 листопада 2018 року. – Вінниця: ФОП Корзун Д.Ю., 2018. – С.278-281.
6. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личности ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Адукацыя і выхаванне. – 2004. – № 3. – С. 3-9.

### References

1. Belorusskaya pedagogicheskaya enciklopediya: V dvuh t. – T. 2. N – YA. / Red. kollegiya: N.P. Baranova, A.I. ZHuk, A.S. Laptenok, G.I. Nikolaenko (otvetstvennyj sekretar') i dr. – Minsk: «Adukacyya i vyhavanne», 2015. – 727 s.
2. Kolosova O., Hilya A., Sarancha I. Podgotovka vospitatelej doshkol'nyh uchrezhdenij k rabote s det'mi s osobymi obrazovatel'nymi potrebnyami // Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference. Volume III. Special Pedagogy. Social Pedagogy. Innovation in Language Education, May 24-25, 2019. Rezekne, Rezekne Academy of Technologies, 2019, p.83-94.
3. Mitrosh O.I. Praktiko-orientirovannoe obuchenie budushchih specialistov doshkol'nogo obrazovaniya posredstvom metoda proektov / O. I. Mitrosh, E. I. Varanetskaya-Losik // Vesnik adukacyi. – 2018. – № 7. – S. 59–64.
4. Pozdeeva T.V. Formirovanie social'no-lichnostnyh kompetencij budushchih pedagogov doshkol'nogo obrazovaniya v processe prepodavaniya pedagogicheskikh disciplin / T.V. Pozdeeva, O.M. Kravcova// Pedagogicheskoe obrazovanie v usloviyah transformacionnyh processov: novye trebovaniya k sodержaniyu i rezul'tatam: Teacher education in the context of transformation processes: new content and results requirements : materialy VIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, g. Minsk: BGPU, 21noyabrya 2018 g. / Belarus. gos. ped. un-t im. M. Tanka; pod nauch. red. A. V. Poznyak. – Minsk, 2019. – 172 s. – S. 105-108.
5. Xilya A.V. Vy`kory`stannya elementiv art-terapiyi u roboti vchy`telya pochatkovoyi shkoly` ta vy`xovatelya zakladu doshkil`noyi osvity` (teorety`chny`j aspekt) // Vseukrayins`koyi naukovu-prakty`chnoyi konferenciyi z mizhnarodnoyu uchastyu "Aktual`ni problemy` my`stecz`koyi pidgotovky` majbutn`ogo vchy`telya" (VII shkola metody`chnogo dosvidu) , 21-22 ly`stopada 2018 roku. – Vinny`cya: FOP Korzun D.Yu., 2018. – S.278-281.
6. Hutorskoj A.V. Klyuchevye kompetencii kak komponent lichnosti oriyentirovanoj paradigmy obrazovaniya / A. V. Hutorskoj // Adukacyya i vyhavanne. – 2004. – № 3. – S. 3-9.



УДК 378.015.31.041:37.011.3

DOI 10.31652/2415-7872-2020-63-153-156

## АКМЕОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

В. А. Фрицюк, [orcid.org/0000-0001-6133-2656](https://orcid.org/0000-0001-6133-2656)В. М. Фрицюк, [orcid.org/0000-0002-4466-9019](https://orcid.org/0000-0002-4466-9019)

*У статті охарактеризовано акмеологічні аспекти дослідження проблеми професійного саморозвитку майбутніх учителів музичного мистецтва. Окреслено два підходи до визначення сутності саморозвитку особистості. Наголошено на розумінні саморозвитку майбутніх учителів музичного мистецтва з позицій акмеології як прагнення до саморозкриття й саморозгортання їхнього творчого потенціалу; свідомого процесу професійного самовдосконалення з метою ефективної самореалізації в майбутній професійній діяльності на основі внутрішньо значущих устремлень і зовнішніх впливів; цілеспрямованої, багатоаспектної самозміни, що слугує меті максимального духовно-морального й діяльнісно-практичного самоздійснення в професійній діяльності.*

**Ключові слова:** професійний саморозвиток, майбутні учителі музичного мистецтва, професійна підготовка, акмеологія.

## ACMEOLOGICAL ASPECTS OF RESEARCH ON THE PROBLEM OF PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT OF FUTURE TEACHERS OF MUSIC ART

V. Frytsiuk, V. Frytsiuk

*The article describes acmeological aspects of research on the problem of professional self-development of future teachers of music art. Determination of personal qualities of the prospective teacher, features of his professional activities and development and formation of professional skills of self-development are the main directions of improvement of pedagogical education. Teachers are entrusted the special responsibility for continuous professional self-development, as they perform a function of realizing and enriching of state intellectual and professional potential. Training of prospective teacher in modern conditions must be built as a system of conditions as for ensuring his/her professional development and self-development. Theoretical analysis of philosophical, psychological studies on problem of personality's development and self-improvement gave the opportunity to determine self-development of personality as purposeful, systematic, highly organized and creative activities, the process of purposeful creative changes by personality of own spiritual values, moral and ethical, activity-practical, sensual, intellectual, characterological features for the most successful achievements of life purposes and more effective implementation of own human and social aims. Professional self-development is determined as conscious human activities aimed at full self-realization as a personality in the social sphere that identifies by profession. The article describes the acmeological aspects of professional self-development of future music teachers. The article explains self-development of future music teachers from the acmeology perspective. Self-development reveals the creative potential of students; conscious process of professional development. It will help to effectively self-realize in professional activities.*

**Keywords:** professional self-development, future teachers of musical art, professional training, acmeology.

У контексті сучасного процесу модернізації вищої освіти одним із факторів забезпечення конкурентоспроможності України на світовому рівні є підвищення якості підготовки майбутніх педагогів, зокрема, вчителів музичного мистецтва, формування в них мотивації до безперервної професійної освіти та професійного саморозвитку. Нині особливо активно формуються методологічні принципи, концептуальні підходи та дослідницькі стратегії, розробляються практико-орієнтовані акмеологічні технології, у тому числі, в музичній педагогіці. І тому підготовка до професійного саморозвитку майбутнього вчителя музичного мистецтва є актуальною для сучасного освітнього процесу.

У системі підготовки учителя музичного мистецтва в закладах вищої освіти накопичено значний досвід, спираючись на який можна ефективно розв'язувати проблему підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до професійного саморозвитку. У контексті дослідження викликають інтерес праці науковців, які безпосередньо чи опосередковано стосуються питань саморозвитку й розвитку творчого потенціалу майбутнього вчителя музики, зокрема, С. Деніжної, Н. Згурської, Є. Йоркіної, Л. Костенко, Т. Костогриз, Л. Котової, В. Крицького, І. Могилей, Н. Мозгальнової, І. Сипченко, Л. Шевченко та ін. Проблему формування творчих здібностей і професійної майстерності в майбутнього вчителя музики порушували у своїх дослідженнях В. Єлисеєва, Л. Ісаєва, Л. Остапенко, Г. Саїк, Е. Скрипкіна, Е. Сет, В. Фрицюк [10; 11], В. Яконюк та інших педагогів. Основну увагу автори приділяють розробці шляхів і методів розвитку в майбутніх учителів музики найбільш значущих із позицій сучасних завдань якостей

особистості: самостійності, творчої активності й цілеспрямованості, гнучкості й критичності професійного мислення, тобто здібностей і умінь, які забезпечують готовність до творчої педагогічної праці.

Водночас, професійний розвиток і саморозвиток особистості є об'єктом дослідження багатьох психологів та педагогів (К. Абульханова-Славська, Г. Балл, Л. Виготський, Л. Митіна, С. Рубінштейн, Б. Федоришин та ін.). Професійний саморозвиток майбутнього є вагомим з-поміж актуальних проблем педагогіки й розглядається у працях Н. Кічук, Є. Клімова, А. Маркової, С. Смирнова, І. Харламова та ін. Закордонні дослідники також звертаються до проблем самоактуалізації й саморозвитку (Р. Бернс, А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс та інші). Разом з тим зазначимо, що досліджень, присвячених проблемі підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до професійного саморозвитку, недостатньо.

**Метою** статті є розгляд основних положень акмеологічного підходу щодо проблеми професійного саморозвитку майбутніх учителів музичного мистецтва.

Аналіз сучасних психолого-педагогічних досліджень виявив, що поняття «саморозвиток педагога», у тому числі, «саморозвиток учителя музичного мистецтва», у науковій психолого-педагогічній літературі не має чіткого узгодженого визначення через різні методологічні підходи до його розгляду. Процес професійного саморозвитку майбутніх фахівців розглядається науковцями з позицій різних підходів.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми професійного саморозвитку дозволив нам дійти висновку, що в історії вищої школи накопичено значний досвід із підготовки студентів до професійного саморозвитку [10, 11]. Процес професійного саморозвитку особистості є однією з важливих проблем у філософії, психології, педагогіці, акмеології. У філософії процес саморозвитку особистості розглядають як духовно-практичне перетворення з метою повноти індивідуального самовдосконалення. У психології процес саморозвитку особистості трактують як необхідну умову самореалізації особистості. Психологи розглядають саморозвиток як свідомий процес особистісного становлення з метою ефективної самореалізації на основі значущих прагнень і зовнішніх впливів. У педагогічних дослідженнях саморозвиток особистості аналізують з урахуванням активного впливу соціального середовища, трактуючи його як прагнення людини збагатити свої індивідуальні якості за допомогою тих видів діяльності, які сприяють їхньому формуванню чи вдосконаленню. Предметом педагогічних досліджень є ті шляхи й засоби підвищення внутрішньої творчої активності особистості, що насамкінець повинні сприяти її саморозвитку [10]. У цьому випадку нас цікавлять шляхи й засоби підвищення внутрішньої творчої активності майбутніх учителів музичного мистецтва, що сприятимуть їхньому професійному саморозвитку.

Аналіз різних концепцій професійного саморозвитку дозволяє умовно виділити два підходи до визначення сутності цього поняття. Представники першого підходу (В. Маралов, Л. Куликова та ін.) вважають, що професійний саморозвиток відбувається за напрямками: самоствердження, самовдосконалення, самоактуалізація. Другий, основоположниками якого є О. Власова, Ф. Мухаметзянова, С. Яхина та ін., пов'язує професійний саморозвиток із «вписуванням» людини в ту чи іншу систему професійної діяльності [9]. Дослідники В. Загвязинський, І. Зязюн, Н. Кузьміна, В. Сластьонін, М. Таланчук визначають функції саморозвитку, самовиховання й саморегуляції як найважливіші в педагогічній діяльності сучасного вчителя [6, с. 14]. Проте за такої зацікавленості проблемою саморозвитку особистості акмеологічні аспекти професійного саморозвитку вчителя залишаються недостатньо досліджені науковцями. Варто зазначити, що ідея саморозвитку особистості лежить в основі гуманістичного педагогічного світогляду. Спочатку вона була сформульована як пізнання особистістю себе задля творчого перетворення навколишнього світу й самотворення. Згодом вона трансформується в педагогічний принцип визнання здатності особистості до саморозвитку, прагнення її до самовдосконалення. Цей постулат отримує в педагогіці подальший розвиток як принцип поваги до особистості учня, необхідності розвитку в ньому творчої активності й надання йому допомоги в оволодінні способами творчого самовираження та самовдосконалення [1].

У розкритті педагогічного аспекту поняття «саморозвиток» виокремлено суб'єктивність особистості, розвиток людиною власної «самості», здатність її до самотворення, можливість створити свій образ в цілому образі світу, самоактуалізуватися, самовдосконалюватися й самостверджуватися в процесі самореалізації в діяльності та спілкуванні [2]. Про саморозвиток можна говорити, як про фундаментальну здібність людини ставати й бути справжнім суб'єктом власного життя. З цієї точки зору саморозвиток визначають як процес свідомої, якісної та незворотної зміни особистістю своїх моральних якостей, інтелектуальних і соціальних здібностей та можливостей, своїх фізичних, психічних і духовних сил з метою «добудувати» себе до ідеального образу цілісної особистості.

Стосовно нашого дослідження становить інтерес позиція В. Семиченко, яка займається проблемою особистісного розвитку й саморозвитку в контексті неперервної професійної освіти. Під саморозвитком В. Семиченко [8, с. 50] розуміє прагнення людини збагатити свої індивідуальні якості за допомогою тих видів діяльності, які сприяють їхньому формуванню чи вдосконаленню. Саме такі види діяльності варто використовувати, на нашу думку, у процесі підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до професійного саморозвитку.

Варто зазначити, що саморозвиток є одним із ключових понять акмеології, науки про закономірності й шляхи особистісного і професійного самовдосконалення особистості. «Акме» перекладається з грецької як «вершина», «розквіт», тож акмеологія розглядає можливості досягнення людиною її власних вершин творчого й особистісного розвитку. Ступінь зрілості людини й так звана вершина цієї зрілості, або, як її ще називають, акме, це багатовимірний стан людини, який хоч і охоплює значний за тривалістю етап її життя і завжди показує, наскільки вона відбулася як громадянин, як фахівець в якійсь певній галузі діяльності. Коли йдеться про високий професіоналізм людини, то з ним пов'язують не тільки розвиток здібностей, але й глибокі знання в тій галузі діяльності, в якій цей професіоналізм проявляє себе, а також нестандартне володіння вміннями, необхідними для успішного виконання цієї діяльності. У нашому випадку і високий професіоналізм, і нестандартне володіння вміннями, необхідними для успішного виконання професійної діяльності, стосуються майбутніх учителів музичного мистецтва. Саме ці характеристики необхідно розвивати в студентів для їхньої успішної подальшої професійної самореалізації.

«Акме» в професійному розвитку – це найвищі рівні професійних досягнень, можливі для особистості на цьому ступені її професійного розвитку. «Акме» (як досягнення) в професійному розвитку виявляються в сформованості особистості як суб'єкта професійної діяльності, професійного спілкування, в зрілості її як особистості професіонала, що, в свою чергу, означає зростання різних видів професійної компетентності. Різні варіанти професійних «акме» виявляються в помітному розвитку різних видів професійної компетентності [3]. Результатом музично-педагогічної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва є професійна компетентність як складне поліфункціональне особистісне утворення на основі інтеграції професійних теоретичних знань, ціннісних орієнтацій і практичних умінь учителя у сфері музичної педагогіки, а також особистісних якостей, емоційно-ціннісного ставлення до педагогічної діяльності, які у своїй сукупності забезпечують вибір учителем свідомої поведінки, що відображає гуманістичну спрямованість його педагогічної дії. Така компетентність розширює професійні можливості вчителя музичного мистецтва, впливає на духовний світ учня й виявляється як здатність якісно будувати музично-педагогічний процес і взаємодіяти з усіма учасниками освітнього процесу.

Варто зазначити, що акмеологія, зближуючись за своїм предметом з галуззю психології розвитку, конкретизує поняття «розвиток» та його принципи. Конкретизація, на думку С. Кузікової, передбачає: розуміння розвитку як вдосконалення, руху до зрілості, до оптимального вищого рівня; визнання суб'єктивного характеру розвитку; здійснення розвитку через протиріччя, які вирішуються суб'єктом; урахування індивідуального характеру розвитку; розгляд розвитку впродовж життя та в діяльності; урахування співвідношення потенційного й актуального в розвитку особистості (акмеологія спрямована на виявлення прихованих, нереалізованих можливостей); не зіставлення послідовних стадій, а виявлення наявної стадії порівняно з ідеалом, з перспективою [5, с. 29].

З позицій акмеології, наголошує А. Деркач [3], саморозвиток можна розуміти як: тенденцію до саморозкриття й саморозгортання творчого потенціалу людини; свідомий процес самовдосконалення з метою ефективною самореалізації на основі внутрішньо значущих устремлінь і зовнішніх впливів; цілеспрямовану, багатоаспектну самозміну, що слугує меті максимального духовно-морального й діяльнісно-практичного самозбагачення, саморозгортання та самоздійснення. Науковець вважає, що в контексті акмеологічних поглядів саморозвиток – це цілеспрямований процес «розгортання» вже наявних, але «згорнутих» до певного часу задатків, здібностей, умінь, якостей або «зародження» і становлення властивостей і якостей, яких раніше не було.

Професійний саморозвиток педагога, згідно з позицією вчених, які розробляють теорію педагогічної акмеології (Б. Ананьєв, І. Багаєва, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Мітіна, А. Реан та ін.), – це процес формування особистості, що орієнтована на найвищі професійні досягнення. Це означає: зміну мотиваційної сфери особистості педагога, в якій більш яскраво, ніж це було раніше, знаходять своє відображення загальнолюдські цінності; зростання вміння на рівні інтелекту планувати, а потім і втілювати у практику саме ті діяння й здійснювати ті вчинки, які відповідають духу зазначених цінностей; поява більшої здібності мобілізувати себе на подолання труднощів об'єктивного характеру, що заважають виявляти самостійність і здійснювати діяння відповідно до означених цінностей; більш об'єктивне оцінювання своїх сильних і слабких рис та рівня своєї готовності до нових, складніших діянь і відповідних учинків. При цьому, автори акцентують увагу саме на феномені «потенціал професійного саморозвитку», завдяки якому педагог набуває нової якості – активного суб'єкта своєї прогресивної професійної життєдіяльності, що свідомо вибудовує її стратегію [13].

Уважаємо викладені вище акмеологічні підходи важливими в дослідженні професійного саморозвитку майбутніх учителів музичного мистецтва.

Складність професії вчителя музичного мистецтва визначається необхідністю тісного взаємозв'язку елементів, які входять у поняття «вчитель» і «музикант» (за О. Апраксіною). Він має бути не тільки широко освіченою людиною, яка добре володіє своїм предметом, а й особистістю у високому розумінні цього

слова. Виховуючи дітей засобами музичного мистецтва, він формує їхній світогляд, уяву. Тому, для максимального виявлення та розвитку потенційних професійно-значущих якостей та здібностей майбутнього вчителя музичного мистецтва, важливим є його професійний саморозвиток. Це потребує подальшого вдосконалення освітнього процесу в педагогічних університетах з метою досягнення високої майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва і їхнього спрямування на професійний саморозвиток.

**Висновок.** Таким чином, аналіз та узагальнення наведених джерел дають змогу стверджувати, що з позицій акмеології саморозвиток майбутніх учителів музичного мистецтва можна розуміти як прагнення до саморозкриття й саморозгортання їхнього творчого потенціалу в різних видах музично-педагогічної діяльності; свідомий процес професійного самовдосконалення з метою ефективної самореалізації в майбутній професійній діяльності на основі внутрішньо значущих устремлінь і зовнішніх впливів; цілеспрямовану, багатоаспектну самозміну, що слугує меті максимального духовно-морального й діяльнісно-практичного самоздійснення в професійній діяльності. Саме акмеологічний підхід забезпечує підготовку до професійного саморозвитку майбутніх учителів музичного мистецтва, як особистостей, орієнтованих на найвищі професійні досягнення.

### Література

1. Алешина С. А. Саморазвитие личности студента в образовательном пространстве педагогического колледжа : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Алешина С. А. – Оренбург, 2003. – 171 с.
2. Власова Е. А. Профессиональное саморазвитие будущих социальных педагогов : Монография / Е. А.Власова. – Николаев, 2009. – 116 с.
3. Деркач А. А. Методолого-прикладные основы акмеологических исследований : Монография / А.А. Деркач. – Москва : Изд-во РАГС, 1999. – 391 с.
4. Книга національної освіти України. Акад. пед наук України; за ред. В. Г. Кременя. – Київ, 2009. – Режим доступу: <http://refdb.ru/look/1238872-p6.html>
5. Кузікова С. Б. Психологія саморозвитку : навч. посіб. / С. Б. Кузікова. – Суми : МакДен, 2011. – 149 с.
6. Кулик Є. В. Теорія і практика підготовки майбутніх учителів трудового навчання до педагогічної дослідницької діяльності : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 / Є. В. Кулик. – Тернопіль, 2006. – 40 с.
7. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения. В 2-х т. / А.Н.Леонтьев. – Москва, 1983. – Т.1 – 391 с.
8. Семиченко В. А. Проблема особистісного розвитку і саморозвитку у в контексті неперервної професійної освіти / В. А. Семиченко // Педагогіка і психологія. – 2010. – № 2. – С. 46-57.
9. Тихонова Т. В. Педагогічні умови професійного саморозвитку майбутнього вчителя інформатики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Т. В. Тихонова. – Київ, 2001. – 20 с.
10. Фрицюк В. А. Професійний саморозвиток майбутнього педагога : монографія / В.А.Фрицюк. – Вінниця : ТОВ «Нілан ЛТД», 2016. – 368 с.
11. Фрицюк В. М. Самоактуалізація майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі професійної підготовки / В.М.Фрицюк // Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка. Серія: Педагогіка. - 2016. – Вип. 6. – С. 56-67.
12. Цокур Р. М. Формування потенціалу професійного саморозвитку в майбутніх викладачів вищої школи у процесі магістерської підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04; / Р. М. Цокур. – Одеса, 2004. – 258 с.

### References

1. Aleshina S. A. Samorazvitie lichnosti studenta v obrazovatel'nom prostranstve pedagogicheskogo kolledzha : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01. / Aleshina S. A. – Orenburg, 2003. – 171 s.
2. Vlasova E. A. Professional'noe samorazvitie budushih social'nyh pedagogov : Monografija / E. A.Vlasova. – Nikolaev, 2009. – 116 s.
3. Derkach A. A. Metodologo-prikladnye osnovy akmeologicheskikh issledovanij : Monografija / A.A. Derkach. – Moskva : Izd-vo RAGS, 1999. – 391 s.
4. Knyha natsionalnoi osvity Ukrainy. Akad. ped nauk Ukrainy; za red. V. H. Kremenia. – Kyiv, 2009. – Rezhym dostupu: <http://refdb.ru/look/1238872-p6.html>
5. Kuzikova S. B. Psykholohiia samorozvytku : navch. posib. / S. B. Kuzikova. – Sumy : MakDen, 2011. – 149 s.
6. Kulyk Ye. V. Teoriia i praktyka pidhotovky maibutnikh uchyteliv trudovoho navchannia do pedahohichnoi doslidnytskoi diialnosti : avtoref. dys. ... d-ra ped. nauk : spets. 13.00.04 / Ye. V. Kulyk. – Ternopil, 2006. – 40 s.
7. Leont'ev A. N. Izbrannye psihologicheskie proizvedeniija. V 2-h t. / A.N.Leont'ev. – Moskva, 1983. – Т.1 – 391 s.
8. Semychenko V. A. Problema osobystisnoho rozvytku i samorozvytku u v konteksti neperervnoi profesiinoy osvity / V. A. Semychenko // Pedahohika i psykholohiia. – 2010. – # 2. – S. 46-57.
9. Tykhonova T. V. Pedahohichni umovy profesiinoho samorozvytku maibutnoho vchytelia informatyky : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04 / T. V. Tykhonova. – Kyiv, 2001. – 20 s.
10. Frytsiuk V. A. Profesiyni samorozvytok maibutnoho pedahoha : monohrafiia / V.A.Frytsiuk. – Vinnytsia : TOV «Nilan LTD», 2016. – 368 s.
11. Frytsiuk V. M. Samoaktualizatsiia maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva v protsesi profesiinoy pidhotovky / V.M.Frytsiuk // Naukovyi visnyk Kremenetskoi oblasnoi humanitarno-pedahohichnoi akademii im. Tarasa Shevchenka. Serii: Pedahohika. -2016. – Vyp. 6. – S. 56-67.
12. Tsokur R. M. Formuvannia potentsialu profesiinoho samorozvytku v maibutnikh vykladachiv vyshchoi shkoly u protsesi mahisterskoy pidhotovky : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04; / R. M. Tsokur. – Odesa, 2004. – 258 s.

## ТЕХНОЛОГІЯ АКТИВНОГО МОВЛЕННЯ У ФОРМУВАННІ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ В УНІВЕРСИТЕТАХ ПОЛЬЩІ ТА ЧЕХІЇ

Є. В. Громов, [orcid.org/0000-0002-0234-606X](https://orcid.org/0000-0002-0234-606X)

*У статті проаналізовано передовий європейський досвід навчання іноземним мовам. Визначено суть і структуру іношомовної комунікаційної компетентності. З'ясовано, що найбільш ефективною технологією формування іношомовної комунікативної компетентності студентів нефілологічних спеціальностей в університетах Польщі та Чехії є технологія активного мовлення. Технологія активного мовлення передбачає: комунікативну спрямованість навчання, тобто іноземна мова виступає засобом спілкування в реальних життєвих (професійних) ситуаціях; взаємопов'язане навчання всім формам усного та писемного спілкування; автентичність навчальних матеріалів (обираються лише оригінальні тексти без спрощень і адаптацій); дотримання принципу ситуативності (під час занять викладач відтворює ситуації, з якими студенти стикатимуться в реальному житті); здатність до вільного спілкування в різних формах і на різні теми, максимально використовуючи наявний словниковий запас; самостійну побудову висловлювання відповідно до завдань комунікації; толерантну свідомість і поведінку, готовність і здатність вести діалог з однолітками, досягати взаєморозуміння, знаходити точки дотику в дискусійних питаннях; навички співпрацювати із однокурсниками в освітній, навчально-дослідній, проектній та інших видах діяльності; провідна роль практики та самостійної роботи в освітньому процесі; результатом навчання вважається не сумарний обсяг здобутих знань, а здатність адекватно діяти в різних проблемних ситуаціях, вміння вирішувати комунікативні завдання як у типових, так і в нестандартних обставинах. У статті описано етапи впровадження технології активного мовлення для навчання студентів нефілологічних спеціальностей іноземним мовам.*

**Ключові слова:** інноваційні освітні технології, іношомовна комунікаційна компетентність, навчання іноземних мов, технологія активного мовлення, фахівці нефілологічних спеціальностей.

## ACTIVE SPEAKING TECHNOLOGY AS A TOOL OF FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCY OF STUDENTS OF THE NON-PHILOLOGICAL SPECIALTIES AT THE UNIVERSITIES OF POLAND AND CZECH REPUBLIC

Y. Gromov

*The article analyzes the best European experience in teaching foreign languages. The essence and structure of foreign language communication competency have been determined. It has been found that the most effective technology for the formation of foreign language communicative competency of students of non-philological specialties at universities in Poland and the Czech Republic is the technology of active speaking. The technology of active speaking foresees: communicative orientation of learning, when a foreign language is a means of communication in real life (professional) situations; interconnected learning of all forms of oral and written communication; authenticity of educational materials (only original texts are chosen without simplifications and adaptations); adherence to the principle of situationality (during classes the teacher reproduces situations which students would encounter in real life); ability to communicate freely in different forms and on different topics, making maximum use of available vocabulary; independent construction of a statement in accordance with the tasks of communication; tolerant consciousness and behavior, readiness and ability to have peer-to-peer dialogues, to reach mutual understanding, to find common ground in debatable issues; skills to cooperate with classmates in educational, research, design and other activities; leading role of practice and independent work in the educational process; the result of training is not regarded as the total amount of acquired knowledge, but the ability to act adequately in various problem situations, the ability to solve communicative problems in both typical and non-standard circumstances. The article describes the stages of implementation of active speaking technology for teaching students of non-philological specialties in foreign languages.*

**Keywords:** innovative educational technologies, foreign language communication competency, foreign language teaching, technology of active speaking, specialists of non-philological specialties.

Реагуючи на зміни вимог до фахівців у сучасному світі, освітня система України намагається розробляти власні моделі їхньої підготовки з урахуванням основних критеріїв відбору кадрів на європейському та світовому ринках праці. Одним з таких критеріїв є рівень іношомовної комунікативної

компетентності майбутнього фахівця, який залежить від багатьох факторів: кваліфікації педагогічного складу, якості навчально-методичного забезпечення, матеріально-технічної бази, використання новітніх методик підготовки тощо. Вирішення комплексного завдання щодо іншомовної підготовки студентів у вітчизняних закладах вищої освіти неможливе без ґрунтовного вивчення досвіду країн близького зарубіжжя з подібними до України соціально-економічними, історико-політичними, культурно-освітніми умовами. Зокрема, до таких країн належить Чеська Республіка та Республіка Польща.

**Мета статті** – проаналізувати передовий європейський досвід навчання іноземних мов, визначити структуру іншомовної комунікаційної компетентності та найбільш ефективні технології формування іншомовної комунікативної компетентності студентів нефілологічних спеціальностей в університетах Польщі та Чехії.

Іншомовна комунікативна компетентність визнана українськими та іноземними науковцями й практиками основною метою навчання іноземним мовам [1; 2; 3; 4; 5 та ін.]. Вона передбачає реальну здатність і готовність студентів здійснювати іншомовне спілкування й досягати рівня, необхідного для практичного використання іноземної мови в майбутній професійній діяльності. Ця компетентність формується шляхом реалізації всіх видів мовленнєвої діяльності (читання, письма, аудіювання, говоріння), різних форм роботи, оптимально підібраних методів і технологій.

Центральноєвропейські дослідники [4; 5; 8; 11; 15; 16 та ін.] виокремлюють три основні аспекти дослідження проблеми пошуку та впровадження нових ефективних технологій формування іншомовної комунікативної компетентності студентів нефілологічних профілів підготовки: 1) вивчення потреб освітньої системи в оновленні навчальних планів і програм з іноземної мови; 2) експериментальне доведення ефективності інноваційних освітніх технологій, що використовуються в процесі навчання іноземним мовам; 3) вивчення ставлення студентів і викладачів до інноваційних освітніх технологій.

Науковці Польщі та Чехії наголошують на необхідності перебудови наявних практик формування іншомовної комунікативної компетентності у студентів закладів вищої освіти, підкреслюючи значну розбіжність між сучасними потребами, що викладені в оновлених освітніх документах, і традиційними підходами до викладання іноземних мов студентам нефілологічних спеціальностей. Аналізуючи навчальні матеріали та методичні розробки, що реалізуються в процесі формування іншомовної комунікативної компетентності студентів-нефілологів, вчені вказують на переважання традиційних прийомів навчання розумінню іншомовного тексту на шкоду прийомам, що покликані активізувати аналітико-синтетичну діяльність студента в процесі взаємодії з іншомовним матеріалом [4; 6; 11].

У відповідь на потребу в оновленні змісту й методів навчання професійно-орієнтованому спілкуванню іноземною мовою педагоги звертаються до нових комплексних моделей, в межах яких формування іншомовної комунікативної компетентності студентів здійснюється поетапно впродовж усього часу навчання в університеті [10; 13; 15; 16]. Йдеться про такі популярні сьогодні моделі, як «Production-Oriented Approach», «Teaching English as a Foreign Language for Special Needs», «Teaching English to Speakers of Other Languages for Special Needs», «Stepwise-Stepup Tertiary Science English Education System» та інші моделі на основі «Case-Study Methods». Ці моделі визначають формування практичних умінь і навичок спілкування іноземною мовою як головну мету навчання іноземної мови в професійному контексті. Багато практикуючих викладачів [4; 5; 7; 12] описують умови та фактори продуктивного застосування в навчальному процесі окремих технологій навчання іноземним мовам, таких як «Flipped Classroom Technology», «Project-Based Learning Technology», «Task-Based Learning and Teaching», «Content and Language Integrated Learning Technology» і аналогічних технологій організації двомовної професійної освіти.

Останнім часом все більша увага приділяється питанням застосування сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні іноземним мовам, зокрема технологій «Massive Open Online Course», «E-Learning», «Distance Learning», «Blended Learning». Вчені [6; 10; 12; 13; 14] висвітлюють можливості дистанційного та змішаного навчання іноземній мові для професійного спілкування, в якому завдання формування іншомовної комунікативної компетентності (в межах таксономії Блума) вирішуються шляхом поєднання традиційних аудиторних занять з інтенсивною самостійною роботою студентів із застосуванням комп'ютеризованих засобів навчання, а також приводять якісний аналіз формування всіх компонентів іншомовної комунікаційної компетентності в процесі взаємодії студентів і викладачів у віртуальному середовищі, що створене на сучасних платформах дистанційної освіти.

Аналізуючи дослідження вчених щодо ставлення студентів і викладачів до впровадження нових технологій формування іншомовної комунікативної компетентності, зауважимо, що всі вони визначають підвищення мотивації до вивчення іноземної мови як один із самих значущих результатів переходу на інноваційні технології навчання. Після знайомства із цими технологіями студенти починають вважати мову, що вивчається, не настільки складною, як вони сприймали її перед початком навчання. Судячи з опублікованих даних, впровадження у навчальний процес різноманітних методів і підходів, що передбачають психологічну підтримку студентів в процесі вивчення ними іноземної мови [7, с.52], систематичну самооцінку рівня сформованості іншомовної комунікативної компетенції [5, с.73],

орієнтацію процесу навчання на реальні професійно-комунікативні потреби студентів і значущий практичний результат, групову роботу й співпрацю на занятті, використання ігрових прийомів [15, с.430], а також перенесення певної частини навчальної діяльності до віртуального комп'ютерного середовища [13, с.131], сприяє підвищенню зацікавленості студентів і досягнення ними вищого рівня сформованості іншомовної комунікативної компетентності.

Одночасно в згаданих дослідженнях зазначено низку складнощів, що виникають під час упровадження інноваційних технологій у навчальний процес, серед яких головною проблемою є малий досвід роботи з цими технологіями у всіх учасників процесу формування іншомовної комунікативної компетентності. Також польські й чеські вчені визнають, що запропоновані технологічні рішення нашкоджуються на певні труднощі у середовищі студентів нефілологічних спеціальностей. Виходячи зі стереотипних міркувань про те, що для фахівця нефілологічного профілю знання іноземної мови необхідне, насамперед, як засіб отримання професійно-значущої інформації, викладачі найчастіше роблять акцент на розвиток навичок читання та перекладу, в той час як розвитку навичок говоріння приділяється менша увага.

Окрім того, в процесі професійної діяльності викладачі зіштовхуються з такими проблемами як низька комунікативна мотивація студентів у вивченні іноземної мови та боязнь допустити помилку під час усного мовлення. Навчання самостійному усному мовленню ще більше ускладнюється тим, що студенти традиційно засвоюють мовні форми та зміст висловлювання у вигляді заданого тексту, що недостатньо сприяє формуванню самостійності та ініціативності в процесі усної мовленнєвої діяльності.

Для подолання вище згаданих труднощів викладачами використовується технологія активного мовлення, що спрямована на формування іншомовної комунікативної компетентності студентів нефілологічних спеціальностей. Ефективне формування іншомовної комунікативної компетентності відбувається завдяки оптимальному поєднанню комунікативного й компетентнісного підходів. Перший передбачає: комунікативну спрямованість навчання, тобто іноземна мова виступає засобом спілкування в реальних життєвих (професійних) ситуаціях; взаємопов'язане навчання всім формам усного та писемного спілкування; автентичність навчальних матеріалів (обираються лише оригінальні тексти без спрощень і адаптації); дотримання принципу ситуативності (під час занять викладач відтворює ситуації, з якими студенти стикатимуться в реальному житті). Основу другого підходу складають: здатність до вільного спілкування в різних формах і на різні теми, максимально використовуючи наявний словниковий запас; самостійну побудову висловлювання відповідно до завдань комунікації; толерантну свідомість і поведінку, готовність і здатність вести діалог з однолітками, досягати взаєморозуміння, знаходити точки дотику в дискусійних питаннях; навички співпрацювати із однокурсниками в освітній, навчально-дослідній, проєктній та інших видах діяльності; провідна роль практики та самостійної роботи в освітньому процесі; результатом навчання вважається не сумарний обсяг здобутих знань, а здатність адекватно діяти в різних проблемних ситуаціях, вміння вирішувати комунікативні завдання як у типових, так і в нестандартних обставинах [4 – 16].

Польськими та чеськими педагогами іншомовна комунікативна компетентність визначена як здатність і готовність здійснювати іншомовне спілкування на основі мовних, предметних, соціолінгвістичних, країнознавчих знань відповідно до різних завдань і ситуацій спілкування в межах своєї професійної діяльності, а також здатність і готовність до спілкування із носіями мови, до сприйняття та розуміння партнерів, до чіткого, адекватного та своєчасного висловлювання своїх уявних намірів. Структурно іншомовна комунікативна компетентність являє собою сукупність мотиваційного, когнітивного та поведінкового компонентів [7; 11; 12; 13].

Мотиваційний компонент зумовлений положенням про те, що в основі мотивації завжди лежить певна потреба, яку вважають вирішальним чинником людської поведінки. Мотив може бути як усвідомленим, так і неусвідомленим в даний момент часу, але він завжди пов'язаний з тими чи іншими компонентами спілкування. В мотиваційній сфері велике значення має зацікавленість у публічному визнанні власних здобутків. Ситуація успіху на заняттях з іноземної мови виконує функцію комунікативно-розвивальної сфери та допомагає студенту ефективно здійснювати іншомовне спілкування та взаємодію з однокласниками та викладачем.

Когнітивний компонент іншомовної комунікативної компетентності пов'язаний з підсвідомими процесами особистості, особливостями їхнього розвитку, формуванням специфічних і загальнокультурних знань, комунікативних умінь і навичок. В комунікативній діяльності студенти вирішують певні мовні завдання (з'ясування, аргументація, спростування, погодження тощо), для чого необхідно виконати мовну дію. При цьому мовець має одночасно обдумати, що сказати, як оформити фразу, які підібрати лексичні одиниці та граматичні конструкції. Отже, така задача вже розглядається як мовно-розумова.

Поведінковий компонент актуалізується в діяльнісному аспекті іншомовної комунікативної компетентності. Зміст даного компонента визначається в умінні студентом вирішувати комунікативні

завдання, здатності до співпраці та спільної діяльності, в усному та писемному мовленні, в невербальній комунікації, в міжособистісному сприйнятті.

Технологія активного мовлення базується на ідеї, що студентам необхідно ставити комунікативні завдання, що провокують комплексну розумову діяльність. В центрі уваги студента повинна бути думка, зміст висловлювання, а мова має виконувати свою пряму функцію – формулювання цієї думки та її донесення до відома цільової аудиторії. Розв'язуючи такі комунікативні завдання, студенти виконують мовленнєві дії, намагаючись знайти шляхи їх вирішення. Завдяки цьому відбувається занурення до іншомовного середовища, а студенти починають спілкуватися іноземною мовою із чітко визначеною практичною ціллю. Основною відмінністю даної технології від традиційної системи навчання є використання мови в цілому, а не поділення її на граматичні та лексичні явища. Завдання складаються таким чином, що студенти фокусуються на змісті, а не на формі іншомовного висловлювання, що, одночасно, не означає повної зневаги до правильності його побудови.

За оцінками вчених [5; 7; 10; 15; 16], основною перевагою технології активного мовлення є її орієнтація на відпрацювання навичок усного розмовного мовлення, що дозволяє студентам швидше долати мовний бар'єр, вільно та невимушено розмовляти іноземною мовою без страху припуститися помилки. Саме тому технологія стає все більш популярною для розвитку іншомовного мовлення та мотивованої впевненості студентів на заняттях. Досвід роботи польських і чеських науковців і практиків доводить, що на традиційних заняттях студенти рідко залучаються до справді творчої роботи, не розвивають здібності самостійно вирішувати складні завдання, частіше за все вони отримують знання вже в готовому вигляді, запам'ятовують та відтворюють. Відгуки студентів також підтверджують факт, що їх приваблюють більш активні форми і методи навчання, які змушують творчо мислити, шукати неочевидні відповіді, самостійно розбиратися у фактах, подіях, явищах дійсності.

Робота на заняттях з використанням технології активного мовлення побудована на трьох етапах.

На *першому етапі* мета викладача – мотивувати студентів до усного мовлення, зацікавити їх ідеєю, «розіграти» перед майбутньою роботою, усунути невпевненість і страх припуститися помилки, «занурити» до іншомовного середовища. На першому етапі використовують такі методи та прийоми стимулювання й мотивації навчально-пізнавальної діяльності як мозковий штурм, асоціації, міні-квести, використання мовних опорних схем, створення проблемних ситуацій за допомогою проблемних питань, завдань, задач.

Метою *другого етапу* є активізація лексичних одиниць у мовних зразках і моделях, відпрацювання навичок усного розмовного мовлення. На другому етапі викладач ставить перед студентами комунікативні завдання та створює мовні ситуації. Ситуації моделюються різними способами: за допомогою наочності, словесного опису, інсценування, шляхом опертя на реальні життєві факти тощо. Створення цікавих, актуальних, ефективних комунікативних ситуацій – це творчість, методичний пошук педагога. Для цього доцільніше використовувати реальні ситуації спілкування, коли обговорюються близькі студентам теми, що спонукають висловлювати власні думки, ділитися враженнями. Студенти розв'язують комунікативні задачі, розбившись на пари або невеличкі групи. Після цього вони презентують згенеровані ідеї, шляхи рішення та висновки іншим учасникам. На цьому етапі факт допущення граматичної помилки не настільки критичний, адже студенти цілком сконцентровані на спілкуванні, нехай навіть за рахунок певних неточностей у граматиці. Викладач виконує загальну модерацію, забезпечує необхідну підтримку та слідкує за правильністю виконання завдання. Дуже важливо забезпечити змістовність висловлювань мовою, що вивчається, виключити висловлювання, що не корелюють із проблемою, що обговорюється в даній проблемній ситуації. Використовуються такі методи та прийоми, як «lazy-bones», «pathfinders», «boaster», «merry-go-round», «frames», «walking dictation», «matching», «picture gaps» тощо.

Основна мета *третього етапу* – формування іншомовної поведінки студентів. Група продовжує роботу з вирішення комунікативних задач, поставлених викладачем на другому етапі, проте студентам пропонується приділити більше уваги правильному використанню наявних знань з іноземної мови. Їм надається можливість сконцентруватися на точності та правильності вимови та граматики, і таким чином розв'язати будь-які сумніви стосовно коректності іншомовного усного спілкування. На третьому етапі використовують методи та прийоми активного мовлення: бесіда, репортаж, виступ, інтерв'ю, дискусія, дебати, розігрування рольових ситуацій, висловлювання монологічного, діалогічного та полілогічного характеру. Таким чином, для кожного етапу заняття використовуються активні методи, що дозволяють ефективно вирішувати конкретні цілі та задачі етапу.

Аналіз публікацій польських і чеських педагогів-практиків [5; 7; 8; 10; 11; 12; 15; 16] дає можливість зробити певні висновки щодо ефективності використання технології активного мовлення в процесі вивчення іноземної мови студентами нефілологічних спеціальностей, зокрема майбутніми педагогами. В групах, що в процесі навчання використовували технологію активного мовлення, за основними критеріями (мотиваційним, когнітивним, поведінковим) рівень сформованості іноземної комунікативної компетентності студентів переважно визначається як середній або високий.



Середній (репродуктивно-продуктивний) рівень демонструє бажання студентів виконувати комунікативні лінгвістичні завдання, періодичну потребу в іншомовному спілкуванні, особливо на опрацьовані теми. Студенти виявляють достатній рівень володіння операціями аналізу, синтезу, узагальнення та часткову здатність перемикатися між комунікативними завданнями. У них розвинене вміння ситуативно вступати в комунікацію іноземною мовою, проте недостатньо розвинуті навички тривало й грамотно підтримувати цю комунікацію. Продуктивність виконання поставлених комунікативних завдань складає 70% від запланованого обсягу.

Високий (продуктивний) рівень сформованості іншомовної комунікаційної компетентності демонструє потребу студентів у постійному й систематичному виконанні комунікативних завдань; здатність швидко й без втрати активності перемикатися з одного виду мовної діяльності на інший; вміння самостійно аналізувати та узагальнювати інформацію, робити правильні висновки; вміння точно висловлювати власну точку зору, охоче вступати в дискусію іноземною мовою та грамотно її підтримувати; здатність виконувати поставлені завдання впродовж відведеного часу та з високою продуктивністю (до 100%). У студентів формуються не лише якісні вміння та навички комунікації, а ще й мовна поведінка.

**Висновок.** Отже, судячи з висновків викладачів, технологія активного мовлення, що спрямована на формування іншомовної комунікативної компетентності студентів нефілологічних спеціальностей, демонструє високу ефективність. Її застосування сприяє поетапному розвитку мотиваційного, когнітивного та поведінкового компонентів іншомовної комунікативної компетенції осіб, що навчаються. Тому вважаємо за доцільне рекомендувати українським викладачам іноземних мов якомога частіше використовувати технологію активного мовлення для формування іншомовної комунікативної компетентності студентів нефілологічних спеціальностей, зокрема й майбутніх учителів.

### Література

1. Громов Є. В. Европеизация системы высшего педагогического образования Украины посредством совершенствования навыков иноязычной коммуникации студентов магистратуры / Євген Громов, Алла Коломієць, Дмитро Коломієць, Ірина Мазайкіна, Ольга Наливайко // Society, Integration, Education (SIE 2019). Rezekne, Latvia. Proceedings of the International Scientific Conference. Vol. III. С. 443-454.
2. Зарічанська Н. В. Використання особистісно орієнтованих технологій у навчанні іноземних мов / Наталія Зарічанська // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія. – 2019, № 60. – С.18-23.
3. Лазаренко Н. Викладання навчальних дисциплін у педагогічних університетах іноземною мовою як чинник Євроінтеграції / Наталія Лазаренко, Євген Громов // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми / Збірник наукових праць. – 2017, № 49 – С. 8-12.
4. Babić Ž. Exploring ESP syllabi: Some implications for further pedagogical considerations. Zbornik Instituta za pedagogsku istraživanja. 2016. – Vol. 48, Issue 1, P.164-179. <https://doi.org/10.2298/ZIP11601164B>
5. Kolomiets, A., Gromov, Y. & Kolomiets, D. Implementation of the latest world-class scientific achievements in training process of future teachers // Наука і освіта. Науково-практичний журнал Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського. – 2017, № 8. – С. 72-77.
6. Krajka, J. The language teacher in the digital age: Towards a systematic approach to digital teacher development. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej. 2012.
7. Kralova, Z., Skorvagova, E., Tirpakova, A. & Markechova, D. Reducing student teachers' foreign language pronunciation anxiety through psycho-social training. System. 2017. Vol. 65. pp. 49-60. <https://doi.org/10.1016/j.system.2017.01.001>
8. Nekvapil, J. & Nekula, M. On language management in multinational companies in the Czech Republic. Current issues in language planning. 2006. – 7(2,3). Pp.307–327.
9. Nekvapil, J. & T. Sherman. Pre-interaction management in multinational companies in Central Europe. Current Issues in Language Planning. 2009. – 10(1). pp.181–198.
10. Netolicka, J. & Simonova, I. SAMR Model and Bloom's Digital Taxonomy Applied in Blended Learning /Teaching of General English and ESP. International Symposium on Educational Technology (ISET), Hong Kong, 2017. – pp. 277-281. <https://doi.org/10.1109/ISET.2017.68>
11. Neustupný, J. V. & Nekvapil, J. Language management in the Czech Republic. Current Issues in Language Planning. – 2003. – 4. Pp.181–366.
12. Olejarczuk, E. A questionnaire containing a CALL component for students of ESP – Pilot study results. Neofilolog 2013. 41(2). Pp.127–148.
13. Olejarczuk, E. ESP learners' beliefs about CALL – A qualitative perspective. Language Learning in Higher Education, 2018. – 8(1), pp. 57-172. <https://doi.org/10.1515/cercles-2018-0009>
14. Poulova, P. & Simonova, I. Flexible E-learning: Online Courses Tailored to Student's Needs. In: Capay, M., Mesarosova, M., Palmarova, V. (ed.) DIVAI 2012: 9th International Scientific Conference On Distance Learning In Applied Informatics: Conference Proceedings, 2012. – pp. 251–260.
15. Siegllová, D., Stejskalová, L. & Kocurová-Giurgiu, I. Optimizing language instruction at the tertiary level: student needs analysis toward educational change. Language Learning in Higher Education, 2017. – 7(2), pp. 413-433. <https://doi.org/10.1515/cercles-2017-0017>

16. Sobkowiak, P. (2018) Toward an Integrated Model of Teaching Business English in Tertiary Education. In: Pawlak M., Mystkowska-Wiertelak A. (eds) Challenges of Second and Foreign Language Education in a Globalized World. Second Language Learning and Teaching. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-66975-5\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-319-66975-5_8)

### References

1. Gromov Є. V. Evropeizacija systemy vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya Ukrainy posredstvom sovershenstvovaniya navykov inozazychnoj komunikacii studentov magistratury / Evgen Gromov, Alla Kolomicc', Дмитро Колomicc', Irina Mazajkina, Olga Nalivajko // Society, Integration, Education (SIE 2019). Rezekne, Latvia. Proceedings of the International Scientific Conference. Vol. III. S. 443-454.
2. Zarichanska N. V. Vykorystannia osobystisno oriientovanykh tekhnolohii u navchanni inozemnykh mov / Nataliia Zarichanska // Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnogo pedahohichnogo universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Serii: pedahohika i psykhologhiia. – 2019, # 60. – S.18-23.
3. Lazarenko N. Vykladannia navchalnykh dystsyplin u pedahohichnykh universytetakh inozemnoiu movoiu yak chynnyk Yevrointehratsii / Nataliia Lazarenko, Yevhen Hromov // Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy / Zbirnyk naukovykh prats. – 2017, # 49 – S. 8-12.
4. Babić Ž. Exploring ESP syllabi: Some implications for further pedagogical considerations. Zbornik Instituta za pedagogsku istrazivanja. 2016. – Vol. 48, Issue 1, P.164-179. <https://doi.org/10.2298/ZIPI1601164B>
5. Kolomiets, A., Gromov, Y. & Kolomiets, D. Implementation of the latest world-class scientific achievements in training process of future teachers // Nauka i osvita. Naukovo-praktychnyi zhurnal Pivdenoukrajinskoho natsionalnogo pedahohichnogo universytetu imeni K.D. Ushynskoho. – 2017, # 8. – S. 72-77.
6. Krajka, J. The language teacher in the digital age: Towards a systematic approach to digital teacher development. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej. 2012.
7. Kralova, Z., Skorvagova, E., Tirpakova, A. & Markechova, D. Reducing student teachers foreign language pronunciation anxiety through psycho-social training. System. 2017. Vol. 65. pp. 49-60. <https://doi.org/10.1016/j.system.2017.01.001>
8. Nekvapil, J. & Nekula, M. On language management in multinational companies in the Czech Republic. Current issues in language planning. 2006. – 7(2,3). Pp.307-327.
9. Nekvapil, J. & T. Sherman. Pre-interaction management in multinational companies in Central Europe. Current Issues in Language Planning. 2009. – 10(1). pp.181-198.
10. Netolicka, J. & Simonova, I. SAMR Model and Blooms Digital Taxonomy Applied in Blended Learning /Teaching of General English and ESP. International Symposium on Educational Technology (ISET), Hong Kong, 2017. – pp. 277-281. <https://doi.org/10.1109/ISET.2017.68>
11. Neustupný, J. V. & Nekvapil, J. Language management in the Czech Republic. Current Issues in Language Planning. – 2003. – 4. Pp.181-366.
12. Olejarczuk, E. A questionnaire containing a CALL component for students of ESP – Pilot study results. Neofilolog 2013. 41(2). Pp.127-148.
13. Olejarczuk, E. ESP learners beliefs about CALL – A qualitative perspective. Language Learning in Higher Education, 2018. – 8(1), pp. 57-172. <https://doi.org/10.1515/cercles-2018-0009>
14. Poulouva, P. & Simonova, I. Flexible E-learning: Online Courses Tailored to Students Needs. In: Capay, M., Mesarosova, M., Palmarova, V. (ed.) DIVAI 2012: 9th International Scientific Conference On Distance Learning In Applied Informatics: Conference Proceedings, 2012. – pp. 251-260.
15. Siegllová, D., Stejskalová, L. & Kocurová-Giurgiu, I. Optimizing language instruction at the tertiary level: student needs analysis toward educational change. Language Learning in Higher Education, 2017. – 7(2), pp. 413-433. <https://doi.org/10.1515/cercles-2017-0017>
16. Sobkowiak, P. (2018) Toward an Integrated Model of Teaching Business English in Tertiary Education. In: Pawlak M., Mystkowska-Wiertelak A. (eds) Challenges of Second and Foreign Language Education in a Globalized World. Second Language Learning and Teaching. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-66975-5\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-319-66975-5_8)

УДК 378.011.3-051(436)

DOI 10.31652/2415-7872-2020-63-162-167

## НІМЕЦЬКИЙ І БРИТАНСЬКИЙ ДОСВІД ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У КОНТЕКСТІ МОДЕРНІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В ЄВРОПІ ТА УКРАЇНІ

В. В. Каплінський, [orcid.org/0000-0002-2731-6684](https://orcid.org/0000-0002-2731-6684)

Л. Є. Хоронжевський, Б. М. Цуркан

*У статті здійснено аналіз досвіду у Великій Британії і ФРН з підготовки майбутніх учителів у контексті їх особистісно-професійного становлення та його адаптації до умов професійної підготовки майбутніх педагогів у*

вітчизняному освітньому просторі закладів вищої освіти. Його узагальнення дозволило виокремити основні ідеї та особливості, які можна творчо використати, організовуючи процес становлення майбутнього вчителя: налагодження профорієнтаційної роботи з абітурієнтами; різноманітність інноваційних форм і методів навчання; розроблення індивідуальних траєкторій професійної підготовки; організаційні форми професійно-педагогічної освіти, спрямовані на партнерські взаємовідносини школи з закладами вищої освіти; особливості науково-методичного супроводу випускників (надання молодим фахівцям професійної допомоги у розв'язанні різноманітних педагогічних проблем).

**Ключові слова:** професійна підготовка майбутніх учителів у Великій Британії і ФРН, загальнопедагогічна підготовка, професійне становлення, науково-методичний супровід випускників, моделі професійної підготовки.

## GERMAN AND BRITISH EXPERIENCE OF TRAINING FUTURE TEACHERS IN THE CONTEXT OF MODERNIZATION OF HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION IN EUROPE AND UKRAINE

V. Kaplinskyi, L. Khoronzhevskiy, B. Tsurkan

*The process of professional development of a future teacher cannot be successfully carried out without a combination of advanced foreign technologies of teacher training. The progressive achievements of Germany and Britain, which demonstrate a high level of teacher training in accordance with world standards are of particular level. The professional training of future teachers in these countries is closely linked to secondary and postgraduate education and is used as a flexible element of professional and personal development throughout life. The article analyzes the experience in the UK and Germany in training future teachers in the context of their personal and professional development and its adaptation to the conditions of professional training of future teachers in the domestic educational space of higher education institutions. Its generalization has allowed to single out the main ideas and features that can be used creatively, organizing the process of becoming a future teacher: the establishment of career guidance work with applicants; variety of innovative forms and methods of teaching; development of individual trajectories of professional training; organizational forms of professional and pedagogical education aimed at partnership between schools and institutions of higher education; features of scientific and methodological support of graduates (providing young professionals with professional assistance in solving various pedagogical problems).*

**Keywords:** professional training of future teachers in Great Britain and Germany, general pedagogical training, professional development, scientific and methodological support of graduates, models of professional training.

Процес професійного становлення майбутнього вчителя не може успішно здійснюватися, з одного боку, без опори на досягнення української науково-педагогічної думки в історичній ретроспективі, визнаної світовою спільнотою, з іншого, без поєднання кращого вітчизняного педагогічного досвіду з передовими зарубіжними технологіями професійної підготовки вчителя та їх віддзеркалення в державних і регіональних програмах розвитку педагогічної освіти. В умовах інтеграції системи вищої освіти України до світового освітнього простору потребує моніторингу та творчого використання зарубіжний досвід освітніх змін, які набули в сучасних умовах глобального характеру.

У документах провідних міжнародних організацій (ЮНЕСКО, ОЕСР, Рада Європи, Європейська Комісія та ін.) відзначається висока якість та конкурентоспроможність освіти на сучасному світовому ринку праці, а педагог XXI століття визнається носієм суспільних змін. Саме тому інтегрування в європейський та світовий освітній простір національної системи освіти зумовлює необхідність пошуку та реалізації нових підходів, які б сприяли забезпеченню якісно нового рівня професійно-педагогічної підготовки вчителів на засадах використання кращих зразків світового досвіду та національних надбань, про що наголошується у програмних документах України: Закон України «Про вищу освіту» (2014 р.), Закон України «Про освіту» (2017 р.), «Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи» (2016 р.) та ін.

Особливий науковий інтерес викликають прогресивні надбання Німеччини та Британії, які демонструють високий рівень професійної підготовки вчителів у відповідності зі світовими стандартами; бережуть багаті історичні традиції освіти, що забезпечує їх провідну роль в науково-освітній галузі; накопичили значний досвід підготовки педагогів у нових соціокультурних умовах.

Одним із сучасних напрямів у галузі освіти цих розвинутих країн є державний контроль за підготовкою педагогів у вищих навчальних закладах, яка б відповідала вимогам суспільства й держави (стандартам), забезпечувала безперервність їх освіти впродовж роботи в освітніх закладах. З цією метою широко впроваджуються програми допомоги вчителям-початківцям протягом 2–3 перших років роботи, створення службової драбини й відповідних заохочень для професії «учитель школи», що сприяє більш ефективному професійному становленню педагога [6, с. 10].

Професійна підготовка майбутніх учителів в цих країнах не відірвана від середньої та післядипломної освіти, а використовується як гнучкий елемент професійного й особистісного розвитку людини впродовж усього життя. Зусилля освітян та науковців Британії та ФРН спрямовані на підвищення якості професійного становлення педагогів, особливо під час навчання у вищих закладах освіти, що стає можливим за умови фундаментальної наукової підготовки, раціонального поєднання елементів теоретичного навчання і професійної практики.

Підготовку вчителів у Великій Британії досліджували Г. Алексевич, В. Базуріна, Н. Лавриченко, Л. Латун, О. Локшина та ін.; у Німеччині – В. Гаманюк, Т. Вакуленко та ін. До ґрунтовних робіт, які були виконані на матеріалах декількох країн, належать дослідження О. Сухомлинської; праці з глибоким та всебічним аналізом професійної підготовки вчителів у країнах Західної Європи Л. Пуховської.

**Мета** нашої статті полягає в аналізі та узагальненні досвіду підготовки майбутніх учителів у контексті їх особистісно-професійного становлення в Великій Британії і ФРН і його адаптації до умов професійної підготовки майбутніх педагогів у вітчизняному освітньому просторі закладів вищої освіти.

Загалом сучасна професійна освіта за кордоном має на меті забезпечення багатопрофільної підготовки студентів. У багатьох країнах майбутнім педагогам не лише дозволяється, а й рекомендується одночасне навчання із декількох учительських спеціальностей, що розширює світогляд студентів, забезпечуючи їх вихід за межі вузької спеціальності. Професійна підготовка британського та німецького майбутнього вчителя зорієнтована, з одного боку, на конкретну сферу практичної діяльності, а з іншого, містить елементи більш широкого професійного профілю. Гнучкість кваліфікації дає можливість легко перебудовуватися відповідно до мінливих освітніх вимог, що забезпечує творчий характер професійного становлення.

Звертаючись до досвіду зарубіжних країн, зокрема Англії і ФРН, в процесі пошуку нових концепцій професійної підготовки, науковці виділяють: прогресивну модель, що акцентує увагу на підготовці педагогів до бачення, аналізу, пошуку оптимальних шляхів розв'язання проблем професійно-педагогічної діяльності у швидкозмінюваному середовищі; персоналістичну, з наголосом на формуванні особистості педагога; загальноосвітню, з акцентом на засвоєнні різноманітної інформації з багатьох сфер; всебічну, з наданням студенту можливості оволодіння багатьма компетенціями, що відображають досягнення рівноваги між базовими компонентами професійної кваліфікації (науковими знаннями, професійно-педагогічними вміннями і навичками, системою цінностей) [3; 4; 8].

Відмінності принципового характеру існують між моделями базової підготовки педагогів (однофазною та двофазною). За першої студент, успішно завершивши базову підготовку і отримавши основу для подальшого професійного становлення, може одразу посісти педагогічну посаду. За двофазною моделі теоретична підготовка відбувається у закладі вищої освіти (перша фаза), а практична переноситься в школу й спеціальні регіональні центри (друга фаза). Остання поєднує практичну роботу в школі та навчання на спеціальних курсах, на яких засвоюються методики викладання спеціальних дисциплін і психолого-педагогічні знання, що забезпечує успішність практичної діяльності. Після завершення другої фази навчання, написання і захисту диплома і державної атестації надається статус вчителя.

Взаємозв'язок складових навчальної програми загальної освіти, спеціальної та професійно-педагогічної підготовки вчителів простежується у функціонуванні кількох найбільш поширених моделей. «Паралельна» модель будується за принципом паралельності всіх складових навчальної програми. Наприклад, в Англії, перший етап відбувається на педагогічних факультетах університетів та інститутів, в коледжах і вищих школах з наступним отриманням ступеня бакалавра освіти, наук або мистецтва, а після складання екзаменів статусу кваліфікованого вчителя. Подальше професійне становлення продовжується в магістратурі, а потім, за бажанням, – у докторантурі. Таким чином, абітурієнт потрапляє до багаторівневої системи освіти, де для одержання диплома бакалавра проходить чотирирічну програму базової підготовки вчителя, що передбачає паралельне вивчення всіх компонентів [9, с.6]. Друга модель – «інтегрована», за якої оволодіння складовими професійної підготовки здійснюється одночасно і у взаємозв'язку між собою через інтеграцію теорії з практикою. Вона найпоширеніша у скандинавських країнах, переважно в галузі підготовки вчителів початкової школи. Третя модель, «послідовна», коли на першому етапі студенти опановують загальні та спеціальні дисципліни, а вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу й навчальна практика відбувається на завершальному.

«Послідовних моделей» існує кілька варіантів, серед яких вирізняється «щоріхська», за якою спочатку здійснюється психолого-педагогічна підготовка майбутнього вчителя, а потім відбувається вивчення спеціальних навчальних дисциплін та методик їх викладання. Наприклад, у німецькій системі вищої професійної освіти навчання в університеті традиційно включає дві фази. Перша – це теоретична підготовка, під час якої головна увага приділяється вивченню 2-3 спеціальних предметів, які в подальшому викладатиме вчитель. На його практично-педагогічну підготовку виділяється лише 11 % навчального часу. В кінці першої фази навчання обов'язково є державна атестація, що зазвичай включає такі складові: ті дві навчальні дисципліни, які буде викладати майбутній вчитель; педагогіка (психологія і педагогіка школи); один із предметів суспільно-наукового циклу – філософія, політологія, соціологія. Друга фаза має суто практичний характер і називається референдарієм: студент за індивідуальним графіком проводить 10 уроків на тиждень у навчальному закладі під керівництвом вчителя-предметника та паралельно відвідує заняття з методики і педагогіки (2-4 години на тиждень) у формі семінарів-обговорень.

Різноманітність моделей педагогічної освіти в Європі передбачає широкий спектр адаптації цього процесу до трьохступеневої системи (бакалавр – магістр – доктор) Болонського процесу. В той же час у більшості країн простежується прагнення пристосування традиційних моделей підготовки вчителя до двоступеневої системи (бакалавр – магістр) [1, с.14].

По-різному в європейських країнах розглядається питання щодо ролі і співвідношення теоретичної і практичної складових професійного становлення майбутнього вчителя. Так, обсяг практичної підготовки коливається від 17 до 70 % для майбутніх учителів початкових класів з максимумом практики в Ірландії, Фінляндії. Для вчителів основної школи – від 9 до 58 % (більше 50 % у Бельгії, Німеччині, на Мальті). Для вчителів старшої школи обсяг практичної підготовки рідко буває більшим за 30 %.

Аналіз професійно-педагогічної освіти у країнах Західної Європи доводить, що в останні десятиріччя саме практична спрямованість навчання займає провідне місце у формуванні важливих спеціальних та загальнопедагогічних компетентностей, які забезпечують успішне професійне становлення. Зокрема, завдяки збільшено частки педагогічних дисциплін і практики в навчальних планах, а також методичної складової підготовки вчителя. Саме це вважається однією з суттєвих організаційних умов розвитку західноєвропейської освітньої системи.

На думку OECD (Організація економічного співробітництва і розвитку – міжнародна організація, що об'єднує 34 найбільш економічно розвинених країни), посилення практичної складової професійного становлення педагога потребує створення шкільно-університетських партнерств як на рівні освітньої системи в цілому, так і на рівні конкретної школи. Вчителі, які керують практичною підготовкою студентів у цих школах, повинні розглядатись як повноцінні професійні партнери даного процесу.

У різних моделях підготовки вчителів у країнах Європи структура змісту освіти об'єднує два блоки: предметний – загальноосвітні та спеціальні дисципліни; професійний, представлений у навчальних планах у вигляді трьох основних компонентів: загальнопедагогічні дисципліни, дидактика, методика і педагогічна практика. За даними досліджень І. Задорожної, М. М'яковського, Л. Полуніної, А. Турчина та ін., співвідношення академічного (предметного) і професійного циклів у програмах підготовки вчителів коливається в межах від 60 % на 40 % (для програм підготовки вчителя початкових класів) до 75 % на 25 % (для вчителів середньої і старшої ступені загальноосвітньої школи).

У концептуальних положеннях Стратегії розвитку педагогічної освіти в Україні представлені результати аналізу основних конкуруючих у світі освітніх моделей: американської (історично-англосакської) та німецької. За критерієм сутнісних характеристик їх змісту набагато ближчою до українського освітнього досвіду, національних традицій і здобутків у підготовці фахівців, стратегічних завдань щодо професійно-особистісного становлення педагога є німецька, в якій домінують гуманізм і фундаментальність як провідні її характеристики. На відміну від неї, в американській переважають прагматизм і багатофункціональність. Німецька побудована на підґрунті врахування таких реалій, як відносно сильна загальноосвітня школа і школа вища, яка, базуючись на класичних підходах, ще недостатньо розвинена і модернізована. Американська відбиває потреби досить слабкої в особистісно-розвивальному плані загальноосвітньої школи і дуже сильних університетів.

У навчанні майбутніх педагогів Німеччини, як наголошують А. Турчин та О. Сулима, головна роль відводиться психолого-педагогічному блоку «Науки про освіту», що базується на таких ключових принципах: модульність, міждисциплінарність, рефлексивність. Першорядним щодо оновлення змісту професійно-педагогічної підготовки вчителів є принцип міждисциплінарності. Відповідно комплексними є і теми модулів, що мають на меті аналіз певних явищ шкільного та позашкільного життя з позицій різних наук у їх єдності. Модулі відображають компетентності, основа яких – науково-теоретичні знання з педагогіки, психології, соціології та розвиток здатності проектувати їх у професійну діяльність у шкільному та позашкільному середовищах [8, с. 31].

Основні форми організації підготовки майбутніх учителів у ФРН – лекції, семінари, тренінги, колоквіуми, консультації (тьюторіал, наставництво), професійно-педагогічна практика, самостійна робота. Форми проміжного і заключного контролю навчання – письмові домашні роботи, усні та письмові заліки, бакалаврські і магістерські кваліфікаційні роботи, портфоліо. Провідними організаційними формами є лекції та семінари. Однак слід зауважити, що із упровадженням у систему підготовки вчителів компетентнісного підходу змінилася роль лекцій у освітньому процесі. Лекції, як методологічна основа і орієнтир для подальшої освітньо-пізнавальної діяльності студентів, орієнтовані на викладення базового теоретичного матеріалу і найсуттєвіших ключових положень теми, що вимагають їх подальшого наукового обґрунтування. Відповідно відбувається зменшення кількості лекційного часу і його збільшення на семінари та практичні заняття, під час яких здійснюється конкретизація і деталізація теоретичних положень, окреслених у змісті лекцій. У контексті нашого дослідження такий підхід є цінним у плані наповнення лекцій з психолого-педагогічних дисциплін саме тим змістом, який би виконував роль орієнтиру професійного становлення майбутнього вчителя.

Важливо підкреслити ключові поняття, що чітко відображають цільовий аспект найпоширеніших форм організації освітньої діяльності у вишах Німеччини, оскільки у процесі професійного становлення майбутнього педагога ми також використовуємо названі нижче форми з такими ж цільовими орієнтирами, а саме: лекція – «знати», практикум – «уміти» і «володіти», семінар – «володіти», проект і дипломна робота бакалавра – «змінювати», місце магістерської роботи знаходиться між «змінювати» і «створювати», а дисертація відповідає ступеню «створювати».

Формування загальнопедагогічної компетентності майбутніх педагогів у ФРН забезпечується використанням методів проблемного, дослідницького, кооперативного, ситуаційного навчання та рефлексії. Водночас це вимагає від майбутнього вчителя попередньої самостійної підготовки. Робота самостійного характеру відбувається у тьюторіалах спільно з наставником-консультантом (тьютором) і передбачає взаємодію в малих групах. Тьютор – студент старшокурсник, основна функція якого полягає у підтримці студентів молодших курсів у навчанні, допомозі в засвоєнні нового теоретичного матеріалу. Тьюторіал, що є формою організації самопідготовки, надає студентам на початковому етапі навчання можливість зворотнього зв'язку щодо власних стратегій професійного становлення, їх коригування, аналізу власної мотивації. Для студентів старших курсів участь у груповій роботі в ролі тьютора також має позитивний ефект, оскільки сприяє розвитку вмінь спілкування, навичок роботи у команді, публічного виступу, активного слухання та ін. [10; 11].

У Великій Британії важливими показниками загальнопедагогічної компетентності в системі професійного становлення вважаються: цілепокладання в навчанні у відповідності з індивідуальними і віковими особливостями учнів; урахування їх інтелектуального потенціалу при виборі методів навчання; виявлення обдарованих дітей та сприяння реалізації їх творчого потенціалу; готовність до національного тестування [7].

Навчальний план підготовки англійських вчителів включає чотири компоненти: 1) курс основного предмета; 2) програмний курс, що обумовлюється типом школи і віком учнів; 3) педагогічний курс; 4) практика в школі. На початку ХХІ ст. внаслідок сучасних тенденцій у реформуванні системи педагогічної освіти педагогічний цикл став провідним. Опануванню загальної педагогіки, порівняльної педагогіки, історії педагогіки, філософії, педагогічної психології відводиться понад 25% навчального часу. Кожного тижня з психолого-педагогічних дисциплін майбутні вчителі відвідують не менше трьох лекцій. обов'язковим компонентом є педагогічна практика, що займає чверть загального навчального часу і проводиться в двох формах: традиційній (довгостроковій, з відривом від занять) і серійній (короткостроковій, без відриву від занять, тривалість якої може бути півдня, день, тиждень). Передбачається відвідування школи з метою вивчення особливостей освітнього процесу, під час якого студенти аналізують показові уроки, самостійно проводять навчальні заняття, здійснюють мікророзкладання. Головна увага спрямовується на оволодіння методами планування, дослідницької діяльності, організації та управління освітнім процесом, а також на самореалізацію як важливу умову професійного становлення [2, с. 38].

Вивчення британського досвіду підготовки педагогів дозволило виокремити його основні ідеї та особливості, які можна творчо використати, організовуючи процес становлення майбутнього вчителя: налагодження профорієнтаційної роботи з абітурієнтами; різноманітність інноваційних форм і методів навчання; розроблення індивідуальних траєкторій професійної підготовки; організаційні форми професійно-педагогічної освіти, спрямовані на партнерські взаємовідносини школи з закладами вищої освіти; особливості науково-методичного супроводу випускників (надання молодим фахівцям професійної допомоги у розв'язанні різноманітних педагогічних проблем).

**Висновки.** Ключовими особливостями підготовки педагогів зарубіжних країн на початку ХХІ ст., які можуть бути запозичені, розвинені й адаптовані до освітнього простору України є: інтегрування теоретичної і практичної складових загальнопедагогічної підготовки; розширення компонента педагогічної практики як важливого чинника успішності професійного становлення педагога за рахунок збільшення годин, передбачених на практику, та шляхом моделювання базового ядра програм професійної підготовки, що складається з практикумів; зростання кількості та варіативності маршрутів, за допомогою яких, опановуючи вчительську професію, можливо досягти успіху в професійному становленні.

Зарубіжний досвід професійної підготовки майбутніх вчителів, зокрема британський та німецький, відкриває нові можливості для вдосконалення системи професійного становлення майбутніх учителів в Україні. Його аналіз сприяв визначенню тих особливостей, які стали орієнтирами у загальнопедагогічній підготовці студентів і були адаптовані до власного досвіду організації цього процесу.

### Література

1. Болонский процесс: середина пути / под науч. ред. В. И. Байденко. – М.: Исслед-ский центр проблем качества подготовки специалистов Российский Новый Университет, 2005. – 379 с.

2. Волкова Е. Н. Субъектность педагога: теория и практика: автореф. дисс. ... докт. психол. наук. – М., 1998. – 50 с.
3. Дяченко Л. М. Психолого-педагогічна підготовка майбутніх учителів загальноосвітніх шкіл в університетах Федеративної Республіки Німеччини: стан і реалії: метод. рек. / Дяченко Л.М. – Київ: ДКС центр, 2016. – 84 с.
4. Каплінський В. В. Професійне становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки: теорія і практика: монографія / В.В. Каплінський. – Вінниця: «Твори», 2018. – 492 с.
5. Каплінський В. В. Загальнопедагогічна компетентність учителя: особливості, складники, шляхи формування: монографія / В.В. Каплінський. – Вінниця: ТОВ Нілан ЛТД, 2016. – 154 с.
6. Нагач М. В. Підготовка майбутніх учителів у школах професійного розвитку в США: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. – К., 2008. – 21 с.
7. Пуховська Л. П. Сучасні підходи до професіоналізму вчителя в різних освітніх системах / Л. П. Пуховська // *Шлях освіти*. – 2001. – №1. – С. 20–26.
8. Турчин А. І. Сучасні підходи до підготовки вчителів професійної школи у Німеччині: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. / Турчин А.І. – К., 2002. – 18 с.
9. British Council. Learning [Electronic recourse]. 2007. Mode of access: <http://www.britishcouncil.org/learning.html> (дата звернення: 5.07.2015).
10. Ortenburger A. Professionalisierung und Lehrerbildung. Zur Bedeutung professionsbezogener Einstellungsmuster Studienwahl und Studienverläufe von Lehramtsstudierenden. Eine explorative Längsschnittstudie. – Frankfurt am Main: Peter Lang, 2010. – 265 p.
11. The Importance of Teaching. The Schools White Paper 2010. – London: TSO, 2010. – 91 p.

### References

1. Bolonskij process: seredina puti / pod nach. red. V. I. Bajdenko. – М.: Issled-skiy centr problem kachestva podgotovki specialistov Rossijskij Novyj Universitet, 2005. – 379 s.
2. Volkova E. N. Subektnost pedagoga: teoriya i praktika: avtoref. disc. ... dokt. psihol. nauk. – М., 1998. – 50 s. Diachenko L. M. Psykholoho-pedahohichna pidhotovka maibutnikh uchyteliv zahalnoosvitnikh shkil v univertsitetakh Federatyvnoi Respubliki Nimechchynu: stan i realii: metod. rek. / Diachenko L.M. – Kyiv: DKS tsentr, 2016. – 84 s.
4. Kaplinskyi V. V. Profesiine stanovlennia maibutnoho vchytelia v protsesi zahalnopeidahohichnoi pidhotovky: teoriia i praktyka: monohrafiia / V.V. Kaplinskyi. – Vinnytsia: «Tvory», 2018. – 492 s.
5. Kaplinskyi V. V. Zahalnopeidahohichna kompetentnist uchytelia: osoblyvosti, skladnyky, shliakhy formuvannia: monohrafiia / V.V. Kaplinskyi. – Vinnytsia: TOV Nilan LTD, 2016. – 154 s.
6. Nahach M. V. Pidhotovka maibutnikh uchyteliv u shkolakh profesiinoho rozvytku v SShA: avtoref. dyc. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk. – К., 2008. – 21 s.
7. Pukhovska L. P. Suchasni pidkhody do profesionalizmu vchytelia v riznykh osvitnikh systemakh / L. P. Pukhovska // *Shliakh osvity*. – 2001. – #1. – С. 20–26.
8. Turchyn A. I. Suchasni pidkhody do pidhotovky vchyteliv profesiinoi shkoly u Nimechchyni: avtoref. dyc. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk. / Turchyn A.I. – К., 2002. – 18 s.
9. British Council. Learning [Electronic recourse]. 2007. Mode of access: <http://www.britishcouncil.org/learning.html> (дата звернення: 5.07.2015).
10. Ortenburger A. Professionalisierung und Lehrerbildung. Zur Bedeutung professionsbezogener Einstellungsmuster Studienwahl und Studienverläufe von Lehramtsstudierenden. Eine explorative Längsschnittstudie. – Frankfurt am Main: Peter Lang, 2010. – 265 p.
11. The Importance of Teaching. The Schools White Paper 2010. – London: TSO, 2010. – 91 p.

УДК 37.017.7:373.9

DOI 10.31652/2415-7872-2020-63-167-172

## ФОРМУВАННЯ СМИСЛОЖИТТЄВИХ ЦІННОСТЕЙ СТУДЕНТІВ БАКАЛАВРАТУ В США

С. Федоренко, [orcid.org/0000-0001-8517-9975](https://orcid.org/0000-0001-8517-9975)

*У статті висвітлено змістові особливості освітнього процесу з формування смисложиттєвих цінностей студентів бакалаврату у закладах вищої освіти США. Наголошено, що американський освітній досвід містить соціокультурний потенціал для України, розкриваючи можливість впровадження нових методологічних стратегій у формуванні ціннісно-смислової сфери особистості у вітчизняній вищій школі. Акцентовано увагу, що в системі загальної підготовки у закладах вищої освіти США наявні навчальні курси, зорієнтовані на формування смисложиттєвих цінностей студентів як основи у процесі досягнення життєвого та професійного самовизначення.*

**Ключові слова:** цінності, смисложиттєві цінності, етика турботи, заклад вищої освіти США, загальна підготовка, курикулум, студенти бакалаврату.

## FORMATION OF THE US UNDERGRADUATE STUDENTS' VALUES OF MEANING IN LIFE

S. Fedorenko

*The purpose of the article is to highlight the substantive specifics of the educational process for the formation of values of meaning in life of undergraduate students in the US higher education institutions. It is noted that the American educational experience contains the sociocultural potential for Ukraine, revealing the possibility of introducing new methodological strategies in the formation of the values and meaning of life sphere of personality in the national higher education institutions. The methodology of the research is based on: the analysis of the US scholarly and pedagogical literature on the problem under study, with elements of induction and deduction to characterize the state of its development in the USA; generalization of the American pedagogical experience in the formation of undergraduate students' values of meaning in life; monographic method – for interpreting the results in the coherent logical perspective. The originality of the research lies in the fact that for the first time in the Ukrainian pedagogical science, the content of courses aimed at the formation of students' values of meaning in life in the US general education is considered. In the system of general education of the US higher education institutions, there are available courses focused on the formation of students' values of meaning in life as the basis in the process of achieving life and professional self-determination by: engaging in educational and cognitive activities aimed at familiarizing students with the socio-cultural knowledge accumulated by humanity in the search for meaning in life; students' awareness of the universal values that serve as the regulatory basis for communication and behavior in society and help to understand themselves, determine their place and role in society, adequately assess opportunities for self-realization and self-enhancement; the accumulation, integration and active translation of personally and socially significant knowledge and experience, as well as the development of skills that ensure the successful life of a person.*

**Keywords:** values, values of meaning in life, ethics of care, the US higher education institution, general education, curriculum, undergraduate students.

Прискорення соціальних і структурних змін в українському суспільстві сьогодні призвели до трансформації суспільних ідеалів та індивідуальних цінностей громадян. Тому в сучасних умовах «кризи цінностей» проблема ціннісно-сислової сфери особистості, яка прагне до самореалізації та благополуччя у своєму житті, є актуальною і для системи освіти, і для сучасного суспільства в цілому. І ця проблема, безсумнівно, зачіпає практично всі компоненти вищої освіти.

Водночас у зв'язку з цим особливу увагу привертає студентська молодь, оскільки вона є найбільш динамічною та швидко реагує на соціокультурні зміни. Період навчання у закладі вищої освіти – це час активного пошуку сенсу життя і розвитку смисложиттєвих цінностей особистості. Саме в цей період активно розвивається система особистісних смислів, відбувається породження нових смислових структур та визначення життєвих і професійних намірів. Для багатьох студентів період навчання у закладі вищої освіти є часом значних змін і досліджень, самопізнання і самовдосконалення, коли вони знайомляться з новими ідеями та з людьми різних культур. Осягнення ціннісних основ життєдіяльності людства на початку ХХІ століття відкриває нові можливості творення аксіологічного підґрунтя вищої освіти, що відповідає цивілізаційним запитам сучасної людини.

Зростання інтересу до аксіологічного вектору розвитку вищої школи в Україні, необхідність вирішення соціальних, економічних і духовно-моральних питань у нашій країні спонукають до розгляду досвіду вищої освіти в США, де в освітній процес університетів і коледжів у системі загальної підготовки на бакалавраті успішно впроваджуються навчальні курси з формування смисложиттєвих цінностей студентів. Цей освітній досвід містить соціокультурний потенціал для України, розкриваючи можливість впровадження нових методологічних стратегій у формуванні ціннісно-сислової сфери особистості у вітчизняній вищій школі.

Отже, в сучасних умовах набуває актуальності потреба у вивченні американського досвіду з метою перетворення вітчизняної вищої освіти на стратегічний ресурс розвитку українського суспільства відповідно до глобальних викликів ХХІ століття та локальних соціокультурних потреб.

Наше звернення до американського досвіду ми пояснюємо тим, що протягом минулого століття США постали на чолі загальних глобалізаційних процесів суспільного розвитку не лише внаслідок свого економічного добробуту та політичної сили, а й прогресивних напрямів в освітній сфері, в основу яких покладено навчання і виховання людини на засадах духовності, як критично мислячого, відповідального громадянина й успішного учасника соціально-економічної системи. Іншими словами, – як ідеаліста і реаліста одночасно. Цьому значною мірою сприяло подолання роз'єднаності природничо-наукового та гуманітарного знання шляхом їх інтегрованого включення у систему загального складника бакалаврської підготовки студентів у вищій школі США. Разом з тим, змістове наповнення загальної підготовки студентів на бакалавраті в американській вищій школі ґрунтується на значущих, історично стійких нормах, цінностях життєдіяльності людини та є критерієм того, яким чином у межах американського суспільства вирішується завдання самореалізації людини, її ціннісно-сислового самовизначення. Довівши свою ефективність як базис формування смисложиттєвих цінностей студентів у США, загальний компонент бакалаврської підготовки студентів на основі аксіологічного підходу до змісту й організації освітнього



процесу останніми роками стає дедалі поширенішим не лише в США, а й у Європі (С. Аронович, Л. Вейсей, Р. Вудз та ін).

Вагомим здобутком науки в дослідженні окресленої проблеми слід вважати праці, в яких схарактеризовано різні аспекти навчання і виховання у вищій школі США (Н. Авшенюк, С. Андріяш, С. Бурдіна, С. Діба, Т. Кошманова, О. Литвинова, О. Мальярчук, С. Романова, А. Сбруєва та ін.).

Особливості формування смисложиттєвих цінностей особистості вивчали І. Бех, І. Варє, К. Журба, Н. Савченко, Т. Титаренко та ін. У працях зарубіжних дослідників (А. Адлера, Е. Дінера, К. Клакгона, Дж. Крішнамурті, Т. Ліскони, А. Маслоу, К. Парка, К. Роджерса, М. Рокіча, В. Франкла, Е. Фромма та ін.) обґрунтовано положення щодо унікальності кожної особистості, її ціннісно-смислової сфери.

**Мета статті** – висвітлити змістові особливості освітнього процесу з формування смисложиттєвих цінностей студентів бакалаврату у закладах вищої освіти США.

Індивідуальні цінності розглядають як критерії, які використовують індивіди для вибору й обґрунтування своїх дій, оцінки себе та інших людей, подій тощо [1; 10]. Іншими словами, цінності спрацьовують у широкому соціокультурному контексті, виступаючи когнітивними репрезентаціями не лише індивідуальних потреб, а й встановлених соціокультурних вимог, зокрема до поведінки людини.

Згідно з теорією відомого американського соціального антрополога, культуролога К. Клакгона [7], існують цінності-універсалії, фундаментальні цінності, що унормовують життя людини. До них дослідник відніс:

- 1) часовий орієнтир життя людини – розподіл часу в усіх сферах життя (Time orientation);
- 2) діяльнісна спрямованість в усіх сферах життя (Activity orientation);
- 3) характер взаємовідносин в усіх сферах життя (Relations orientation);
- 4) ставлення людини до навколишнього світу (Person-nature orientation);
- 5) внутрішній світ людини, її духовність (Human nature orientation) [7].

К. Клакгон [7] переконаний, що зазначені цінності, виступаючи когнітивними репрезентаціями потреб особистості й установлених у суспільстві вимог, проявляються в нормах її поведінки, регулюючи всі сфери її життєдіяльності. Тому можемо констатувати, що саме в нормах поведінки цінності набувають свого практичного втілення.

Директор Вашингтонського міжнародного центру Р. Колз [8] виокремив тринадцять основних цінностей, які наповнюють сенсом життя сучасної молоді в американському суспільстві:

1. *Особистий контроль над обставинами* (Personal Control over the Environment). Американці вважають, що кожна окрема людина має контролювати все, що потенційно може впливати на неї та загалом на всі події її життя. Вона має нести відповідальність за прийняті рішення, власні вчинки, діяльність тощо.

2. *Зміни завжди на краще* (Change is Good). Американська спільнота вважає, що будь-які зміни в житті завжди пов'язані з (само)розвитком, удосконаленням, прогресом.

3. *Час та управління часом* (Time and Its Control). Для американця час – це цінність виняткової важливості. Всі сфери життєдіяльності американців підпорядковані детальному плануванню та ретельному виконанню спланованого.

4. *Рівність (можливостей) / егалітаризм* (Equality / Egalitarianism). Усі люди мають однакові можливості (політичні, економічні, правові) для добробуту, досягнення успіху в різних сферах своєї життєдіяльності.

5. *Індивідуалізм та недоторканість особистого життя* (Individual and Privacy). Кожна людина є абсолютно унікальною та має цінувати власне життя.

6. *Самоствердження, самореалізація, самопомога* (Self-Affirmation, Self-Realization, Self-Help). У США цінується тільки те, що людина зробила сама. Американці пишуться тим, що лише та завдяки власним зусиллям і працьовитості вони досягають поставлених цілей у житті.

7. *Конкуренція та вільне підприємництво* (Competition and Free Enterprise). Американці вважають, що конкуренція позитивно впливає на саморозвиток, самопізнання, а в економіці вона сприяє прогресивному розвитку суспільства.

8. *Спрямованість на майбутнє* (Future Orientation). Американці спрямовують усі свої зусилля на здійснення свого «кращого» майбутнього.

9. *Активність / спрямованість на трудову діяльність* (Action / Work Orientation). Американці цінують активність як прояв власної індивідуальності у всіх сферах своєї життєдіяльності. Праця для них є єдиним шляхом до істинної самоповаги. Праця розвиває самостійність, самодостатність і формує характер людини.

10. *Невимушеність* (Informality). Американці виявляють невимушеність у всьому – від одягу до соціальних інтеракцій.

11. *Прямота, відвертість, чесність* (Directness, Openness, Honesty). Американці надають перевагу прямому підходу до діла та всіляко вимагають від інших більшої відвертості й прямоти в словах і діях.

12. *Практичність та ефективність* (Practicality and Efficiency). Пріоритет практичних питань з'являється в США також у зв'язі до «емоційних» та «суб'єктивних» оцінок та прагнення до оцінок «раціональних» та «об'єктивних». Американці завжди намагаються зробити так, щоб емоції найменше впливали на прийняття рішень. Вони завжди оцінюють ситуацію за наявністю об'єктивних факторів. Популярний серед американців «емпіричний» підхід до вирішення проблем також відображає їх прагматизм. Цей підхід припускає складання списку можливих рішень певної проблеми, а потім їх послідовний розгляд з метою виявлення найбільш ефективного рішення з низки можливих.

13. *Матеріалізм / споживання* (Materialism / Acquisitiveness). Американці вважають, що матеріальні об'єкти, які вони купують, є природною перевагою, яка надається їм як винагорода за працю.

Усвідомлені та засвоєні молодими людьми в США зазначені цінності слугують механізмом, що забезпечує інтеграцію їхніх дій в єдину цілісну систему інтеракцій в американському соціумі та регламентує засоби задоволення потреб, регулюючи тим самим норми поведінки в усіх сферах життєдіяльності. Головним при цьому в освітньому процесі американський психолог Дж. Гансен [5] визначає принцип «розвивальної турботи», сутність якого полягає в тому, щоб не вказувати людині, що їй робити, не розв'язувати за неї проблеми, а допомогти їй усвідомити себе та мобілізувати свої внутрішні сили, таким чином спонукаючи її до активності, до прийняття самостійних рішень і відповідальності за них.

Ці ідеї Дж. Гансена дають підставу відзначити поширену сьогодні в американській освіті етику турботи (ethics of care), істотною мотивацією якої є те, що ніхто не залишиться без відповіді, ніхто не залишиться на самоті й нікому не буде заподіяна шкода [5]. Турбота, будучи емпатійно спрямованою на потреби, почуття і переживання інших людей, забезпечує психологічні потреби особистості на вищому рівні, зокрема потреби у належності та самоактуалізації, а також почуття повноправності, можливості взаємовідносин та співпраці з іншими [2]. Як стверджують професори Університету штату Арізона М. Скотт та А. Кен, турбота про інших, особливо близьких людей, може сприяти виявленню сенсу життя, а також позитивно впливати на власне благополуччя [12].

Американська філософія В. Гелд розглядає турботу як базову духовно-моральну цінність: «без турботи людське життя є неможливим, адже вона необхідна людям для виживання... хоча і може існувати життя без справедливості, але не може бути життя без турботи, яка є цінністю» [6, с. 302]. Турбота як цінність передбачає активно діяльнісне зацікавлене ставлення до іншої людини і формується через «мережу взаємозв'язків» з іншими людьми [4, с. 62]. Водночас дотримання етики турботи в освітньому процесі сприяє успішному навчанню студентів піклуванню про себе як про суб'єктів соціокультурного середовища [9]. У ширшому сенсі турбота є проявом просоціальної поведінки, альтернативою крайньому індивідуалізму сучасного американського суспільства. Для того, щоб продемонструвати сутність турботи, відома американська філософія та педагогія Н. Ноддінгз пропонує залучати студентів до діалогу, який покликаний співвідносити соціокультурний розвиток суспільства з особистими запитами людини, з її інтересами та сенсом її життя [9, с. 131].

Під час аналізу курикулумів загальної підготовки в п'ятнадцяти закладах вищої освіти США, зокрема: Гарвардському університеті (Harvard University (<http://www.harvard.edu/>)), Єльському університеті (Yale University (<https://www.yale.edu/>)), Чиказькому університеті (University of Chicago (<https://www.uchicago.edu/>)), Принстонському університеті (Princeton University ([www.princeton.edu/](http://www.princeton.edu/))), Вірджинському політехнічному університеті (Virginia Polytechnic Institute (<http://www.vt.edu/>)), Університеті штату Пенсильванія (Pennsylvania State University (<http://www.psu.edu/>)), Каліфорнійському політехнічному університеті (California Polytechnic State University, Cal Poly Pomona (<http://www.cpp.edu/>)), Університеті штату Індіана, м. Блумінгтон (Indiana University (<https://www.indiana.edu/>)), Нью-Йоркському університеті (New York University (<http://www.nyu.edu/>)), Південно-західному університеті (Southwestern University (<http://www.southwestern.edu/>)), Університеті ім. Брауна (Brown University (<http://www.brown.edu/>)), Університеті ім. Вандербільта, м. Нашвілл, штат Теннессі (Vanderbilt University (<https://www.vanderbilt.edu/>)), Оберлінському коледжі, м. Оберлін, штат Огайо (Oberlin College (<https://www.oberlin.edu/>)), Помонському коледжі, м. Клермонт, штат Каліфорнія (Pomona College (<https://www.pomona.edu/>)), Коледжі ім. Вассара, м. Покіпсі, штат Нью-Йорк (Vassar College (<https://www.vassar.edu/>)) встановлено, що всі вони пропонують навчальні курси, спрямовані на виховання смислотворчих цінностей студентів бакалаврату шляхом дослідження важливих життєвих питань, пов'язуючи сенс життя з самопізнанням і самовдосконаленням.

Особистісне вдосконалення, на переконання відомого американського експерта освіти Дж. Гатто [3], базується на витоках «американської духовності», яка сьогодні зорієнтована на повернення сенсу і мети в сучасне життя молоді та яка навчає, що відповіді на всі життєві питання лежать усередині кожного. І хоча

наголос робиться на особистості, як стверджує дослідник, ніхто не залишиться блукати без мети. Складники гідного життя, на думку Дж. Гатто [3], є самопізнання, обов'язок, відповідальність. І саме в процесі (само)пізнання питання про сенс життя і про щастя постають його невід'ємними компонентами.

Звернімося до прикладів запровадження у практиці закладів вищої освіти США курсів, зорієнтованих на виховання смислотиттєвих цінностей студентів. Так, Інтегрований курикулум із загальної підготовки студентів Університету штату Пенсильванія включає навчальну площину «Гуманітарне знання та загальнолюдські цінності», охоплюючи курси у таких напрямках:

- здоровий спосіб життя та фізична активність (84 курси з теорії та практики щодо біологічних, соціальних і поведінкових аспектів здорового способу життя: «Звички харчування і здоров'я», «Вплив цінностей на спосіб життя і здоров'я» та ін.);
- мистецтво (курси спрямовані на те, щоб навчити студентів розпізнавати комплексну роль мистецтва як засобу вираження соціокультурних цінностей суспільства разом із засвоєнням термінології, пов'язаної з різними видами мистецтва);
- ціннісно-смилова сфера особистості (курси зорієнтовані на розвиток у студентів здатності до критичної оцінки сенсу життя у соціокультурному контексті на підвалинах гуманістичних цінностей);
- соціальна поведінка людини (основною метою курсів у цій галузі є надання студентам теоретичного обґрунтування взаємозв'язку факторів, що визначають організацію соціальних інститутів, динаміку індивідуальної та групової поведінки людей тощо, а також процеси і функції людського спілкування).

Згідно з курикулумом загальної підготовки на бакалавраті, студенти Гарварду мають опанувати курс «Благополуччя» (Well-Being), який викладається у формі сократівського семінару на основі критичного читання текстів з філософії благополуччя в усіх сферах людського буття таких авторів: Річарда Краута, Дерека Парфіта, Дж. Девіда Веллемана С'юзан Р. Вольф та ін. Готуючись до заняття, студенти за завданням викладача мають заздалегідь ознайомитися з певним текстом для аудиторного обговорення. Саме через текст, як зазначає американський антрополог культури Б. Шор, відбувається процес вироблення понять та уявлень, якими керуються студенти в повсякденному житті [13, с. 9]. Основними завданнями цього курсу є пошук відповідей на такі питання: значення благополуччя як цінності в житті людини та його складники; сутність понять «благополуччя» (well-being), «добробут» (welfare), «щастя» (happiness) та їхній взаємозв'язок; фактори впливу на щасливе життя людини, її благополуччя; як питання індивідуального благополуччя впливає на відносини з іншими людьми; основні принципи етики благополуччя тощо.

Подібний за змістом курс пропонує і Єльський університет. Навчальний курс «Наука благополуччя» (The Science of Well-Being) є найпопулярнішим у цьому американському закладі вищої освіти. У процесі вивчення цього міждисциплінарного курсу студентів навчають, як підвищити своє щастя та виробити продуктивні звички для щасливого життя, а також як ефективно включити конкретну оздоровчу діяльність у своє життя.

Студенти бакалаврату Оберлінського коледжу вивчають курс «Щастя, смерть і сенс життя» (Happiness, Death, and the Meaning of Life), який розроблено на основі сучасних філософських теорій та новітніх досліджень в області психології, що стосуються щастя і сенсу в житті людини. Для аналізу студентам пропонуються різнобічні дослідження щастя (наприклад, Індекс кращого життя, створений у 2011 р. Організацією економічного співробітництва та розвитку) на основі різних критеріїв, суб'єктивних суджень людей та об'єктивних показників (від доходу та роботи до громадського життя й балансу між роботою та особистим життям). На заняттях студенти дискутують щодо взаємозв'язку особистого щастя і сенсу життя, старіння і смерті та щодо того, чи можна виміряти щастя і чи потрібно це.

У Чиказькому університеті у процесі загальної підготовки студентам бакалаврату викладають курс «Розуміння мудрості» (Understanding Wisdom). Цей міждисциплінарний курс на основі критичного читання текстів з широкого спектру дисциплін, включаючи філософію, літературу, історію, психологію, поведінкову економіку, медицину і державну політику, спрямовано на вивчення природи мудрості: як її визначали мислителі різних епох, чи змінилося її трактування у сучасному світі, а також основні складники цього феномену. Під час вивчення курсу студенти: досліджують особливості концептуалізації поняття «мудрість» та встановлюють її основні механізми та функції у житті людини, громади, суспільства; розглядають, як концепції мудрості можуть застосовуватися в бізнесі, освіті, медицині, законодавстві та в повсякденному житті.

Коледж ім. Вассара пропонує студентам навчальний курс «Досліджене життя» (Examined Life), який базується на критичному аналізі філософських творів та кінофільмів про природу людського існування. Проблематика курсу охоплює такі питання: що таке хороше життя; як ми розуміємо життя і смерть, старіння і смерть; як розпізнати добро і зло; вибір між добром і злом – це щоденна праця, а відповідальність за свій вибір – повноцінне життя; люди страждають; що таке любов та її роль у різних сферах життя людини тощо.

Когнітивні процеси та чуттєвий досвід, задіяні в процесі вивчення творів із різних сфер знань, дають змогу об'єднати в одне ціле різноманітні контексти і, на цій основі, створити культурні уявлення, які в цілому, гармонізуючи морально-духовні здатності студентів, забезпечують формування їх смисложиттєвих цінностей. На переконання американської дослідниці літературної освіти Л. Розенблатт, «на протиположному аналітичному підході до пізнання в суспільних науках, досвід пізнання засобом літератури забезпечує миттєвий емоційний відгук, ... суттєво впливаючи на формування у студентів образу світу та себе в цьому світі» [11, с. 7].

**Висновки.** Отже, у системі загальної підготовки у закладах вищої освіти США наявні навчальні курси, зорієнтовані на формування смисложиттєвих цінностей студентів як основи у процесі досягнення життєвого та професійного самовизначення шляхом: залучення до навчально-пізнавальної діяльності, спрямованої на ознайомлення студентів із накопиченими людством соціокультурними знаннями у сфері пошуку сенсу життя; усвідомлення студентами загальнолюдських цінностей, які слугують регулятивною основою спілкування й поведінки в соціумі та допомагають зрозуміти себе, визначити своє місце і роль у суспільстві, адекватно оцінити можливості для самореалізації та самовдосконалення; накопичення, інтеграції й активної трансляції особистісно та соціально значущих знань і досвіду, а також розвитку вмінь і навичок, що забезпечують успішну життєдіяльність особистості.

Перспективу подальших розвідок у цьому напрямі вбачаємо у вивченні педагогічних технологій, які застосовуються американськими освітянами з метою формування смисложиттєвих цінностей студентів.

### Література

1. Bilsky W. Values and personality / W. Bilsky, S. S. Schwartz // *European journal of personality*. – 1994. – Vol. 8. – № 3. – P. 163–181.
2. Deci E. Why We Do What We Do: Understanding Self-Motivation / E. Deci, R. Flaste. – New York : Penguin Books, 1996. – 240 p.
3. Gatto J. T. A Different Kind of Teacher: Solving the Crisis of American Schooling / J. T. Gatto. – Berkeley, CA : Berkeley Hills Books, 2001. – 226 p.
4. Gilligan C. In a Different Voice: Psychological Theory and Women Development / C. Gilligan. – Cambridge : Harvard University Press, 1982. – 216 p.
5. Hansen J. T. Humanism as Moral Imperative: Comments on the Role of Knowing in the Helping Encounter / J. T. Hansen // *Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*. – 2006. – Vol. 45. – № 2. – P. 115–125.
6. Held V. Liberalism and the Ethics of Care / V. Held // *On Feminist Ethics and Politics*. – University Press of Kansas, 1999. – P. 288–310.
7. Kluckhohn C. Values and Value Orientations in the Theory of Action: An Exploration in Definition and Classification / C. Kluckhohn // *Toward a General Theory of Action*. – Cambridge : Harvard University Press, 1951. – P. 388–433.
8. Kohls R. The Values Americans Live by / R. Kohls. – Washington, DC : Meridian House International, 1984. – 27 p.
9. Noddings N. Caring and Competence / N. Noddings // *The Education of Teachers* / G. Griffen (Ed.). – Chicago : National Society of Education, 1999. – P. 205–220.
10. Rokeach M. The Nature of Human Values / M. Rokeach. – New York : The Free Press, 1973. – 438 p.
11. Rosenblatt L. M. Literature as Exploration / L. M. Rosenblatt. – New York : Modern Language Association of America, 1995. – 321 p.
12. Scott M. J. Surviving and Thriving: Fundamental Social Motives Provide Purpose in Life / M. J. Scott, A. B. Cohen // *Personality and Social Psychology Bulletin*. – 2019. – Vol. 46. – № 6. – P. 944–960.
13. Shore B. Twice-Born, Once Conceived : Meaning Construction and Cultural Cognition / B. Shore. – *American Anthropologist*. – 1991. – Vol. 93. – № 1. – P. 9–27.

## ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМ МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

I. М. Брушневська, [orcid.org/0000-0002-3381-6490](https://orcid.org/0000-0002-3381-6490)

*У статті обґрунтовано необхідність вивчення рівня сформованості зв'язного мовлення дітей дошкільного віку із порушеннями мовленнєвого розвитку як індикатора мовленнєвої компетентності. Указано на залежність навичок комунікативної взаємодії з оточуючими людьми від базисного рівня лексико-граматичного структурування комунікативного висловлювання, якісного розвитку зв'язного мовлення. Прослідковано поетапність становлення зв'язного мовлення дітей від трьох до шести років із звичайним та порушеним розвитком мовленнєвої діяльності. Запропоновано результати експериментального вивчення сформованості навичок зв'язного мовлення дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення, аналізує їхню взаємозалежність від рівня пізнавального та мовного розвитку. Вказано на причини несформованості зв'язного мовлення, пропонує методи їхнього подолання шляхом використання авторської методики формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності.*

**Ключові слова:** зв'язне мовлення, діти дошкільного віку, загальний недорозвиток мовлення, мовленнєва діяльність.

## PECULIARITIES OF STUDYING THE LEVEL OF FORMATION OF COHESIVE SPEECH OF PRESCHOOL CHILDREN WITH VIOLATION OF SPEECH ACTIVITY

I. Brushnevska

*Current trends in the study of children's general underdevelopment of speech are impossible without understanding and using the integration of psychological, psycholinguistic and neuropsychological approaches to the definition of pathological mechanisms and structure of this form of dysontogenesis speech. The aim of the article is to analyze the patterns of the development of connected speech as a component of the communicative component of speech activity in preschool children with general underdevelopment of speech. To determine the level of formation of connected speech a statement experiment has used and also a qualitative-quantitative analysis of the processing of the received data, their interpretation; molding experiment – to identify the ways of forming cohesive speech as a component of the communicative component of speech activity of preschool children with general speech development. The author has pointed to the dependence of communication skills with surrounding people from the basic level of lexical and grammatical structuring of communicative expression, the qualitative development of cohesive speech. The author has followed the phasing of developing of cohesive speech among the children from three to six years old with normal and impaired speech development. The results of an experimental study of the development of communication skills of children at the age of five with general underdevelopment of speech have offered, and also their interdependence with the level of cognitive and speech development has analyzed. The author has indicated the reasons for the lack of cohesive speech, has suggested the methods to overcome them by using the author's method of forming the communicative component of speech activity. The violation of auditory attention and memory processes of generalization and abstraction, the lack of understanding of grammatical and syntactic laws of word compatibility in the sentence, impoverishment of vocabulary and experience of communicative interaction are the key causes of unformed communication among children with speech disorders. In corrective work with preschool children, which have general underdevelopment of speech the main aim, is to develop a stable system of cognitive skills, speech knowledge, communicative experience, improving the skills of using probable operations at non-verbal and verbal levels. An important component of the work is the expansion of the range of communication interaction, which includes the ability to analyze their own and others' actions, to transfer previously acquired skills in similar situations.*

**Keywords:** cohesive speech, preschool children, general underdevelopment of speech, speech activity.

Сучасні тенденції дослідження загального недорозвитку мовлення (ЗНМ) у дітей неможливі без розуміння та використання інтеграції психологічних, психолінгвістичних та нейропсихологічних підходів до визначення патологічних механізмів та структури цієї форми мовленнєвого дизонтогенезу. Вона демонструє зміщення акцентів із вивчення лінгвістичної феноменології недоліків на виявлення дефіцитарних та збережених ланок і рівнів психічної діяльності, співвідношення мовленнєвих та немовленнєвих компонентів у структурі мовленнєво-мисленнєвої діяльності, моделювання психолого-лінгвістичних і нейропсихологічних механізмів компенсційно-пропедевтичного впливу.

Одним із показників життєвої компетентності дитини дошкільного віку є її мовленнєва активність у різних сферах життєдіяльності, пов'язана з умінням встановлювати мовленнєву взаємодію з оточуючими людьми, використовувати комунікацію для задоволення власних потреб, грамотно будувати і висловлювати свої думки.

Багато науковців (О. Грибова, Л. Касілова, Ю. Кислякова, Л. Мороз та ін.) основним дефектом мовлення дітей із загальним недорозвитком мовлення вважають дефіцитарність їхніх мовленнєвих можливостей, порушення власне потенцій до розвитку мовлення [5, с. 13; 8, с. 57; 9, с. 63]. Вади функціонування мовленнєвої діяльності у дітей проявляються у зниженій мовленнєвій активності, недостатній увазі до мовленнєвого оточення, труднощах актуалізації знайомих слів, відсутності операції генералізації, перенесення засвоєної граматичної форми на інші слова, у порушенні програмування висловлювання, несформованості динамічного стереотипу (Б. Гріншпун, Р. Левіна, А. Маркова, О. Мастюкова, Л. Трофименко, О. Усанова та ін.) [6, с. 83; 11, с. 172; 12, с. 15].

Найповніше комунікативний компонент мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку реалізується у процесі зв'язної комунікативної взаємодії. Багатоаспектність розвитку зв'язного мовлення дітей досліджувалась багатьма науковцями (А. Богуш, Н. Вашуленко, Н. Виноградова, Н. Гавриш, Т. Донченко, М. Жинкін, І. Зимня, К. Крутій, Т. Піроженко, О. Ушакова, Л. Федорович і т.д.) [1; 3; 7]. За умов типового розвитку становлення цієї ланки комунікативної діяльності відбувається поступово, разом з розвитком мислення, предметної діяльності, спілкування. У дітей із порушенням мовленнєвої діяльності, зокрема із загальним недорозвитком мовлення, цей процес має свої специфічні особливості.

**Мета статті** полягає в аналізі закономірностей розвитку зв'язного мовлення як складової комунікативного компонента мовленнєвої діяльності у дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення.

Для розв'язання поставлених завдань використано комплекс методів. Зокрема, для наукового аналізу, синтезу, порівняння, інтерпретації, систематизації даних наукових джерел із досліджуваної тематики застосовано визначення теоретичних позицій дослідження та його ключових понять шляхом вивчення психолого-педагогічної літератури; з метою верифікації наукових припущень і прогнозованих висновків – логіко-аналітичні (дедуктивні та індуктивні) методи.

Для виявлення рівня сформованості зв'язного мовлення використано констатувальний експеримент, якісно-кількісний аналіз обробки отриманих даних, їхня інтерпретація; формувальний експеримент – для визначення шляхів формування зв'язного мовлення як складової комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення.

Актуальним для нашого дослідження є проаналізувати поетапність становлення зв'язного мовлення дітей від трьох до шести років, оскільки саме цей період дошкільного дитинства характеризується свідомою комунікативною потребою та активністю.

Мовлення дитини третього року починає набувати зв'язного характеру, удосконалюється розуміння мовлення оточуючих, значно активізується і збагачується власне. У наступний період (четвертий рік життя) відбувається перехід від ситуативного до контекстного мовлення. Це етап зародження монологічного мовлення.

У розвитку мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя відбуваються якісні позитивні зміни. Потреба у пізнанні навколишнього світу за допомогою підказок і пояснень дорослих стимулює розвиток у дітей пояснювального мовлення. Інтенсивно збагачуються активний і пасивний словники, зокрема, за рахунок слів-конкретних назв, функціональних ознак і властивостей, узагальнюючих слів, дієслів, що передають стани і переживання людини і т. д. Діти починають опановувати різні типи лексичних явищ (синонімія, антонімія, паронімія, деякі переносні, похідні слова). Відбувається вдосконалення граматичної складової мовлення, хоча аграматизми все ще мають місце. За умов звичайного розвитку п'ятирічні діти навчаються розрізняти всі звуки рідної мови, порівнювати їх за висотою, дзвінкістю і глухістю.

На п'ятому-шостому році життя дошкільник демонструє значні успіхи у збагаченні і розширенні діапазону мовленнєвої діяльності. Зростає зацікавленість до мовлення оточуючих, дитина може до кінця вислухати співрозмовника. Формується вміння формулювати запитання [14, с. 270].

Продовжується свідоме оволодіння монологічним мовленням, відбувається становлення таких форм як розповідь, опис, міркування з опорою на наочність. Закінчується засвоєння граматичних форм слів. Проте дітям ще складно самостійно і точно переказати зміст прочитаної казки, оповідання.

Глухов В. П. зазначає, що у мовленні дошкільників з'являються елементи дитячої мовленнєвої творчості – діти фантазують, вигадують події і персонажів, з якими не зустрічалися в реальності [4, с. 108].

Дитина на шостому році життя володіє зв'язним монологічним мовленням, може описати події, передати зміст мультфільму чи оповідання. Однак повноцінне оволодіння навичками монологічного мовлення можливе лише за умов цілеспрямованого навчання, формування комунікативної мотивації до його використання.

В основі розвитку зв'язного мовлення лежить достатнє володіння словником, граматичною будовою мовлення, уміння встановлювати логічні зв'язки між частинами комунікативного повідомлення. Однак, саме ця ланка лінгвістичного компоненту мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення є найбільш несформованою внаслідок первинного недорозвитку фонетико-фонематичної та лексико-граматичної складових.

Так, у дітей із загальним недорозвитком мовлення першого рівня зв'язне мовлення як таке відсутнє. При загальному недорозвитку мовлення другого рівня воно перебуває у стадії формування, діти користуються простими, непоширеними реченнями при елементарних спробах розповісти про себе, свою сім'ю, актуальні для них події. Зростання умотивованості комунікативного спілкування спонукає до пошуку необхідних лексико-граматичних одиниць, їхнє об'єднання у єдину змістову одиницю.

Діти із загальним недорозвитком мовлення третього рівня в процесі особистісної комунікації активно використовують елементарні прості речення. Побудова простих поширених, складних речень різних типів демонструє порушення не лише морфологічної системи мови, а й синтаксичної структури речення. Характерними залишаються грубі порушення як розуміння, так і відтворення висловлювань, зміна синтаксичної структури висловлювання при збереженості його змісту. При складанні описів, переказів діти розуміють логічну послідовність побудови сюжету, однак у висловлюваннях обмежуються лише перераховуванням дій, предметів та їхніх частин. Через недостатній розвиток довільної уваги та пам'яті фіксуються пропуски окремих елементів, переплутування імен дійових персонажів, зміна сюжетної лінії. На цьому робить акцент у своїх дослідженнях Р. Лалаєва [10, с. 124].

Розвиток зв'язного мовлення дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення четвертого рівня характеризується наявністю розгорнутого фразового мовлення з елементами фонетико-фонематичного та лексико-граматичного недорозвитку. В активному мовленні наявні всі частини мови, прості граматичні форми вживаються правильно, з'являються спроби побудови складнопідрядних та складносурядних речень. Діти вільно складають розповіді з власного досвіду, за серією сюжетних картинок, описують ілюстрації. Однак наявними залишаються аграматизми, недостатнє розуміння змін значення слів за допомогою афіксів, розрізнення морфологічних елементів, що виражають значення числа та роду, розуміння логіко-граматичних структур, що виражають причинно-наслідкові, часові та просторові відношення [13].

Формування зв'язного мовлення у дітей, що мають порушення мовленнєвого розвитку, має цілий ряд особливостей, з'ясувати які мало проведення діагностичних проб. Експериментальне дослідження проводилося упродовж 2018–2019 рр. з дітьми п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення третього рівня, які є вихованцями спеціалізованих логопедичних груп закладів дошкільної освіти (ЗДО) № 5, № 9, № 28, № 39 Луцької міської ради Волинської області. Вони становили I групу.

Для порівняльного аналізу ці ж діагностичні проби проводилися з дітьми п'ятого року життя ЗДО № 5 Луцької міської ради, що мають типовий мовленнєвий розвиток (II група).

Експеримент включав в себе завдання відтворити послідовність розгортання сюжету за картинками, скласти речення за окремими сюжетними малюнками, за серією сюжетних малюнків, переказ знайомої казки, складання оповідання за малюнком або серією сюжетних малюнків.

Кількісний аналіз отриманих результатів засвідчив, що 45,8% дітей із ЗНМ справились із запропонованим завданнями на достатньому рівні, 54,2% дітей – на низькому. Для порівняння – 51,8% дітей із ЗМР засвідчили високий рівень, 48,2% дітей – достатній.

Якісний аналіз проведення діагностичних проб засвідчив наявність фразового мовлення у дітей із ЗНМ, яке складається здебільшого з простих речень. При спонуканні педагога до побудови і використання складносурядних і складнопідрядних речень їм було складно це зробити без розгорнутої педагогічної допомоги: уточнень розгорнутого характеру, підказки у використанні сполучників, збагачення речення синонімами, порівняннями, фразеологізмами. Це свідчить про порушення слухової уваги і пам'яті, процесів узагальнення і абстрагування, нерозуміння граматичних і синтаксичних законів сполучуваності слів у реченні, недостатність лексичного запасу.

Реалізація завдання «Виклади розповідь з картинок» на імпресивному рівні показала, що у дітей п'ятого року життя I групи здебільшого порушене розуміння логічної послідовності розгортання подій, яку вони продемонстрували при викладанні зображень. Вони викладали картки в необґрунтованій послідовності, не вдаючись до розуміння семантичних відношень. Лише допоміжні запитання педагога (*Подумай, що було спочатку, а що потім. Яку картинку ти покладеш другою? Третьою?*) спрямовували увагу дітей п'ятого року життя на виокремлення характерних ознак зміни сюжету, прогнозування появи наступної. Під керівництвом дорослих їм вдавалося викласти картинку в логічній послідовності.

Це дає нам підстави вказувати на несформованість операції невербального ймовірного прогнозування у дітей із загальним недорозвитком мовлення. Варто також зауважити, що після кількаразового виконання

аналогічних завдань якісний показник наблизився до норми (зріс із 45,8 % виконання на достатньому рівні до 67,2 %).

При виконанні завдання скласти речення за окремими сюжетними малюнками було зафіксовано, що діти І групи розуміють зміст пропонованої простої ситуації, правильно відповідають на поставлені запитання. Однак при самостійному складанні речень з опорою на наочність у них виникають помітні труднощі. Елементарні синтаксичні конструкції були малоінформативними. Часто змістовий акцент було зміщено на другорядні елементи.

Відмічається несформованість операції узагальнення, порушення алгоритму семантичного і тематичного відбору слів при програмуванні побудови висловлювання. Здебільшого діти перераховують окремі предмети та їхні частини на малюнку, використовуючи прості речення (*Дівчинка скаче. Собачка дивиться. Хлопчик кидає м'яч*). Складні синтаксичні конструкції дітьми майже не використовуються.

Характерними особливостями виконання проб «Склади речення за серією малюнків», «Склади оповідання за малюнком або серією сюжетних малюнків» були:

- порушення реалізації внутрішнього мовного плану у зовнішнє мовлення (наявне розуміння змісту не реалізується у мовленні через труднощі програмування змісту фраз);
- відсутність цілісності бачення сюжету, фрагментарність змістової реалізації висловлювання внаслідок недорозвитку процесів узагальнення і абстрагування;
- труднощі у визначенні смислових зв'язків між частинами розповіді, послідовності розгортання сюжету (*спочатку черв'як знайшов ціле яблуко, а лише потім зробив у ньому хатинку*);
- порушення операцій аналізу і синтезу мовного матеріалу в процесі прогнозування мовленнєвого висловлювання;
- відсутність складних синтаксичних конструкцій (*Мишка побачила кульку. Вона надула кульку. Мишка і кулька полетіли*);
- лексична збідненість самостійно складених речень (*Котик спить. Мишка заховалася. Мишка взяла тлубочку. Мишка п'є молоко. Котик встав. Молока немає.*);
- наявність стійких аграматизмів, помилки в узгодженні числівників з іменниками, прикметників з іменниками в роді, числі і відмінку (*т'ї хлопчиків, чейвоний куйка, чев'як живе на яблуко, куйка поетів*);
- порушення звуко-складового оформлення висловлювання (*вемішелька, гунесицька, яб'юко, табуметка*).

Окремо варто зауважити особливості психоемоційного стану дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення. Розуміючи, що їм не вдасться якісно виконати поставлене завдання, у них відмічалися розгубленість, апатія, бажання уникнути розгорнутого мовлення, чимшвидше перейти до наступного виду роботи або навпаки – відволікання на малозначимі елементи, пригадування і коментування схожих сюжетів із власного життя.

Виконання наступної проби передбачало переказ знайомої казки («Колобок», «Коза-дереза», «Рукавичка») без опори на наочність. Це завдання виявилось складним для діагностованих обох груп: 31,4 % дітей із ЗНМ виконали його на достатньому рівні, 68,6 % дітей – на низькому (у II групі у 56,4 % дітей – високий рівень, у 43,6 % – достатній).

При переказі зафіксовані труднощі програмування змісту фраз, пропуски окремих фрагментів казки, зміна логічної послідовності подій. Характерним було порушення зв'язності, смислові невідповідності (перенесення окремих елементів однієї казки на іншу). Відмічалось недостатнє розуміння змін значення слів за допомогою суфіксів та префіксів (*прийшов, зайшов, обійшов, відійшов, вовчик, вовчище*). Більшість дітей із загальним недорозвитком мовлення потребували словесних та наочних підказок педагога.

Якісний аналіз допущених помилок дає підстави говорити про порушення всіх аспектів лексико-граматичного структурування комунікативного висловлювання (вибір слів і алгоритм їхнього розташування, граматичне та звукове оформлення), якісний недорозвиток зв'язного мовлення у дітей із загальним недорозвитком мовлення.

Для формування основних складових мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку із порушеннями мовленнєвої діяльності нами було розроблено, апробовано та впроваджено методику формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення [2].

Реалізація основних положень методики планується та здійснюється у відповідності до ключових критеріїв та показників сформованості комунікативного компонента мовленнєвої діяльності. У корекційній роботі з дітьми дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення за мету ставиться формування стійкої системи пізнавальних навичок, мовленнєвих знань, комунікативного досвіду, удосконалення навичок застосування операцій ймовірного прогнозування на невербальному та вербальному рівнях.

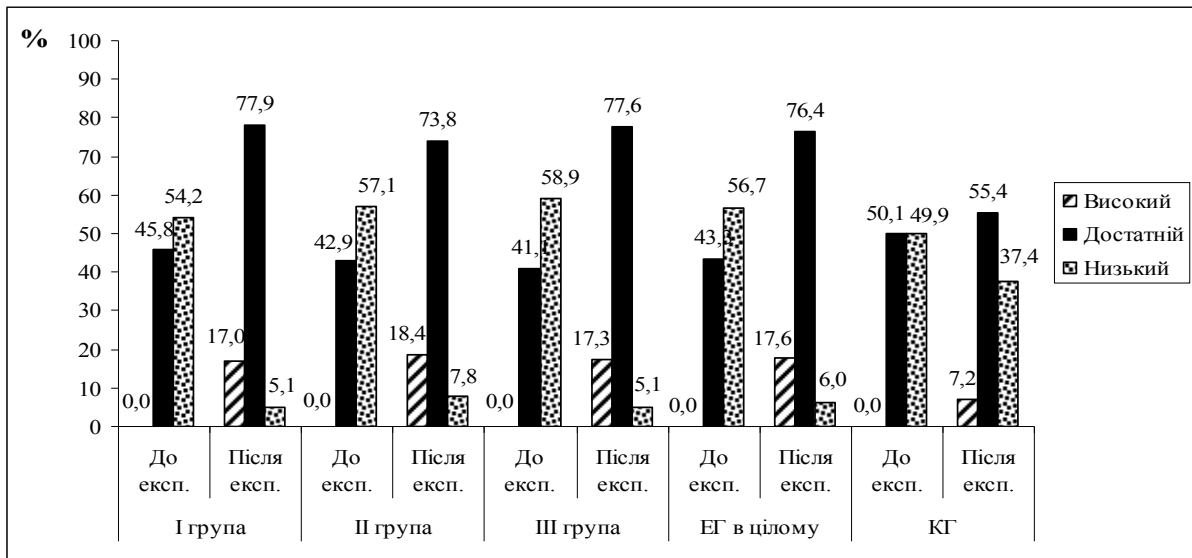


Важливим компонентом роботи є розширення діапазону комунікативної взаємодії, яка включає у себе уміння аналізувати власні та чужі дії, переносити набуті раніше навички в аналогічні ситуації.

Зміст запропонованих напрямів роботи ґрунтується на виявлених особливостях розвитку: порушеннях мовленнєвого розвитку, особливостях зорової та слухової модальності, недорозвитку психічного процесу сприймання, операцій уваги, пам'яті, мисленневих операцій, зокрема, несформованості операцій ймовірного прогнозування.

Пріоритетним для нашого дослідження був моніторинг результатів сформованості навичок зв'язного мовлення у дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення. Адже в практичній основі комунікативного компонента мовленнєвої діяльності є сформовані вміння і навички відтворення послідовності розгортання сюжету за картинками, складання речень за окремими сюжетними малюнками, за серією сюжетних малюнків, переказ знайомої казки, складання оповідання за малюнком або серією сюжетних малюнків.

Отримані показники засвідчили, що у цілому у дітей із загальним недорозвитком мовлення зафіксовано: 17,6 % – високий рівень, 76,4 % – достатній, 6,0 % – низький. У КГ показники якісно інші: 7,2 % високий рівень, 55,4 % – достатній, 37,4 % – низький (див. рис. 1). 72,9 % дітей п'ятого року життя із звичайним мовленнєвим розвитком показали високий рівень виконання завдань, 27,1 % – достатній.



**Рис. 1. Показники сформованості навичок зв'язного мовлення дітей п'ятого року життя із ЗНМ (у %).**

Якісний аналіз проведення діагностичних проб засвідчив:

- наявність фразового мовлення у дітей із загальним недорозвитком мовлення, до складу якого входять здебільшого прості поширені речення, рідше (з допомогою педагога) – складносурядні та складнопідрядні речення;
- покращення розуміння логічної послідовності розгортання подій дозволило дітям достатньо аргументовано відтворити послідовність запропонованих картинок. Це свідчить про результативність розвитку мнестичних процесів, образно-логічного мислення, операції ймовірного прогнозування, комунікативного досвіду дітей;
- вживання у комунікативній діяльності змістовних, граматично оформлених синтаксичних конструкцій стало результатом достатньої сформованості операцій узагальнення, навичок оволодіння алгоритмом семантичного і тематичного відбору слів при програмуванні побудови висловлювання;
- комунікативні висловлювання дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення характеризуються змістовим збагаченням, розширенням діапазону пізнавальної зацікавленості, різноманітністю використаних лексичних одиниць, покращенням граматичної та синтаксичної побудови, спрямованістю на комунікативну взаємодію з однолітками та дорослими;
- порушення слухової уваги і пам'яті, процесів узагальнення і абстрагування, недостатнє розуміння граматичних і синтаксичних законів сполучуваності слів у реченні, збідненість лексичного запасу та досвіду комунікативної взаємодії залишаються ключовими причинами несформованості зв'язного мовлення у дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення.

Порівняльний аналіз отриманих результатів сформованості зв'язного мовлення як основного показника комунікативного компонента мовленнєвої діяльності в усіх досліджуваних групах (зростання високих показників від 0 % до 17,6 %) дає підстави стверджувати про ефективність запропонованої

методики формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення.

### Література

1. Богуш А. М. Мовленнєвий компонент дошкільної освіти / А. М. Богуш. – Харків : «Ранок», 2011.
2. Брушневська І. М. Комунікативний компонент мовленнєвої діяльності у дітей: методика формування : навч.-метод. посіб. для роботи з дітьми із порушеннями мовлення / І. М. Брушневська, Ю. В. Рібцун. – Запоріжжя : ТОВ «ЛПС» ЛТД, 2020.
3. Гавриш Н. В. Методика розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку / Н. В. Гавриш. – Луганськ : Альма-матер, 2004.
4. Глухов В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием: учебно-методическое пособие / В. П. Глухов. – Москва : АРКТИ, 2002.
5. Грибова О. Е. Проблемы реализации коммуникативного подхода в обучении детей с тяжелой речевой патологией / О. Е. Грибова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2002. – № 2. – с. 12-18.
6. Гриншпун Б. М. Развитие коммуникативных умений и навыков у дошкольников в процессе логопедической работы над связной речью / Б. М. Гриншпун, В. И. Селиверстов // Дефектология. – 1988. – № 3. – с. 81-84.
7. Зимняя И. А. Речевая деятельность и психология речи. Основы теории речевой деятельности / И. А. Зимняя / отв. ред. А. А. Леонтьев. – Москва : Наука, 1974. – С. 64-72.
8. Касілова Л. С. Корекційно-розвивальна робота з дітьми із загальним недорозвитком мовлення / Л. С. Касілова // Таврійський вісник освіти. – 2013. – № 3. – С. 56-60.
9. Кислякова Ю. Н. Воспитание и обучение детей с тяжелыми нарушениями речи / Ю. Н. Кислякова, Л. Н. Мороз. – Минск : НИО, 2007.
10. Лалаева Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) / Р. И. Лалаева. – Санкт-Петербург : СОЮЗ, 1999.
11. Левина Р. Е. Нарушения речи и письма у детей: Избранные труды / Р. Е. Левина / Ред.- сост. Г. В. Чиркина, П. Б. Шошин. – Москва : Аркти, 2005.
12. Маркова А. К. Психология усвоения языка как средства общения / А. К. Маркова. – Москва, 1974. – с. 10-33.
13. Akhmetzyanova A. The specifics of anticipatory consistency of children with speech pathology / A. Akhmetzyanova // Middle East J. Scientific Res., 16: 927-931. DOI: 10.5829/idosi.mejsr.2013.16.07.11956
14. Wilson L. Learning to Read and the Preschool Years / L. Wilson // Childhood Education: Infancy though early adolescence. – 2012. – № 4. – p. 270-271.

### References

1. Bohush A. M. Movlennievyyi komponent doshkilnoi osvity / A. M. Bohush. – Kharkiv : «Ranok», 2011.
2. Brushnevskaya I. M. Komunikativnyy komponent movlennievoyi diialnosti u ditei: metodyka formuvannia : navch.-metod. posib. dlia roboty z ditmy iz porushenniamy movlennia / I. M. Brushnevskaya, Yu. V. Ribtsun. – Zaporizhzhia : TOV «LIPS» LTD, 2020.
3. Havrysh N. V. Metodyka rozvytku zviaznoho movlennia ditei doshkilnoho viku / N. V. Havrysh. – Luhansk : Alma-mater, 2004.
4. Gluhov V. P. Formirovanie svjaznoj rechi detej doshkol'nogo vozrasta s obshhim rechevym nedorazvitiem: uchebno-metodicheskoe posobie / V. P. Gluhov. – Moskva : ARKTI, 2002.
5. Gribova O. E. Problemy realizacii kommunikativnogo podhoda v obuchenii detej s tjazhelej rechevoj patologiej / O. E. Gribova // Vospitanie i obuchenie detej s narushenijami razvitija. – 2002. – № 2. – s. 12-18.
6. Grinshpun B. M. Razvitie kommunikativnyh umenij i navykov u doshkol'nikov v processe logopedicheskoj raboty nad svjaznoj rech'ju / B. M. Grinshpun, V. I. Seliverstov // Defektologija. – 1988. – № 3. – s. 81-84.
7. Zimnjaja I. A. Rechevaja dejatel'nost' i psihologija rechi. Osnovy teorii rechevoj dejatel'nosti / I. A. Zimnjaja / отв. red. A. A. Leont'ev. – Moskva : Nauka, 1974. – S. 64-72.
8. Kasilova L. S. Korektsiino-rozvyvalna robota z ditmy iz zahalnym nedorozvytkom movlennia / L. S. Kasilova // Tavriiskiy visnyk osvity. – 2013. – # 3. – S. 56-60.
9. Kisljakova Ju. N. Vospitanie i obuchenie detej s tjazhelymi narushenijami rechi / Ju. N. Kisljakova, L. N. Moroz. – Minsk : NIO, 2007.
10. Lalaeva R. I. Korrekciya obshhego nedorazvitija rechi u doshkol'nikov (formirovanie leksiki i grammaticheskogo stroja) / R. I. Lalaeva. – Sankt-Peterburg : SOJuZ, 1999.
11. Levina R. E. Narusheniya rechi i pis'ma u detej: Izbrannye trudy / R. E. Levina / Red.- sost. G. V. Chirkina, P. B. Shoshin. – Moskva : Arkti, 2005.
12. Markova A. K. Psihologija usvoenija jazyka kak sredstva obshhenija / A. K. Markova. – Moskva, 1974. – s. 10-33.
13. Akhmetzyanova A. The specifics of anticipatory consistency of children with speech pathology / A. Akhmetzyanova // Middle East J. Scientific Res., 16: 927-931. DOI: 10.5829/idosi.mejsr.2013.16.07.11956
14. Wilson L. Learning to Read and the Preschool Years / L. Wilson // Childhood Education: Infancy though early adolescence. – 2012. – № 4. – p. 270-271.

**СУЧАСНИЙ СТАН ЗАКОНОДАВЧОГО ТА НАУКОВОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВИКОРИСТАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНИХ ЗАСОБІВ У РОБОТІ З МОЛОДДЮ З ІНВАЛІДНІСТЮ**Л. Є. Гусак, [orcid.org/0000-0001-7570-2574](https://orcid.org/0000-0001-7570-2574)Т. А. Мартинюк, [orcid.org/0000-0002-9288-8179](https://orcid.org/0000-0002-9288-8179)

*У статті проаналізовано законодавче забезпечення використання соціокультурних засобів (освіти, культури, мистецтва) у процесі адаптації та інтеграції осіб із інвалідністю в суспільство та забезпечення їх рівними можливостями в усіх сферах життєдіяльності. У публікації обґрунтовано наукове забезпечення використання соціокультурних засобів у роботі з молоддю з інвалідністю та акцентовано увагу, на тому, що процес культурної реабілітації дітей-інвалідів проводиться переважно їхніми родинами та на волонтерських засадах зусиллями персоналу спеціалізованих шкіл та громадських організацій.*

**Ключові слова:** *молодь з інвалідністю, законодавче забезпечення, анімаційна терапія, творча реабілітація, соціокультурні засоби, адаптація та інтеграція осіб з інвалідністю.*

**THE CURRENT STATE OF LEGISLATIVE AND SCIENTIFIC SUPPORT TO USE THE SOCIO-CULTURAL TOOLS IN WORKING WITH YOUNG PEOPLE WITH DISABILITIES**

L. Gusak, T. Martyniuk

*The article analyzes and explained the current state of legislative and scientific support for the use of socio-cultural tools in working with young people with disabilities. The author raises the issue of involving young people, especially those with disabilities, in cultural values, active forms of leisure, creative self-expression, social activity (labor, social and political, activity in the case of spiritual life) opposed to passive-consumer way of life. It is emphasized that the process of social integration takes place in specific socio-cultural conditions, and the phenomenon of socio-cultural means the inseparable unity of social and cultural areas. It is determined that the optimal approach to determining the nature and essential factors and conditions of disability is a biopsychosocial one. The publication substantiates the scientific support to use the social and cultural tools in working with young people with disabilities and emphasizes that the process of cultural rehabilitation of children with disabilities is carried out mainly by their families and on the volunteer basis by the staff of specialized schools and public organizations. Socio-cultural animation is proposed as a social approach and a means of practical social work, which will not only promote the rehabilitation of the individual in crisis, but will help overcome personal tendencies to social exclusion, consumption, dependence, promoting active and conscious social integration of young people with disabilities in socioculture expanding the scope of independence in relations with the environment for the benefit of both the individual and the people around him, who are ready for full-fledged communication in society.*

**Keywords:** *youth with disabilities, legislative support, animation therapy, creative rehabilitation, socio-cultural means, adaptation and integration of persons with disabilities.*

Молодь з інвалідністю живе з низкою обмежень, частину з яких можна пом'якшити, нейтралізувати, компенсувати і навіть змінити; інші – практично ні, часто це стосується саме порушення функцій організму. Зрозуміло, що немає й не може бути медичних, технічних, соціокультурних засобів, які компенсували б серйозні дефекти (глухоту, сліпоту, розумову відсталість, порушення опорно-рухового апарату...) настільки, щоб їх не було помітно у звичайному житті. Водночас, оскільки обмеження в стані здоров'я мають об'єктивний і постійний характер, то основним завданням стає адаптація та активний спосіб життя в наявних умовах, а захворювання може стати умовою становлення особистості. Тобто, на нашу думку, молоді люди повинні розглядати свою інвалідність не як обов'язкову причину соціальної ізоляції, а лише як умову, з огляду на яку потрібно навчитися будувати своє життя та реалізовувати свої потреби, як матеріальні, так і духовні.

Безперечно у рамках суспільства й держави забезпечення рівного доступу громадян до всіх сфер життєдіяльності вимагає не тільки підвищення рівня життя населення, але й розв'язання завдань, пов'язаних із залученням молоді, особливо з інвалідністю, до культурних цінностей, активних форм дозвілля, творчого самовираження, соціальної активності (трудової, суспільно-політичної, активності у сфері духовного життя) та гарантування їм цих можливостей, на противагу пасивно-споживацькому способу існування.

Процес соціальної інтеграції проходить у специфічних соціокультурних умовах. Феномен соціокультурного означає нерозривну єдність соціального й культурного: «соціального», як зосередженості на особистості молодої людини, орієнтації на досягнення позитивних змін її способу життя, вихід на такий

рівень компенсації, за якого відбувається конструктивна та активна взаємодія осіб з інвалідністю між собою й навколишнім середовищем; категорія «культурне» означає ті засоби, з допомогою яких особа з інвалідністю зможе реалізувати свій духовний і творчий потенціал. З іншого боку, феномен соціокультурного щодо інтеграції осіб з інвалідністю означає таке (повноцінне, комфортне) включення особи з інвалідністю в соціокультурне життя, за якого її міра втрати здоров'я в результаті компенсації не заважає ні їй, ні оточуючим у процесах соціальної взаємодії; таку взаємодію особистості та соціального середовища, що призводить до оптимального співвідношення можливостей і потреб дитини з порушеннями та можливостей і потреб суспільства. Так, І. І. Вржесневський, розглядаючи питання інтеграції студентів з інвалідністю, звертає увагу на умови їхньої життєдіяльності в інформаційному суспільстві з притаманною йому гіподинамією та, з огляду на це, пропонує актуалізувати роль засобів фізичної культури і виховання в цьому процесі [2, с.51]. Тобто, у кінцевому результаті «соціокультурне» завжди передбачає співвідношення соціального (умов) та культурного (засобів).

З огляду на вищезазначене, вважаємо за доцільне звернутися до позиції О. С. Ахієзера, як базової, оскільки розглядаючи соціальні інтегратори, автор наголошує, що в їхній основі лежить творча рефлексивна людська діяльність, а «найважливіший з інтеграторів – культура, що забезпечує спрямованість діяльності кожної людини, програму організації ресурсів для виконання медіаційного завдання, для підтримки життєво важливих параметрів суспільства в певних історично сформованих межах» [1, с.201]. Культурна є однією із сфер життєдіяльності, в якій і з допомогою якої можлива компенсація обмежень життєдіяльності. Там, де не можливий повноцінний органічний розвиток, безперечно, відкритим є шлях культурного розвитку. Адже, установи культури, на відміну від установ соціального захисту населення, можуть здійснювати реабілітацію інвалідів у процесі тісного спілкування зі здоровими людьми, що саме собою може підсилувати ефект інтеграції осіб з інвалідністю в соціум.

Оптимальним підходом до визначення сутності та суттєвих чинників і умов інвалідності, є біопсихосоціальний. Водночас тією моделлю інвалідності, яка повинна мати вплив на вибір засобів соціально-інтеграційної роботи, вважаємо, повинна стати культурна модель (модель «культурного плюралізму» за Є. І. Холостовою), яка визнає пріоритетне «право людини бути невід'ємною частиною суспільства і брати активну участь у всіх аспектах його життя, право на свободу вибору й самовизначення» [17, с.44]. Суспільство, що живе за нормами культурного плюралізму, відносить функціональні обмеження (так само, як колір шкіри, віру, традиції, мову тощо) до розряду культурних відмінностей. «Культурна модель підкреслює потенціал інвалідності як стану буття» [18, с.8]. У цій моделі транслуються ідеї посилення самоідентифікації осіб з інвалідністю, подолання залежності від панівних культурних переваг, активної інтервенції в домінуючу для соціуму культуру.

Учені В.О. Азін, Л.Ю. Байда, О.В. Безпалько, С.Ю. Буров, Я.В. Грибальський, О.В. Красюкова-Еннс, Н.О. Мирошніченко, Ю.М. Найда, Л.І. Остролицька, О.М. Полозюк, підтримуючи цю модель, спрямовують дискусію на питання: як культура та мистецтво людей з інвалідністю дають їм можливість створити свій позитивний імідж у суспільстві? У цьому сенсі людям з інвалідністю більше потрібна участь у «культурі» (для звільнення від забобонів, демонстрації своєї автономії через мистецтво), адже саме вони частіше стають жертвами «культури» (звичних уявлень про себе, сформованих під впливом медичної думки). Саме задля формування активної особистості, вмотивованої на досягнення успіху, велике значення має освіта, культура, мистецтво і творча діяльність як засоби актуалізації внутрішнього потенціалу молодої людини, її соціальної інтеграції в суспільство за умови надання останнім необхідної допомоги. Комунікація із суспільством за допомоги соціокультурних засобів є центральним інструментом у культурній моделі інвалідності. Однак у комплексі соціально-інтеграційних та реабілітаційних заходів соціально-культурна сфера хоча й залишається досить затребуваною, однак, у вітчизняній практиці теоретичні та методологічні аспекти використання її засобів залишаються недостатньо обґрунтованими. Вичерпав себе і традиційний підхід до мистецтва та культури як до суто розважальних, рекреаційних засобів, адже останні мають соціально-педагогічні, культурологічні можливості, допомагаючи особі з інвалідністю краще опанувати соціальні ролі та комунікативні навички, необхідні для адаптації в складному соціокультурному оточенні. Інтеграційні ресурси соціокультурних засобів, реалізовані в процесі соціокультурної реабілітації, соціокультурної та терапевтичної анімації, проявляються завдяки їхньому вільному характеру й самореалізаційному потенціалу, забезпеченому культурою. Відтак, необхідно звернути увагу на ті підходи, концепції та засоби, які пропонують передусім зміну ставлення до людей з інвалідністю, максимальне використання можливостей для реалізації мистецької та інтелектуальної творчості, доступ до надбань культури й мистецтва.

Ураховуючи вищевикладене, **метою статті** є аналіз сучасного стану законодавчого та наукового забезпечення використання соціокультурних засобів у роботі з молоддю з інвалідністю для забезпечення успішної соціальної інтеграції молоді з інвалідністю в українське суспільство.

Щодо законодавчого забезпечення використання соціокультурних засобів (освіти, культури,

мистецтва) у процесі адаптації та інтеграції осіб із інвалідністю в суспільство та забезпечення їх рівними можливостями в усіх сферах життєдіяльності, то в Україні за останні десять років склалася достатня правова база. Так, Україна ратифікувала «Конвенцію про права осіб із інвалідністю», частина друга статті 4 якої вказує, що кожна держава-учасниця зобов'язується вживати всіх заходів для реалізації економічних, соціальних та культурних прав осіб з інвалідністю. А стаття 30 визначає права осіб із інвалідністю та доступ для них участі в культурному житті й дозвіллі, а також зобов'язує країн-учасниць забезпечувати участь осіб з інвалідністю в культурному житті, сприяти в проведенні ними дозвілля, відпочинку й заняття спортом [8]. Закон України «Про культуру» гарантує право доступу до культурних цінностей, культурної спадщини й культурних благ (стаття 6) для всіх громадян, а також на пільгових умовах, передбачених законодавством (стаття 8), для окремих категорій громадян, у тому числі й осіб з інвалідністю [5]. На виконання статті 8 Міністерство культури України підготувало також Наказ №43 від 30.01.2013 р. «Про реалізацію права соціально незахищених верств населення на відвідування підприємств, установ та організацій, що належать до сфери управління Міністерства культури України, на пільгових умовах», який рекомендує визначити один день останнього тижня місяця днем безкоштовного відвідування. Щодо виконання останнього, то, як свідчить практика, деякі заклади виконують цей наказ із своїми «доповненнями»: наявності вільних місць (непроданих квитків), інформація про наявність чи відсутність вільних місць надається за 30 хв до початку вистави, можливість потрапити в залу аж на початку дійства, коли черговий адміністратор переконується, що вже ніхто не придбає квитка. Зрозуміло, що такі відвідувачі, особливо яких запрошували через соціальні служби, почувають себе приниженими, адже про наявність вільних місць можна попереджати хоча б за день.

Правові засади участі осіб з інвалідністю у соціальній і культурній та інших сферах життя суспільства визначає Закон України «Про основи соціальної захищеності осіб із інвалідністю в Україні» [3], спрямовуючи відповідні органи і служби на створення для таких осіб «необхідних умов для вільного доступу й користування культурно-видовищними закладами ...» (стаття 34) «з урахуванням індивідуальних можливостей, здібностей та інтересів – до освіти, праці, культури, фізичної культури і спорту» (стаття 4). Водночас наведений нами вище приклад свідчить, що закон порушується, оскільки належного контролю за його виконанням немає. Звісно, що таке ставлення не стимулює участь молоді з інвалідністю в культурному житті. З іншого боку, створення громадських молодіжних організацій із осіб з інвалідністю, які будуть підтримувати відповідні культурно-мистецькі ініціативи, може значно оптимізувати ситуацію, оскільки реалізовуватиметься принцип «Нічого без нас».

Закон України «Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні» визнає задоволення духовних та дозвіллевих потреб важливою складовою реабілітації, а стаття 26 гарантує забезпечення необхідних технічних та інших засобів для цього [4]. Однак вивчення абзаців 2-10 вказаної статті свідчить, що засобів для творчості (фарби, пензлі, глина тощо) тут не передбачено. Крім того, у жодній зі статей закону не йде мова про соціально-культурні та творчі заходи чи про соціокультурну та творчу реабілітацію, не закладені їхні завдання і в інших складових реабілітаційного процесу та видах реабілітаційних заходів, визначених Законом. Водночас Проект Закону «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо реабілітації інвалідів (щодо соціально-культурної та творчої реабілітації)» [12] був поданий у 2006 р. на розгляд Верховної Ради та прийнятий за основу 17.04.2007 р. У ньому запропоновано також статтю 1 після вісімнадцятої частини доповнити частиною такого змісту: «соціально-культурна та творча реабілітація – система заходів, спрямована на гармонійне розвинення особистості, її інтелектуального та творчого потенціалу засобами культури, заохочення людини до творчості, естетичне виховання людини, залучення її до української та світової культури» [12]. Однак у 2011 р. цей законопроект був знятий із обговорення, а жодна з пропозицій, представлених у ньому, не була включена в нову редакцію Закону України «Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні».

Відповідно Закону України «Про соціальні послуги», особи з інвалідністю, як «громадяни, які перебувають у складних життєвих обставинах та потребують сторонньої допомоги», можуть отримати соціально-педагогічні послуги, які передбачають «виявлення та сприяння розвитку різнобічних інтересів і потреб осіб, ... дозвілля, спортивно-оздоровчої, технічної та художньої діяльності тощо», та інформаційні послуги, зокрема щодо «розповсюдження просвітницьких та культурно-освітніх знань» (стаття 5) [6]. Водночас не зовсім зрозуміло, чому законодавець відніс вказані послуги до соціально-педагогічних, а не виокремив їх у категорію культурно-дозвіллевих.

Звернулися ми й до низки інших законодавчих актів, що стосуються реабілітації осіб з інвалідністю, у тому числі дітей і молоді. Лише в Постанові Кабміну №877 від 8.09.2005 р. «Про затвердження типового положення про центр соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з функціональними обмеженнями» йде мова про те, що такий центр «організовує клуби за інтересами, проводить конкурси, фестивалі» [13]. Інші, вивчені нами документи, зокрема Наказ Мінсоцполітики України від №355 14.03.2018 р. «Деякі питання комплексної реабілітації осіб з інвалідністю», яким визначено зміни до

«Типового положення про центр комплексної реабілітації для осіб з інвалідністю» [11], Постанови Кабінету Міністрів України № 757 від 23.05.2007 р. «Про затвердження Положення про індивідуальну програму реабілітації інваліда» [14], №1686 від 08.12.2006 р. «Про затвердження державної типової програми реабілітації інвалідів» [15] не містять жодного положення про форми, методи, напрями, шляхи розвиток здібностей, інтересів, прилучення до культури чи мистецтва молодих людей з інвалідністю. Щодо Постанови Кабміну № 321 від 5.04.2012 р. «Про затвердження Порядку забезпечення технічними та іншими засобами реабілітації осіб з інвалідністю...» [16], то вказані в ній засоби стосуються здебільшого компенсації основних видів порушення функцій організму людини, які визначаються медико-соціальною експертизою (порушення функцій опорно-рухового апарату, слуху тощо), засобів для особистісного розвитку, у тому числі й творчого, тут не передбачено.

Завершуючи аналіз законодавчого забезпечення не можемо не звернутися до Закону України «Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні», який, на нашу думку, повинен бути основним про роботі з вибраною нами віковою категорією, адже має забезпечувати «процес різнобічного включення молоді в життєдіяльність суспільства» [7]. У Законі є стаття 11, яка визнає право молоді на культурний розвиток, дозвілля й відпочинок. Водночас ні шляхи, ні засоби реалізації цього права з огляду на міру втрати здоров'я окремими категоріями молоді не окреслені. Немає й інших статей, які б стосувалися сприяння соціальному становленню та розвитку саме молоді з інвалідністю (за винятком статті 7. Праця молоді). Уважаємо, що в цьому напрямі Закон ще потребує значного доопрацювання.

Щодо наукового забезпечення використання соціокультурних засобів у роботі з молоддю з інвалідністю, то, як зазначають В.І. Миронюк, О.П. Романів, Б.Я. Надь, тут «відсутні чіткі схеми розробки, проведення заходів та моніторингу результатів проведеної роботи. Процес культурної реабілітації дітей-інвалідів проводиться їх родинами та на волонтерських засадах зусиллями персоналу спеціалізованих шкіл та громадських організацій» [9, с.41]. На підтвердження такої ситуації можна опертися на Національну доповідь «Про участь осіб з інвалідністю в культурному житті, проведенні дозвілля й відпочинку» (2015 р.), яку було підготовлено Міністерством культури України на виконання положень Конвенції ООН «Про права інвалідів». Зокрема, у доповіді зазначено, що саме забезпечення умов для безперешкодної участі людей з інвалідністю «у громадському й культурному житті, створення для них можливостей мистецької та інтелектуальної творчості, доступу до надбань культури й мистецтва становлять важливий складовий елемент успішного розвитку всього українського суспільства» [10, с. 4]. Однак, констатуючи наявність достатньої законодавчої бази для організації культурного й духовного розвитку осіб з інвалідністю, автори доповіді визнають, що низка запланованих дій із безперешкодного доступу залишаються проектами і планами у зв'язку із недостатністю фінансування, окремі напрями роботи реалізуються формально. Така ж ситуація і з комплексом заходів, що стосуються забезпечення культурно-дозвіллевих потреб молоді з інвалідністю. Окрім того, як зазначають автори доповіді, інформаційні матеріали надали не всі регіони України, а з трьох областей (Волинської, Закарпатської та Луганської) не надійшло ані офіційної інформації про забезпечення участі осіб з інвалідністю в культурному житті, ані анкет від громадських організацій [10, с.36]. На нашу думку, це може свідчити як про недостатній рівень розуміння всіх потреб осіб з інвалідністю на адміністративному рівні, так і про відсутність системної роботи в указаному напрямі.

Підсумовуючи вищезазначені положення, можемо констатувати, що, з одного боку, в Україні створена розвинена правова база для забезпечення участі молоді з інвалідністю в культурному житті, відпочинку та дозвіллі. З іншого боку, викладені норми часто мають декларативний характер, адже не встановлено конкретних гарантій та механізмів реалізації цих прав, пропонується поліпшити ситуацію з відвідуванням різних установ сфери культури (музеїв тощо), але не враховується реальний стан доступності окремих закладів, заходів, а також готовність їхніх працівників до модернізації своєї роботи з огляду на потреби осіб з інвалідністю. Окрім того, низка нормативних положень є суперечливими або недостатньо чітко прописаними, особливо, що стосується культурно-дозвіллевої та культурно-творчої діяльності молодих людей. Як правило, законодавець акцентує на освітній, професійній та фізкультурно-спортивній інтеграції, значення яких ми не заперечуємо, однак, вважаємо, що це не створює належних можливостей для повноцінного становлення молодої людини, обмежує залучення до найбільш доступної сфери самореалізації – через творчість.

Отже, можна констатувати, що в українських реаліях соціальної роботи з молоддю з інвалідністю соціокультурні засоби у формі анімаційної терапії, дозвіллевої, творчої та соціокультурної реабілітації, в основі яких лежить інтеграційний та реабілітаційний потенціал культури, творчості, мистецтва, застосовуються, однак на рівні аматорства, тобто без належного наукового й методичного обґрунтування; часто не визначена в цьому процесі й роль професійної підтримки (соціальних робітників, психологів, аніматорів та ін.). У практиці роботи реабілітаційних центрів для осіб з інвалідністю цей напрям активно впроваджується, хоча часто ототожнюється з дозвіллям та творчою самореалізацією. Ми до недоликів, виявлених авторами Національної доповіді Міністерства культури України «Про участь осіб з інвалідністю

в культурному житті, проведенні дозвілля й відпочинку» [10], можемо додати недостатню вмотивованість самих осіб з інвалідністю до участі в соціокультурних процесах. Мова йде про «створено», «забезпечено», «проведено» зі сторони держави, закладів культури тощо, однак не показано «суб'єктність» самих отримувачів – не вивчено ні інтереси та потреби самих осіб з інвалідністю, не виявлено запиту їх на окремі заходи чи послуги в соціальній сфері, сфері освіти та культури, не вивчено активність таких людей у запропонованих заходах і, відповідно, причини відмови від участі тощо.

Зважаючи на вищезазначене, переконані, що значущою методологічною основою принципів змін у роботі із соціально-незахищеними категоріями клієнтів може стати саме соціокультурна анімація. Соціокультурна анімація не лише дає доступ і можливість різним соціальним групам брати участь у суспільних процесах. Це в Україні здебільшого забезпечено. Вона «спонукає людей бути самодостатніми, ініціює і формує можливості для соціальної взаємодії, участі та неформального навчання, спонукає людей брати на себе відповідальність за себе і своє оточення». Вона не розглядає людей лише як «вставлених у їхній соціальний контекст». Тобто, соціокультурна анімація, як суспільний підхід та засіб практичної соціальної роботи, сприятиме не лише реабілітації особистості в кризових станах, зумовлених функціональними обмеженнями; не лише створить можливості для творчої самореалізації, а допоможе подоланню особистісних тенденцій до соціального відчуження, споживацтва, залежності, сприяючи активній та свідомій соціальній інтеграції молодих людей з інвалідністю в соціокультурне середовище, розширенню сфери самостійності у відносинах із середовищем на благо як самому індивіду, так і оточуючим його людям, які готові до повноцінних комунікацій у суспільстві.

### Література

1. Ахиезер А.С. Россия: критика исторического опыта. (Социокультурная динамика России). Т. II. Теория и методология. Словарь / А. С. Ахиезер. – Новосибирск: Сибирский хронограф, 1998. – 600 с.
2. Вржесневський, І.І. Соціокультурна інтеграція студентів з обмеженими фізичними можливостями засобами фізичної культури і виховання. Теорія Та Metodika Fizičnogo Vihovannâ, 2014, №(2), S.51-52. Retrieved from <https://tmfv.com.ua/journal/article/view/127>
3. Закон України «Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні». Редакція від 20.01.2018. <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/875-12> (5.01.19).
4. Закон Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні від 06.10.2005 № 2961-IV Редакція від 31.08.2018, підстава 2318-19. <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2961-15/page> (5.01.19).
5. Закон України «Про культуру». Відомості Верховної Ради України (ВВР), 2011, № 24, ст.168(редакція від 04.11.2018 р.) <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2778-17> (5.01.19).
6. Закон України «Про соціальні послуги» (Відомості Верховної Ради України (ВВР), 2003, № 45, ст.358). Редакція від 07.01.2018. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/966-15> (5.01.19).
7. Закон України «Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні» Редакція від 04.11.2018. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2998-12> (11.01.19).
8. Конвенція про права осіб з інвалідністю (Редакція від 06.07.2016) [http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/995\\_g71](http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/995_g71) (08.07.18).
9. Миронюк В.І. Окремі аспекти нормативно-правового забезпечення соціокультурної реабілітації дітей-інвалідів в Україні / Миронюк В.І., Романів О.П., Надь Б.Я. // Україна. Здоров'я нації. Матеріали учасників конференції. 2018. № 3/1 (51). С.41-42. <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/21547/1/41-42.pdf> (5.01.19).
10. Міністерство культури України. Участь осіб із інвалідністю в культурному житті, проведенні дозвілля й відпочинку: Національна доповідь. – Київ. – 2015. – 120 с. [http://195.78.68.75/mcu/document/245064257/Nats\\_dopovid\\_uchast\\_osib\\_z\\_inval\\_v\\_kult\\_jitti.doc](http://195.78.68.75/mcu/document/245064257/Nats_dopovid_uchast_osib_z_inval_v_kult_jitti.doc) (5.01.19).
11. Наказ Мінсоцполітики України від 14.03.2018 № 355 «Деякі питання комплексної реабілітації осіб з інвалідністю» <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/z0401-18/paran11#n11> (08.07.18)
12. Проект Закону України «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо реабілітації інвалідів (щодо соціально-культурної та творчої реабілітації)» (прийнято за основу 17.04.2007). [http://search.ligazakon.ua/l\\_doc2.nsf/link1/JF0PU00A.html](http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/JF0PU00A.html) (5.01.19).
13. Постанова Кабінету Міністрів України від 8 вересня 2005 р. №877 «Про затвердження типового положення про центр соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з функціональними обмеженнями»; [https://is.muni.cz/el/1441/jaro2015/SP\\_0002/um/50945627/51056873/culturalmodelofdisability.pdf](https://is.muni.cz/el/1441/jaro2015/SP_0002/um/50945627/51056873/culturalmodelofdisability.pdf) (08.01.19).
14. Постанова Кабінету Міністрів України від 23 травня 2007 р. N 757 «Про затвердження Положення про індивідуальну програму реабілітації інваліда» <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/757-2007-%D0%BF> (08.07.18).
15. Постанова Кабінету Міністрів України від 08.12.2006 р. №1686 «Про затвердження державної типової програми реабілітації інвалідів»; Редакція від 23.07.2016 <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1686-2006-%D0%BF> (08.07.18).
16. Постанова Кабінету Міністрів України від 5 квітня 2012 р. № 321 «Про затвердження Порядку забезпечення технічними та іншими засобами реабілітації осіб з інвалідністю, дітей з інвалідністю та інших окремих категорій населення і виплати грошової компенсації вартості за самостійно придбані технічні засоби реабілітації, переліків таких засобів» (Редакція від 07.04.2018). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/321-2012-%D0%BF> (08.07.18).
17. Холостова Е.И. Социальная работа с инвалидами: учеб. пособие / Е.И. Холостова. – М.: Дашков и К., 2010. – 240 с.

18. Devlieger P. J. Generating a cultural model of disability / Patrick J. Devlieger // Materials of 19-th Congress of the European Federation of Associations of Teachers of the Deaf (FEAPDA), October 14-16, 2005. – P.2-15

### References

1. Ahiezer A.S. Rossiya: kritika istoricheskogo opyta. (Sociokul'turnaja dinamika Rossii). T. II. Teorija i metodologija. Slovar'. / Aleksandr Samojlovich Ahiezer. – Novosibirsk: Sibirskij hronograf, 1998, 600 s.
2. Vrzhesnevskiy, I.I. Sotsiokulturna intehratsiia studentiv z obmezhenymy fizychnymy mozhlyvostiamy zasobamy fizychnoi kul'tury i vykhovannia. Teoriâ Ta Metodika Fizičnogo Vihovannâ, 2014, # (2), S.51-52. Retrieved from <https://tmfv.com.ua/journal/article/view/127>
3. Zakon Ukrainy «Pro osnovy sotsialnoi zakhshchenosti osib z invalidnistiu v Ukraini». Redaktsiia vid 20.01.2018. <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/875-12> (5.01.19).
4. Zakon Pro reabilitatsiiu osib z invalidnistiu v Ukraini vid 06.10.2005 # 2961-IV Redaktsiia vid 31.08.2018, pidstava 2318-19. <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2961-15/page> (5.01.19).
5. Zakon Ukrainy «Pro kulturuv». Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy (VVR), 2011, # 24, st.168 (redaktsiia vid 04.11.2018 r.) <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2778-17> (5.01.19).
6. Zakon Ukrainy «Pro sotsialni posluhy» (Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy (VVR), 2003, # 45, st.358). Redaktsiia vid 07.01.2018. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/966-15> (5.01.19).
7. Zakon Ukrainy «Pro spryannia sotsialnomu stanovlenniu ta rozvytku molodi v Ukraini» Redaktsiia vid 04.11.2018. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2998-12> (11.01.19).
8. Konventsiiia pro prava osib z invalidnistiu (Redaktsiia vid 06.07.2016) [http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/995\\_g71](http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/995_g71) (08.07.18).
9. Myroniuk V.I. Okremi aspekty normatyvno-pravovoho zabezpechennia sotsiokulturnoi reabilitatsii ditei-invalidiv v Ukraini / Myroniuk V.I., Romaniv O.P., Nad B.Ya. // Ukraina. Zdorovia natsii. Materialy uchasnykiv konferentsii. 2018. # 3/1 (51). S.41-42. <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/21547/1/41-42.pdf> (5.01.19).
10. Ministerstvo kul'tury Ukrainy. Uchast osib iz invalidnistiu v kulturnomu zhytti, provedenni dozvillia y vidpochynku: Natsionalna dopovid. – Kyiv. – 2015. – 120 s. [http://195.78.68.75/mcu/document/245064257/Nats\\_dopovid\\_uchast\\_osib\\_z\\_inval\\_v\\_kult\\_jitti.doc](http://195.78.68.75/mcu/document/245064257/Nats_dopovid_uchast_osib_z_inval_v_kult_jitti.doc) (5.01.19).
11. Nakaz Minsotspolityky Ukrainy vid 14.03.2018 # 355 «Deiaki pytannia kompleksnoi reabilitatsii osib z invalidnistiu» <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/z0401-18/paran11#n11> (08.07.18)
12. Proekt Zakonu Ukrainy «Pro vnesennia zmin do deiakykh zakonodavchykh aktiv Ukrainy shchodo reabilitatsii invalidiv (shchodo sotsialno-kulturnoi ta tvorchoi reabilitatsii)» (pryiniato za osnovu 17.04.2007). [http://search.ligazakon.ua/l\\_doc2.nsf/link1/JF0PU00A.html](http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/JF0PU00A.html) (5.01.19).
13. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 8 veresnia 2005 r. #877 «Pro zatverdzhennia tipovoho polozhennia pro tsentr sotsialno-psycholohichnoi reabilitatsii ditei ta molodi z funktsionalnymy obmezheniamy»; [https://is.muni.cz/el/1441/jaro2015/SP\\_0002/um/50945627/51056873/culturalmodelofdisability.pdf](https://is.muni.cz/el/1441/jaro2015/SP_0002/um/50945627/51056873/culturalmodelofdisability.pdf) (08.01.19).
14. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 23 travnia 2007 r. N 757 «Pro zatverdzhennia Polozhennia pro indyvidualnu prohramu reabilitatsii invalida» <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/757-2007-%D0%BF> (08.07.18).
15. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 08.12.2006 r. #1686 «Pro zatverdzhennia derzhavnoi tipovoi prohramy reabilitatsii invalidiv»; Redaktsiia vid 23.07.2016 <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1686-2006-%D0%BF> (08.07.18).
16. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 5 kvitnia 2012 r. # 321 «Pro zatverdzhennia Poriadku zabezpechennia tekhnichnymy ta inshymy zasobamy reabilitatsii osib z invalidnistiu, ditei z invalidnistiu ta inshykh okremykh katehoriï naseleennia i vyplaty hroshovoi kompensatsii vartosti za samostiino prydbani tekhnichni zasoby reabilitatsii, perelikiv takykh zasobiv» (Redaktsiia vid 07.04.2018). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/321-2012-%D0%BF> (08.07.18).
17. Holostova E.I. Social'naja rabota s invalidami: ucheb. posobie / E.I. Holostova. – M.: Dashkov i K., 2010. – 240 s.
18. Devlieger P. J. Generating a cultural model of disability / Patrick J. Devlieger // Materials of 19-th Congress of the European Federation of Associations of Teachers of the Deaf (FEAPDA), October 14-16, 2005. – P.2-15

УДК 37.06-057.875(560)

DOI 10.31652/2415-7872-2020-63-184-189

## ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ ТУРЕЦЬКИХ СТУДЕНТІВ ДО СОЦІОКУЛЬТУРНОГО ТА ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ПІД ЧАС НАВЧАННЯ В УКРАЇНІ

**А. В. Чернякова**, [orcid.org/0000-0002-4076-4377](https://orcid.org/0000-0002-4076-4377)

**Н. А. Пилипенко-Фріцак**, [orcid.org/0000-0002-5261-582X](https://orcid.org/0000-0002-5261-582X)

*У статті наводиться аналіз особливостей адаптації іноземних студентів із Туреччини в соціумі та в освітньому процесі в умовах інтернаціоналізації освіти в сумському виші. Висвітлено зміст та сутність поняття*



«адаптація», виокремлено основні напрями адаптації і з'ясовано основні проблеми, з якими стикаються студенти-іноземці. У науковій розвідці представлено результати дослідження, проведеного з метою розроблення рекомендацій щодо усунення недоліків у процесі адаптації та соціальної інтеграції іноземних студентів, а також упровадження ініціатив соціально-виховної та навчальної діяльності в контексті регіональної стратегії інтеркультурного розвитку міста, які сприятимуть успішній адаптації в іноземному соціокультурному середовищі.

**Ключові слова:** адаптація, адаптованість особистості, соціальна адаптація, проблеми адаптації, стратегія інтеркультурного розвитку міста, умови успішності адаптації.

## FEATURES OF ADAPTATION OF TURKISH STUDENTS TO THE SOCIO-CULTURAL AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT DURING STUDY IN UKRAINE

A. Chernyakova, N. Pylypenko-Fritsak

*The article is devoted to analyze the peculiarities of adaptation of foreign students from Turkey in the Ukrainian society and in the educational environment in Sumy State University. According to the text the foreign students' adaptation is a vital challenge for higher education in Ukraine, because positive integration of this category of students has a great effect on the educational process. Nevertheless, integration of students into educational process in higher medical institutions still remains poorly researched. The content and essence of the concept of adaptation are highlighted, the main directions of adaptation are highlighted and the main problems faced by foreign students are clarified. The article specifies the essence of the concepts «adaptation», «social adaptation», «sociocultural adaptation», «socio-communicative adaptation», «socio-domestic adaptation». In the work the results of research of the main problems faced by foreign students of medical profile are set out. As part of the study, we conducted a survey in two areas: the first survey – in order to identify favorable and unfavorable conditions (difficulties) for socio-cultural, socio-communicative and socio-domestic adaptation. The second questionnaire aims to identify favorable conditions for successful adaptation according to Turkish youth opinion. There were 130 participants (Turkish students) aged from 18 to 25 years in this anonymous survey. The scientific research presents the results of a study conducted to develop recommendations for eliminating shortcomings in the process of adaptation and social integration of foreign students, as well as the implementation of initiatives of social and educational activities in the context of regional strategy of intercultural development of the city. This survey results can be used to continue research on students' adaptation and social integration into the education process in higher medical institutions.*

**Keywords:** adaptation, personality adaptability, social adaptation, problems of adaptation, the regional intercultural cities strategy, conditions of success during adaptation.

У контексті глобальних процесів інтернаціоналізації освіти одним із перспективних напрямів розвитку вітчизняної освітньої сфери є орієнтація на подальшу інтеграцію у світовий освітній простір. Іноземних студентів в українській освіті приваблює відносно низька вартість навчання та проживання, фундаментальність окремих напрямків освіти, зокрема підготовка фахівців медичної сфери. Статистичні дані QS World University Rankings щодо рейтингу найкращих вишів у світі у 2020 році засвідчують, що в Україні є шість найкращих університетів, які значну увагу приділяють розвитку інтернаціоналізації освіти, зокрема ним є Сумський державний університет [7]. Рейтинг ураховує академічні досягнення, наукову діяльність, регіональні ініціативи, які сприяють розвитку інтеркультурності міста, оцінку випускників з боку роботодавців та розвиток інфраструктури навчання та проживання іноземних студентів. Протягом останніх років спостерігається тенденція зростання чисельності іноземних студентів, які приїждять на навчання до Сумського державного університету. На базі Сумського державного університету навчається близько 1700 іноземних студентів. Географія контингенту іноземних громадян охоплює більш, ніж 52 країни з різних регіонів світу: Європи, Південної Америки, Азії, Африки, СНД.

У зв'язку з цим набуває актуальності вивчення проблем адаптації іноземної молоді до освітнього процесу в українському виші, оскільки іноземні студенти, маючи специфічні етнічні, соціокультурні та психологічні особливості, змушені долати як соціально-психологічні, моральні, релігійні, комунікативні бар'єри, так і засвоювати нові види навчальної діяльності, вивчати традиції, цінності та форми поведінки українського народу. З практичного досвіду та спілкування з турецькою молоддю встановлено, що студентське життя стає для окресленої категорії іноземців серйозним життєвим випробуванням і залежить від адаптованості особистості.

Питання адаптації студентів до навчання висвітлено в роботах науковців Ю. Гольденберга, Ю. Казакова, С. Петрова, В. Мізюк. Форми та засоби соціокультурної адаптації іноземних студентів до умов навчання в Україні проаналізовано в науковій розвідці М. Моргунової [5]. Шляхи педагогічної підтримки адаптації іноземних студентів до навчання у вищих навчальних закладах України представлено в дослідженні вченого Сін Чжефу [6].

**Мета статті:** вивчити особливості процесу адаптації іноземних студентів із Туреччини до соціокультурного та освітнього середовища та розробити рекомендації щодо усунення недоліків у процесі адаптації з урахуванням стратегії інтеркультурного розвитку регіону.

Для досягнення мети визначені такі завдання: 1) проаналізувати напрями адаптації, які у своїй сукупності охоплюють основні аспекти життя й соціальної діяльності студентів під час навчання в українських вишах; 2) виявити основні проблеми, які виникають під час адаптації в студентів-іноземців; 3) провести анкетування з метою виявлення сприятливих умов та чинників дезадаптації турецьких студентів; 4) на основі отриманих результатів дослідження сформулювати рекомендації щодо полегшення адаптації іноземних студентів до нового соціокультурного середовища.

Адаптація іноземних студентів до нового соціокультурного та освітнього середовища при вступі до українського вишу є визначальним чинником, що впливає на ефективність навчання та успішність у професійній діяльності.

Адаптація є міждисциплінарною проблемою, що зумовлює її дослідження цілою низкою гуманітарних та медико-біологічних наук, висвітлення різних підходів до сутності поняття «адаптація», і, як наслідок, відсутність загальноприйнятого визначення.

Згідно з результатами наукової розвідки з окресленої проблеми дослідниці В. Мізюк, термін «адаптація» походить від середньовічного латинського слова «adaption», що в перекладі означає «приспосовання» [4]. Це багатогранне, інтегральне явище має безліч тлумачень і розглядається в різних галузях науки. З точки зору біології, адаптація – це пристосування організмів до умов їхнього існування. У соціальній психології адаптацію визначають як пристосування індивіда до групових норм і власне соціальної групи [10, с. 7].

Під адаптацією ми розуміємо пристосування особи чи суспільної групи до різних вимог середовища (соціальних і фізичних) без відчуття внутрішнього дискомфорту [3, с.183]. Як провідну, ми визначаємо соціальну адаптацію – пристосування до соціального середовища, яка тісно пов'язана з процесом соціалізації, інтеріоризації норм та цінностей нового соціального середовища, способів предметної діяльності, форм соціальної взаємодії [1].

У довідникових виданнях соціальна адаптація – процес пристосування індивіда до умов соціального середовища, інтеграція особистості в соціальні групи, діяльність щодо освоєння стабільних соціальних умов, прийняття норм і цінностей нового соціального середовища [10, с.8].

Дослідження останніх років показують, що специфіка соціальної адаптації особистості полягає в багатоаспектності: це адаптація до умов життя в іншій країні, до її традицій і норм суспільної поведінки, до нового соціокультурного й міжетнічного оточення.

Отже, можемо зазначити, що адаптація іноземних студентів – це складний, динамічний, багаторівневий процес, складовими якого є біологічний (фізіологічний), психологічний, соціокультурний, крос-культурний рівні. Результатом соціальної адаптації є адаптованість особистості – ступінь її пристосування до умов життя, діяльності [10, с. 8]. Розрізняють активну та пасивну адаптацію особистості. У процесі активної адаптації індивід прагне енергійно взаємодіяти з середовищем, долати труднощі й перешкоди. При пасивній індивід не прагне до змін оточення і через це може формуватися соціальна дезадаптація.

Досвід практичної роботи зі студентами з Туреччини, соціологічні дослідження дають можливість констатувати, що іноземні студенти проходять кілька етапів (рівнів) адаптації, серед яких ми виділили: адаптацію до навчальної діяльності у вищому навчальному закладі, адаптацію до умов життя і навчання в новій країні, в нерідному, полікультурному та іншомовному середовищі, адаптацію до багатонаціонального колективу, оскільки студенти-іноземці часто навчаються в мультикультурній групі. На основі узагальнення наукових поглядів на проблему адаптації іноземних студентів до нової культури, соціуму, навчально-виховного середовища в якості основних можемо виокремити такі напрями адаптації: соціокультурний, соціокомунікативний і соціально-побутовий, оскільки у своїй сукупності вони охоплюють основні аспекти життя й соціальної діяльності студентів.

У межах окресленої проблеми важливо більш ґрунтовно зупинитися на висвітленні напрямів адаптації. Велике значення має соціокультурна адаптація, яка визначається як складний багатоплановий процес взаємодії особистості й нового соціокультурного середовища, під час якої іноземні студенти, маючи специфічні етнічні і психологічні особливості, змушені долати різного роду психологічні, соціальні, етичні, релігійні бар'єри, засвоювати нові види діяльності й форми поведінки [5, с. 35], так і процес входження особистості в нову культуру, який передбачає поступове засвоєння її норм, цінностей, зразків поведінки, досягнення соціальної і психологічної інтеграції з новою культурою без втрати ідентичності власної.

Соціокультурна адаптація як процес освоєння культурних цінностей і особливостей життєвого укладу може мати негативні наслідки, що полягають у конфлікті «своїх» та «чужих» культурних цінностей та у виникненні «культурного шоку»: студенти відчують розгубленість від втрати вагомості звичних ціннісних орієнтирів і нездатності чинити так, як прийнято в новому культурному середовищі. Соціокомунікативна адаптація іноземних студентів – складний процес налагодження адекватного, тобто без істотних втрат сенсу, обміну інформацією з представниками країни навчання та з молоддю

(одногрупниками та однокурсниками) із різних країн світу в ситуаціях різноманітних соціальних контактів за допомогою вербальної та невербальної комунікації. Соціально-побутова адаптація є ще одним дуже важливим елементом процесу соціальної адаптації іноземних студентів; це процес модифікації з метою пристосування до нових умов існування, які пов'язані, з одного боку, з харчуванням, одягом, проживанням, кліматичними умовами, специфікою національної кухні та підтриманням здоров'я, а з іншого боку, з відпочинком, розвагами, організацією дозвілля.

Саме для іноземних студентів актуалізується ще одна, особлива адаптація – адаптація до навчання в іноземному вищому навчальному закладі, яка полягає в засвоєнні існуючих норм і правил вишу, установлення взаємодії студентів у групі, з викладачами та співробітниками навчального закладу.

Під час співбесід із турецькою молоддю в умовах освітнього процесу нами з'ясована низка чинників, які спричиняють труднощі адаптації та детермінують дезадаптацію турецьких студентів.

Адаптація турецьких студентів до нових умов навчання й побуту визначається великою кількістю соціально-психологічних, релігійних, медико-біологічних проблем, недостатнім знанням (або незнанням) української мови й відмінностями в системах освіти. Уходження в нове соціокультурне середовище для іноземних студентів пов'язано із необхідністю, з одного боку, вирішення низки серйозних проблем соціокомунікативного, соціально-психологічного характеру, подолання стресу акультурації, культурного шоку, з іншого – попередження дискримінаційних ситуацій, сегрегації, ксенофобії щодо іноземних студентів як соціальної групи. Від того, як складуться відносини особистості (в нашому випадку, студентів із Туреччини) з людьми, що оточують її, соціумом в цілому, наскільки гармонійними і комфортними будуть ці відносини, залежать благополуччя, комфортне існування та успішне навчання студента [6, с. 3].

У межах дослідження нами було проведено анкетування за двома напрямками: перше анкетування – з метою виявлення сприятливих та несприятливих умов (труднощів) для соціокультурної, соціокомунікативної та соціально-побутової адаптації; друге, оскільки пошук шляхів успішної адаптації до змінених соціальних умов та нової діяльності є нагальною проблемою для кожного студента, мало на меті виявити умови, дії, обставини тощо, які, з погляду турецьких студентів, допомогли їм успішно пройти шлях адаптації. Анкетування передбачало участь 130 турецьких студентів у віці від 18 до 25 років, які приїхали на навчання в медичний інститут Сумського державного університету із Туреччини. Опитування проходило серед студентів 3-4 курсів – студентів, які пройшли етап адаптації та могли поділитися власним досвідом.

Для визначення рівня складності проблем, з якими стикаються іноземні студенти під час навчання, ми провели перше анкетування: запропонували розподілити труднощі (кліматичні; національно-традиційні, пов'язані з країною навчання; особистісно-психологічні; навчально-педагогічні; соціально-побутові; комунікативні; соціально-культурні, пов'язані з навчанням у полікультурній групі) за градацією, де 1 – найважча, 7 – найлегша.

Згідно з результатами проведеного анкетування можемо констатувати наступне: респонденти з числа турецьких студентів відкриті для нової культури і для спілкування з українськими людьми, зокрема, вони кваліфікують ставлення викладачів, працівників університету, українських студентів і жителів міста в цілому як доброзичливе (95 % опитаних), але досвід входження в нове культурне суспільство 37 % студентів характеризують як складний. Усі респонденти (100 %) ставляться позитивно до культурного різноманіття нової для них країни і визнають, що засвоєння основ міжкультурної комунікації в теорії і на практиці вельми необхідно. 95 % опитаних студентів підкреслили позитивний вплив спілкування з українськими однолітками, що є, на їхню думку, гарним фундаментом для подолання бар'єрів культурної адаптації та сприяє діалогу культур. Показовим є той факт, що 97% турецьких студентів оцінили рівень взаєморозуміння, професійних взаємовідносин з викладачами, працівниками університету та деканату як позитивний, що найкращим чином вплинуло на їхню адаптацію до навчального процесу. Серед чинників, які зазначили студенти, пріоритетними стали високий рівень професіоналізму та викладання, комунікабельність, вимогливість, доброзичливість, підтримка.

Аналіз результатів дослідження дозволив дійти висновку щодо сприятливих умов налагодження комунікаційних взаємодій турецьких студентів, що саме допомогло виявити ряд проблем, на які наражаються турецькі студенти під час соціокомунікативної адаптації. По-перше, проблема, з якою стикаються всі студенти, – недостатній рівень володіння українською мовою. Лише 5% турецьких студентів, які вивчали українську мову самостійно у Туреччині, зазначили, що нова мова не стала на заваді під час комунікаційної взаємодії. Більш вагомою проблемою (яку визначили 87 % опитуваних студентів) стало невміння правильно розцінити й адекватно сприйняти невербальну комунікацію, яка пов'язана зі звичними для багатьох українців способами спілкування, культурними вподобаннями, прийнятими в суспільстві нормами поведінки та відмінностями в міжкультурній невербальній комунікації.

На основі відповідей респондентів щодо соціально-побутової адаптації можемо зробити висновок, що головною перешкодою під час адаптації для турецьких студентів стали кліматичні умови. Лише 5 % опитуваних студентів зазначили, що вони швидко та без шкоди для здоров'я адаптувалися до українського

клімату, а 15 % відмітили, що вони до цього часу не звикли до зими. Наступною проблемою, на думку 80% опитаних, є незадовільні, з точки зору студентів, умови проживання в гуртожитку. Серед аргументів «незадовільності» були відзначені: «відсутність спокою, неможливість відпочити через сусідів» (20 %), «відсутність належної системи охорони» (30 %), «погані санітарно-гігієнічні умови» (25 %), «низька температура у холодну пору року» (10 %). 15 % опитаних зазначили, що вони не звикли ділити з кимось свій приватний простір і ніколи б не жили у гуртожитку. Ще однією проблемою, яка заважає швидкій адаптації 15 % турецьким студентам, але мала найшвидше вирішення, стала українська кухня.

Щодо адаптації студентів до навчання у виші 68 % опитаних зазначили труднощі, пов'язані з навчальним процесом: у більшості турецьких вишів велику долю навчального процесу займає дистанційне навчання, і студенти не мають потреби щодня ходити до закладу освіти; в українських вишах (зокрема, у медичних навчальних закладах) тестові перевірки знань проводяться щоденно на відміну від турецьких вишів. Як підсумок, понад 90% студентів відчувають значні розумові та фізичні перевантаження.

З метою пошуку шляхів успішної адаптації, вияву умов, дій, обставин тощо, які, з погляду турецьких студентів, допомогли їм успішно пройти шлях адаптації, нами проведене друге анкетування, відповідно до якого студенти самостійно зазначали умови подолання адаптаційних проблем. Результати другого анкетування показали, що серед значущих умов, які сприяли успішній адаптації турецької молоді, 80% опитаних студентів виокремили саме емоційну, соціально-культурну та моральну допомогу: земляків (40%), куратора (40%), працівників деканату (20%). На думку 20 % студентів, вони самостійно пройшли шлях адаптації, без сторонньої допомоги, завдяки своїм особистісним якостям: пізнавальній активності, наполегливості, самостійності, комунікабельності, інтерактивності тощо.

На основі отриманих результатів вважаємо за доцільне сформулювати рекомендації щодо полегшення адаптації іноземних студентів до нового соціокультурного середовища на регіональному рівні.

Згідно зі «Стратегією інтеграції культурного розвитку міста Суми до 2025 року», розробленою департаментом комунікацій та інформаційної політики, та громадянською організацією «Центр освіти впродовж життя». Комплексна та поступова реалізація стратегічного плану повинна закласти основи стійких результатів, що сприятимуть розвитку міжнаціональної та міжкультурної співпраці між багатьма зацікавленими сторонами, зберігатимуть культурну різноманітність, захищатимуть рівні права та гідність всіх, хто проживає на території області.

У контексті окресленої стратегії заплановано етапи її реалізації шляхом впровадження певних ініціатив за сімома напрямками: освіта (рівний доступ до освіти, соціальна згуртованість через прийняття різноманітності, мовна підготовка іноземних громадян); бізнес та працевлаштування (рівні права та доступ до залученості у бізнес-середовище); громадські місця та адміністративні послуги (покращення доступу до адміністративних послуг, культурна адаптація та зростання довіри); безпека та захист (покращення рівня безпеки для всіх національних культур, врегулювання конфліктів та антидискримінаційна політика); культура та спорт (культурне різноманіття та інтеграція культур); інтеграція національних меншин та впровадження мережі крос-культурного обміну для спільного взаємного розвитку та збагачення); комунікації та ЗМІ (розвиток сфери комунікації та ЗМІ шляхом інформування про проблеми іноземців, промоція міста як Форпосту інтеграції культур) [8].

З метою сприяння успішній соціальній адаптації іноземних студентів на базі СумДУ створено відкриту освітню платформу «Крос-культурні студії». Крос-культурні студії є університетською ініціативою, що охоплює різноманітні напрями соціокультурної та навчальної діяльності, зокрема: діагностичну роботу, навчальну роботу з використанням інноваційних технологій навчання (комунікативні тренінги, майстер класи, проектування, інтерактивні ігрові технології), проектну роботу, соціально-виховну та тренінгову активність із використанням компонентів неформальної освіти (волонтерство) [9].

Іноземні громадяни під час крос-культурних контактів стикаються з низкою проблем, серед яких особливе місце посідає брак знань культури українського народу, мова якого вивчається: етикету, традицій, звичаїв. Саме впровадження крос-культурних студій спрямоване на вирішення проблем адаптації іноземців через: 1) вивчення цінностей та особливостей українського населення; 2) запобігання дезадаптації в іншомовному оточенні; 3) запобігання різним проявам насильства, дискримінації, сегрегації, булінгу; 4) формування крос-культурної компетентності українських та іноземних студентів; 5) формування етнокультурної компетентності та культури взаєморозуміння у процесі крос-культурної взаємодії.

Інноваційними та продуктивними, на нашу думку, можуть бути такі форми й види роботи зі студентами-іноземцями: створення он-лайн платформи для обміну інформацією з життя іноземних студентів, дистанційні курси мовної освіти, організація арт-фестивалів «Калейдоскоп культур», проведення тренінгів міжетнічної толерантності, проведення віртуальних красзнавчих екскурсій для першокурсників. Цікавою формою роботи може бути проектна діяльність, наприклад, створення іноземними студентами фотоальбомів «Вулицями міста», «Красзнавчий квест». Метою таких проектів є ознайомлення з традиціями, звичаями та культурою міста тимчасового перебування під час навчання.

**Висновки.** Отже, значна кількість турецьких студентів, які навчаються в Україні, стикаються з певними труднощами, які носять фізіологічний і соціально-психологічний характер та заважають швидкій соціальній адаптації. У результаті проведеного дослідження можна констатувати, що сукупність культурних та соціальних факторів значно впливає на адаптаційні характеристики студентів. Разом з тим, адаптаційний успіх залежить не тільки від адаптаційного потенціалу, індивідуальних можливостей самого студента, але й від адекватного та доброзичливого ставлення суспільства до іноземців.

Тому важливим підходом є впровадження Стратегії інтеркультурного розвитку міста Суми до 2025 року, яка сфокусована на підтримці іноземних студентів і залученні їх до активної діяльності в громаді сумського регіону. Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів окресленої проблеми. На подальше вивчення заслуговує такий її аспект, як розроблення інноваційних методик, занять, тренінгів неформальної освіти як інструменту успішної соціальної адаптації в умовах інтернаціоналізації вищої освіти.

### Література

1. Адаптація та адаптація фізіологічна // Енциклопедія сучасної України : у 30 т / ред. кол. І. М. Дзюба та ін. [Електронний ресурс] // НАН України, НТШ, Координаційне бюро енциклопедії сучасної України НАН України. – Київ, 2003–2019. – Режим доступу : [http://esu.com.ua/search\\_articles.php?id=42642](http://esu.com.ua/search_articles.php?id=42642)
2. Актуальні статистично-аналітичні показники надання освітніх послуг іноземцям [Електронний ресурс] / Український державний центр міжнародної освіти // Міністерство освіти і науки України. – Режим доступу : <http://intered.com.ua>.
3. Гольденберг Ю.М. Адаптація іноземних студентів до навчання у вузах як соціальна проблема / Ю.М. Гольденберг, Ю. М. Казаков, С. С. Петров // Мир Медицины и Биологии, 2013, №1(36). – С. 182-184.
4. Мізюк В.М. Адаптація іноземних студентів до освітнього середовища Івано-Франківського національного медичного університету / В. М. Мізюк // Галицький лікарський вісник, 2014, Т. 21, № 1. – С.84-86
5. Моргунова М. Форми та засоби соціокультурної адаптації іноземних студентів до умов навчання в Україні: практичний аспект реалізації / Моргунова М. // Новий колегіум. Організація та управління, 2014, № 4. – С. 35-39.
6. Сін Чжефу. Педагогічна підтримка адаптації іноземних студентів до навчання у вищих навчальних закладах України : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / Сін Чжефу. – Старобільськ, 2015. – 22 с.
7. Статистичні дані QS World University Rankings щодо рейтингу найкращих вишів у світі у 2020 році [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://university-rankings/world-university-rankings/2020>
8. Стратегія розвитку міста Суми до 2025 року. – Режим доступу : <https://smr.gov.ua/uk/novini/podiji/16771-sumski-deputati-skhvalili-plan-interkulturnogo-majbutnogo-sum-do-2025-roku.html>
9. Чернякова А. В. Крос-культурні студії як інструмент соціокультурної інтеграції та мовної підготовки іноземних студентів у контексті регіональної стратегії інтеркультурного розвитку міста / А. В. Чернякова // Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. – Луцьк, 2020. – С.58-65
10. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери. – 2-ге видання / за заг. ред. проф. І.Д. Звереві. – Київ, Сімферополь: Універсум, 2013. – 536 с.

### References

1. Adaptatsiia ta adaptatsiia fiziolohichna // Entsiklopediia suchasnoi Ukrainy : u 30 t / red. kol. I. M. Dziuba ta in. [Elektronnyi resurs] // NAN Ukrainy, NTSh, Koordynatsiine biuro entsiklopedii suchasnoi Ukrainy NAN Ukrainy. – Kyiv, 2003. –2019. – Rezhym dostupu : [http://esu.com.ua/search\\_articles.php?id=42642](http://esu.com.ua/search_articles.php?id=42642)
2. Aktualni statystychno-analitychni pokaznyky nadannia osvitynih posluh inozemtsiam [Elektronnyi resurs] / Ukrainyskyi derzhavnyi tsentr mizhnarodnoi osvity // Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. – Rezhym dostupu : <http://intered.com.ua>.
3. Holdenberh Yu.M. Adaptatsiia inozemnykh studentiv do navchannia u vuzakh yak sotsialna problema / Yu.M. Holdenberh, Yu. M. Kazakov, Ye. Ye. Petrov // Myr Medytsyny u Byolohyy, 2013, #1(36). – S. 182-184.
4. Miziuk V.M. Adaptatsiia inozemnykh studentiv do osvitnoho seredovishcha Ivano-Frankivskoho natsionalnoho medychnoho universytetu / V. M. Miziuk // Halytskyi likarskyi visnyk, 2014, T. 21, # 1. – S.84-86
5. Morhunova M. Formy ta zasoby sotsiokulturnoi adaptatsii inozemnykh studentiv do umov navchannia v Ukraini: praktychnyi aspekt realizatsii / Morhunova M. // Novyi kolehium. Orhanizatsiia ta upravlinnia, 2014, # 4. – S. 35-39.
6. Sin Chzhefu. Pedahohichna pidtrymka adaptatsii inozemnykh studentiv do navchannia u vyshchych navchalnykh zakladakh Ukrainy : avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. Nauk : spets. 13.00.05 «Sotsialna pedahohika» / Sin Chzhefu. – Starobilsk, 2015. – 22 s.
7. Statystychni dani QS World University Rankings shchodo reitynhu naikrashchych vyshiv u sviti u 2020 rotsi [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : <http://university-rankings/world-university-rankings/2020>
8. Stratehiia rozvytku mista Sumy do 2025 roku. – Rezhym dostupu : <https://smr.gov.ua/uk/novini/podiji/16771-sumski-deputati-skhvalili-plan-interkulturnogo-majbutnogo-sum-do-2025-roku.html>
9. Cherniakova A. V. Kros-kulturni studii yak instrument sotsiokulturnoi intehratsii ta movnoi pidhotovky inozemnykh studentiv u konteksti rehionalnoi stratehii interkulturnoho rozvytku mista / A. V. Cherniakova // Naukovyi visnyk Skhidnoevropeiskoho natsionalnoho universytetu imeni Lesi Ukrainky. – Lutsk, 2020. – S.58-65
10. Entsiklopediia dlia fakhivtsiv sotsialnoi sfery. – 2-he vydannia / za zah. red. prof. I.D. Zvierievoi. – Kyiv, Simferopol: Universum, 2013. – 536 s.

## СТАНОВЛЕННЯ СИСТЕМИ ЛІЦЕЇВ НА УКРАЇНСЬКИХ ЗЕМЛЯХ У ПЕРІОД 1800-2020 РР.: ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ

**А. В. Івегеш**

*У статті здійснено аналіз історико-педагогічних аспектів становлення ліцеїв. Розкрито яким чином відбувся розвиток та становлення цих навчальних закладів в Україні та що цьому сприяло. Висвітлено погляди науковців. Аналіз процесу становлення та розвитку ліцеїв дав змогу висвітлити низку суттєвих питань історії педагогіки щодо виділення характерних хронологічних періодів, показників розвитку системи освіти, діяльності ліцеїв, особливостей їхнього розвитку в педагогічній теорії та історії тощо. Дослідження охоплює більш як двохсотлітній період. Це дозволило простежити хід реформ системи освіти, які відбувалися з урахуванням соціально-економічних і політичних умов розвитку держави. Проаналізовано й узагальнено значну кількість історико-педагогічних праць, архівних матеріалів, що висвітлюють загальні та окремі аспекти діяльності ліцеїв України, а також умови, за яких відбувався цей процес.*

**Ключові слова:** ліцей, освіта України, історико-педагогічний аналіз, історичні етапи.

## LYCEUM STUDENTS SYSTEM FORMATION ON THE UKRAINIAN LANDS OF 1800-2020: HISTORICAL AND PEDAGOGICAL ANALYSIS

**A. Ivehesh**

*The article highlights historical and pedagogical aspects of lyceum students formation. The author investigates development and formation of these educational institutions in Ukraine and what assisted to it. The article also describes scientists' views. The analysis of formation and development process of lyceum students made it possible to concentrate on a range of important questions on Pedagogical History about highlight of characteristic chronological periods, development indicators of educational system, activity of lyceum students, features of its development in pedagogical theory and history. The study covers more than bicentennial period. It helped to trace the progress of educational reforms that occurred according to social-economic and political conditions of state development. The author analyzes and summarizes a range of historical and pedagogical studies, archival materials that show general and individual aspects of lyceum students' activity in Ukraine and conditions under which this process took place.*

**Keywords:** lyceum, education of Ukraine, historical and pedagogical analysis, historical phase.

Розбудова України як незалежної, демократичної, правової держави визначається зростанням соціальної ролі особистості, визнанням людини як найвищої цінності суспільства, мобілізацією на цій основі всього інтелектуального, творчого, культурного потенціалу. Тому, базуючись на основних положеннях Декларації про державний суверенітет України, керуючись Законом «Про освіту» навчальні заклади нашої держави виходять на вищий, якісно новий рівень свого розвитку. Він зумовлений, по-перше, докорінними змінами в соціально-економічному житті країни; по-друге, динамізмом, притаманним сучасній цивілізації; по-третє, гострою потребою в талановитих і обдарованих, компетентних і відповідальних національних кадрах. Спрямованість України на ринкові перетворення і входження в цивілізований світ вимагає реорганізації системи національної освіти. Це є запорукою виходу з кризи й своєрідною інвестицією в майбутнє країни. Таким чином, виникнення й розвиток навчальних закладів нового типу має історичні та соціально-економічні передумови.

Розвиток освіти в Україні тривалий час базувався на особливостях соціально-економічного, суспільно-політичного та культурного розвитку держав, до складу яких входили українські землі. Це призвело до того, що протягом XVIII – XIX та початку XX століття розвиток освіти формувался під впливом Російської, Австрійської, а пізніше – Австро-Угорської імперій. Поряд з цим, у XIV – XVI ст. землі західної та правобережної України поступово увійшли до складу Литви та Польщі, що характеризувалося досить сильним культурно-освітнім впливом на розвиток і становлення освіти. Таким чином, у різні історичні періоди розвитку освіта України часто «копіювала» систему освіти панівної імперії, хоча і мала свій національний колорит [9].

Відновлення ліцеїв на теренах розбудови незалежної України пов'язано зі змінами в політично-соціальному житті, затвердженими Декларацією про державний суверенітет України, необхідністю «...відображення й розбудови національної системи освіти, формування освіченої, творчої особистості», духовного відродження нації» [12, с.9].

Вагомий внесок у висвітлення проблем історичного розвитку, становлення й діяльності ліцеїв унесли вітчизняні та зарубіжні дослідники. Проблему детально висвітлювали у своїх працях Г.Білавич, В.Бобро, А.Замостьянов, С.Коляденко, Г.Кучеров, М.Лавровський, А.Лопухівська, О.Луків, В.Мозгова, І.Міхневич, Н.Сейко, Б.Ступарик, О.Субтельний, Ю. Уварова, Г.Чернихівський, В.Чугайов, Б.Чижевський та інші. Незважаючи на численні дослідження проблеми, залишаються питання, що потребують розв'язання, особливо щодо особливостей діяльності ліцеїв різного профілю, а також і спортивного.

Отже, **мета статті** – проаналізувати передумови виникнення вітчизняних навчальних закладів нового типу – ліцеїв з урахуванням соціально-економічних, політичних та освітніх умов розвитку.

В Європі розвиток ліцейської освіти бере початок ще з Стародавньої Греції, а в Україні перші ліцеї з'являються лише на початку XIX ст. Термін «ліцей» походить від назви однієї з трьох гімназій в Афінах, яка знаходилася поза межами міста біля храму Аполлона Лікейського, звідки й бере початок сам термін. Діяльність ліцеїв Стародавньої Греції пов'язана з видатним ученим Аристотелем, який тривалий час проводив там уроки власної майстерності [9]. У подальшому слово «лікей» трансформувалось у «ліцей», яке й стало загальноживаним у більшості держав Європи та світу.

Відповідно до виявлених особливостей процесу розвитку ліцейської освіти, встановлено, що в системі освіти ліцеї виконували різні функції:

- науково-дослідного академічного центру (ліцей Аристотеля),
- елітарних навчальних закладів підвищеного типу (Угорське королівство, Російська імперія у XVIII-XIX ст.),
- вищих шкіл для дівчат (Австро-Угорщина, Німеччина, Бельгія в XIX - на початку XX ст.),
- основного типу загальноосвітньої середньої школи (Італія, Польща, Франція, Фінляндія, Португалія, Греція, Румунія)
- середніх професійних навчальних закладів (Польща, Румунія, Франція та ін.) [13, с.8].

Аналіз дослідження діяльності ліцеїв минулого свідчить, що науковці висвітлили важливі питання становлення і функціонування ліцейської освіти в XVIII-XIX століттях. Дослідники охарактеризували історико-педагогічні аспекти та передумови виникнення ліцеїв, основні напрями та організаційні засади діяльності цих закладів, питання та передумови розвитку шкіл нового типу.

Варто зазначити, що історія становлення ліцеїв постійно змінювалася. З появою ліцеїв в Україні на початку дев'яностих років минулого століття з'являється низка наукових праць, присвячених дослідженню діяльності сучасних ліцеїв. В.Алфімов, О.Борисов, С.Мартиненко, О.Мішуков, А.Подзігун, В.Паламарчук, М.Рябуха, Г.Сазоненко, А.Сологуб, Т.Цуканова, С.Чуйко та ін. здійснили вагомий внесок щодо висвітлення питань становлення ліцейської освіти. Таким чином, аналіз останніх досліджень та публікацій свідчить про необхідність дослідження діяльності ліцеїв, особливо спортивного профілю. Ця проблема буде висвітлена в майбутніх публікаціях автора.

Повноцінне функціонування особистості в оновленому культурологічному процесі й розв'язання цих складних завдань здатні забезпечити сьогодні лише навчальні заклади нового типу. Педагогічні колективи цих закладів досягають розвитку здібностей та обдарувань дітей шляхом диференціації зусиль, підвищеної уваги до кожного учня, чого немає у традиційній школі. Отже, навчальні заклади нового покоління є альтернативою традиційній загальноосвітній школі. Їхня діяльність спрямована на відродження й примноження наукового та духовного потенціалу нашого народу, створення умов в яких дитина займе центральне місце в освітньому процесі. На сучасному етапі ліцеї втілюють у собі педагогічний досвід минулого, кращі історико-культурні традиції, що зберегли свою значущість і є органічною частиною сучасної системи навчання й виховання. Тому можна стверджувати, що відбувається процес відродження ліцеїв, однак, при цьому повинно бути не повторення, а розвиток.

Розвиток ліцейської освіти в Україні бере початок з діяльності перших чотирьох ліцеїв, що функціонували в містах Одесі, Ніжині, Кременці та Львові. Їхнє становлення й розвиток започаткували ліцейський рух в Україні та слугувало підґрунтям для діяльності сучасних ліцеїв.

У XIX та першій половині XX століття значна частина України знаходилася в складі Російської імперії. Найвпливовіші ліцеї Російської імперії – Імператорський Царськосільський (1811-1917), Рішельєвський (1817-1865), Ніжинський (1832-1875), Кременецький (1818-1833), Демидівський (1833-1917). Незаперечним є той факт, що розвиток освіти в українських землях завжди був на досить високому рівні. Із семи ліцеїв, які функціонували на території Російської імперії, на теренах України нараховувалось три заклади [9].

Історична пам'ять зберегла багато цікавих відомостей про функціонування ліцеїв. Розвиток ліцейської освіти розпочався з провінційних містечок. На це вказує С.Павлова, яка зазначає, що «...першопричина виникнення та відкриття ліцеїв прийшла з провінції. Так, зокрема, в 1803 р. відомий благодійницькою діяльністю на користь освіти промисловець і вчений-натураліст П.Демидов, жертвуючи 357 душ і 100 тис. рублів на користь Ярославської гімназії, просив підвищити її статус, який би був наближений до університету й мав усі його переваги. У 1805р. подібне прохання надійшло від українського графа І. Безбородька. Він просив царя відкрити гімназії вищих наук у Ніжині, де б навчалися діти незаможних дворян та молоді люди інших станів і пропонував для цього кошти, які заповів його брат, князь О. Безбородько. Справжнім творцем та меценатом ліцею в Одесі став відомий герцог Рішельє, генерал-губернатор Новоросійського краю» [7, с. 97].

Розглянемо більш детально історію виникнення Ніжинського, Рішельєвського (Одеса), Кременецького та Львівського ліцеїв України.

Рішельєвський ліцей в Одесі мав два відділення – філософське та юридичне. Це був закритий середній навчальний заклад підвищеного типу для дітей аристократів та заможних торговців. Але з 1819 року кількість «зовнішніх учнів» почала стрімко збільшуватися й це в майбутньому призвело до «відкритої» форми навчання. Проіснував з 1817 до 1865 р.р.

У підручнику «Історія України» Н. Полонська-Василенко стверджує: «...провідне місце в системі освіти півдня України належить Одеському (Рішельєвському) ліцею. Ініціатором заснування ліцею був відомий французький і російський діяч, герцог Рішельє Арман Еммануель де Плєсі (1766–1822). Ставши у 1803 р. градоначальником м. Одеси, а в 1805-1814 рр. зайнявши посаду генерал-губернатора Новоросійського краю, Рішельє започатковує високий розвиток освіти ввіреного йому краю» [10, с.100]. Очолював ліцей Одеський градоначальник, який мав право на призначення директора, вчителів та наглядачів. Усі ці положення були закріплені в першому статуті Рішельєвського ліцею й стали незмінними до кінця його існування. Ураховуючи великий внесок колишнього генерал-губернатора в розвиток міста загалом і його турботу про стан освіти краю зокрема, відкритий в Одесі згідно з імператорським указом від 2 травня 1817 р. ліцей отримав назву Рішельєвського.

Дослідник С.Чуйко, вивчаючи діяльність Рішельєвського ліцею, визнає, що «...при заснуванні ліцею був установлений 8-річний загальний курс навчання, а з 1829 року навчання стало одинадцятирічне. Увесь період навчання складався з трьох етапів: 3 роки початкового училища, 4 роки навчання в гімназійних класах і лише після того 4-річне навчання в ліцейських класах. Класи мали свою спеціалізацію й поділялися на два відділення: філософське та юридично-політичне. Навчальний процес був слабо спеціалізований, вивчалися в основному класичні та гуманітарно-юридичні дисципліни» [13, с. 87].

Рішельєвський ліцей мав потужну бібліотеку (майже 550 томів), кабінет для читання преси (російські, іноземні газети та журнали), хімічну та фізичну лабораторії, ботанічний сад тощо.

Ми цілком погоджуємось з думкою з В.Боброва [23], А.Лопухівської [6], С.Чуйко [13], Б.Чижевського [239] та іншими науковцями, які в діяльності Рішельєвського ліцею виділяють два періоди: гімназійний (1817-1837 рр.) та університетський (1837-1865 рр.).

За час 48-річного існування (1817-1865 рр.) Рішельєвський ліцей виконував своє основне стратегічне завдання – створення на південних теренах Російської імперії підґрунтя для нового центру вищої освіти. При ліцеї діяв інститут східних мов, у якому готували військових перекладачів. На теренах Російської імперії, серед закладів різного типу, навчально-виховний процес відбувався на найвищому рівні саме в Рішельєвському ліцеї. Рішельєвський ліцей став першим серед закладів подібного типу в Російській імперії, який отримав статус університету, та один із небагатьох закладів, який пройшов шлях від середнього навчального закладу гуманітарного типу до університету. Доля Рішельєвського ліцею була визначена з призначенням попечителем Одеського навчального округу видатного лікаря-хірурга М.Пирогова. Саме за ініціативи М.Пирогова у 1865 р. Рішельєвський ліцей було реорганізовано в Новоросійський університет (нині Одеський університет імені І.Мечникова) [9].

Ніжинський ліцей мав фізико-математичне спрямування. Відкритий у 1820 році з ініціативи графа І. Безбородька (а ще раніше, з 1806 р. цей навчальний заклад діяв як «гімназія вищих наук») й існував до 1875 р. У закладі навчалися діти незаможного дворянства. На думку Т.Локоть, «...історія Ніжинського ліцею пов'язана з іменами видатних представників старовинного українського князівського роду Безбородьків. Так, зокрема, князь О.Безбородько (1737-1799) зацікавився ідеєю створення в Ніжині навчального закладу університетського типу. Князем було пожертвовано великі кошти для розвитку закладу університетського типу. Смерть мецената завадила йому здійснити свій задум. Його справу продовжив молодший брат граф І.Безбородько (1755–1816), який отримав офіційний дозвіл від царя на своє прохання про відкриття в Ніжині гімназії вищих наук, а завершив онук О.Кушельов-Безбородько (1800-1855)» [5, с.19].



Основними предметами, які викладалися в закладі, були закон Божий, російська словесність, стародавні мови, філософія, природниче право, чиста й прикладна математика, природнича історія, технологія з хімії, політична економія, державне господарство, римське право з його історією, російське цивільне й карне право, судочинство з історією права. Тривалість навчання – дев'ять років. Навчальний процес поділявся на три періоди навчання: початковий, середній, вищий курс [9].

У діяльності Ніжинського ліцею можна виділити певні періоди існування. З часу заснування закладу й протягом перших 12 років заклад мав статус гімназії вищих наук із гуманітарним профілем навчання, це і визначають як перший період розвитку закладу. Пізніше заклад реорганізували у фізико-математичний лицей. Перші 8 років існування ліцею стали найкращим періодом його розвитку.

Заклад мав усі типові ознаки тогочасного ліцею й набув певних особливостей класичного ліцею. За весь період існування фізико-математичний лицей мав вісім випусків, останній у 1841 році. Закриття фізико-математичного ліцею було зумовлено тим, що вже в 1839 році не було жодного бажаючого вступити до нього, це призвело до реорганізації в юридичний лицей князя Безбородька (юридичну гімназію), який почав діяти з 24 квітня 1840 року [9].

На переконання О.Лаврінєнко, «...з реорганізацією у 1840 році фізико-математичного ліцею в Ніжинську класичну гімназію з юридичним профілем навчання завершується другий період розвитку і розпочинається третій період. Третій період був найбільш тривалим (з 1840 до 1875 року) і ознаменувався створенням юридичного напрямку діяльності з трирічним терміном навчання для підготовки чиновників судових установ» [4, с.1]. Останнім директором Ніжинського юридичного ліцею був М.Чалий, український письменник і педагог, перший біограф Т.Шевченка, учасник руху за створення недільних шкіл, з 1882 року – член редколегії журналу «Киевская старина». У ніжинському закладі була досить демократична процедура відбору учнів на навчання. Це дало можливість отримати вищу освіту представникам практично з усіх вільних верств населення. Окрім того, зросла загальна освіченість населення навколишнього регіону. Значна частина вихованців гімназії становили українці [8].

У 70-х роках XIX ст. в Україні виникає потреба у викладачах історії, класичних мов та літератури. Тоді Ніжинський лицей за своїм потенціалом відповідав статусу вищого навчального закладу. Тому 14 вересня 1875 році його реорганізували в історико-філологічний інститут [9].

У 1920 році заклад було реорганізовано в інститут народної освіти. Сьогодні в стінах знаменитого ліцею розташований Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя.

Третім відомим ліцеєм, який діяв у XIX ст. (1805-1831 рік) на території України в умовах російської системи освіти, був Кременецький (або Волинський) лицей для дітей польської шляхти. Основною метою функціонування Кременецького ліцею було виховання всебічно розвинутої особистості, а вже потім – фахівця окремої галузі.

Упродовж першої чверті XIX століття на території сучасної України була відкрита Волинська гімназія з особливими правами та розширеним курсом наук [11], яка згодом була перейменована в Кременецький лицей. Волинська гімназія (заснована 29 липня 1805 р.) надавала можливість дворянам навчатися «зодчеству і практичній механіці, землеробству та садівництву, хірургії, повивальному мистецтву й лікуванню тварин» [11]. Таким чином, навчальний план підготовки у Волинській гімназії суттєво відрізнявся від аналогічних навчальних закладів. Уже згодом, 18 січня 1819 р., урахувавши те, що Волинська та Подільська губернії мають «потребу у вищому училищі», яке «благородному юнацтву могло б по крайній мірі замінити університет», знаходяться далеко від Віденського університету, Волинська гімназія перейменована в Кременецький лицей [11].

С. Шаправський, досліджуючи становлення Волинської гімназії, як закладу, який було створено під час реорганізації Кременецького ліцею, стверджує, що засновниками Кременецького ліцею були поляк Т.Чацький, який займав посаду візитатора (шкільного інспектора) та творець польської конституції, відомий просвітителі Г.Коллонтай. Відома польська дослідниця М. Данилевич-Зелінська подає цікаву інформацію про те, як саме і чому була вибрана кандидатура Кременця.

У 1805 році відбулося відкриття навчального закладу – Волинська вища гімназія у м. Кременці. У 1818 р. заклад було реорганізовано у Кременецький лицей, що проіснував до 1833 р. Він мав чітко виражений «польський характер», його заснування стало перешкодою для створення російського університету в м. Києві. У Т.Чацького «...виникає ідея створення навчального закладу, який би був на порядок вищий, ніж губернські гімназії, а в перспективі став би університетом» [14, с.1]. Дослідниця Кременецького ліцею С. Коляденко зазначає, що «...у серпні-вересні 1805 року розпочалася напружена підготовка до відкриття гімназії. Г.Коллонтай працював над концепцією проекту діяльності гімназії, планом урочистого відкриття гімназії та промовою Т.Чацького до вчителів. Авторство програм навчальних дисциплін на 1805 р. теж належить йому. Т.Чацький уніс до них лише деякі корективи. Протягом підготовчого періоду (до відкриття гімназії) довелося долати значні труднощі. У середині червня 1805 р. пожежа знищила більшу частину м. Кременця. Шкільні будинки уцілили, але згоріло багато приватних домівок, в яких планувалося поселити

новоприбулих викладачів» [2, с.76]. При гімназії в 1807 р. була створена школа геометрів і механіків, астрологічна обсерваторія, засновано ботанічний сад. Поряд з цим, Т.Чацький ставить питання про врахування місцевих умов і необхідність вивчення механіки, гідравліки, землеробства, садівництва, ветеринарії. Програма навчання Кременецького ліцею прирівнювалася до програми Віденського університету. Навчання тривало 10 років, тут вивчалися гуманітарні й точні науки, військова справа, разом з цим, у ліцеї проводилась підготовка фахівців у галузі економіки, сільського та лісового господарства, учителів сільських шкіл. Матеріальна база ліцею мала велику бібліотеку й нараховувала 50 тисяч книг. Слід відзначити, що значна кількість книг була подарована генерал-фельдмаршалом М.Кутузовим [9].

На думку А.Лопухівської, «...у 20-х роках XIX ст. Кременецький ліцей досяг найвищого злету за весь період свого існування. У цей час тут навчалось близько 700 учнів. До складу закладу входив десятирічний загальноосвітній ліцей, а також ряд фахових шкіл: механіків і геометрів, землемірів, садівників, хірургії та ветеринарії. Тут функціонували: астрономічна обсерваторія, метеорологічна станція, добре обладнаний фізичний, математичний та інші кабінети, унікальний ботанічний сад і надзвичайно багата бібліотека, власна друкарня» [6, с. 10].

Розбудова ліцею стала причиною зростання престижу міста Кременця. Сучасники називали місто «маленьким Парижем», «волинськими Афінами». Роль закладу в житті кременчан важко переоцінити. Після закриття ліцею в 1833 році Російським урядом економічне, громадське, культурне життя міста занепадає на довгі роки. Кременецький ліцей був вивезений до Києва разом з усіма своїми закладами: зі школами землемірів і механіків, друкарнею, бібліотекою, навчальними кабінетами тощо. Частина викладачів та учнів також були переведені до Києва. Кременецький ліцей став основою для створення Київського ліцею, урочисте відкриття якого відбулося 15 липня 1834 р. Таким чином, правильно було б стверджувати не про закриття (скасування, ліквідацію) Кременецького ліцею, а його переведення до Києва і функціонування під новою назвою – Київський ліцей, пізніше Університет Св. Володимира [9].

У 1920 році в м. Кременці відроджується ліцей. У старших класах навчальний процес було поділено на гуманітарний та природознавчий, навчання тривало 2 роки. У 1936 - 1937 роках на вищих курсах навчалось 54 студенти, ліцей стає могутнім освітнім інститутом, який об'єднує навколо себе близько 2 десятків різнопрофільних навчальних закладів. У 1940 році ліцей було реорганізовано в учительський інститут, а в 1952 – в педагогічний інститут, який у 1969 році було переведено до м. Тернополя.

Характеризуючи діяльність Кременецького ліцею, можна стверджувати, що він був фактично проявом здобутків польської освіти і культури в Західній Україні. Вагомий внесок у підвищення освіченості, культури та духовності жителів Галичини було внесено саме завдяки діяльності Кременецького ліцею [9].

Із наукових праць початку XX століття заслуговує на увагу робота М.Грушевського «Про українську мову і українську школу» [1], де зроблено огляд умов розвитку і функціонування українських навчальних закладів на початку XX ст. на Галичині. Тоді західна частина України знаходилась під впливом Австро-Угорщини. Початок XIX ст. характеризується об'єктивними потребами у відкритті вищих шкіл, появою першого ліцею в західній частині України – Львівського. Причиною цього стали освітянські реформи, які розпочалися на початку XIX ст. в Австрії. Суть реформ було спрямовано на посилення впливу церкви та впровадження її діяльності в навчально-виховний процес. Відповідно до імператорських реформ з 1805 до 1817 рр., Львівський університет став називатися ліцеєм. Діяльність Львівського університету (ліцею) сприяла створенню багатих традицій вітчизняної вищої освіти. Львівський університет, проіснувавши зовсім недовго, мав як австрійську, так і польську основу діяльності.

На думку С.Чуйка, «ліцеї не стали основним, масовим типовим навчальним закладом і, на відміну від парафіяльних і повітових училищ, а також гімназій та університетів, не отримали чітко визначеного місця в новій системі освіти. Основними критеріями, які визначали статус ліцеїв в Україні означеного періоду, були поєднання рис середньої та вищої школи, наявність організаційних засад навчального закладу елітарного типу» [13, с.35].

Отже, «...ліцейська форма навчання не стала досить поширена на теренах України та Росії, як у європейських державах: Франції, Румунії, Німеччині та інших. Під час відкриття ліцеїв в Україні не враховувались національні інтереси корінного (українського) населення. Кременецький ліцей був відверто польським навчальним закладом, а Ніжинський і Одеський – проросійськими. Львівський, проіснувавши зовсім недовго, мав як австрійську, так і польську основу діяльності» [9].

Процес становлення і розвитку ліцейської освіти в Україні мав декілька періодів злетів і падіння, від елітарних навчальних закладів для привілейованих верств населення, до повної їх заборони як буржуазних шкіл. Поява й розвиток перших ліцеїв заклали основу для розвитку ліцейської освіти сьогодення.

Усі ліцеї без винятку були «невеликими острівцями» в системі освіти України і не отримали чітко визначеного місця. У діяльності ліцеїв важливу роль відіграв фактор особистості засновника, адже заклади набували свого розквіту саме в період життя їхніх меценатів. Більшість сучасних ліцеїв 90-х років XX століття також були утворені за ініціативою «керівників-фанатів педагогічної справи», а після переходу

керівництва закладом в «інші руки» багато з них втрачали свою популярність або взагалі переставали існувати [9].

На основі досліджень Подзігуна А.М., можна виокремити шість періодів розвитку й становлення ліцейської освіти в Україні:

- період зародження ліцеїв (1805-1820 рр.);
- період розквіту ліцейської освіти (1820-1875 рр.);
- період реорганізації й занепаду (1875-1920 рр.);
- період часткового відродження ліцеїв (1920-1939 рр.);
- період повної заборони діяльності ліцеїв (1939-1990 рр.);
- період новітнього відродження ліцейської освіти (від 1990 року до нинішнього часу).

Основою першого періоду (1805-1820 рр.) є поява, насамперед, трьох найвідоміших на території України ліцеїв: Львівського, Рішельєвського, Кременецького.

Під час другого періоду (1820-1875 рр.) відбувається розквіт ліцейської освіти. Цей період є яскравим етапом розвитку ліцейської освіти. Упродовж другого періоду з'являється і Ніжинський ліцей, який в своїй діяльності мав інший статус, ніж його попередники. Ніжинський ліцей єдиний, який можна дійсно вважати українським, а перші 8 років свого існування мав типові ознаки класичного європейського ліцею.

Починаючи з третього періоду (1875-1920 рр.), ліцеї протягом тривалого часу існували лише в західному регіоні України на Буковині та Галичині [3].

Під час четвертого періоду (1920-1939 рр.), після жовтневого перевороту в Петербурзі, на території України повністю була заборонена діяльність ліцеїв, їхні осередки залишилися лише на західних теренах.

П'ятий період тривав понад півстоліття, починаючи з 1940 року до 1991 року. Радянська влада вела політику повної заборони існування «буржуазних» закладів. Поряд з цим в післявоєнний період масово з'являються прототипи майбутніх ліцеїв і гімназій – спеціалізовані школи з поглибленим вивченням окремих предметів. Такі заклади існують і до нині, хоча більшість з них з проголошенням незалежності України змінили свою назву на більш «модну» - ліцеї, гімназії, колегіуми.

У 90-х роках ХХ століття, з початком розвитку демократичних процесів в Україні, розпочався новий, шостий період в історії розвитку ліцеїв. На думку міністра освіти і науки України 2005 – 2007 рр. С.Ніколасенка, розвиток мережі ліцеїв в Україні відбувався поступово. Зокрема: у 1991-1992 н. р. було відкрито – 18 ліцеїв, у 2002-2003 н. р. їх нараховувалось 255, у 2007 - кількість зросла до 345. Нині (2019-2020н.р.) нараховується 1453 ліцеї. Ми підтримуємо думку Б.Чижевського, що «...становлення і утвердження ліцейської освіти в Україні ще далекі від завершення. Період проіснував уже майже два десятки років і чітко засвідчив, що сучасні ліцеї не лише мають право на існування, а й здатні відіграти важливу роль у становленні сучасної європейської освіти в Україні» [12].

Понад двохсотлітній розвиток ліцейської освіти на теренах України слугував поштовхом для її дослідження як вітчизняними, так і зарубіжними науковцями. Сьогодні наша держава переживає шостий період новітнього відродження ліцейської освіти, який триває більше двох десятків років, але його історія ще не завершена. За роки незалежності України зроблено суттєві кроки в розбудові національної системи освіти та демократизації освітянської діяльності. Першочергового значення в розбудові України набуває проблема вдосконалення національної системи освіти, спрямованої на розвиток талантів, розумових і фізичних здібностей людини як особистості та найвищої цінності суспільства.

Такий навчальний заклад як ліцей спортивного профілю забезпечує здобуття учнями базової та повної загальної середньої освіти й поглибленої спортивної підготовки, здійснює спортивну підготовку обдарованих дітей та молоді, створює умови для розвитку їхніх індивідуальних здібностей для поглибленого оволодіння спеціалізацією в обраному виді спорту, досягнення високих спортивних результатів та поповнення національних збірних команд. Учні поєднують навчально-тренувальний процес із здобуттям відповідної освіти.

В Україні, як самостійній державі, розвиток освіти виходить на якісно новий рівень і стає власною справою українського народу. Сьогодні пріоритетним напрямком державної політики у галузі освіти є модернізація системи освіти. Це дасть змогу забезпечити конституційне право дитини на якісну освіту [9].

Результати дослідження дали підстави для формулювання таких **висновків**:

У дослідженні доведено, що поява й розвиток ліцеїв в Україні зумовлені національно-культурними, політичними, соціально-економічними змінами, які відбувалися в суспільстві. Вагому роль у становленні ліцеїв відігравали традиції українців та проведення у XVI – XVIII ст. низки освітянських реформ у державах, до складу яких уходили українські землі. Поряд із цим однією із причин появи на наших землях ліцеїв, як навчальних закладів нового типу, була турбота місцевих меценатів про розвиток освіти свого краю. Створення ліцеїв в Україні необхідно розглядати як вагоме досягнення тогочасного періоду розвитку суспільства. Результати теоретичного узагальнення дали змогу систематизувати розвиток ліцейської освіти в Україні. Розвиток ліцеїв минулого дав поштовх для становлення сучасних ліцеїв. Функціонування

сучасних ліцеїв в Україні становить новітню історію розвитку освітніх закладів, які лише тільки зароджуються, але досить швидко розвиваються та відіграють важливу роль у становленні сучасної європейської освіти в Україні. Саме на заклади освіти різного типу, на ліцеї, і покладається основна надія у відродженні системи освіти, вихід її на новий етап розвитку, плекання інтелектуального, духовного, фізичного розвитку нового покоління. Вони покликані відродити й примножити науковий та духовний потенціал народу, створити умови, за яких дитина займе основне місце в освітньому процесі.

### Література

1. Грушевський М. С. Про українську мову і українську школу / М. С. Грушевський. – Київ, 1912. – 63 с.
2. Коляденко С. М. Кременецький лицей у системі освіти Волині у XIX – першій половині XX століття : монографія / С. Коляденко. – Житомир : Житомир. держ. пед. ун-т, 2002. – 124 с.
3. Курляк І. Є. Класична освіта на західноукраїнських землях (XIX – перша половина XX ст.) : історико-педагогічний аспект / І. Є. Курляк. – Тернопіль, 2000. – 7 с.
4. Лаврінченко О. А. Формування педагогічної майстерності вчителя в Ніжинському історико-філологічному інституті князя Безбородька (1875 – 1882 рр.) [Електронний ресурс] / О. А. Лаврінченко ; Ін-т педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – Режим доступу : <http://eprints.zu.edu.ua/965/1/05loaikb.pdf>
5. Локоть Т. Нежинський лицей князя Безбородько (к вопросу о его преобразовании) / Т. Локоть. – Москва, 1965. – 36 с.
6. Лопухівська А. В. З історії розвитку гімназій і ліцеїв в Україні : посіб. для вчителя / А. В. Лопухівська. – К. : ІСДО, 1994. – 139 с.
7. Павлова С. «Вы помните, когда возник лицей?» / С. Павлова // Народное образование. – 1991. – № 7. – 94-101 с.
8. Пінчук Т. Д. Педагогіка у Ніжинській вищій школі / Т. Д. Пінчук. – Ніжин, 2002. – 3-12 с.
9. Подзігун А. М. Становлення та історичний розвиток ліцеїв в Україні / А. М. Подзігун // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія. – 2007. – № 19. – 185 с.
10. Полонська-Василенко Н. Історія України : у 2 т. / Н. Полонська-Василенко. – Київ : Либідь, 1992. – Т. 2. – 608 с.
11. Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. – Т. 1. : Царствование Императора Александра I. – Санкт-Петербург : Типография В. С. Балашова, 1873. – 1007 с.
12. Чижевський Б. Г. Організаційно-педагогічні умови становлення ліцеїв в Україні: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / Б. Г. Чижевський. – Київ, 1996. – 24 с.
13. Чуйко С. Р. Організація навчального процесу в ліцеях України (XIX – перша половина XX ст.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / С. Р. Чуйко. – Тернопіль, 1999. – 19 с.
14. Шаправський С. А. Робота Гуго Коллонтая з облаштування Вищої Волинської гімназії (1803–1805 рр.) [Електронний ресурс] / С. А. Шаправський. – Режим доступу: [www.nbuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/znm/2007\\_13/R1/Shapravsky.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/znm/2007_13/R1/Shapravsky.pdf).

### References

1. Hrushevskiy M. S. Pro ukrainsku movu i ukrainsku shkolu / M. S. Hrushevskiy. – Kyiv, 1912. – 63 s.
2. Koliadenko S. M. Kremenetskiy litsei u systemi osvity Volyni u KhIKh – pershii polovyni KhKh stolittia : monohrafiya / S. Koliadenko. – Zhytomyr : Zhytomyr. derzh. ped. un-t, 2002. – 124 s.
3. Kurlyak I. Ye. Klyasychna osvita na zakhidnoukrainskykh zemliakh (KhIKh – persha polovyna KhKh st.) : istoryko-pedahohichniy aspekt / I. Ye. Kurlyak. – Ternopil, 2000. – 7 s.
4. Lavrinenko O. A. Formuvannia pedahohichnoi maisternosti vchytelia v Nizhynskomu istoryko-filolohichnomu instytuti kniazia Bezborodka (1875 – 1882 rr.) [Elektronnyi resurs] / O. A. Lavrinenko ; In-t pedahohiky i psykholohii profesiinoi osvity APN Ukrainy. – Rezhym dostupu : <http://eprints.zu.edu.ua/965/1/05loaikb.pdf>
5. Lokot T. Nezhinskij licej knyazyza Bezborodka (k voprosu o ego preobrazovanii) / T. Lokot. – Moskva, 1965. – 36 s.
6. Lopukhivska A. V. Z istorii rozvytku himnazii i litseiv v Ukraini : posib. dlia vchytelia / A. V. Lopukhivska. – K. : ISDO, 1994. – 139 s.
7. Pavlova S. «Vy pomnite, kogda vznik licej?» / S. Pavlova // Narodnoe obrazovanie. – 1991. – № 7. – 94-101 s.
8. Pinchuk T. D. Pedahohika u Nizhynskii vyshchii shkoli / T. D. Pinchuk. – Nizhyn, 2002. – 3-12 s.
9. Podzihun A. M. Stanovlennia ta istorychni rozvytok litseiv v Ukraini / A. M. Podzihun // Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnogo pedahohichnogo universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Seria: pedahohika i psykholohiia. – 2007. – # 19. – 185 s.
10. Polonska-Vasylenko N. Istoriia Ukrainy : u 2 t. / N. Polonska-Vasylenko. – Kyiv : Lybid, 1992. – T. 2. – 608 s.
11. Sbornik postanovlenij po Ministerstvu narodnogo prosvsheniya. – T. 1. : Carstvovanie Imperatora Aleksandra I. – Sankt-Peterburg : Tipografiya V. S. Balashova, 1873. – 1007 s.
12. Chyzhevskiy B. H. Orhanizatsiino-pedahohichni umovy stanovlennia litseiv v Ukraini: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk : spets. 13.00.01 “Zahalna pedahohika ta istoriia pedahohiky” / B. H. Chyzhevskiy. – Kyiv, 1996. – 24 s.
13. Chuiko S. R. Orhanizatsiia navchalnoho protsesu v litseiakh Ukrainy (KhIKh – persha polovyna KhKh st.) : avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk : spets. 13.00.01 “Zahalna pedahohika ta istoriia pedahohiky” / S. R. Chuiko. – Ternopil, 1999. – 19 s.
14. Shapravskiy S. A. Robota Huho Kollontaia z oblashtuvannia Vyshchoi Volynskoi himnazii (1803–1805 rr.) [Elektronnyi resurs] / S. A. Shapravskiy. – Rezhym dostupu: [www.nbuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/znm/2007\\_13/R1/Shapravsky.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/znm/2007_13/R1/Shapravsky.pdf).

УДК 378.046.4

DOI 10.31652/2415-7872-2020-63-197-202

## ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ У ВЧИТЕЛІВ СИСТЕМИ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

**О. М. Микитюк**, [orcid.org/0000-0001-9421-9350](https://orcid.org/0000-0001-9421-9350)

**Т. Г. Тюріна**, [orcid.org/0000-0001-9421-9350](https://orcid.org/0000-0001-9421-9350)

**А. М. Зачепа**, [orcid.org/0000-0002-9025-0606](https://orcid.org/0000-0002-9025-0606)

*Статтю присвячено проблемам емоційного здоров'я учителів системи післядипломної педагогічної освіти. У статті висвітлено результати емпіричного дослідження стану емоційного вигорання у вчителів системи післядипломної педагогічної освіти у контексті дослідження емоційного здоров'я. Дослідження проводились з використанням п'ятих методик з групами вчителів, які проходили курсову підготовку у системі післядипломної педагогічної освіти. Окреслено шляхи запобігання емоційному вигоранню у педагогів (як превентивно-профілактичні, так і психокорекційні) з використанням тренінгових занять, інтерактивних технологій, інших технологій формування елементів сприятливого еко-середовища.*

**Ключові слова:** психічне здоров'я, синдром емоційного вигорання, вчителі системи післядипломної педагогічної освіти, сприятливе еко-середовище.

## STUDY OF THE STATE OF EMOTIONAL BURNING IN TEACHERS OF THE SYSTEM OF POSTGRADUATE PEDAGOGICAL EDUCATION

**O. Mykytyuk, T. Tyurina, A. Zachepa**

*This article is devoted to the problems of emotional health of teachers working in the system of postgraduate pedagogical education. In the article, authors highlighted the results of the empirical study about the state of emotional burnout syndrome in teachers of the postgraduate pedagogical education system in the context of the study of mental health. This research was conducted by using three methodologies with groups of teachers who were trained in the system of postgraduate pedagogical education. There are ways of preventing emotional burnout in teachers (such as prophylactic-preventive, and psycho-corrective) with the use of training sessions, interactive technologies, and other technologies of the elements of a favorable eco-environment. The burnout syndrome among teachers is actually a process of orientation of a personality in the intra-individual space, which contains psycho-constitutional features and a subjective-personal attitude to one's professional activity, which manifests itself in violation of self-identification of a personality (the emergence of cognitive dissonance). The central paradigm for the formation of a psychologically stable personality, with the prevention of the burnout syndrome among teachers, is the formation of a competency-based approach to the behaviour in the intra-individual space, with the formation of cognitive consonance and the ability to change, mastering and developing one's personality and professional competency in the educational space.*

**Keywords:** mental health, emotional burnout syndrome, teachers of postgraduate pedagogical education system, favorable ecological environment.

Проблема формування ринкових відносин, становлення в Україні європейських цінностей зумовлюють відповідні настанови до професійної освіти: не лише забезпечення потреб держави в спеціалістах різних напрямів і рівнів підготовки, а й задоволення різноманітних освітніх потреб фахівців у розвитку, самореалізації, самонавчанні та самовдосконаленні. Сучасне суспільство вимагає компетентних спеціалістів, які ґрунтовно володіють теоретичними знаннями, професійними вміннями і навичками, є різнобічно розвиненими особистостями, володіють навичками комунікативної, проєктивної та іншими видами діяльності, володіють різними видами компетентностей. Для сучасної теорії та практики очевидно стає нагальна потреба в оновленні змісту післядипломної педагогічної освіти відповідно до динаміки інформаційного суспільства на основі концепції освіти протягом життя (Lifelong Learning), неперервної освіти та впровадження компетентнісного підходу. Нові вимоги обумовлюють пошук нових моделей неперервного розвитку професійної компетентності педагогічних кадрів. Методологічні засади

функціонування та модернізації сучасної системи післядипломної педагогічної освіти розкрито в працях М. Кириченка, В. Клокар, А. Кузьмінського, В. Маслова, О. Микитюк, В. Олійника, Н. Протасової, В. Пуцова. У межах нашого дослідження викликають наукову зацікавленість роботи вчених, які обґрунтували принципи навчання дорослих (Л. Лук'янова, Т. Протасова, Л. Сігаєва), його андрагогічний (С. Архипова, С. Вершловський, О. Вознюк), акмеологічний (В. Вакуленко, В. Гладкова, А. Деркач, О. Дубасенюк, Н. Кузьміна) аспекти; сутність трансформаційного навчання розкрито Дж. Мезіроу, М. Ноулзом. Проблеми розвитку професійної компетентності фахівців в умовах післядипломної педагогічної освіти розглядалися Л. Ващенко, І. Жерносеком, Ю. Запорожцевою, Л. Карповою, В. Масловим, Т. Сорочан,

Сучасна післядипломна педагогічна освіта у Україні передбачає високі вимоги до особистісних і професійних якостей вчителя. У роботі вчителя є багато різноманітних ситуацій, пов'язаних з переживанням стресу і високою емоційною напругою. Стресові фактори, переживання стресу, дія стрес-факторів – це складні феномени, що проявляються у психічних і фізіологічних реакціях організму вчителя.

Упродовж останніх років все більше психологів і психіатрів ведуть мову не про професійний стрес у вчителів, а про наявність синдрому емоційного вигорання вчителя. Цей синдром розвивається на фоні постійного професійного стресу. Синдром емоційного вигорання у вчителів пов'язаний в першу чергу з постійними емоційними перевантаженнями, з постійним міжособистісним спілкуванням, з певними проявами когнітивного дисонансу. Актуальність проблеми дослідження професійного вигорання у вчителя на теперішній час можна пояснити зростаючими вимогами до вчителя (Закон України «Про освіту», вимогами Державного стандарту початкової загальної середньої освіти, Державного стандарту повної загальної середньої освіти, іншими законами), зростаючими вимогами до його особистісних професійних якостей, а також необхідністю пошуку шляхів корекції і запобігання емоційного вигорання і протидії стрес-факторам.

**Мета статті** полягає в дослідженні аспектів, аналізі й інтерпретації дослідження щодо емоційного вигорання у вчителів системи післядипломної педагогічної освіти у процесі навчання.

Проблеми професійного росту вчителя були завжди предметом дослідження науковців. Феномен професійного вигорання є поширений серед представників різних професій, насамперед тих, що передбачають роботу з людьми. Термін «вигорання» (англ. «burnout» – згорання, вигорання) набув широкого розповсюдження завдяки праці американського вченого Х. Дж. Фрейденбергера, опублікованій у 1974 році, і пояснює характеристики психологічного стану у фахівців, які тісно спілкувалися з пацієнтами кризових центрів та психіатричних клінік.

Уперше термін «вигорання» зустрічається раніше, у праці Х. Бредлі 1969 року, де описано офіцерів, які працюють з умовно засудженими. У подальшому протягом кількох десятиріч проблему професійного вигорання інтенсивно досліджували зарубіжні вчені (П. Бріл, М. Буриш, Н. Водоп'янова, Р. Голембієвський в співавт., К. Кондо, К. Маслач, С. Мейер, Н. Ноур та ін. З професійним вигоранням тісно пов'язаний феномен професійного стресу (англ. «occupational stress»). Слід зазначити, що під поняттям «стрес» розуміють стан напруги, який виникає внаслідок дії сильного подразника, незвичайної ситуації. Г. Сельє [7, с.36-40] у середині минулого століття висунуто теорію стресу, яка до нині залишається актуальною. Згідно з визначенням Г. Сельє, стрес або загальний адаптаційний синдром – це фізіологічна реакція організму, яка виникає у результаті впливу фізичних, хімічних або органічних факторів і окреслив три стадії тривалого адаптаційного синдрому і описав їх (стадія тривоги, стадія резистентності (опору), стадія виснаження).

Продовженням досліджень є теорія збереження ресурсів С. Хобфолла (С. Хобфолл і Дж. Фріді), а також модель стресу Дж. Грінберга. Теорія збереження ресурсів пояснює стрес особистості з загрозою втрати ресурсів, реальною втратою ресурсів або неможливістю відновити ті ресурси, які особистість у щось вклала. При цьому вигорання виникає тоді, коли цінні ресурси втрачені, або їх недостатньо. Американська дослідниця К. Маслач [4, с. 5] описує явище вигорання як феномен, що впливає на професійну ідентифікацію та поведінку працівників, що супроводжується втратою інтересу до роботи і проявами негуманного ставлення до клієнтів або інших осіб.

Інша група дослідників описує професійне вигорання як фізичне, емоційне та психічне виснаження [4,5,6]. Зокрема, західні вчені А. Пайнс та Е. Аронсон визначали вигорання як стан фізичного, емоційного і психічного виснаження, яке є результатом тривалого впливу ситуацій з високими емоційними вимогами. Як зазначає В. Бойко [3], емоційне вигорання – це синдром, що розвивається на основі неперервного впливу на людину стресових ситуацій і призводить до інтелектуальної, душевної і фізичної перевтоми та виснаження. Окрім того, В. Бойко [3] розглядає явище вигорання як вироблений особистістю механізм психологічного захисту у формі повного або часткового виключення емоцій у відповідь на обрані психотравмуючі впливи. Зокрема, Н. Оніщенко описує професійне вигорання як особливий вид професійної деформації особистості у «Психотерапевтичній енциклопедії», це особливий вид професійної деформації особистості, обумовлений емоційним контактом із клієнтами, пацієнтами при наданні

професійної допомоги. У якості синонімів поняття «професійне вигорання» широко застосовують терміни «емоційне вигорання», «психічне вигорання», «психоемоційне вигорання», «згорання», «емоційне згорання», що описують одне і те саме явище вигорання. Оскільки йдеться про розвиток вигорання внаслідок дії професійних стресів у представників широкого кола професій, будемо надалі використовувати термін «емоційне вигорання» і «професійне вигорання».

Професійний розвиток педагога, педагогічна діяльність є стресогенною і потребує значних резервів самовладання та саморегуляції. У результаті величезного емоційного напруження, що виникає у педагога у процесі здійснення ним професійної діяльності, поступово знижуються когнітивно-психічні параметри і відповідно зменшується працездатність. Якщо розглядати професійне вигорання з опиранням на концепцію стресу (за Г. Сельє), то відповідно напрашується висновок, що професійне вигорання – це дистрес, з завершенням адаптаційного синдрому після стресу – наявності стадії виснаження, що характеризується помітним зниженням енергетичного тону організму і емоційною лабільністю. Низка науковців [1, 2, 3, 4, 6, 7] дотримуються думки, що прояви емоційного захисту у формі вигорання є невід'ємним атрибутом емоційного захисту особистості. Науковець О. Рукавішников підкреслює, що синдром емоційного вигорання характеризується стійким психічним виснаженням, розвитком дисфункціональних професійних установок і зниженням професійної мотивації.

Науковець В. Бойко підкреслює, що феномен «емоційне вигорання» є по суті механізм психологічного захисту у формі повного або часткового зникнення емоцій у відповідь на стресові і психотравмуючі впливи. Вигорання, на думку автора, – це набутий стереотип емоційної, найчастіше професійної, поведінки, зокрема функціональний стереотип, що дозволяє особистості дозувати та економно витратити енергетичні ресурси [3]. На думку Д. Грінберга, професійне вигорання характеризується несприятливою реакцією особистості на стрес, який вона отримала у процесі здійснення професійної діяльності, що містить поведінкові та психофізіологічні компоненти [4].

Теоретичні і емпіричні дослідження синдрому емоційного вигорання досліджувала велика кількість науковців, зокрема (M. Anderson, E. Iwanicki, D. Cronin-Stubbs, C. Rooks, M. Davis-Sacks, M. Leiter, T. Marek, S. Maslach, S. Jackson, A. Pines, W. Schaufeli, J. Winnubst та інш.). Велика кількість досліджень були проведені також М. Аминовим, В. Бойко, А. Марковою, Л. Митиною, О. Рукавішниковим, Т. Форманюком [4].

Фактори ризику розвитку емоційного вигорання за Л. Новіковою є наступними: 1) соціально-психологічні фактори розвитку вигорання – переживання несправедливості, соціальна незахищеність, відсутність підтримки, відчуття невдоволеності роботою, оплатою праці, вікові проблеми, відсутність просування по кар'єрних сходах; 2) особистісні фактори розвитку вигорання – накладання екстернального і інтернального локусу контролю; 3) професійні фактори розвитку вигорання: – працеголізм, непомірно високі вимоги до себе як професіонала тощо [5].

Т. Форманюк виокремлює наступні фактори емоційного вигорання [8]: особистісний фактор – дія надлишку емпатійності, здатності ідеалізувати обставини, інтравертність, зайва фанатичність, емоційна холодність, здатність до інтенсивного переживання негативних обставин професійної діяльності. При рольовому факторі відіграють роль і мають опосередкований вплив також відсутність інтеграційної взаємодії, наявна недоброчесна конкуренція тощо. Організаційний фактор характеризує відсутність емоційної і соціальної підтримки з боку колег і керівництва, надзвичайно високе професійне навантаження, неможливість впливати на прийняття рішень, необхідність прояву емоцій, що не відповідають реальному стану особи тощо [9]. Аналіз літературних джерел дозволяє нам констатувати той факт, що переважаюча більшість авторів під терміном «синдром емоційного вигорання» розуміють професійний феномен, що складається з комплексу деструктивних симптомів і містить три компоненти: емоційне виснаження, деперсоналізацію і редукцію професійних досягнень [3, 4, 11, 12, 13].

Детальний аналіз літературних джерел свідчить також і про те, що як і вітчизняній, так і зарубіжній психології відсутня єдина думка відносно причин, що обумовлюють виникнення емоційного вигорання. За даними ряду авторів (Т.Форманюк, 1994; К. Kondo, 1991; С. Maslach, 1982; А. Pines, 1981 та ін.) синдром розвивається під дією трьох змінних: організаційних, особистісних, рольових. Хоча така класифікація штучно розділює організаційні і рольові фактори, що відносяться до соціальних, оскільки рольовий фактор характеристики вчителя (особистості) може бути тільки у школі, колективі, соціумі.

З метою отримання експериментальних даних нами були використані опитувальники методик визначення вираженості кризогенних чинників і подолання професійних криз вчителя (за О. Чоросовою), чотирима авторськими опитувальниками щодо емоційного здоров'я (шкалювання емоційного виснаження, деперсоналізації і редукції професійних досягнень, емоційного виснаження), анкета «Здоров'я вчителя (рівень тривожності).

Дослідження проводились у період 2017 року у КЗ ЛОР «Львівський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» з вчителями системи післядипломної педагогічної освіти. Кількість

вчителів, які брали участь у добровільному опитуванні становить 192. Порівняння досліджень емпіричної вибірки (сумарно після проведення опитування і анкетування) дозволили нам зробити наступні висновки. Анкетування і опитування груп вчителів, які включали вчителів різних категорій і спеціальностей (учителів основ медичних знань і захисту Вітчизни, а також учителів трудового навчання (технологій) показали, що у більшості вчителів наявні симптоми емоційного вигорання. Зокрема, відсоток респондентів (вчителів основ медичних знань і захисту Вітчизни) що підтвердили наявність симптомів емоційного вигорання становив – 74%, вчителів трудового навчання (технологій) становив відповідно – 60%. Учителі констатували велике «психоемоційне виснаження», що проявляється в емоційних переживаннях, підвищеним психічним виснаженням, втратою інтересу і позитивних відчуттів до оточуючих, зокрема до учнів, відчуття «пересиченості роботою», незадоволенням собою, оточуючими. «Деперсоналізація» проявляється (за даними анкетування) як «емоційною глухотою» і «емоційним відстороненням», формальним виконанням професійних обов'язків, відсутності «особистої включеності і співпереживання», а в окремих випадках, підвищеною роздратованістю і підвищеним негативізмом до оточуючих. На поведінковому рівні зростають прояви звинувачень колег у непрофесіоналізмі, відстороненості від шкільних подій. Що торкається професійної редукції, то у вчителів вона відображає ступінь вдовolenості собою як особистістю і своїм професіоналізмом. У проведеному анкетуванні вчителі констатували зниження професійної мотивації, наростання почуття негативізму по відношенню до своїх посадових обов'язків, бажання зняти з себе відповідальність, бажання ізолюватись від оточуючих, намагання уникнути виконання своїх обов'язків, висували припущення у своїх хворобах, поганому самопочутті.

Зібраний емпіричний матеріал проведених п'ятьох опитувань дозволив окреслити фактори, що призводять до емоційного вигорання (у всіх вчителів сумарно) – обмеження професійних очікувань у відношенні до особистісних досягнень учнів – 76%; суб'єкт-суб'єктна взаємодія, обумовлена постійною емоційною напругою – 79%; настійна потреба професійного самовдосконалення – 52%; нереалізованість особистісних прагнень – 75%, непрогнозованість сучасних учнів і непередбачуваність виникнення педагогічних ситуацій – 62%; 60% – недотримання здорового способу життя, 52% – низький рівень соціальної адаптації – підвищена тривожність, невпевненість у собі, емоційна нестійкість, низький рівень самооцінки тощо – 56%; відсутність часу на вирішення родинних справ – 60%; матеріальні труднощі, відсутність можливості подорожувати – 42%; матеріальні проблеми – 82%; недостатня самоактуалізація особистості – 47%. Поняття «самоактуалізація» в науковому полі визначається як складне та багатовекторне. Однак можемо узагальнити, що означений феномен виступає суб'єктною діяльністю, мета якої полягає у виявленні власних потенційних можливостей, дійсних потреб, життєвих прагнень, уявленнь про власну місію, зокрема місію вчителя. Це формує мотиви, які виявляють прагнення їх реалізації та впливають на результат діяльності й здатність створювати життєву програму на основі вміння здійснювати усвідомлений та відповідальний вибір, що забезпечує особистісну самореалізацію.

Дані наших досліджень підтверджують дослідження В. Оржеховської про розгляд здоров'я людини з точки зору духовного, фізичного, психічного, соціального аспектів, відповідно з цієї точки зору розглядати протидію емоційному вигоранню. Наприклад, у недотриманні здорового способу життя наші респонденти вказували – немає безпечного природнього середовища (гармонії співжиття з природою, немає екосередовища); немає чітких цінностей здоров'я, наявні шкідливі звички, немає доступу до раціонального харчування (якісна питна вода, достатня кількість вітамінів, мікроелементів); неякісне соціальне середовище (якість житла, умови для пасивного та активного відпочинку, рівень фізичної і психічної безпеки); умови праці (недостатність стимулів і умов професійного розвитку); недостатня рухова активність і тощо. Щодо пошуку шляхів запобігання емоційному вигоранню у педагогів, то вони можуть бути як превентивно-профілактичні, так і психокорекційні. У процесі превентивної роботи щодо попередження професійного вигорання доцільними можуть бути дії щодо коригування власного стилю реагування на стресову ситуацію, зміну поведінкового репертуару, відпрацювання навичок конструктивної взаємодії, використання релаксаційних технік зняття напруги тощо.

Найбільш ефективною формою профілактики емоційного вигорання можна вважати тренінгові заняття, з використанням елементів сприятливого екосередовища, що складається з лікарських рослин і кімнатних рослин. Сприятливим екосередовищем ми вважаємо екосередовище реалізації соціоекологічних особистісних ставлень і ціннісних орієнтацій, що компонується з лікарських рослин у класі, пришкольній навчально-дослідній ділянці, пришкольному просторі, рекреаційному приміщенні [10]. У межах профілактики і запобігання емоційного вигорання тренінг виступає як запланований процес модифікації зміни ставлення і поведінкових навичок педагогів у стресовій ситуації через набуття психолого-педагогічного емоційної рівноваги з метою досягнення ефективної суб'єкт-суб'єктної взаємодії та подальшого успішного здійснення професійної діяльності.

Доцільно використовувати для вчителів індивідуальні і групові тренінги («Море друзів», «Коло ідей», «Абетка спілкування», воркшопи, інтерактивні вправи, зокрема колективно-групові, кооперативні,



ситуативного моделювання, діалогового прийняття рішень), у ході яких відпрацьовуються навички самодіагностики ознак професійного стресу та конструктивні шляхи його подолання (формування адаптивних копінг-стратегій). Метод «Коло ідей» є ефективним у вирішенні гострих суперечливих проблем, та для систематизації низки ідей. Він полягає в залученні всіх до обговорення поставленого завдання, дозволяє уникнути ситуації, коли перша група, що виступає, подає вичерпну інформацію з проблеми.

Основою воркшопу може бути групова взаємодія та самостійне вироблення динамічних знань на основі індивідуального досвіду кожного учасника, що багаторазово підвищує їх засвоєння. Основні методи та прийоми воркшопу – моделювання ситуацій, створення проєктів, практикум, виконання індивідуальних та групових вправ.

У процесі тренінгів можливе використання елементів казкотерапії, символдрами, музичної терапії у сприятливому екосередовищі та метафорично-асоціативних карт. Доцільно використовувати також метод асоціювання, який запропонований А. Акиндиною [1] (використовування вправ, що допомагають подолати дисоційовані стани шляхом занурення у стан асоціації). Науковець Л. Митина [11], зокрема наголошує, що для осіб з емоційним вигоранням доцільно організація груп психодрами з використанням рольової гри та елементів імпровізації різних життєвих ситуацій, призначених для більш повного розкриття внутрішнього світу особистості.

Процес навчання педагогічного працівника є довготривалим, відкритим, нерівномірним, асинхронним (розбіжним у часі), багатофакторним (соціальні, політичні, економічні, особистісні, стан здоров'я вчителя, негативний вплив емоційного вигорання), суб'єктивним та самокерованим процесом. Процес навчання вчителів залежить від багатьох зовнішніх та внутрішніх впливів, які визначають активні перетворення професійно-особистісних внутрішніх смислів педагога, що призводить до позитивної зміни його мотивації, і як ланцюгова реакція спонукає до пошуку ресурсів для динамічних змін у когнітивній сфері, уміннях і спонукає до саморозвитку вчителя.

**Висновок.** Синдром емоційного вигорання у учителів є, по суті процесом зміни орієнтації особистості у інтраіндивідуальному просторі, що включає індивідуальні зміни (психо-конституційні особливості вчителя) і зміни у суб'єктивно-особистісному ставленні до професійної діяльності, яке виявляється у порушенні аутоідентифікації особистості (когнітивний дисонанс). Правильно обраний спосіб життя сприяє соціалізації, професійній орієнтації особистості, що детермінує процес входження у професійну діяльність і зберігає професійне здоров'я. Тобто за В. Оржехівською дотримання здорового способу життя означає дотримання тріади здоров'я – здоровий спосіб життя – культура здоров'я.

Проблематика протидії емоційному вигоранню педагогів і дотримання здорового способу життя потребує подальших пошуків і дослідження.

### Література

1. Акиндинова И. А. Методы психологической помощи работе с последствиями синдрома эмоционального выгорания специалистов помогающих профессий / И.А. Акиндинова // Психологический журнал. – 2001. – Т. 17. – № 4. – С. 56–72.
2. Бодров В.А. Информационный стресс: учебное пособие для вузов. / В.А. Бодров – Москва : ПЕР СЭ, 2000. – 352 с.
3. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В.В. Бойко. – Москва : Информационно-издательский дом «Филинь», 2006. – 472 с.
4. Булатевич Н.М. Синдром емоційного вигорання вчителя : автореф. дис. канд. психол. наук: спец. 19.00.04 «Медична психологія» / Н.М. Булатевич. – Київ, 2004. – 19 с.
5. Водопьянова Н.Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова – Санкт-Петербург : Питер, 2005. – 336 с.
6. Кирхлер Э. Мотивация в организациях. Психология труда и организационная психология / Э. Кирхлер, К. Родлер. – Харьков : Гуманитарный центр. – 2004. – 168 с.
7. Китаев-Смык Л.А. Психология стресса / Л.А. Китаев-Смык. – Москва : Наука, 1983. – 368 с.
8. Курлянд З. Н. Педагогические способности и профессиональная устойчивость / З.Н. Курлянд. – Одесса, 1992. – 122 с.
9. Микитюк О. М. Теоретико-методологічні засади формування соціо-екологічної компетентності учителів у системі післядипломної педагогічної освіти : [монографія] / О. М. Микитюк. – Львів : Друк на потребу, 2013. – 368 с.
10. Микитюк О. М. Компетентнісний підхід до забезпечення здорового способу життя у сприятливому екосередовищі : [навч.-метод. посіб. для слухачів системи післядипломної педагогічної освіти] / О. М. Микитюк, О. І. Шиян (Гриф МОН № 1.4/18-1845 від 25.05.2009 р.). – Львів : ЦДП, 2009. – 136 с.
11. Митина Л. М. Эмоциональная гибкость учителя: психологическое содержание, диагностика, коррекция / Л.М. Митина, Е.С. Асмаковец. – М.: Флинта. – 2001. – 190 с.
12. Maslach C. Prevention of burnout: New perspectives / Christina Maslach and Julie Golberg // Applied and preventive Psychology. – 1998. – Vol. 7. – P. 63–74.
13. Maslach C., 1978 (6). Job burnout: How people cope // Public Welfare. – 36(2). – P. 56–58.

### References

1. Akindinova I. A. Metody psihologicheskoy pomoshhi rabote s posledstviyami sindroma jemocional'nogo vygoraniya specialistov pomagajushhih professij / I.A. Akindinova. Psihologicheskij zhurnal. – 2001. – Т. 17. – № 4. – С. 56–72.

2. Bodrov V.A. Informacionnyj stress: uchebnoe posobie dlja vuzov. / V.A. Bodrov – Moskva : PER SJE, 2000. – 352 s.
3. Bojko V.V. Jenergija jemocij v obshhenii: vzgljad na sebja i na drugih / V.V. Bojko. – Moskva : Informacionno-izdatel'skij dom «Filin#», 2006. – 472 s.
4. Bulatevych N.M. Syndrom emotsiinoho vyhoriannia vchytelia : avtoref. dys. kand. psykhol. nauk: spets. 19.00.04 «Medychna psykholohiia» / N.M. Bulatevych. – Kyiv, 2004. – 19 s.
5. Vodop'janova N.E. Sindrom vygoranija: diagnostika i profilaktika / N.E. Vodop'janova, E.S. Starchenkova – Sankt-Peterburg : Piter, 2005. – 336 s.
6. Kirhler Je. Motivacija v organizacijah. Psihologija truda i organizacionnaja psihologija / Je. Kirhler, K. Rodler. – Har'kov : Gumanitarnyj centr. – 2004. – 168 s.
7. Kitaev-Smyk L.A. Psihologija stressa / L.A. Kitaev-Smyk. – Moskva : Nauka, 1983. – 368 s.
8. Kurljand Z. N. Pedagogicheskie sposobnosti i professional'naja ustojchivost' / Z.N. Kurljand. – Odessa, 1992. – 122 s.
9. Mykytiuk O. M. Teoretyko-metodolohichni zasady formuvannja sotsio-ekolohichnoi kompetentnosti uchyteliv u systemi pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity : [monografija] / O. M. Mykytiuk. – Lviv : Druk na potrebu, 2013. – 368 s.
10. Mykytiuk O. M. Kompetentnisnyi pidkhid do zabezpechennja zdorovoho sposobu zhyttja u spryiatlyvomu ekoseredovyshchi : [navch.-metod. posib. dlja slukhachiv systemy pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity] / O. M. Mykytiuk, O. I. Shyian (Hryf MON # 1.4/18-1845 vid 25.05.2009 r.). – Lviv : TsDP, 2009. – 136 s.
11. Mitina L. M. Jemocional'naja gibkost' uchitelja: psihologicheskoe sodержanie, diagnostika, korrekcija / L.M. Mitina, E.S. Asmakovec. – M.: Flinta. – 2001. – 190 s.
12. Maslach C. Prevention of burnout: New perspectives / Christina Maslach and Julie Golberg // Applied and preventive Psychology. – 1998. – Vol. 7. – P. 63–74.
13. Maslach C. Job burnout: How people cope // Public Welfare. – 1978. – 36(2). – P. 56–58.

УДК 37.013.73:101

DOI 10.31652/2415-7872-2020-63-202-209

## КОНЦЕПТ КОМУНІКАТИВНОСТІ ЯК МЕТОДОЛОГІЧНА ОСНОВА ДОСЛІДЖЕННЯ СУБ'ЄКТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

М. Д. Прищак, [orcid.org/0000-0002-7237-5464](https://orcid.org/0000-0002-7237-5464)

*У статті обґрунтовано необхідність зміни методологічних основ дослідження особистості та її суб'єктності. Здійснено аналіз концепту комунікативності як методологічної основи дослідження суб'єктності особистості. Комунікативність визначено онтологічною, телеологічною, аксіологічною та процесуальною основою розвитку суб'єктності особистості. Обґрунтовано необхідність розробки суб'єктно-комунікативного підходу до особистості та комунікативно-духовного підходу до суб'єктності особистості. Виділено інтегральні системоутворювальні компоненти суб'єктності особистості: комунікативність, мотиваційність, внутрішня свобода, творчість, саморегуляція та духовність. На основі комунікативно-генетичного підходу проаналізовано природу та процес становлення суб'єктності особистості. Обґрунтовано необхідність міждисциплінарного підходу до дослідження особистості та її суб'єктності.*

**Ключові слова:** концепт комунікативності, суб'єкт, суб'єктність особистості, комунікативність, комунікація, взаємодія, мотивація, внутрішня свобода, творчість, саморегуляція, духовність, освіта, міждисциплінарність.

## COMMUNICATIVENESS CONCEPT AS A METHODOLOGICAL BASIS FOR RESEARCH OF PERSONALITY'S SUBJECTIVITY

М. Pryshchak

*The article substantiates the necessity to change the paradigm of human being and the methodological foundations of the research of personality and its subjectivity on the basis of their transformation from the ideas of classical philosophy of consciousness (consciousness «I») to the ideas of philosophy of communicative consciousness (consciousness «I – the Other»). The definitions of the terms «communication», «interaction», «communicativeness», and «intercourse» have been clarified. The concept of communicativeness as a methodological basis for the study of personality's subjectivity has been analyzed. Communicativeness has been defined as the essential, teleological, axiological, and procedural basis of personality's subjectivity. The necessity and development of a subject-communicative approach to personality and a communicative-spiritual approach to personality's subjectivity have been proposed and substantiated. The integral system-forming components of personality's subjectivity have been distinguished: communicativeness, motivation, inner freedom, creativity, self-regulation and spirituality. The communicative concept plays a significant role in answering the questions about the nature and becoming of personality's subjectivity. Communicativeness (interaction) is the ontological and processional basis for the development of subjective intentions. It is the process of internal and external communication (interaction) «I – the Other» where there is the*

*process of development and actualization of activity, internal freedom, independence, motivation, creativity, reflection, self-determination, innovativeness, spirituality of personality. «Subject» and «personality's subjectivity» are interdisciplinary categories. Therefore, the effectiveness of developing a coherent theory of personality and its subjectivity is possible under a multidisciplinary approach, in particular through the collaboration of philosophers, psychologists and educators.*

**Keywords:** *concept of communicativeness, subject, personality's subjectivity, communicativeness, communication, interaction, motivation, internal freedom, creativity, self-regulation, spirituality, education, interdisciplinarity.*

У сучасній науці відбувається активний процес дослідження суб'єктності особистості як цілісної сутності та розробки цілісної моделі особистості (О. Бондаренко, З. Зарпенко, С. Кузікова, І. Нікітіна, В. Татенко, І. Тітов, С. Шехавцова) [2; 9; 10; 14; 28; 29; 31]. Суб'єктний підхід стає методологічною основою розробки теорії особистості. Але, при наявності певного прогресу, цей процес, на нашу думку, без зміни парадигми буття людини та методологічних основ дослідження сутності та розвитку особистості, не буде успішним. Спробуємо це обґрунтувати.

Аналіз сучасної філософської, психологічної та педагогічної літератури показує, що пошук онтологічних засад розвитку особистості, методологічних засад педагогіки та освіти здебільшого здійснюється в сфері комунікації: філософія комунікації (комунікативна філософія); філософія (психологія, педагогіка) діалогу; гуманістична психологія та педагогіка; дитиноцентрована педагогіка; особистісно орієнтоване навчання і виховання; педагогіка співробітництва; педагогіка толерантності; суб'єкт-суб'єктний підхід в освіті та ін.

Акцент на проблемі комунікації зумовлений як логікою сучасного етапу історичного розвитку людства, особливо Західної культури та цивілізації, так і внутрішньою логікою розвитку філософії та педагогіки.

Розвиток Західної культури та цивілізації, смисловою основою якої став принцип «Людина є мірою всіх речей» (софісти), принципи «філософії свідомості» (свідомості «Я») з її декартівським «Я мислю, отже існую», при всіх їхніх позитивних настановах, призвели до переоцінки людиною свого «Я», своїх можливостей, своєї ролі в системах «людина – природа», «людина – суспільство», самовпевненості, егоїзму. Наслідком цього стало загострення моральних та екологічних проблем людства в ХХ ст.

Тривалий час (починаючи з кінця ХІХ ст.) в науці про людину відбувається зміна парадигми буття людини, від філософії свідомості (свідомості «Я») до філософії комунікативної свідомості (свідомості «Я – Інший») [11]. Особливо цей процес активізувався у другій половині ХХ ст. та став початком етапу методологічного повороту від класичної парадигми «філософії свідомості» до парадигми «філософії комунікативної свідомості», від монологічності європейського типу спілкування до діалогічного спілкування. Але це, власне, відбувається на філософському рівні осмислення буття людини, зокрема, в ідеях новітньої філософії – комунікативної філософії (комунікативної етики) (К.-О. Апель, Ю. Габермас, В. Гьосле, Д. Бюлер та ін.) [8; 24].

Частково на зміну парадигми буття людини відреагувала педагогічна наука. Частково, тому що педагоги, в основному, розуміють комунікацію (взаємодію) не як онтологічну сутність, а як педагогічний інструментарій [4]. Можливо причина в тому, що педагоги крокують слідом за психологами. А для психологів комунікативність ще не стала онтологічною основою психологічного та особистісного буття людини, методологічною основою дослідження психології особистості. Прикладом є розробка психологічних теорій особистості та суб'єктності особистості.

Онтологічною та методологічною основою сучасних російських та українських теорій особистості та її суб'єктності, залишається діяльнісна парадигма, яка своїми коріннями сягає ідей К. Маркса. Потрібно зазначити, що спроби частини філософів та психологів радянського періоду обмежити вплив радянських ідеологем на розвиток філософії, а особливо психології, мали певний успіх. Це відбувалося саме на основі діяльнісної парадигми розвитку людини (С. Рубінштейн) [23]. Особливо активно процес розвитку діяльнісної парадигми проходить в пострадянський період (К. Абульханова-Славська, О. Брушлинський, О. Осніцький, В. Петровський, В. Татенко та ін.) [1; 3; 15; 16; 17; 27].

Онтологічною та системоутворювальною ознакою суб'єктності особистості сучасна психологія визначає активність, «сукупність обумовлених індивідом моментів руху діяльності» [17, с. 32]. Проблеми, які виникають на шляху розробки теорії особистості, вирішуються здебільшого 1) за допомогою концепту «активності», «суб'єктної активності» [27; 29]; 2) спробою поєднати діяльнісний та гуманістичний підходи [28; 29]; 3) спробою обумовити діялісню суть суб'єктного підходу духовно-смысловими компонентами [2; 6; 9; 28; 29].

Але все це вдається не дуже переконливо, тому, на нашу думку, трансформація поглядів на сутність буття людини (від філософії свідомості до філософії комунікативної свідомості) створює передумови для визначення комунікативності (комунікації, взаємодії) онтологічною, телеологічною, аксіологічною основою сутності та розвитку буття людини та методологічною основою наукових (філософських,

психологічних, педагогічних тощо) його досліджень [20]. Комунікативний підхід до особистості може стати ефективним методологічним принципом розробки цілісної теорії суб'єктності особистості.

Діяльнісна парадигма сутності буття людини (як би ми її не видозмінювали та не осучаснювали) в своїй глибинній основі базується на філософії свідомості (свідомості «Я»). Комунікативна парадигма сутності буття людини базується на філософії комунікативної свідомості («свідомості «Я – Інший»). «Свідомість «Я» актуалізується в системі «Я дію», а «свідомість «Я – Інший» актуалізується в системі «Я взаємодію». Це означає, що діяльнісний аспект буття людини не втрачається, діяльність стає елементом поняття «взаємодія», яке, в свою чергу, є процесуально-діяльнісною характеристикою поняття «комунікативність».

Ще одним аргументом на користь концепта комунікативності може бути те, що аналіз філософської, психологічної та педагогічної рефлексій суб'єктності особистості засвідчує активне використання «комунікативних категорій» в різних їх змістовних та функціональних варіантах: «комунікація», «узаємодія», «спілкування», «діалог», «співробітництво», «співпраця», «суб'єкт-суб'єктний підхід», «віра», «любов», дружба, «особистісна орієнтованість», «толерантність», «співпереживання», «повага», «довіра», «взаєморозуміння», «відповідальність», «творчість» тощо. Усі наявні суб'єктні підходи до розвитку особистості акцентують увагу на ролі комунікації як важливого компоненту конструкту особистості, надаючи їй не тільки традиційного статусу інструментальних, педагогічних чинників розвитку особистості, а й статусу онтологічності.

Зв'язок суб'єктності та взаємодії бачимо в запропонованому Е. Гуссерлем понятті інтерсуб'єктивності як своєрідному надіндивідуальному полі текстів та дискурсів, змістів і значень, комунікативних форм тощо, яке єднає і опосередковує взаємодію індивідів, що в нього входять [7].

Значну увагу ролі комунікативності (взаємодії) в розвитку суб'єктності особистості в своїх дослідженнях приділяють російські та українські вчені: специфіка суб'єктності особистості проявляється в процесі її життєдіяльності та розуміється як «узагальнена форма узаємодії людини зі світом» [13, с. 35]; розкриття, розвиток осередку суб'єктності здійснюється в процесі «співбуттєвої спільності» з іншими суб'єктами [14, с. 34]; тільки в результаті більш чи менш добровільної, ініціативної і цілеспрямованої взаємодії окремих суцільних носіїв суб'єктності можливий прогрес, розвиток, і, власне, виникнення нових форм, способів і рівнів специфічно людського буття [28, с. 338]; у теоріях особистості «категорія суб'єкта з'являється там, де актуалізується потреба дослідника пояснити психічні феномени, які виникають у процесах узаємодії людини зі світом» [26, с. 36]; розвиток і здійснення себе в системі відносин «Я – Я» складає суть процесу самовизначення особистості як суб'єкта, а самоспілкування – це важливий засіб самоздійснення [14, с. 53.].

Наведення прикладів визнання ролі комунікативності в розвитку суб'єктності особистості можна продовжувати, але, в основному, при кількісному аспекті використання комунікативних понять, якісний статус явища та поняття комунікативності недооцінюється, йому відводиться, отже, роль засобу розвитку особистості, зокрема педагогічного.

Потрібно зазначити, що питання категоріальної визначеності комунікативних явищ потребує подальших досліджень. Подамо дефініції ключових понять комунікативної проблематики [19].

Аналіз латинського терміна «communicatio» та його розуміння в сучасній західній комунікативній філософії засвідчує, що в основі означення комунікації знаходяться поняття «спільність», «єдність», «співбуття». Тому в соціальній, психологічній та педагогічній сферах ми визначаємо поняття комунікація (від лат. communico – робити спільним) як процес та стан узаємодії людини з внутрішнім і зовнішнім світом, на основі яких «Я» усвідомлює себе, відкриває та актуалізує свою онтологічну, аксіологічну та телеологічну Самість через знаходження й визначення себе в «Іншому» та через «Іншого». Інші об'єктивуються в людях, природі, суспільстві, культурі, космосі, божестві, тексті, комп'ютері та ін. Можемо визначити формулу комунікації: «Я – Інший».

Термін «комунікація» використовується в двох значеннях: широкому та вузькому. У широкому значенні «комунікація» є найбільш загальним поняттям, що визначає всю сферу «комунікаційної проблематики» (сферу взаємодії). У вузькому значенні «комунікація» є поняттям що характеризує суто технічний, або технологічно-інформаційний аспект взаємодії. Щоб виділити співбуттєвий, смисловий, глибинний, духовний аспекти комунікації, зокрема в сфері суб'єктності особистості, ми будемо використовувати термін «комунікативність». Термін «спілкування» позначає форму комунікації у сфері міжлюдської знакової комунікації (взаємодії). Термін «взаємодія» розкриває процесуальний аспект комунікації (комунікативності, спілкування).

З іншого боку, відповідь на питання, чому психологічній науці не вдається створити цілісної моделі особистості, зокрема її суб'єктності, полягає, на нашу думку, у тому, що створення суто «психологічної» цілісної моделі особистості і створення цілісної моделі за допомогою лише психологічного «інструментарію», не є можливим. Але психологи намагаються всіх переконати в протилежному.

Проблеми починають виникати тоді, коли психолог підходить до необхідності аналізу духовно-сислової сфери особистості (духовність, цінності, мораль, істина, добро, краса та ін.), коли потрібно поєднати в одній системі психологічні та етичні фактори сутності та змісту особистості. Спосіб, який використовується, це спроба втягнути сферу духовності та смислу буття особистості у сферу психічного. На думку В. Татенка, сучасна психологія визнає для себе актуальним проникнення в сутнісні глибини буття конкретної емпіричної людської істоти, у світ її значущих переживань, цінностей, і смислів [28, с. 334].

Особистість є соціальна духовно-психологічна сутність. Наука може ефективно розглядати особистість як цілісну сутність, але тільки на міждисциплінарній основі. Психологи можуть ефективно працювати в напрямі розробки ефективної цілісної моделі особистості, але тільки за умови, що досліджуючи духовно-сислову сферу особистості, вони визнають, що працюють в полі філософії, зокрема етики, естетики. Потрібно також враховувати наявність такого значного для сфери духовності людини поля як релігія. Особливо гострим та невизначеним є питання духовно-сислової обумовленості сутності та становлення суб'єктності особистості.

На своїй завершальній стадії аналізу суб'єктності, теоретичні пошуки психології суб'єктності виходять на необхідність обумовленості психічних явищ духовно-сисловими, ціннісними чинниками. Категорії «суб'єкт» та навіть «суб'єктність» у їх «повноті», «завершеності» є міждисциплінарними психолого-філософськими категоріями. Здається, в цьому плані, не повинно виникати дискусій. Але проблема в тому, що в психологів потреба необхідності «звертатися до філософії» викликає намагання зберегти «чистоту психологічності». Тому, обирається не зовсім коректний шлях, явище та сфера духу людини автоматично відносяться до сфери психології. Так, у представників суб'єктно-вчинкового підходу, ціннісно-сислова сфера, як сфера вчинку, переноситься до предмету психології. Учинок, у його філософсько-психологічній інтерпритації, стає психологічною категорією [28].

Отже, тільки коректна, толерантна співпраця представників різних наук, але першочергово у психологів та філософів, дасть можливість ефективного означення сутності, змісту буття особистості, розробки моделі особистості як цілісної суб'єктної духовно-психологічної сутності.

Поняття комунікативності дає можливість розгляду особистості як цілісної сутності не тільки в онтологічному плані, але і поєднанні її з процесом розвитку, становлення особистості та її суб'єктності. Це системно поєднує філософські, психологічні та педагогічні аспекти буття особистості та виводить нас в методологічному плані дослідження на міждисциплінарний рівень.

З метою подолання бар'єрів, які постали на шляху психологічних досліджень сутності, змісту та чинників розвитку особистості та її суб'єктності, педагогічних досліджень механізмів розвитку особистості та її суб'єктності, ефективним, на нашу думку, може бути суб'єктно-комунікативний підхід до особистості та комунікативно-духовний підхід до суб'єктності особистості. З точки зору природи та становлення суб'єктності особистості комунікативно-духовний підхід актуалізується як комунікативно-генетичний підхід. Він включає в себе онтогенез, психогенез, аксіогенез суб'єктності особистості.

Визначення комунікації як «процесу та стану взаємодії людини з внутрішнім і зовнішнім світом, на основі яких «Я» (в системі взаємодії «Я – Інший») усвідомлює себе, відкриває та актуалізує свою онтологічну, аксіологічну та телеологічну «Самість» [18], засвідчує ключову роль «Самості» як суб'єктності особистості у її взаємодії у світі. Тому, поняття «комунікативний підхід», по своїй природі є «суб'єктно-комунікативним підходом».

Спробуємо концептуально визначити характеристики суб'єктно-комунікативного підходу як методологічної основи дослідження особистості:

- суб'єктно-комунікативний підхід є системою комунікативної свідомості та взаємодії «Я – Інший»;
- суб'єктно-комунікативний підхід долає абсолютизацію «центровості» людини у світі, яка привела до переоцінки людиною своїх можливостей, своєї ролі в системах «людина – природа», «людина – суспільство»;
- суб'єктно-комунікативна система «Я – Інший» позбавлена крайнощів як індивідуалізму так і абсолютизації соціального;
- тільки суб'єктно-комунікативна система «Я – Інший» актуалізує такі явища та цінності як духовність, свобода, віра, любов, дружба, толерантність, повага, довіра, співчуття, співпереживання, доброзичливість, зацікавленість, розуміння, діалог, взаємодія, співробітництво, співтворчість тощо;
- комунікація, на основі дискурсу, ставить і вирішує питання легітимації ідеалів, цінностей, моральних принципів та їхніх критеріїв. Тому суб'єктно-комунікативний підхід акцентує увагу на необхідності розвитку в особистості світоглядної установки на діалогічний, дискурсивний спосіб їхньої легітимації та знання, уміння, навички актуалізації цієї установки;
- суб'єктно-комунікативний підхід є методологічною основою педагогічних теорій: педагогіка дитиноцентризму, педагогіка співробітництва, гуманістична педагогіка, педагогіка толерантності, особистісно зорієнтоване навчання та виховання, суб'єкт-суб'єктний підхід;

- тільки суб'єктно-комунікативна система «Я – Інший» ставить питання відповідальності за Іншого, тому суб'єктно-комунікативна парадигма освіти апріорно спрямована на розвиток в особистості відповідальності в різних системах взаємодії, включаючи систему «людина – природа»;
- суб'єктно-комунікативний підхід розглядає освіту не через саму по собі наявність знань, умінь, навичок, а через питання «для чого?» («з якою метою?»), пропускаючи його через духовно-смыслову, ціннісну сферу;
- технологічною основою суб'єктно-комунікативного підходу в освітньому процесі є створення ефективної комунікації (взаємодії) з метою успішного вирішення освітніх завдань.

Зростання ролі суб'єктного чинника в процесі комунікації (взаємодії) особистості в світі, ставить питання сутності суб'єктності особистості. Ефективним в цьому плані, на нашу думку, може бути комунікативно-духовний підхід до суб'єктності особистості, який може 1) вирішити «прогалини» діяльнісного підходу, 2) ефективно обґрунтувати та посилити роль духовно-смыслового чинника суб'єктності, 3) створити коректну та дієву цілісну структуру (модель) суб'єктності особистості.

Аналіз наукової літератури показує, що питанню комунікативності (взаємодії) в сучасних наукових дослідженнях суб'єктності приділяється увага. Але, при цьому, комунікативність (взаємодія) як установка, внутрішній стан, зокрема стан свідомості, не стала не тільки онтологічною основою суб'єктності, але навіть її структурним компонентом. Такою онтологічною основою вчені здебільшого обирають діяльність та активність.

Буттєвою, телеологічною, аксіологічною та процесуальною основою суб'єктності, на нашу думку, є комунікація (взаємодія) «Я – Інший» як комунікативність. Адже, вже в явищі та понятті «Я» як елементі комунікативної свідомості та взаємодії «Я – Інший», закладено суб'єктну визначеність особистості. Формула «Я – Інший» є формулою суб'єктності. Комунікативна свідомість «Я – Інший» дає можливість усвідомити себе суб'єктом життєтворчості та життєдіяльності. Але з іншого боку, «Я» усвідомлює суб'єктність та цінність «Іншого». «Я – Інший» як взаємодія актуалізує «Я» як суб'єкта внутрішньоособистісної та зовнішньоособистісної взаємодії, але при цьому, «Інший» також актуалізується як суб'єкт.

Комунікативність, з-поміж явищ внутрішньої свободи, мотивації, творчості, саморегуляції та духовності є базовим системоутворювальним інтегральним компонентом суб'єктності особистості. З іншого боку, вона є онтологічною та процесуальною основою сутності та становлення інших компонентів.

Як для явища та поняття комунікативності, так і для явища і поняття суб'єктності, характерною є духовно-смыслова наповненість та визначеність, що є актуалізацією духовно-смыслові компоненти особистості, яка в процесі свого становлення формує духовно-смысловий центр особистості.

Тому, концепт духовності, наряду з концептом комунікативності повинен стати методологічною основою дослідження суб'єктності особистості, що і визначило назву «комунікативно-духовний підхід до суб'єктності особистості».

Значну роль комунікативний концепт може відіграти у відповіді на питання про природу та становлення суб'єктності особистості.

В українській психологічній думці активно розвивається суб'єктно-генетичний підхід до розвитку особистості та її суб'єктності (І. Татенко, І. Нікітіна та ін.). Як зазначають представники цього підходу, розвиток якостей суб'єктності особистості та суб'єктності загалом не відбувається з «чистого листа» [27; 28]. Дитина народжується з «суб'єктними кодами», «запонтенційованими утвореннями», «інтенціями» психологічних явищ суб'єктності. Генетичний аспект розвитку особистості, зокрема в теорії самоактуалізації особистості, є невід'ємною складовою гуманістичної психології.

Наявність духовно-генетичних інтенцій розвитку суб'єктності особистості та особистості загалом є предметом дослідження гуманістичної психології [12; 21]. Як генетично закладену інтенцію визначає «потребу смислу» В. Франкл [30].

Комунікативність (взаємодія) є онтологічною, процесійною основою розвитку суб'єктних потенцій. Саме в процесі внутрішньої та зовнішньої комунікативності «Я – Інший» відбувається віковий процес розвитку та актуалізації активності, внутрішньої свободи, самостійності, мотиваційності, творчості, рефлексії, самовизначення, інноваційності, духовності та ін.

«Паростки» психологічних явищ суб'єктності особистості ми можемо побачити відразу як дитина починає взаємодіяти у світі, пізнавати його. Генетичні інтенції суб'єктності поступово розвиваються, ускладнюються, набувають «певної закріпленості», стають «стійкішими» перед зовнішніми впливами – стають якостями особистості.

Тому, важливою складовою мети освіти є розвиток суб'єктності особистості, яка, «розвинувши», «залучивши», «активувавши» духовність та соціальну компетентність особистості, ставши їхньою організаційною основою та суб'єктним центром, актуалізує ефективну взаємодію особистості у світі. У контексті освітнього процесу, суб'єктність є координаційним центром самоорганізації особистістю

розвивальної, навчально-професійної та виховної діяльності. Тому суб'єктність ми можемо визначити, нарівні з духовністю, соціальною компетентністю та комунікацією (взаємодією) онтологічною, аксіологічною, телеологічною та методологічною основою освіти [18].

Обумовленість цінностями, смислами та духовністю приводить до ускладнення суб'єктності як психологічного явища, його вихід за межі психологічного на сутнісний (духовний, смисловий) рівень становлення суб'єктності як інтегральної якості особистості. Розвиток духовно-смислової компоненти суб'єктності особистості, зокрема її актуалізація у формі становлення духовно-смислового центру розвитку суб'єктності («Дух»), є завершальним етапом становлення суб'єктності особистості як цілісної системи, етапом «зрілості», повноти структури та механізмів розвитку суб'єктності особистості – становлення суб'єктності як духовно-психологічної сутності. Визначальною подією цього процесу є породження та прийняття смислу «Я – як суб'єкт життєтворчості та життєдіяльності» [14].

Якості суб'єктності особистості як системні елементи характеризуються взаємодією, взаємовизначальністю, взаємодоповнювальністю, узаємозалежністю та формують відповідну систему, механізм розвитку суб'єктності особистості.

Узагальнюючи можемо зазначити, дослідження суб'єктності особистості як цілісної сутності та розробка цілісної моделі суб'єктної особистості вимагає зміни методологічних основ дослідження сутності та розвитку особистості. Починаючи з кінця XIX ст. в науці про людину відбувається зміна парадигми буття людини, від філософії свідомості (свідомості «Я») до філософії комунікативної свідомості (свідомості «Я – Інший»).

В сучасній науці цей процес активно відбувається на філософському рівні осмислення буття людини. Бачимо активізацію дослідження проблеми комунікативності в педагогічній науці. Але без дослідження комунікативної природи особистості та її суб'єктності в психології, ефективність педагогічних пошуків не може бути успішною.

Буттєвою, телеологічною, аксіологічною та процесуальною основою суб'єктності, на нашу думку, є комунікація (взаємодія) «Я – Інший» як комунікативність. Комунікативність, в ряду явищ внутрішньої свободи, мотивації, творчості, саморегуляції та духовності є базовим системоутворювальним інтегральним компонентом суб'єктності особистості.

Значний внесок в дослідження особистості та її суб'єктності, зокрема в побудову цілісної духовно-психологічної моделі особистості, може зробити розробка та використання суб'єктно-комунікативного підходу до особистості та комунікативно-духовного підходу до суб'єктності особистості.

Поняття «суб'єкт» та «суб'єктність» у своїй «завершеності» є міждисциплінарними поняттями. Тому, ефективність розробки цілісної теорії особистості та її суб'єктності, можлива за умови тісної співпраці філософів, психологів та педагогів.

### Література

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни : монография / К. А. Абульханова-Славская. – Москва : Мысль, 1991. – 299 с.
2. Бондаренко О. Ф. Суб'єктність як етичний вимір : у пошуках вітчизняної традиції в психотерапії / О. Ф. Бондаренко // Людина. Суб'єкт. Вчинок : Філософсько-психологічні студії : збірка статей. – Київ : Либідь, 2006. – С. 52.
3. Брушлинский А. В. Проблемы психологии субъекта / А. В. Брушлинский. – Москва : Ин-т психологии РАО, 1994. – 109 с.
4. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація: навчальний посібник / Н. П. Волкова. – Київ : Академія, 2006. – 255 с.
5. Ганаба С. О. Філософія дидактики: контексти, стратегії, практики : монографія / С. О. Ганаба. – Суми : Університетська книга, 2014. – 334 с.
6. Гуляс І. А. Особистість як інтегральний суб'єкт аксіопсихіки / І. А. Гуляс // Наука і освіта. – 2010. – № 2. – С. 4 – 8.
7. Гуссерль Э. Картезианские размышления / Э. Гуссерль. – Санкт-Петербург : «Ювента», 1998. – 315 с.
8. Єрмоленко А. М. Комунікативна практична філософія: підручник / А. М. Єрмоленко. – Київ : Лібра, 1999. – 488 с.
9. Карпенко З. С. Картографія інтегральної суб'єктності: пост-постмодерністський проект / З. С. Карпенко // Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії : збірка статей. – Київ : Либідь, 2006. – С. 157 – 175.
10. Кузікова С. Б. Психологічні основи становлення суб'єкта саморозвитку в юнацькому віці : монографія / Кузікова С. Б. – Суми : МаїДен, 2011. – 412 с.
11. Малахов В. А. Етика спілкування: навч. посібник / В. А. Малахов. – Київ : Либідь, 2006. – 400 с.
12. Маслоу А. Мотивация и личность / Маслоу А. – Санкт-Петербург : Евразия, 2001. – 478 с.
13. Надюк Н. Специфіка та атрибутивні основи суб'єктності особистості / Н. Надюк // Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: Педагогіка. Психологія. Соціальна робота. – 2012. – № 4. – С. 35 – 38.
14. Нікітіна І. В. Суб'єктне самовизначення молодого людини в період повноліття: монографія / Нікітіна І. В. – Київ : КНТ, 2008. – 192 с.

15. Осницький А. К. Проблемы исследования субъектной активности / А. К. Осницький // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 5 – 19.
16. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности: учебное пособие / В. А. Петровский. – Ростов н/Д : Феникс, 1996. – 512 с.
17. Петровский В. А. Психология неадаптивной активности / В. А. Петровский. – Москва : Горбунок, 1992. – 224 с.
18. Прищак М. Д. Учатися бути вільним: суб'єктність як мета освіти / М. Д. Прищак // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: Зб. наук. праць. – Випуск 60. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2019. – С. 38 – 44.
19. Прищак М. Д. Комунікація, спілкування, комунікативність : категоріальний аналіз / М. Д. Прищак // Вісник Вінницького політехнічного інституту. – 2010. – № 2. – С. 5 – 8.
20. Прищак М. Д. Теоретико-методологічні основи педагогічної комунікації / М. Д. Прищак // Вісник “ВП”. – 2010. – № 6. – С. 114 – 118.
21. Роджерс К. Вчитися бути вільним / К. Роджерс // Гуманістична психологія: Антологія: навч. посібник: У 3-х т. – К. : Пульсари, 2001. Том 1: Гуманістичні підходи в західній психології ХХ ст. – С. 37 – 59.
22. Роджерс К. Свобода учиться / К. Роджерс, Д. Фрейберг. – Москва : Смысл, 2002. – 527 с.
23. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 1998. – 688 с.
24. Ситниченко Л. А. Першоджерела комунікативної філософії / Л.А. Ситниченко. – Київ : Либідь, 1996. – 176 с.
25. Скотний В. Г. Філософія освіти: екзистенція ірраціонального в раціональному / В. Г. Скотний. – Дрогобич : Вимір, 2004. – 348 с.
26. Соціально-психологічні проблеми становлення суб'єкта економічної соціалізації: монографія / [Говорун Т. В., Дембицька Н. М., Зубіашвілі І. К. та ін.]; за наук. ред. В. В. Москаленко. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012. – 194 с.
27. Татенко В.А. Психология в субъектном измерении / В.А.Татенко.– Київ: Видавничий центр «Просвіта», 1996.– 404 с.
28. Татенко В. О. Суб'єктно-вчинкова парадигма в сучасній психології / Татенко В. О. // Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії : збірка статей. – Київ : Либідь, 2006. – С. 316 – 357.
29. Тітов І. Г. Особистісне становлення дитини: суб'єктний вимір : монографія / І. Тітов, О. Кравченко, Л. Москаленко; за ред. І. Г. Тітова. – Київ : ВЦ «Академія», 2015. – 152 с.
30. Франкл В. Человек в поисках смысла / Франкл В. – Москва : Прогресс, 1990. – 366 с.
31. Шехавцова С. О. Суб'єктність у педагогічному аспекті: теорія і практика / Шехавцова С. О. – Полтава : ПУЕТ, 2016. – 414 с.

#### References

1. Abul'hanova-Slavskaja K. A. Strategija zhizni : monografija / K. A. Abul'hanova-Slavskaja.– Moskva : Mysl', 1991.– 299 s.
2. Bondarenko O. F. Subiektnist yak etychnyi vymir : u poshukakh vitchyznianoj tradytsii v psyhoterapii / O. F. Bondarenko // Liudyna. Subiekt. Vchynok : Filosofs'ko-psykholohichni studii : zbirka statei. – Kyiv : Lybid, 2006. – S. 52.
3. Brushlinskij A. V. Problemy psihologii sub#ekta / A. V. Brushlinskij. – Moskva : In-t psihologii RAO, 1994. – 109 s.
4. Volkova N. P. Profesiino-pedahohichna komunikatsiia: navchalnyi posibnyk / N. P. Volkova. – Kyiv : Akademiia, 2006. – 255 s.
5. Hanaba S. O. Filosofiia dydaktyky: konteksty, stratehii, praktyky : monohrafiia / C. O. Hanaba. – Sumy : Universytetska knyha, 2014. – 334 s.
6. Hulias I. A. Osobystist yak intehralnyi subiekt aksiopsykhiky / I. A. Hulias // Nauka i osvita. –2010. – # 2. – S. 4 – 8.
7. Gusserl' Je. Kartezijskie razmyshlenija / Je. Gusserl'. – Sankt-Peterburg : «Juventa», 1998. – 315 s.
8. Yermolenko A. M. Komunikatyvna praktychna filosofiia: pidruchnyk / A. M. Yermolenko. – Kyiv : Libra, 1999. – 488 s.
9. Karpenko Z. S. Kartohrafiia intehralnoi subiektnosti: post-postmodernistskyi proekt / Z. S. Karpenko // Liudyna. Subiekt. Vchynok: Filosofs'ko-psykholohichni studii : zbirka statei. – Kyiv : Lybid, 2006. – S. 157 – 175.
10. Kuzikova S. B. Psykholohichni osnovy stanovlennia subieкта samorozvytku v yunatskomu vitsi : monohrafiia / Kuzikova S. B. – Sumy : MakDen, 2011. – 412 s.
11. Malakhov V. A. Etyka spilkuvannia: navch. posibnyk / V. A. Malakhov. – Kyiv : Lybid, 2006. – 400 s.
12. Maslou A. Motivacija i lichnost' / Maslou A. – Sankt-Peterburg : Evrazija, 2001. – 478 s.
13. Nadiuk N. Spetsyfyka ta atrybutyvni osnovy subiektnosti osobystosti / N. Nadiuk // Visnyk Kyivskoho natsionalnogo universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Seriia: Pedahohika. Psykholohiia. Sotsialna robota. – 2012. – # 4. – S. 35 – 38.
14. Nikitina I. V. Subiektne samovyznachennia molodoi liudyny v period povnolittia: monohrafiia / Nikitina I. V. – Kyiv : KNT, 2008. – 192 s.
15. Osnickij A. K. Problemy issledovaniija sub#ektnoj aktivnosti / A.K.Osnickij // Voprosy psihologii.– 1996.– № 1.– S. 5 – 19.
16. Petrovskij V. A. Lichnost' v psihologii: paradigma sub#ektnosti: uchebnoe posobie / V. A. Petrovskij. – Rostov n/D : Feniks, 1996. – 512 s.
17. Petrovskij V. A. Psihologija neadaptivnoj aktivnosti / V. A. Petrovskij. – Moskva : Gorbunok, 1992. – 224 s.
18. Pryshchak M. D. Uchytsia buty vilnym: subiektnist yak meta osvity / M. D. Pryshchak // Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnogo pedahohichnogo universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Seriia: Pedahohika i psykholohiia: Zb. nauk. prats. – Vypusk 60. – Vinnytsia: TOV «Nilan LTD», 2019. – S. 38 – 44.
19. Pryshchak M. D. Komunikatsiia, spilkuvannia, komunikatyvnist : katehorialnyi analiz / M. D. Pryshchak // Visnyk Vinnytskoho politekhnichnogo instytutu. – 2010. – # 2. – S. 5 – 8.
20. Pryshchak M. D. Teoretyko-metodolohichni osnovy pedahohichnoi komunikatsii / M. D. Pryshchak // Visnyk “VPI”. – 2010. – # 6. – S. 114 – 118.



21. Rodzhers K. Vchytysia buty vilnym / K. Rodzhers // Humanistychna psykholohiia: Antolohiia: navch. posibnyk: U 3-kh t. – K. : Pulsary, 2001. Tom 1: Humanistychni pidkhody v zakhidnii psykholohii KhKh st. – S. 37 – 59.
22. Rodzhers K. Svoboda uchit'sja / K. Rodzhers, D. Frejberg. – Moskva : Smysl, 2002. – 527 s.
23. Rubinshtejn S.L. Osnovy obshhej psihologii / S. L. Rubinshtejn. – Sankt-Peterburg : Piter, 1998. – 688 s.
24. Sytnychenko L. A. Pershodzherela komunikatyvnoi filosofii / L.A. Sytnychenko. – Kyiv : Lybid, 1996. – 176 s.
25. Skotnyi V. H. Filosofii osvity: ekzystentsiia irratsionalnogo v ratsionalnomu / V. H. Skotnyi. – Drohobych : Vymir, 2004. – 348 s.
26. Sotsialno-psykholohichni problemy stanovlennia subiekta ekonomichnoi sotsializatsii: monohrafiia / [Hovorun T. V., Dembytska N. M., Zubiashvili I. K. ta in.]; za nauk. red. V. V. Moskalenko. – Kirovohrad : Imeks-LTD, 2012. – 194 s.
27. Tatenko V. A. Psihologija v subktnom izmerenii / V. A. Tatenko – Kiiv : Vidavnychij centr «Prosvita», 1996. – 404 s.
28. Tatenko V. O. Subiektno-vchynkova paradyhma v suchasnii psykholohii / Tatenko V. O. // Liudyna. Subiekt. Vchynok: Filosofsko-psykholohichni studii : zbirka statei. – Kyiv : Lybid, 2006. – S. 316 – 357.
29. Titov I. H. Osobystisne stanovlennia dytyny: subiektnyi vymir : monohrafiia / I. Titov, O. Kravchenko, L. Moskalenko; za red. I. H. Titova. – Kyiv : VTs «Akademiiia», 2015. – 152 s.
30. Frankl V. Chelovek v poiskah smysla / Frankl V. – Moskva : Progress, 1990. – 366 s.
31. Shekhavtsova S. O. Subiektnist u pedahohichnomu aspekti: teoriia i praktyka / Shekhavtsova S. O. – Poltava : PUET, 2016. – 414 s.

УДК 159.923+37.036

DOI 10.31652/2415-7872-2020-63-209-214

### ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ПРОКРАСТИНАЦІЇ ТА ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ

К. Є. Рум'янцева, [orcid.org/0000-0003-2423-5608](https://orcid.org/0000-0003-2423-5608)

П. Ю. Рум'янцева, [orcid.org/0000-0002-6972-1549](https://orcid.org/0000-0002-6972-1549)

*Стаття присвячена проблемі взаємозв'язку феномену прокрастинації та творчого мислення. Одним із факторів, що перешкоджають особистій і професійній ефективності, є прокрастинація – надзвичайно поширене нині явище. Існує гіпотеза про те, що у людей із високим рівнем прокрастинації відповідно добре розвинене творче мислення, яке надає їм здатність до нестандартного розв'язання проблем та швидкого пристосування до ситуацій. Прокрастинація розглядається нами, як психологічний патерн поведінки, що характеризується зволіканням суб'єктом запланованих дій або прийняття рішень, яке супроводжується негативними емоційними переживаннями. Аналіз літератури показав, що прокрастинація впливає на творчу діяльність, тому можна припустити, що люди з більш високим рівнем прокрастинації мають більш високий рівень творчості. Провівши дослідження нами було встановлено таку закономірність: студентам з високим рівнем прокрастинації властиві такі фактори, як схильність до ризику та фантазування; студенти з низьким рівнем частіше обирають такі фактори, як допитливість та складність завдання; а студенти з середнім рівнем прокрастинації в однаковій мірі схильні до використання усіх факторів.*

**Ключові слова:** прокрастинація, творче мислення, творча діяльність, креативність.

### THE RELATIONSHIP BETWEEN PROCRASTINATION AND CREATIVE THINKING

K. Rumyantseva, P. Rumyantseva

*The article is devoted to the problem of the relationship between the phenomenon of procrastination and creative thinking. One of the factors hindering personal and professional efficiency is procrastination – an extremely common phenomenon today. The urgency of this problem and the tendency to spread it have attracted the attention of modern scientists in the field of psychology, however, many issues related to the phenomenon of procrastination are now controversial and require studying deeply and detailed analysis of this phenomenon. There is a hypothesis that people with a high level of procrastination have well-developed creative thinking, which gives people the ability to solve problems in a non-standard way and to adapt quickly to situations. Procrastination is considered by us as a psychological pattern of behavior, characterized by irrational postponement by the subject of planned actions or decision-making, which is accompanied by negative emotional experiences. Procrastination, like creativity, does not have a clear definition, so we considered it from the point of view of various concepts, which agree that, first, procrastination is associated with unresolved internal conflicts, traumas; secondly, with emotional states, irrational approach and infantilism. These factors correlate well with the concept of creativity, because all creative people are full of contradictions. An analysis of the literature has shown that procrastination affects creative activity, and therefore it can be assumed that people with a higher level of procrastination have a higher level of creativity. After studying the theoretical data of procrastination, creative thinking and their relationship, we formed a sample of 68 people, conducted an empirical study, selected diagnostic material to establish the level of procrastination and creative*

*thinking in students, as well as to determine the impact on the level of creative thinking depending on the level of personality procrastination. We used the following methods: K. Leigh's scale of general procrastination, Takmen's procrastination scale, E. Tunic's self-assessment questionnaire of creative personality characteristics, F. Williams' test of creative (divergent) thinking. Using analysis of variance and linear correlation, we found that the level of procrastination affects the level of creative thinking, so people with a higher level of procrastination are more prone to creativity and creativity in solving problems or tasks. Thus, we have established the following pattern: students with a high level of procrastination are characterized by such factors as risk appetite and fantasizing; low-level students are more likely to choose factors such as curiosity and task complexity; and students with an average level of procrastination are equally likely to use all factors.*

**Keywords:** *procrastination, creative thinking, creative activity, creativity.*

Для сучасної людини, яка живе в стрімко мінливому світі, особливого значення набувають питання особистої ефективності, досягнення успіху і благополуччя. Але часто, незважаючи на дедалі ширший діапазон можливостей і індивідуальної свободи, людина зустрічається з бар'єрами на шляху до свого успіху. Одним із феноменів, що перешкоджає особистій і професійній ефективності, є прокрастинація – надзвичайно поширене нині явище. Актуальність даної проблеми і тенденція до її поширення привернули увагу сучасних вчених-дослідників в галузі психології, проте, багато питань, пов'язаних з явищем прокрастинації, є нині дискусійними і потребують поглибленого вивчення і розгорнутого аналізу даного феномена. У житті з'являються обставини та зміни, які необхідно долати, людина, що володіє творчим, нестандартним мисленням, буде готова до цього. Вона не тільки прилаштовується до чогось нового, а й бере безпосередню участь у плануванні й зміні навколишньої дійсності. Існує гіпотеза про те, що в осіб з високим рівнем прокрастинації відповідно добре розвинене творче мислення, яке наділяє їх здатністю до нестандартного розв'язання проблем та швидкого пристосування до ситуацій.

Нині відбувається збільшення числа молоді, що прокрастинує. За даними, від 80 до 95% студентів вищих навчальних закладів час від часу прокрастинують, а приблизно 75% з них вважають себе «хронічними прокрастинаторами» і майже 50% студентів відкладають важливі справи систематично. Існує стереотипне уявлення прокрастинації, як про негативне явище, яке відображається у вивченні зв'язку творчого мислення та прокрастинації. Зв'язок цих проявів, є недостатньо дослідженим та вивчається як вплив прокрастинації на творчість, в основному зарубіжними авторами. Наявні теоретичні дані відображають неоднозначне ставлення вчених до проблеми впливу прокрастинації на творче мислення.

Метою нашого дослідження є аналіз та емпіричне дослідження психологічних особливостей впливу рівня прокрастинації на творче мислення студентів. Гіпотеза ґрунтується на припущенні, що рівень прокрастинації особистості впливає на рівень творчого мислення.

Теоретико-методологічну основу досліджень складають праці таких дослідників, як В. Барабанщикова, Я. Варваричева, Н. Вишнякова, Е. Льїн, К. Лей, Н. Мілгам, М. Спада, П. Стіл, К. Тейлор, Е. Тунік, Е. Торенс, Б. Ферні, М. Холодна та інші.

Зв'язок творчого мислення та прокрастинації вивчався різними дослідниками з використанням різних підходів. Деякі з них вважають, що прокрастинація може негативно позначитися на творчості з двох причин. По-перше, дослідження постійно показують, що прокрастинація здійснює негативний вплив на успішність. При цьому академічна успішність позитивно пов'язана з творчістю, вважається, що прокрастинація завдає шкоди творчій діяльності. По-друге, тривога, що є наслідком прокрастинації, погіршує творчий потенціал. Зокрема, дослідження показали, що прокрастинація позитивно корелює з тривогою, тривожні люди, схильні до низьких показників в дивергентному мисленні, індекс якого широко використовується в дослідженнях творчості. Отже, припустимо, що прокрастинація побічно шкідлива для творчості через занепокоєння [1].

Інші дослідники виявили, що прокрастинація позитивно пов'язана з творчістю так як допомагає людям мати у розпорядженні більше часу для інкубації. Відкладання завдань протягом деякого часу, сприяють віддаленому об'єднанню ідей, отже, люди з великою ймовірністю будуть генерувати нові відповіді [3].

Крім того, Діас-Моралес і його колеги показали, що сприятливий вплив прокрастинації на творчість може бути пов'язаний з перевагою образотворчого мислення. Вони вивчили вплив мотивуючих, когнітивних і поведінкових стилів особистості на відкладання завдань. Люди відчувають, що їм не вистачає компетенції для виконання завдання, тому відкладають його «на потім». Аналіз 1027 самозвітів дорослих людей показав, що прокрастинатори з високим рівнем зволікання отримали більш високі оцінки.

Британські психологи Б. Ферні і М. Спаду зробили висновок, що прокрастинація стимулює креативність особистості, тобто особа здатна створити більш оригінальну ідею, відкладаючи розв'язання проблемної ситуації на потім.

Б. Ферні і М. Спаду провели дослідження і встановили, що прокрастинатори часто звертаються до використання позитивних і негативних настанов для подолання стресу. До позитивних настанов вдаються творчі прокрастинатори. Ферні і Спаду вважають, що складні рішення необхідно приймати без поспіху [3]. Це збільшує не тільки якість розв'язання проблемної ситуації, а й швидкість прийняття правильного

рішення. Врахування всіх можливих аспектів ситуації дозволяє прийняти людині таке рішення, з яким не доведеться повертатися до процесу вирішення знову. Прокрастинатор, як і будь-яка інша людина, відкладає виконання тільки тих видів діяльності, які можна відкласти. В екстремальній ситуації навіть хронічні прокрастинатори будуть вельми спритні і проявляти досить високі швидкісні характеристики в процесі прийняття рішення [2].

Чимало прикладів в історії, коли відомі творчі люди вирізнялися яскраво вираженою прокрастинацією. Сучасники відзначали їх схильність до ліні і розслабленість, але їх високопродуктивна творча діяльність навряд чи може поєднуватися з недоліком вольових зусиль. Ймовірно, вони реагували прокрастинацією на ситуації, від швидкості вирішення яких мало що залежало в їх творчому житті. Ті аспекти життєдіяльності, які здавалися неважливими і необов'язковими, чи не мотивували їх до творчості. Тому вони відкладали вирішення проблем. Ще однією причиною зв'язку прокрастинації і творчості є прагнення довести творчий продукт до еталону. Еталон найчастіше є варіативним внутрішнім стандартом, і тому особа змушена відкладати остаточне завершення творчого продукту, тому що уявлення ідеального результату в ході творчої роботи постійно змінюється. Тому багато відомих витворів мистецтва створювалися довше, ніж це замислювалося. Багато з них взагалі не були заєршеними.

Прокрастинація творчої особистості і не творчої відрізняються за своєю метою тому, що використовуються по-різному. Творча особистість розглядає прокрастинацію як потенціал розвитку, а не творча особистість як перешкоду для самостворення. Прокрастинація може заважати творчій особистості в тому випадку, якщо не сформована креативна ідентичність, що дозволяє інтегрувати всі особистісні ресурси для творчої діяльності. Саме креативна ідентичність формує позитивне ставлення до прокрастинації як стратегії творчого вирішення проблемної ситуації [3].

У творчих людей, на наш погляд, прокрастинація є не просто зволіканням виконання завдання. Ми вважаємо, що в період прокрастинації, творча особистість вже приступила до виконання завдання, яке є латентним, хоча в поведінковому плані особистість може бути зайнята справами, лише побічно пов'язаними із завданням – робота вже проводиться. Це свого роду креативна прокрастинація – приховане виконання роботи при зовнішньому абстрагуванні від завдання і вираженій прокрастинаційній поведінці. Творчість у даному випадку – це спосіб відкладання без негативних переживань і почуття тривоги. Наприклад, студенту дали завдання підготувати доповідь з презентацією на задану тематику, а студент почав приділяти час оформленню, дизайну презентації, вибору шрифту тощо. Тим самим, створюючи відчуття діяльності, але довго не переходячи до остаточного результату. Напевно, слід виокремити новий вид прокрастинації – «творча прокрастинація» або «креативне зволікання» – ситуація в якій простежується креативне зволікання, під виглядом креативної діяльності.

Ураховуючи вищевикладене, ми вважаємо за важливе підкреслити, що існує зв'язок між прокрастинацією і творчим мисленням. Різними авторами цей зв'язок розглядається як вплив прокрастинації на творчість. Також слід зазначити, що одні автори розглядають негативний, а інші позитивний вплив прокрастинації на творчість.

До негативних відносять: 1) успішність, при цьому академічна успішність позитивно пов'язана з творчістю; 2) прокрастинація завдає шкоди творчій діяльності; 3) тривога як наслідок прокрастинації погіршує творчий потенціал.

У позитивному впливі можна розглядати такі аспекти: 1) прокрастинація дозволяє мати більше часу для інкубації, отже, люди з великою ймовірністю генерують нові ідеї; 2) позитивний зв'язок відображається в перевазі стилю образного мислення; 3) перевагу у виборі позитивних настанов для боротьби зі стресом.

Прокрастинація розглядається нами, як психологічний патерн поведінки, що характеризується ірраціональним зволіканням суб'єктом запланованих дій або прийняття рішень, який супроводжується негативними емоційними переживаннями.

Прокрастинація, як і творчість, не має чіткого визначення, тому була розглянута з точок зору різних концепцій, які сходяться на тому що, по-перше, прокрастинація пов'язана з невирішеними внутрішніми конфліктами, травмами; по-друге, з емоційними станами, ірраціональним підходом а інфантильністю. Ці чинники добре корелюють з поняттям творчості, тому що всі творчі люди сповнені протиріч.

Аналіз літератури показав, що прокрастинація впливає на творчу діяльність, а, отже, можна припустити, що люди з більш високим рівнем прокрастинації мають більш високий рівень творчості.

Вивчивши теоретичні дані прокрастинації, творчого мислення та їх зв'язок, ми сформувавши вибірку у кількості 68 осіб, провели емпіричне дослідження, підібравши діагностичний матеріал з метою встановити рівень прокрастинації та творчого мислення у студентів, а також з'ясувати який вплив здійснюється на рівень творчого мислення в залежності від рівня прокрастинації особистості. Нами були використані такі методики: шкала загальної прокрастинації К. Лей, шкала прокрастинації Такмена, опитувальник самооцінки творчих характеристик особистості Е. Тунік, тест творчого (дивергентного) мислення Ф. Вільямса.

Також нами була використана описова статистика результатів за методиками «Шкала загальної прокрастинації К. Лей» та «Шкала прокрастинації Такмена», результати представлені у таблиці 1.

Виходячи з цього, мінімальне значення прокрастинації за методикою «Шкала загальної прокрастинації К. Лей» склало 30, максимальне – 73. Середній же показник дорівнює 49 з відхиленням 10,8. За шкалою ж прокрастинації Такмена мінімум дорівнює 29, максимум – 60, середнє арифметичне склало 43, стандартне відхилення 8,38. Найбільш часто зустрічається значення по шкалі К. Лей (мода) 44; медіана – 46,5, по шкалі Такмена 44 і 43 відповідно. Показники асиметрії і ексцесу виявилися нижче рівня значущості, що свідчить про нормальність розподілу і можливості використання параметричних критеріїв при аналізі даних.

Таблиця 1

**Описова статистика результатів за методиками «Шкала загальної прокрастинації К. Лей» та «Шкала прокрастинації Такмена»**

Параметр	Значення	
	Шкала К. Лей	Шкала Такмена
Мінімум	30	29
Максимум	73	60
Середнє арифметичне	49	43
Медіана	46,5	43
Мода	44	44
Стандартне відхилення	10,8	8,38
Дисперсія	120,27	71,41
Асиметрія	-0,25	-0,25
Ексцес	0,76	0,36

Далі нами були встановлені рівні прокрастинації за шкалою загальної прокрастинації К. Лей та шкалою прокрастинації Такмена. В результаті дослідження загального рівня прокрастинації було виявлено, що у студентів переважає середній рівень загальної прокрастинації. Аналіз результатів представлений на рис. 1.



**Рис. 1. Розподіл студентів за рівнем прокрастинації (у відсотках).**

Відповідно до інтерпретації результатів за шкалою К. Лей, до групи з низьким рівнем прокрастинації можна віднести 30 досліджуваних – результати менше 45 балів. До середнього рівня відносяться 33 досліджуваних – результати яких знаходяться у проміжку від 46 до 65 балів, до високого рівня – 5 досліджуваних. Результати на рисунку представлені у відсотковому відношенні. За шкалою Такмена низький рівень прокрастинації виявлено у 31 особи, середній – у 35 та високий у 2 осіб.

За допомогою дисперсійного аналізу даних та коефіцієнту лінійної кореляції отриманих даних по методикам «Шкала загальної прокрастинації К. Лей» та «Тест творчого (дивергентного) мислення Ф. Вільямса», ми встановили як рівень прокрастинації впливає на рівень творчого мислення.

А саме, за даними отриманих обчислень методом найменших квадратів визначимо параметри  $a_1$  та  $a_0$ :

$$a_1 = \frac{\sum(Y_i - \bar{Y})(X_i - \bar{X})}{\sum(X_i - \bar{X})^2}$$

$$a_0 = \bar{Y} - a_1 \bar{X}$$

$$a_1 = 0,14$$

$$a_0 = 60,8$$

Таким чином модель зв'язку рівня прокрастинації та творчого мислення матиме вигляд:

$$y = 0.14x + 60.8$$

Обчислимо щільність зв'язку між рівнем прокрастинації та творчим мисленням для цього скористаємось коефіцієнтом кореляції:

$$r = \frac{\frac{1}{n} \sum (Y_i - \bar{Y})(X_i - \bar{X})}{\sqrt{\frac{1}{n} \sum (X_i - \bar{X})^2} \sqrt{\frac{1}{n} \sum (Y_i - \bar{Y})^2}} = \frac{\frac{1}{68} 1173.764}{\sqrt{\frac{1}{68} 8058.2353} \sqrt{\frac{1}{68} 11481.659}} = 0.122$$

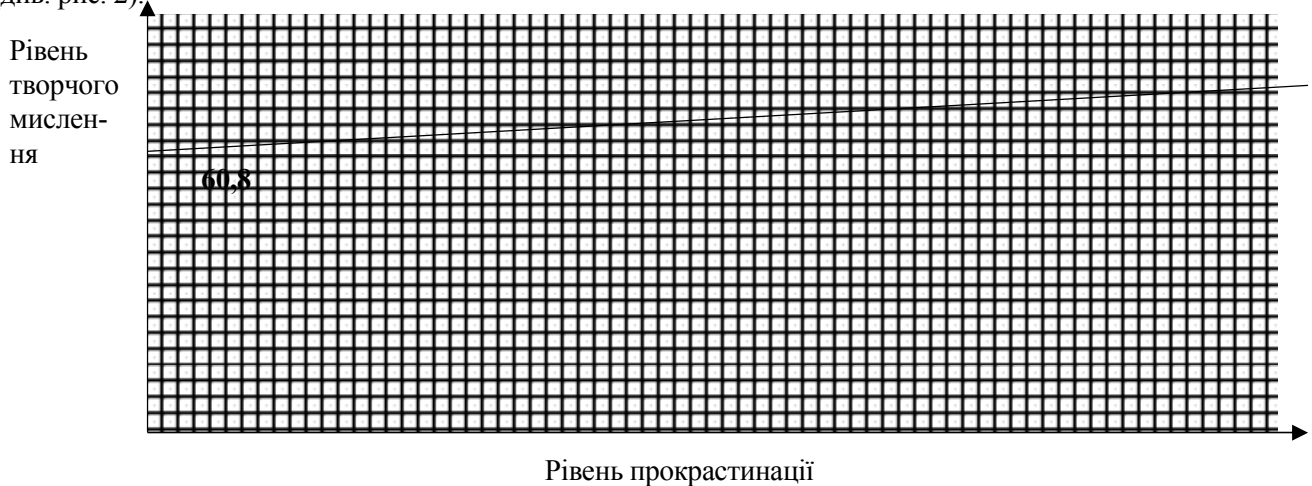
Коефіцієнт кореляції показує що існує прямий ( $r > 0$ ) слабкий зв'язок рівня прокрастинації та творчого мислення.

Перевіримо модель на адекватність реальній дійсності за допомогою коефіцієнта детермінації:

$$R^2 = r^2 = 0,14.$$

Отже, модель залежності рівня прокрастинації від творчого мислення є адекватною.

Використовуючи критерій лінійної кореляції Фішера з надійністю  $p=0,95$  оцінимо адекватність прийнятої моделі експериментальним даним при ступенях вільності 1 та 11 та рівні значущості 0,05 критичне значення  $F_{кр} = 4,84$ . Оскільки  $F_{(1,11)} > F_{кр}$  то модель адекватна експериментальним даним. Отже, рівень прокрастинації особистості впливає на рівень творчого мислення, що підтверджує нашу гіпотезу (див. рис. 2).



**Рис. 2. Графік лінійної залежності впливу рівня прокрастинації на рівень творчого мислення.**

Аналіз результатів дослідження дозволяє стверджувати, що на рівень творчого мислення здійснює прямий вплив феномен прокрастинації, тому відповідно особи з вищим рівнем прокрастинації більш схильні до креативності та творчого підходу під час розв'язання питань чи виконання завдань.

Після виявлення залежності впливу рівня прокрастинації на рівень творчого мислення, ми порівняли дані «Опитувальника самооцінки творчих характеристик особистості Е. Тунік» та рівень загальної прокрастинації студентів. Опитувальник містить 4 фактори: допитливість, уява, складність та схильність до ризику. Так, наприклад, суб'єкт з вираженою допитливістю постійно шукає нові шляхи (способи) мислення, шукає різні можливості розв'язання завдань, приділяє увагу пошуковій та дослідницькій діяльності, щоб пізнати якомога більше інформації. Суб'єкт з розвинутою уявою багато часу приділяє фантазіям про те, як будуть вирішуватись проблеми, втрачаючи час на безпосереднє вирішення. Суб'єкт, орієнтований на пізнання складних явищ, виявляє цікавість до складних завдань і ідей, пропонує надто складні шляхи вирішення проблеми, ніж це здається необхідним. Схильність до ризику виявляється в тому, що продуктивність суб'єкта буде кращою тоді, коли існує пряма загроза, саме в той момент активізується його потенціал до дії. Результати дослідження факторів представлені у таблиці 2.

В результаті аналізу отриманих даних можна зазначити, що студентам з низьким рівнем прокрастинації притаманні такі характеристики, як допитливість та орієнтація на більш складні завдання. Тобто, такі особистості зазвичай обирають завдання підвищеної складності, досліджують питання детально з усіх сторін, намагаються виконати завдання вчасно та з найбільшим коефіцієнтом продуктивності. Водночас вони не схильні до ризику та фантазування, завдання виконують чітко за правилами та планом.

**Результати «Опитувальника самооцінки творчих характеристик особистості Е. Тунік» та рівень загальної прокрастинації студентів**

Фактор	Низький рівень прокрастинації	Середній рівень прокрастинації	Високий рівень прокрастинації
Допитливість	81%	53%	40%
Уява	15%	59%	80%
Складність	76%	39%	20%
Схильність до ризику	10%	69%	100%
Частота прояву фактору			

Студенти, які входять до групи з середнім рівнем прокрастинації майже в однаковій мірі схильні до використання усіх факторів. З таблиці видно, що схильність до ризику та фантазії отримали більшу перевагу ніж допитливість та складність завдання, це може вказувати на те, що перші два фактори грають відволікаючу роль та витрачають час. Студенти з цієї групи частіше уникають складних завдань та схильні до невчасного виконання завдання.

Отримані дані групи з високим рівнем прокрастинації вказують на те, що студенти витрачають значну частину часу на такий фактор, як уява або фантазування, відповідно вони й схильні до ризику через брак часу. Зазвичай такі особистості спеціально провокують ситуацію дефіциту часу для виконання завдання, адже лише з відчуттям напруги у них мобілізуються здібності та бажання виконати відкладену роботу. Також такий фактор як фантазування часто використовується для образного моделювання вирішення завдання, тобто планування без практичних дій. Характеристикою студентів з високим рівнем прокрастинації є те, що вони не обирають дуже складні завдання.

Отже, нами було встановлено таку закономірність: студентам з високим рівнем прокрастинації властиві такі фактори як схильність до ризику та фантазування; студенти з низьким рівнем частіше обирають такі фактори, як допитливість та складність завдання; а студенти з середнім рівнем прокрастинації в однаковій мірі схильні до використання усіх факторів.

Здійснене дослідження не вичерпує, звісно, повною мірою всіх аспектів означеної проблеми. Його результати дозволяють визначити деякі напрями подальших досліджень: дослідити та класифікувати конкретні операційні критерії прокрастинації та їх емпіричне обґрунтування; розробити алгоритми профілактики феномену прокрастинації.

### Література

1. Варваричева Я.И. Исследование связи прокрастинации, тревожности и IQ у школьников / Я.И.Варваричева // Материалы докладов XV Междунар. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых «Ломоносов» / отв. ред. И.А. Алешковский, П.Н. Костылев. [Электронный ресурс]. URL: [http://psy.msu.ru/science/conference/lomonosov/2008/theses/18\\_2.pdf](http://psy.msu.ru/science/conference/lomonosov/2008/theses/18_2.pdf)
2. Варваричева Я.И. Феномен прокрастинации: проблемы и перспективы исследования / Я.И.Варваричева // Вопросы психологии. – 2010. – № 3. – С. 121-131.
3. Мотрук Т. О., Стеценко Д. В. Прокрастинація як інгібітор розвитку успішної особистості / Т. О. Мотрук, Д.В. Стеценко // Актуальні питання сучасної психології: Матеріали I Всеукраїнської науково-практичної конференції студентів, аспірантів і молодих вчених (Суми, 15 травня 2014 р.). – Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2014. – С. 292-297.

### References

1. Varvaricheva Ya.I. Issledovanie svyazi prokrastinacii, trevozhnosti i IQ u shkolnikov / Ya.I.Varvaricheva // Materialy dokladov XV Mezhdunar. konf. studentov, aspirantov i molodyh uchenyh «Lomonosov» / отв. red. I.A. Aleshkovskij, P.N. Kostylev. [Elektronnyj resurs]. URL: [http://psy.msu.ru/science/conference/lomonosov/2008/theses/18\\_2.pdf](http://psy.msu.ru/science/conference/lomonosov/2008/theses/18_2.pdf)
2. Varvaricheva Ya.I. Fenomen prokrastinacii: problemy i perspektivy issledovaniya / Ya.I.Varvaricheva // Voprosy psihologii. – 2010. – № 3. – S. 121-131.
3. Motruk T. O., Stetsenko D. V. Prokrastynatsiia yak inhibitor rozvytku uspishnoi osobystosti / T. O. Motruk, D.V. Stetsenko // Aktualni pytannia suchasnoi psykholohii: Materialy I vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii studentiv, aspirantiv i molodykh vchenykh (Sumy, 15 travnia 2014 r.). – Sumy: Vyd-vo SumDPU imeni A. S. Makarenka, 2014. – S. 292-297.

## ОСОБЛИВОСТІ НАДАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ СТУДЕНТСЬКІЙ МОЛОДІ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

О. О. Холодова, [orcid.org/0000-0002-5192-994X](https://orcid.org/0000-0002-5192-994X)

*У статті проаналізовано вікові особливості, специфічні риси і потреби студентської молоді та визначено її психологічну проблематику на сучасному етапі розвитку суспільства; простежено переваги та недоліки сучасних форм надання психологічної допомоги; обґрунтовано вибір найоптимальнішої форми психологічної допомоги студентській молоді, що є критерієм визначення соціально-психологічного тренінгу.*

**Ключові слова:** студентська молодь, молодість, психологічна допомога, соціально-психологічний тренінг.

## PECULIARITY OF PROVIDING PSYCHOLOGICAL ASSISTANCE TO STUDENT YOUTH IN MODERN CONDITIONS

O. Kholodova

*In today's fast-paced world with a constant complication of political, economic and socio-psychological problems, often people do not keep pace with changes in society, find themselves in a state of despair and experiencing psychological discomfort. The most vulnerable to the challenges of modern life are the youth, particularly the student population. In such circumstances, the provision of psychological assistance is important not only for the individual but also for society and can only be effective if the forms and methods of providing such assistance are appropriate to youth issues. The purpose of the article is to analyze modern forms of providing psychological help, determine the age characteristics, needs and psychological problems of student youth at the present stage of society development and take them into account when choosing the most optimal forms of providing psychological help. The psychological problems that may arise during this time are mainly due to the wrong choice of the future profession, the difficulty of establishing friendships with peers, the unsuccessful choice of a partner for starting a family, the disappointments of real life expectations. Psychological assistance as a social institution in our time is differentiated as psychological counseling, extra-medical (social and personal) psychotherapy, medical psychotherapy and psychiatry. The article analyzes the possibilities of applying each type of assistance for student youth. The form and organization of conducting, goals, tasks, methods of work and content of the offered socio-psychological trainings fully corresponds to the psychological problems of the modern student youth and is the most optimal form of providing it with psychological help.*

**Keywords:** student youth, youth, psychological assistance, socio-psychological training.

У сучасному швидкоплинному світі з постійним ускладненням політичних, економічних і соціально-психологічних проблем часто людина не поспіває за змінами в суспільстві, опиняється в стані розпачу й переживає психологічний дискомфорт. Такий стан негативно впливає на продуктивність професійної діяльності, погіршує якість сімейних та міжособистісних відносин, тобто знижує якість життя в цілому. У таких умовах людина потребує психологічної допомоги. Найбільш вразливою до викликів сучасного життя є молодь, зокрема студентська. «Молодь – це соціально-демографічна група, що переживає складний період становлення соціальної зрілості, адаптації до світу дорослих та майбутніх змін» [1, с.5]. «Кардинальні зміни соціально бажаних цінностей і сучасних стандартів щасливого життя, пріоритет грошей та матеріальних цінностей як показників високого соціального статусу, а, отже, і життя, яке «вдалося» над цінностями самореалізації, утілення в життя справжнього покликання й творчого потенціалу призводить до того, що людина починає ставити перед собою неадекватні до її можливостей і здібностей цілі й реалізовувати нав'язані батьками і суспільством чужі моделі життя. Багато людей усе життя займаються не своєю справою, демонструючи «чудеса» професійної непридатності і ненависті до роботи, а жахливий непрофесіоналізм вже давно став звичним явищем. Це відбувається не тільки тому, що в пору студентства вони вчилися не тому, до чого були покликані, а там, де хотіли їхні батьки й де престижно, або зручно; а й тому, що ще в дитинстві, а потім і в школі їхніми інтересами й бажаннями нехтували й батьки, і вчителі, а потім і самі вони навчилися ігнорувати свої справжні потреби, бажання, інтереси; навчилися жити з тими, кого не люблять, дружити тільки на взаємовигідній основі» [2, с.104]. Утрата орієнтирів ускладнює психологічний стан людини й може призвести до депресії й апатії. У таких умовах надання психологічної допомоги набуває важливого значення не тільки для людини, але і для суспільства, й може бути ефективною тільки в разі вибору відповідних молодіжній проблематиці форм і методів надання такої допомоги.

Проблема надання психологічної допомоги розглядається багатьма вченими та спеціалістами-практиками, зокрема, такими авторами, як український учений та відомий психолог О.Ф.Бондаренко, який висвітлює вітчизняні традиції у практиці надання психологічної допомоги та провів порівняльний аналіз основних напрямків зарубіжної консультативної й терапевтичної психології [3]; Б.Д.Карвасарський проаналізував сучасні уявлення про психотерапію та її інтердисциплінарні основи, механізми лікувальної дії та їхню ефективність, основні напрямки та методи психологічної допомоги, її вікові та транскультурні аспекти, організація психотерапевтичної допомоги [4]; провідним сучасним американським представником екзистенціально-гуманістичної психології. І.Ялом проаналізував такі базисні проблеми існування людини як смерть, свобода, самотність, утрата смислу життя та розроблено відповідні форми та методи психологічної допомоги [5]. Безумовно, пальму першості в розробці теоретичних і практичних засад психологічної допомоги здобули З.Фрейд, А.Адлер, К.Роджерс, Е.Берн, К.Юнг.

Аналізу вікових особливостей молоді, зокрема студентській, та супроводжуючих цей вік психологічних проблем присвячені праці І.Кона, О.Лічко, Г.Співаковської, Ю.Неймера, Г.Морозова пов'язує погіршення психологічного стану молоді з порушеннями норм людської моралі й підкреслює, що «все частіше агресія й озлоблення простежуються у поглядах на життя й учинках молоді [6, с.28]. А.Ніколаєвська, аналізуючи ціннісні вподобання українських студентів, відзначає, що 67% їх представників сприймають як рецепт у повсякденному житті старозвітний принцип «око за око, зуб за зуб», а 51% на запитання про шляхи досягнення життєвого успіху відповідають: «Не обдуриш – не проживеш» [7, с.540].

Незважаючи на те, що в зазначених роботах проведено комплексний аналіз сучасних форм і методів надання психологічної допомоги, а також досліджено вікові особливості та психологічна проблематика студентської молоді, проблемі надання системної ефективної психологічної допомоги в нашій країні не приділяється достатньої уваги, практично відсутні сучасні вітчизняні дослідження, присвячені аналізу мотивації студентської молоді стосовно прийняття рішень щодо визначення свого життєвого шляху, покращення якості життя, підвищення психологічної культури. Теоретико-методичні проблеми, пов'язані з організацією психологічної допомоги студентській молоді й підвищенню психологічної культури також потребують уваги провідних вітчизняних та зарубіжних вчених.

**Метою статті** є аналіз сучасних форм надання психологічної допомоги, визначення вікових особливостей, потреб та психологічної проблематики студентської молоді на сучасному етапі розвитку суспільства та їхнє врахування при виборі найоптимальніших форм надання психологічної допомоги.

Проблеми молоді хвилювали людство в усі часи. Існує тісний зв'язок між станом суспільства, перспективами його розвитку та ставленням соціуму до своїх молодих поколінь, їх стартовими можливостями. Становище молоді, її якісні характеристики, ціннісні орієнтації та життєві плани – це те дзеркало, в якому будь-яке суспільство може побачити своє майбутнє [8, с.237]. Психологічно здорова молодь, яка буде будувати свій життєвий шлях відповідно із своїм покликанням, своїми здібностями й талантами, будувати здорові сімейні та дружні стосунки, в яких не буде зради й брехні, брати участь у конструктивних суспільних проектах, спрямованих на благо людей, – украй потрібна сьогодні нашій країні.

Законом України «Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні» 1993 р. визначено, що молоді люди – це громадяни віком від 14 до 35 років. Законодавче визначення молоді як специфічної соціально-вікової групи у віці 14-35 років діє в Україні й понині. Студентство припадає на середню групу молоді від 18 до 24 років. На соціалізацію молодої людини на цьому етапі суттєво впливає навчальний заклад та зміна соціального оточення, при цьому роль сім'ї та «старого» оточення істотно зменшується.

Таким чином, молодість – це період пошуку, вибору та освоєння професії, створення сім'ї, визначення свого ставлення до суспільного життя та громадянської позиції, зміна соціального оточення.

Період молодості є дуже продуктивним: тоді молода людина максимально працездатна, вона легко переносить високі психічні та фізичні навантаження; легко засвоює знання та набуває навички. У цей період розширюється коло спілкування завдяки реалізації життєвої програми в більш широкому соціальному оточенні й відбувається інтенсивний процес спілкування, в якому найважливішими стають досвід, переживання та налагодження дружніх, колегіальних та любовних відносин.

Психологічні проблеми, які можуть виникнути тоді, пов'язані здебільшого з неправильним вибором майбутньої професії, з утрудненням налагодження дружніх відносин з однолітками, з невдалим вибором партнера для створення сім'ї, з розчаруваннями від невідповідності реального життя очікуванням.

Молодість вважається найпродуктивним періодом самореалізації. Саме тоді труднощі здаються такими, які легко можна подолати, сумніви та невпевненість швидко проходять, пошук альтернативних цілей та можливостей проходить легко та оптимістично. Деякою мірою це обумовлено сучасною



соціально-економічною ситуацію у світі. Щоби жити та успішно функціонувати в надзвичайно мобільному та динамічному суспільстві, індивід повинен володіти певними особистими якостями.

По-перше, він повинен мати стійке, тверде ядро особистості, світогляд, соціальні та моральні переконання, інакше, при зустрічі з перешкодами та труднощами, він може відреагувати невротично й відмовитися від своїх цілей.

По-друге, він повинен володіти високою психологічною лабільністю, гнучкістю, здатністю засвоювати та переробляти нову інформацію й створювати нове.

Проте молодість – це не тільки оптимізм, радість від пізнання нового, але й пошук відповідей питання про самого себе: хто я, який я, для чого я прийшов у цей світ, яка моя місія тощо. У процесі пошуку відповідей молода людина формує:

- самосвідомість, тобто цілісне уявлення про самого себе: про свій характер, про свої творчі здібності та можливості при виборі професійної реалізації, свої переваги та недоліки; про своє ставлення до оточуючого світу, до поведінки людей; про свою зовнішність, людські якості, емоційне реагування на життєві події тощо. Складовою самосвідомості є особиста ідентичність, самооцінка, самоповага. Усе це стає відправною точкою для вибору напряму самовиховання та самовдосконалення;

- власний світогляд, тобто систему поглядів, уявлень, знань, установок, цінностей про оточуючий світ та про те, як в такому світі потрібно жити та досягати успіху. Це певна життєва філософія людини. Вона формується на основі отриманого життєвого досвіду взаємодії зі світом, висновків про власні невдачі та успіхи, спостережень за досягненнями та невдачами інших людей;

- бажання усвідомити, зрозуміти та побудувати свій, самостійний та оригінальний, новий та критичний погляд на дійсність, створити свої теорії смислу життя, любові, дружби, успіху, щастя тощо [9, с.237].

На думку Г.С.Усикіна, «молодіжний вік являє собою, так би мовити «третій світ», який існує між дитинством та дорослістю, так як біологічне, фізіологічне та статеве дозрівання завершено (вже не дитина), але в соціальному відношенні це ще не самостійна доросла особистість» [10, с.163].

Молодь є однією з соціально незахищених груп, яка певною мірою схильна до дії негативних чинників зовнішнього середовища. Обмежені можливості для повноцінного розвитку й реалізації свого потенціалу, відсутність соціальних ліфтів, інформаційне «отруєння», нав'язування сумнівних стандартів успішного життя, не рівні можливості для професійної реалізації, матеріальні та житлові труднощі, роз'єднаність суспільства викликають психологічне напруження, яке може підсилюватись дією таких внутрішніх чинників, як невпевненість у правильному виборі професії або помилково, труднощі в спілкуванні з батьками та однолітками, несформовані соціальні та моральні переконання, низька психологічна лабільність, несформована самосвідомість, складовою якої є особиста ідентичність, самооцінка, самоповага. У такому стані молода людина потребує психологічної допомоги. Якісно організована, доступна й ефективна психологічна допомога дозволить людині краще розібратися зі своїми переживаннями, істинними потребами, почуттями, цінностями, визначитися у житті, налагодити комфортні стосунки із батьками і друзями, і уникнути небажаних психічних розладів.

Психологічна допомога – це вид допомоги, яку надає кваліфікований психолог людині або групі людей з метою оптимізації психофізіологічних станів, пізнавальних процесів, поведінки, спілкування, реалізації індивідуальної та особливо групової діяльності [11, с. 28, 30]. Як зазначає О.Ф.Бондаренко, «психологічна допомога як соціальний інститут у наш час диференціюється як психологічне консультування, позамедична (соціальна і особистісна) психотерапія, медична психотерапія і психіатрія. Основою цієї диференціації є рівень психологічної допомоги, тобто характер і зміст психологічних проблем, з якими людина звертається до того чи іншого спеціаліста» [3, с.29-30]. Проаналізуємо можливості застосування кожного виду допомоги для студентської молоді. Зазначимо, що якісна психологічна допомога повинна бути швидкою, короткотривалою, доступною і в матеріальному і в організаційному плані, яка призведе до якомога скорішого припинення страждань. Зрозуміло, що медичну психотерапію і психіатрію ми аналізувати не будемо, тому що ці методи призначені для людей із психічними розладами, які мають переважно органічне походження. Проте психологічне консультування та немедична психотерапія спрямовані на допомогу психічно здоровим людям, які потребують емоційної, смислової й екзистенціальної підтримки в ситуаціях утруднення, які виникають під час їхнього особистісного або соціального буття.

Психологічна консультація – це організована певним чином бесіда, до якої, як правило, людина готується заздалегідь і на таку підготовку, як не дивно, потрібно місяці й навіть роки. Страх перед тим, чи зрозуміє мене консультант; чи зможе він розібратися в моїх стражданнях; чи сподобається він мені, а я йому; чи не порушить він принцип конфіденційності; чи не визначить моє оточення або він мене психічно хворим і тому подібне. Тим більше, що плата за таку послугу може бути достатньо високою для студента, особливо якщо виникне необхідність збільшити кількість консультацій, що, власне кажучи, частіше всього

буває. Відсутність достовірної інформації про особистість психолога-консультанта та недовіра до сучасної реклами викликає страх попасти до шарлатана. Таким чином, психологічне консультування має певні обмеження для використання студентською молоддю.

При застосуванні немедицинської психотерапії психолог використовує ті ж самі психологічні методи, що і медичний психотерапевт; різниця полягає, передусім, у їхній націленості. Найважливіше завдання психолога полягає не в знятті або полегшенні симптомів хвороби, а в створенні умов для оптимального функціонування особистості та її розвитку, зокрема, в цілях поліпшення взаємовідносин із іншими людьми (з членами сім'ї, колегами і ін.). Основними завданнями немедицинської психотерапії є дослідження психологічних проблем, тобто психодіагностика; поліпшення суб'єктивного самопочуття й зміцнення психічного здоров'я; вивчення психологічних закономірностей, механізмів і ефективних способів міжособової взаємодії для створення основи ефективнішого й гармонійного спілкування з людьми; розвиток самосвідомості і самодослідження клієнтів для корекції або попередження емоційних порушень на основі внутрішніх й поведінкових змін; сприяння процесу особистісного розвитку, реалізації творчого потенціалу, досягненню оптимального рівня життєдіяльності й відчуття щастя і успіху. Наведені завдання цілком співпадають з психологічною проблематикою студентської молоді – саме такі завдання повинна вирішити молода людина у процесі розвитку своєї особистості й планування життєвого шляху. Немедицинська психотерапія може бути індивідуальною й груповою. Індивідуальна ідентична психологічному консультуванню, але має більше методів впливу. Теоретичною та практичною основою групової психотерапії є принципи групової динаміки, розроблені К. Левінім. Робота в такій групі, як правило, не структурована, у ній не має обов'язкових процедур, актуалізація внутрішніх конфліктів відбувається спонтанно та несподівано. Участь у такій групі викликає хвилювання та тривогу, які повинні подолати серйозна мотивація людини на розвиток своєї особистості та сильне бажання розібратися у своїх проблемах та покращити якість життя. Тому часто таку форму роботи називають групою розвитку особистості. Майже всі сучасні дослідники відмічають високу ефективність групової психотерапії, яка може змінити не тільки людину, але й усе подальше її життя. Зрозуміло, що цей метод не може бути прийнятним для більшості, крім того висока плата, відсутність існування таких груп у наших містах та висококваліфікованих професійних психологів обмежує можливості його використання.

У межах групової психотерапії, але трошки пізніше, почала розвиватися така форма групової психологічної роботи, як соціально-психологічний тренінг, у якій робота чітко визначена й структурована. Соціально-психологічний тренінг – це найбільш ефективний на сьогодні і широко використовуваний в сучасному світі метод навчання психологічним навичкам побудови міжособистісних відносин у спеціально створених малих групах за сприяння ведучого психолога. У групі за допомогою спеціальної системи психологічних вправ та ігор в учасника з'являється можливість побачити себе і свої проблеми очима інших людей, безпечно для себе приміряти безліч нових ролей, придбати необхідні навички та вміння спілкування, які не вдалося отримати в сім'ї, засвоїти нові форми поведінки, усвідомити і, в кінцевому підсумку, вирішити свої проблеми, бути щасливим. С. Макшанов визначає тренінг як «багатофункціональний метод навмисних змін психологічних феноменів людини, групи і організації з метою гармонізації професійного і особистісного буття людини» [12, с.75]. М. Ковальчук і Л. Петровська, аналізуючи відмінності тренінгу від групової психотерапії, зазначають, що «в тренінгу події розгортаються в основному за принципом «тут і тепер», у склад групи тренінгу входять здорові люди, а не пацієнти, які потребують лікування, розкриття мотивації є не самоціллю, а засобом для інтерпретацій поведінки, конфлікт розглядається з метою його вирішення, а не для діагностики невротичної симптоматики, заняття менш тривалі в порівнянні з психотерапією [13]. Існує типологія, згідно якої різні програми тренінгу розділяються залежно від звернення до конкретної проблематики особистості, цілей, які стоять перед групою. У ній виділено п'ять типів групової роботи:

1. «Я – Я» – групи, спрямовані на зміни на рівні особистості, особистісний ріст, головні джерела змін внутрішньоособистісні.

2. «Я – Інші» – групи, спрямовані на зміни в міжособистісних відносинах, дослідження того, як відбувається процес міжособистісного впливу залежно від того або іншого способу поведінки.

3. «Я – Група» – групи, спрямовані на взаємодію особистості і групи як соціальної спільноти, стилі взаємодії з групою.

4. «Я – Організація» – групи, орієнтовані на вивчення й розвиток досвіду міжособистісної й міжгрупової взаємодії в організаціях.

5. «Я – Професія» – групи, орієнтовані на суб'єктів конкретної професійної діяльності [14].

Дана типологія тренінгів надає великі можливості для розробки конкретних програм, кожна з якої повинна мати конкретну мету, завдання, кінцевий результат у вигляді набутих у процесі роботи відповідних знань, умінь та навичок. Такі програми можуть бути розроблені викладачем психологічних дисциплін (величезна кількість тренінгових програм уже розроблена фахівцями і є доступною для

широкого використання) в межах практичних групових занять. Представлений зміст активного соціально-психологічного навчання охоплює весь спектр психологічної проблематики студентської молоді. Така сучасна форма психологічної допомоги є мобільною, відносно короткотривалою, доступною й не вимагає зайвих організаційних і матеріальних затрат.

**Висновки.** Таким чином, форма й організація проведення, цілі, завдання, методи роботи та зміст запропонованих соціально-психологічних тренінгів повністю відповідають психологічній проблематиці сучасної студентської молоді і є найоптимальнішою формою надання їй психологічної допомоги.

### Література

1. Молодь та молодіжна політика в Україні: соціально-демографічні аспекти / За ред. Е.М.Лібанової. — Київ : Інститут демографії та соціальних досліджень імені М.В. Птухи НАН України, 2010. — 248 с.
2. Щербатюк Б. Використання аксіологічної моделі в процесі надання психотерапевтичної допомоги / Б.Щербатюк, О. Холодова // Наука і освіта. Науково-практ. журнал Південного наукового центру НАПН України. Педагогіка і психологія, 2013. — №1-2/СХІІ, Січень-квітень, — С. 104.
3. Бондаренко А.Ф. Психологічна допомога: теорія і практика / А.Ф.Бондаренко. — Київ : Укртехпрес, 1997. — С.29-30.
4. Психотерапія / Под ред. Б.Д.Карвасарського. — Санкт-Петербург : Из-во «Питер», 2000. — 544 с.
5. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия / И. Ялом. — Москва : Независимая фирма «Класс», 1999. — 576 с.
6. Морозова Г.Ф. Деградація нації – міф чи реальність? / Г.Ф. Морозова // Соціологічні дослідження. — 1994. — №1.
7. Ніколаєвська А.М. Студентська молодь України: штрихи до морального портрету / А.М. Ніколаєвська // Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства: Збірник наукових праць. — Харків, 2002.
8. Молодежь и молодежная политика в Украине: социально-демографические аспекты. / Под ред. Э.М.Либанова. — Москва : Институт демографии и социальных исследований им. М.В. Птухи НАН Украины, 2010. — 248 с.
9. Холодова О.О. Особливості розвитку молодіжного туризму на сучасному етапі / О. О. Холодова // Соціально-політичні, економічні та гуманітарні виміри європейської інтеграції України: Зб. наук. праць II Міжнародної науково-практичної конференції. — Вінниця: ЦІПНМВ ВТЕІ КНТЕУ, 2014. — Ч.2. — С. 237.
10. Усыкин Г. С. В классе, в парке, в лесу: игры и соревнования юных туристов / Г. С.Усыкин. — Москва : Просвещение, 2006. — 160 с.
11. Кризова психологія: Навч. посіб. : 2-е вид. / За заг. ред. проф. О. В. Тімченка. — Харків : НУЦЗУ, КП «Міська друкарня», 2013. — 380 с.
12. Макшанов С.И. Психология тренинга: Теория. Методология. Практика : Монография / С.И.Макшанов. — Санкт-Петербург, «Образование», 1997. — С.75.
13. Ковальчук М.А., Петровская Л.А. Проблема группового тренинга в зарубежной психологии / М.А.Ковальчук, Л.А. Петровская // Вопросы психологии, 1982. — №2. — С.140-146.
14. Bachanan P.C., Reisel J. Differentiating human relation laboratories / P.C.Bachanan, J. Reisel // Soc. Change. 1972/ V.2. №2. P. 1-3.

### References

1. Molod ta molodizhna polityka v Ukraini: sotsialno-demohrafichni aspekty / Za red. E.M.Libanovoi. — Kyiv : Instytut demohrafii ta sotsialnykh doslidzhen imeni M.V. Ptukhy NAN Ukrainy, 2010. — 248 s.
2. Shcherbatiuk B. Vykorystannia aksiolohichnoi modeli v protsesi nadannia psykhoterapevtychnoi dopomohy / B.Shcherbatiuk, O. Kholodova // Nauka i osvita. Naukovo-prakt. zhurnal Pivdennoho naukovoho tsentru NAPN Ukrainy. Pedahohika i psykhohihiia, 2013. — #1-2/CXII, Sichen-kviten, — С. 104.
3. Bondarenko A.F. Psykhoholichna dopomoha: teoriia i praktyka / A.F.Bondarenko. — Kyiv : Ukrtekhpres, 1997. — S.29-30.
4. Psihoterapija / Pod red. B.D.Karvasarskogo. — Sankt-Peterburg : Iz-vo «Piter», 2000. — 544 s.
5. Jalom I. Jekzistencial'naja psihoterapija / I. Jalom. — Moskva : Nezavisimaja firma «Klass», 1999. — 576 s.
6. Morozova H.F. Dehradatsiia natsii – mif chy realnist? / H.F. Morozova // Sotsiolohichni doslidzhennia. — 1994. — #1.
7. Nikolaievska A.M. Studentska molod Ukrainy: shtrykhy do moralnoho portretu / A.M. Nikolaievska // Metodolohiia, teoriia ta praktyka sotsiolohichnoho analizu suchasnoho suspilstva: Zbirnyk naukovykh prats. — Kharkiv, 2002.
8. Molodezh' i molodezhnaja politika v Ukraine: social'no-demograficheskie aspekty. / Pod red. Je.M.Libanova. — Moskva : Institut demografii i social'nyh issledovanij im. M.V. Ptuhi NAN Ukrainy, 2010. — 248 s.
9. Kholodova O.O. Osoblyvosti rozvytku molodizhnoho turyzmu na suchasnomu etapi / O. O. Kholodova // Sotsialno-politychni, ekonomichni ta humanitarni vymiry yevropeiskoi intehtratsii Ukrainy: Zb. nauk. prats II Mizhnarodnoi naukovopraktychnoi konferentsii. — Vinnytsia: TsPNMV VTEI KNTEU, 2014. — Ch.2. — S. 237.
10. Usykin G. S. V klasse, v parke, v lesu: igry i sorevnovaniia junyh turistov / G. S.Usykin. — Moskva : Prosveshhenie, 2006. — 160 s.
11. Kryzova psykhohihiia: Navch. posib. : 2-e vyd. / Za zah. red. prof. O. V. Timchenka. — Kharkiv : NUTsZU, KP «Miska drukarnia», 2013. — 380 s.
12. Makshanov S.I. Psihologija treninga: Teorija. Metodologija. Praktika : Monografija / S.I.Makshanov. — Sankt-Peterburg, «Obrazovanie», 1997. — S.75.
13. Koval'chuk M.A. Problema grupovogo treninga v zarubezhnoj psihologi / M.A.Koval'chuk, L.A. Petrovskaja // Voprosy psihologii, 1982. — №2. — S.140-146.
14. Bachanan P.C. Differentiating human relation laboratories / P.C.Bachanan, J. Reisel // Soc. Change. 1972/ V.2. №2. P. 1-3.

УДК 159.9.07

DOI 10.31652/2415-7872-2020-63-220-226

## ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ТА ДІАГНОСТИКИ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА

О. І. Шаманська, [orcid.org/0000-0002-2677-8983](https://orcid.org/0000-0002-2677-8983)

В. С. Штифурак, [orcid.org/0000-0002-1896-9931](https://orcid.org/0000-0002-1896-9931)

І. В. Сінельнікова

*У статті досліджено та проаналізовано основні фізіологічні та психологічні особливості розвитку дітей із розладами аутистичного спектра. Обґрунтовано розуміння сутності «аутизм», як наукове поняття, а також розглянуто особливості діагностики дітей із розладами аутистичного спектра. Також у статті узагальнено погляди науковців щодо способів вирішення проблем, які виникають у дітей із аутизмом. Визначено, що в Україні лише наприкінці 90-х років ХХ століття зроблені перші кроки в напрямку вивчення системи та процесу допомоги дітям з розладами аутистичного спектра. До такої системи потрібно віднести як медикаментозну терапію, так і психолого-педагогічну корекцію. Водночас, однією із провідних форм роботи з аутистичними дітьми є психолого-педагогічна корекція, яка включає виявлення й розвиток творчих здібностей дітей, розвиток мовлення та комунікативних навичок, а також систематичну роботу з батьками, що дає можливість ефективнішої адаптації дітей із аутизмом до умов сучасного соціального середовища.*

**Ключові слова:** аутизм, розлади аутистичного спектра, діагностика дитячого аутизму, порушення психічного розвитку, діагностичні шкали, психолого-педагогічна корекція.

## FEATURES OF DEVELOPMENT AND DIAGNOSTICS OF CHILDREN WITH PERVASIVE DEVELOPMENTAL DISORDERS

O. Shamanska, V. Shtyfurak, I. Sinel'nikova

*There has been investigation and analysis of the basic physiological and psychological features of children development with disorders of autism spectrum in the article. The article gives the understanding of essence of autism reasonable as the scientific concept and the features of diagnostics of children considered with disorders of autism spectrum. In addition, there has been given the basic scientists opinions about such problem as autism. The authors also described the basic classifications of children with autism and the main characteristics of this child's illness. The article generalized different looks of scientists in relation to methods decisions of problems that arise up for children with autism. In Ukraine only at the end of 90th of XX of century there has made the first advances in scientific direction of the system and process of diagnostics and helping the children with disorders of pervasive development. To such system can be used both medicamentous therapy, psychological and pedagogical correction. At the same time, one of leading forms of the working with autism children is the psychological and pedagogical corrections, that includes identification and development of creative abilities of children, development of broadcasting and communicative skills, and also systematic work with parents. Such big work can give the great opportunity of more effective adaptation of children with autism to the modern social environment.*

**Keywords:** autism, disorders of autism spectrum, diagnostics of child's autism, violation of mental development, diagnostic scale, psychological and pedagogical correction.

Для сучасного етапу розвитку теорії і практики педагогіки, психології та психіатрії є характерним посилення уваги до поглибленого вивчення особливостей психічного та фізіологічного розвитку аномальних дітей, а також і дітей із аутистичним спектром розвитку. Зокрема, аутистичні діти багато років були позбавлені доступних для них форм медико-діагностичної та психолого-педагогічної допомоги, оскільки аутизм є надзвичайно складною проблемою як у теоретичному, так і в практичному аспектах. Отже, залишається актуальним вивчення особливостей розвитку та діагностики дітей із розладами аутистичного спектра.

Проведений аналіз показав, що в Україні лише наприкінці 90-х років ХХ століття зроблені перші кроки в напрямі вивчення напрацювання та формування ефективної системи допомоги дітям із розладами аутистичного спектра. Водночас, до такої системи належать як медикаментозна терапія, так і психолого-педагогічна корекція. Водночас, однією із провідних форм роботи з аутистичними дітьми є психолого-педагогічна корекція, яка акумулює в собі виявлення й розвиток творчих здібностей дітей, розвиток мовлення та комунікативних навичок, а також систематичну роботу з батьками. Така корекція дає можливість дітям із розладами аутистичного спектра більш гнучко та ефективніше адаптуватися до умов теперішнього соціального середовища.

Проблема аутизму вивчалась і висвітлювалася в науковій, медичній, психологічній і педагогічній літературі багатьма зарубіжними та українськими науковцями. Українські дослідники також займалися й продовжують займатися проблематикою аутизму [2; 3; 4; 5; 6].

**Метою статті** є дослідження та аналіз особливостей розвитку та діагностики дітей із розладами аутистичного спектра.

Нині можна стверджувати не тільки про існування суперечностей, що виникають у розумінні сутності аутизму, але й про відсутність надійного діагностичного інструментарію, який давав би можливість дослідження розладів аутистичного спектра дитини в рамках її загального розвитку. Разом з тим, ситуація невизначеності найгіршим чином позначається на родинях, які виховують таких дітей. Зокрема, найгірше те, що фахівці й до тепер не виявляють таких дітей у ранньому віці, при цьому все частіше трапляється й таке явище, як гіпердіагностика, тобто розповсюдження діагнозу на подібні випадки.

В.С.Кагана зауважував, що термін “аутизм” став розпливчатим діагностичним ярликом з вкрай невизначеним змістом. Починаючи з 90-х років ХХ століття, увагу науковців спрямовано на вивчення специфіки психічного дизонтогенезу аутичних дітей, пошуку першопричин і логіки аутичного розвитку, що дало змогу виявити наскрізний або спектральний характер цього порушення.

Водночас усе більше дослідників схиляються до тієї думки, що аутизм позначається на всіх рівнях психічної організації. Такої самої думки притримуються й українські дослідники, які займалися й продовжують займатися проблематикою аутизму, серед них: Ф. Аппе, І.Марценківський, В.Тарасун, Г.Хворова, Т.Скрипник та ін. При цьому варто зазначити, що в теперішній час немає загальноприйнятих теорико-методологічних основ стосовно вивчення особливостей порушень різних структур та функцій психіки в разі аутизму, а також – взаємозв’язку між ними.

Розкриваючи сутність аутизму як цілісного порушення розвитку, варто застосувати два ключові орієнтири феноменологічного підходу:

1) за допомогою належним чином розробленої методології забезпечити всебічне бачення цілого;

2) зважаючи на те, що сутність речей (явищ) співмірна тільки зі своїм власним значенням, розкривати феномен аутизму потрібно з урахуванням контексту розвитку самої дитини, з логіки розгортання її психічних проявів [7].

Водночас, термінологія, пов’язана з аутизмом досить широка: аутизм, синдром Аспергера і PDD-NOS часто об’єднують у поняття «захворювання аутичного (аутистичного) спектра», іноді – «аутичні розлади» (Freitag С.М., 2007), а сам аутизм називають синдромом аутизму (синдромом раннього дитячого аутизму, синдромом дитячого або інфантильного аутизму), раннім дитячим аутизмом, або просто дитячим аутизмом. У клінічній практиці вирази «аутизм», «розлади аутичного спектра» і PDD використовують як взаємозамінні. Разом з тим, українські автори по чергово використовують назви як аутичний, так і аутистичний.

У міжнародній системі класифікацій МКБ-10 дитячий аутизм входить до рубрики “Загальні розлади розвитку” (F84) як частина розділу “Порушення психологічного розвитку” (рубрики F80 – F89). Тут виокремлено наведені нижче форми загальних розладів розвитку [9]:

- F84.0 Дитячий аутизм (аутичний розлад, інфантильний аутизм; інфантильний психоз; синдром Каннера);

- F84.1 Атиповий аутизм (атиповий дитячий психоз; помірна розумова відсталість з аутичними рисами);

- F84.2 Синдром Ретта;

- F84.3 Інший дезінтегративний розлад дитячого віку (дезінтегративний психоз; синдром Геллера; дитяча деменція; симбіотичний психоз);

- F84.4 Гіперактивний розлад, що поєднується з розумовою відсталістю і стереотипними рухами;

- F84.5 Синдром Аспергера (аутична психопатія; шизоїдний розлад дитячого віку).

- За діагностичними критеріями Американської психіатричної асоціації (DSM-IV) визначено групу загальних розладів розвитку (Pervasive Developmental Disorders, P.D.D.) [8].

- Ця група об’єднує п’ять синдромів аутичного спектра:

- 299.00 Аутичний розлад;

- 299.80 Синдром Ретта;

- 299.10 Дезінтегративний дитячий синдром (CDD);

- 299.80 Синдром Аспергера;

- 299.80 Нетиповий наскрізний розлад розвитку, до якого входить і атиповий аутизм (PDD-NOS).

Проведені дослідження показали, що легка форма носить назву синдром Аспергера. Так, причинами такої форми аутизму, швидше за все, є поєднання сформованої екологічної ситуації й

генетичного аспекту. При такому синдромі дитина не страждає від проблем зі словниковим запасом, але виникають складнощі при спілкуванні, так як вона не може виражати своїх емоцій і не розуміє емоцій інших людей.

Синдром Ретта розвивається зазвичай у дитини до року, характеризується його зворотним розвитком: спочатку дитина чомусь навчається (сидіти, повзати, вимовляти звуки), потім малюк поступово розучується це робити. Водночас, у дворічних дітей можуть пропадати навіть жувальні навички, також зникає будь-яка рухова активність, крім рухів руками, що вимагає перебування в стаціонарі. У 5 років деякі навички повертаються, але з часом знову втрачаються. Синдром Ретта – найбільш важка форма аутизму.

Атиповий аутизм розвивається в дітей старшого віку й характеризується відсутністю одного або двох основних критеріїв, за якими ставиться діагноз аутизму.

Дезінтегративний розлад виникає тоді, коли в дітей старше 2 років спостерігається поступове занурення в себе з погіршенням мови, аж до повної втрати інтелектуальних і комунікативних здібностей.

У науковій літературі також розрізняють ступені важкості аутизму, серед яких:

1 ступінь – легкий. Діти можуть спілкуватися, але в незвичайній обстановці легко губляться. Рухи незграбні й повільні; дитина не жестикулює, мова амімічна. Іноді таким дітям ставлять діагноз: затримка психічного розвитку.

2 ступінь. Діти не створюють враження замкнених в собі. Вони багато розмовляють, але при цьому ні до кого не звертаються, особливо люблять розповідати про сферу своїх інтересів, яку вивчили досконально.

3 ступінь. У звичній обстановці дитина нормально себе веде, але при відвідуванні нових місць у неї трапляється напад паніки або самоагресії. Такий хворий плутає займенники, відповідає марними штампами.

4 ступінь – найважчий. Діти не реагують на звернення, не дивляться в очі, практично не розмовляють. Якщо їм комфортно, вони сидять годинами, дивлячись перед собою. Дискомфорт у таких дітей проявляється криком і плачем.

Симптоми дитячого аутизму можна розпізнати приблизно з 3-х місяців. Але остаточний діагноз виставляється зазвичай у 2,5-3-х річному віці дитини. До досягнення цього віку можна помітити ранні симптоми: малюк не посміхається, з ним складно встановити зоровий контакт, він не реагує на оточуючих, погано спить, без видимої на те причини. Відмова від материнського молока в сукупності з іншими симптомами також може бути проявом захворювання. З часом, батьки можуть розпізнати наступні симптоми виникнення аутизму: дитина здійснює монотонні дії і рухи, сидить в ліжечку й розгойдується вперед-назад упродовж тривалого часу, не реагуючи на зовнішні подразники.

Одним із важливих симптомів є проблеми з мовленням у дітей. Хворі аутизмом діти найчастіше починають говорити дуже пізно і плутають займенники, але можуть і раптово вимовляти відразу ж довгі фрази, почуті від дорослих. При цьому в цих фразах повторюється не тільки порядок слів, а й інтонація, з якою вони були сказані раніше іншою людиною.

Водночас, хворих дітей можна відстежити по замкнутості, відсутності інтересу до однолітків, виражених емоціях (сміх, плач) без видимих причин, а також наявності в них різноманітних страхів. Дуже складно привернути хоч якусь увагу з боку малюка, найчастіше він практично не спілкується з однолітками, а спілкування з дорослими може зводитися до мінімуму. Обличчя такої дитини може бути постійно зосередженим або постійно змінюватись залежно від наявності в приміщенні людей.

Дослідження свідчать, що діагноз визначає комісія в державній психіатричній клініці в складі таких лікарів: дитячий психіатр, дитячий невролог, педіатр, дитячий психолог, логопед. При цьому діагностика ґрунтується на спостереженні вищевказаних фахівців за дитиною, проведенні ними деяких тестових шкал: шкала оцінки неадекватної поведінки, шкала Коннора, опитувальник для діагностики аутизму. Також при підозрі на аутизм проводиться таке обстеження: ЕЕГ, МРТ головного мозку, доплерографія судин голови та ший.

Г.М.Хворова наголошує на тому, що при такому типі психічного дизонтогенезу спостерігаються складні поєднання загального психічного недорозвинення дитини, а саме: затриманий, ушкоджений та прискорений розвиток її окремих психічних функцій [5]. Однією із важливих особливостей дитячого аутизму визнається саме особливий асинхронний тип затримки розвитку. Такі прояви спостерігаються, по-перше, в тому, що одночасно мають місце ознаки й ретардації (уповільнення), і акселерації в обмежених галузях (музиці, математиці тощо). По-друге, наявні порушення ієрархії психічного, мовленнєвого та емоційного дозрівання дитини з аутизмом. На основі етіопатогенетичного підходу, розробленого К.С.Лебединською, виділено декілька варіантів аутизму [4]:

1) дитячий аутизм при різних захворюваннях ЦНС (органічний аутизм);

- 2) психогенний аутизм;
- 3) діти з аутизмом шизофренічної етіології;
- 4) аутизм при захворюваннях обміну речовин;
- 5) аутизм при хромосомній патології.

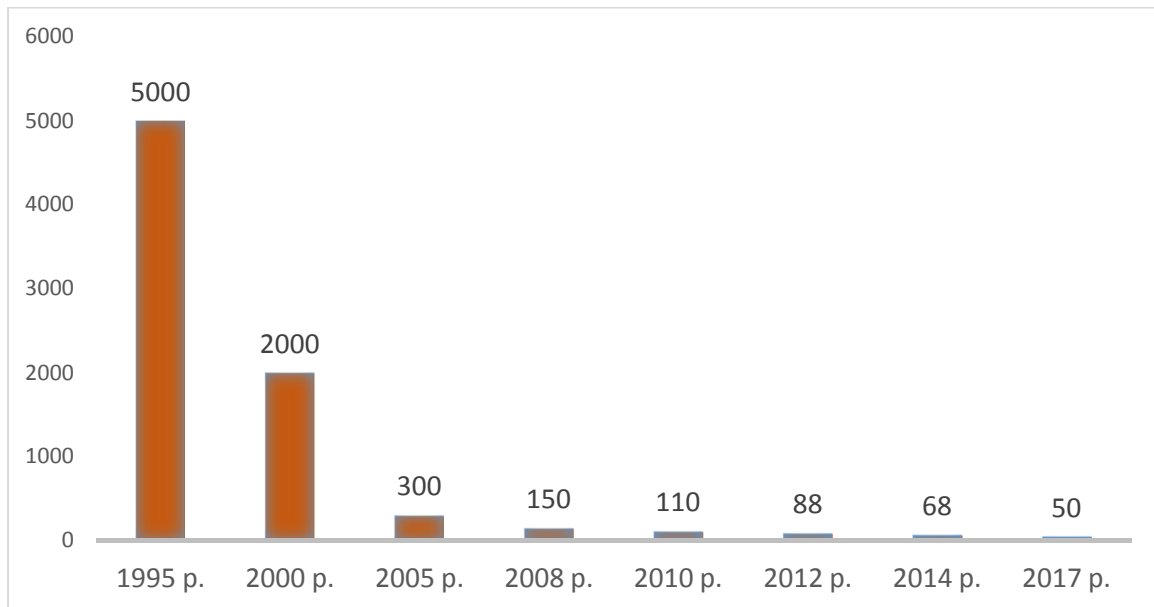
Синдром аутизму, на відміну від інших аномалій розвитку, характеризується складністю і дисгармонійністю як у клінічній картині, так і в психологічній структурі порушень.

Основними ознаками аутизму при всіх його клінічних варіантах є:

- недостатня або повна відсутність потреби в контактах з оточуючими;
- активне прагнення самотності;
- відгородженість від зовнішнього світу;
- слабкість емоційного реагування стосовно близьких людей, аж до повної байдужості до них (афективна блокада);
- слабка здатність (або нездатність) диференціювати живі й неживі об'єкти, чим, зокрема, пояснюється їхня агресивна поведінка стосовно іншої дитини, яку вони можуть сприймати як ляльку;
- недостатня реакція на зорові та слухові подразники, хоча можуть бути дуже чутливими до слабких подразників (не переносять шум побутових приладів, капання води тощо);
- прагнення до збереження незмінності оточуючого простору (феномен тотожності, за А. Канером), яке виявляється (навіть на першому році життя) у прагненні до збереження звичної постійності;
- страх всього нового (неофобія): перестановки ліжка, зміни місця проживання, нового одягу, взуття і т.д.;
- одноманітна поведінка зі стереотипними, примітивними рухами (перебирання пальців, згинання й розгинання плечей і передпліч, розхитування тулубом чи головою, підстрибування навшпиньках тощо);
- різноманітні мовленнєві порушення – від мутизму (повної втрати мовлення) до підвищеного вербалізму, що виявляється у вибіркового ставленні до певних слів та виразів (дитина постійно вимовляє слова або склади, що сподобалися їй);
- характерна зорова поведінка, яка проявляється в тому, що дитина не переносить погляду в очі, має "бігаючий" погляд або погляд повз;
- одноманітність гри;
- різноманітні інтелектуальні порушення;
- стан дифузної тривоги й невмотивованих страхів;
- наявність рудиментарних способів обстеження предметів: обнюхування, облизування, покусування і т.п.;
- високий рівень розвитку в дітей пам'яті, хоча сам процес запам'ятовування носить у них ізольований характер, а в її використанні виявляється виражена автономність;
- парадоксальність поведінки, до якої дитину призводить постійний сенсорний дискомфорт, який вона намагається компенсувати аутостимуляцією (розхитуваннями, бігом по колу, стрибками).

Збільшення кількості дітей із аутистичними розладами спостерігають в усьому світі. При цьому частота розповсюдженості дитячого аутизму та розладів аутистичного спектру в сучасних умовах простежується в чотирьох – п'яти випадках на 10000 дітей (0,04 – 0,05%) [2]. Проведені дослідження показали, що в США у 1993 р. навчалось 15 500 дітей хворих на аутизм, через 5 років (1998) – 45 500. Сьогодні їхня кількість складає понад 400 тис. Згідно з даними Організації об'єднаних націй, на сьогодні в усьому світі мешкає близько 67 млн. хворих на розлади аутистичного спектру (РАС), що становить понад 1% від усього населення планети (Рис.1). Спеціалісти Всесвітньої організації охорони здоров'я зауважують, що на аутизм страждають хворі на всіх континентах, у всіх країнах, незалежно від статі, расових відмінностей та матеріального статку. При цьому, за останні 10 років розповсюдженість РАС збільшилася в 10 разів, кожні 20 хвилин реєструється новий випадок аутизму [2].

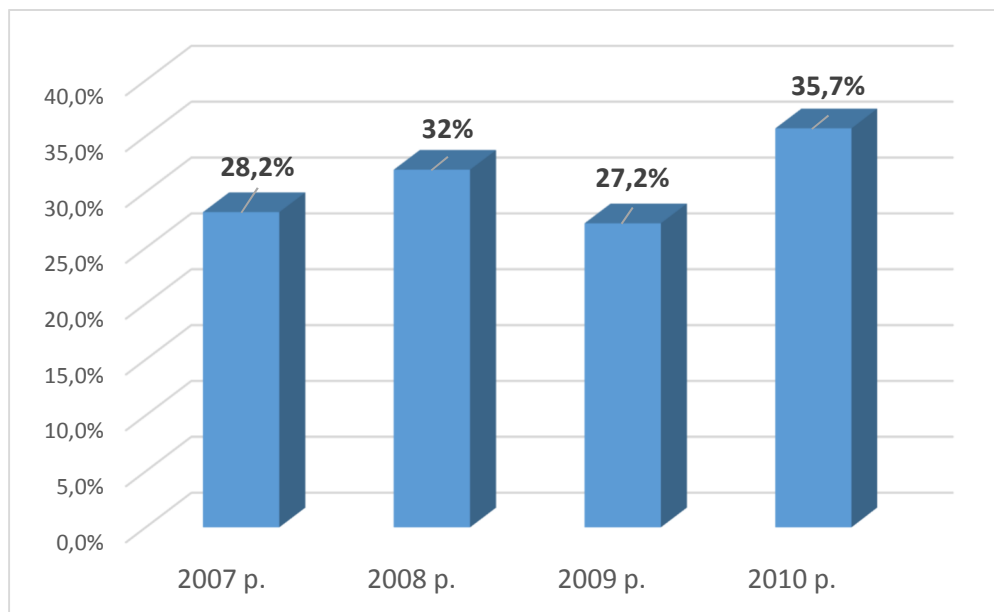
Відповідно до даних Всесвітньої організації аутизму (WAO) у 2009 р., розповсюдженість аутизму становила 67 випадків на 10 тис., а згідно з даними Агентства за контролем над захворюваністю США – 90 на 10 тис. За результатами 6-річного дослідження, проведеного у Південній Кореї (2010), РАС виявлені у 2,6% дітей віком від 7 до 12 років [2, 9].



**Рис. 1. Динаміка кількості аутистів у світі, 1-на особа з...**

Джерело: сформовано на основі [2, 9].

В Україні цей показник стабільно зростає: в 2007 р. – на 28,2 %; в 2008 р. – на 32,0 %, в 2009 р. – на 27,2 %, в 2010 р. – на 35,7 % (рис.2). Загалом, з 2006 до 2010 року кількість захворювань на аутизм зросла в 2,5 рази [2].



**Рис. 2. Динаміка зростання кількості захворюваних дітей на аутизм в Україні, 2007-2010 рр., %**

Джерело: сформовано на основі [2]

Згідно зі статистичними даними, у 2017 році таких дітей в Україні було вже 7,5 тис. осіб. Але це були діти, які стоять на обліку у психіатрів. Це – верхівка айсбергу, лише 10 %. Реальні цифри – понад 75 тисяч дітей. І ці показники корелюються із світовою статистикою – понад 1% дітей (від загальної кількості у державі) мають аутистичний розлад. Водночас, українські батьки, які мають дітей із аутизмом, не доходять до психіатрів, стикаючись у суспільстві зі стигмою. Навіть ті, які знають про цей діагноз у своєї дитини, не хочуть ставати на облік до психіатрів. Тому офіційна статистика щодо показників дитячого аутизму в Україні являється недійсною [10].

Проведений аналіз свідчить, що дійсну розповсюдженість аутизму та РАС установити в Україні чи у різних регіонах неможливо, що пов'язано як зі статистичною реєстрацією (кодування може проводитися за трьома класами хвороб МКХ-10 G, F, Q), так із відсутністю діагностичних та методологічних підходів своєчасної діагностики. Особливо дітям до трьох років діагноз встановлюється синдромально – синдром



затримки психічного та мовленнєвого розвитку, який може зберігатися до 6-7-річного віку. Тоді ж, подібна ситуація типова не тільки для України, а й для багатьох країн пострадянського простору [2].

В Україні діагностика проводиться у секторі медико-соціальної реабілітації дітей і підлітків із психічними та поведінковими розладами в Українському НДІ соціальної і судової психіатрії та наркології МОЗ України. Слід при цьому взяти до уваги, що команда фахівців (лікарів, психологів, реабілітологів) під керівництвом кандидата медичних наук, головного дитячого психіатра України І.Л. Марцинковського [2] уперше, опрацювавши всі діагностичні світові технології, адаптувала їх до можливостей проведення в українських реаліях. Були розроблені такі компоненти процесу діагностування, який має бути всебічним і включати:

1. Ретельне вивчення історії розвитку дитини (включаючи інформацію про пре – пері – і постнатальний періоди), а також установленням початку проявів порушення, аналіз розвитку моторики, мовлення, сфери особливих інтересів (улюблені заняття, незвичайні таланти) і ін. Особлива увага має приділятися розвитку соціальної взаємодії, установленню дружніх відносин із іншими дітьми, усвідомленню себе, розвитку емоцій, проявам проблемної поведінки.

2. Історія сім'ї: лікар повинен отримати інформацію про генетичні та інші порушення в сім'ї. Потрібно провести аналіз складу сім'ї і стану психологічної атмосфери в сім'ї.

3. Детальне обстеження зовнішності дитини.

4. Психологічне обстеження, що має проводитись психологом, який знає проблему аутизму й особливості аутичних дітей, із застосуванням відповідних віку й рівню розвитку тестів. Необхідно оцінити рівень інтелектуального (вербального і невербального) розвитку дитини; оцінити нейропсихологічне функціонування дитини (моторні і психомоторні навички, візуальну і слухову пам'ять, орієнтацію в просторі, компенсаторні стратегії, особливості гри і ін.); складання психологічного профілю дитини.

5. Обстеження рівня розвитку мовлення, мовлення і комунікації (вербальної і невербальної).

6. Обстеження порушень сенсорики, перцептуальних навичок; складання сенсорного профілю дитини.

7. Вивчення неврологічного розвитку дитини, виявлення домінант.

Водночас існує значна кількість методик, які дозволяють виявити специфічні особливості комунікативної та соціальної поведінки, оцінити рівень розвитку комунікативних та соціальних навичок аутичних дітей. Якісний аналіз даної групи методик дозволяє поділити їх умовно на кілька підгруп, серед яких [1]:

1. Діагностичні шкали, що дозволяють виявити в дитини аутистичні порушення, соціальні, комунікативні та поведінкові недоліки: а) Autism Diagnostic Interview-Revised (ADI-R); б) Autism Diagnostic Observation Schedule (ADOS); в) Childhood Autism Rating Scale (CARS). До цієї групи методик можна віднести Діагностичну карту, розроблену К.С.Лебединською, О.С.Нікольською, яка дозволяє провести детальне обстеження дитини двох років життя при припущенні в неї дитячого аутизму. Вона спрямована на виявлення особливостей у розвитку всіх сфер: вегетативно-інстинктивної, афективної, сфери потягів, спілкування, сприйняття, моторики, інтелектуального розвитку, мовлення, ігрової діяльності, навичок соціальної поведінки, психосоматичних кореляцій.

2. Шкали адаптивного поведінки – стандартизовані методики, призначені для оцінки адаптивних навичок і виявлення рівня розвитку соціальних, комунікативних, моторних навичок, а також навичок самообслуговування й поведінкових особливостей дітей із порушеннями розвитку. Найбільш широкоживаними є наступні методики: а) шкала адаптивної поведінки Вайнленд; б) оцінка адаптивної поведінки дітей.

3. Методики, призначені для оцінки рівня розвитку дітей із аутизмом та планування корекційно-педагогічного впливу: Психологопедагогічний профіль (PEP-R); Autism Screening Instrument for Educational Planning (ASIEP). До цієї ж категорії можна віднести низку методик, розроблених для оцінки соціальних навичок аутичних дітей раннього віку з метою подальшого освоєння ними певних розвиваючих програм: Brigance Inventory of Early Development; Transdisciplinary PlayBased Assessment (TPBA); The Carolina Curriculum for Preschoolers with Special Needs.

4. Методики, призначені для оцінки рівня невербальної комунікації дітей дитячого та раннього віку: а) шкала комунікативної і символічної поведінки (CSBS), яка дозволяє оцінити комунікативні та символічні навички 8-24 місячної дитини, включаючи жестову комунікацію, вокалізацію, узаємодію, афективні сигнали в різних комунікативних ситуаціях; б) анкета CHAT, розроблена для діагностики аутизму в дітей у віці 18 місяців, включає розділи: соціальні інтереси, розподіл уваги, жестова комунікація і гра; в) шкала Pre-Linguistic Autism Diagnostic Observation Schedule (PL-ADOS) дозволяє провести діагностику невербальних навичок у дітей у віці не менше 3-х років.

5. Методики, що дозволяють оцінити мовний розвиток дитини з аутизмом. Ця група методик спрямована на виявлення рівня розвитку рецептивного та експресивного мовлення і не дає чіткого уявлення про комунікативні навички дитини. У цій групі можна виділити певну категорію методик, що

розглядають питання комунікативного розвитку: а) The Rossetti Infant-Toddler Language Scale; б) Functional Communication Profile; в) Test of Pragmatic Language; г) Test of Language Competence Expanded Edition (TLC-Expanded); д) Test of Problem Solving.

**Висновки.** Зараз можна стверджувати не тільки про наявність суперечностей, що виникають у розумінні сутності аутизму, але й про відсутність надійного діагностичного інструментарію, який давав би можливість дослідження розладів аутичного спектра дитини в рамках її загального розвитку. Разом з тим, ситуація невизначеності найгіршим чином позначається на родинах, які виховують таких дітей. Фахівці й до сьогодні не виявляють таких дітей у ранньому віці, при цьому все частіше трапляється і таке явище, як гіпердіагностика, тобто розповсюдження діагнозу на подібні випадки. Водночас, однією із провідних форм роботи з аутистичними дітьми є психолого-педагогічна корекція, яка включає виявлення й розвиток творчих здібностей дітей, розвиток мовлення та комунікативних навичок, а також систематичну роботу з батьками. Така корекційна робота являється надзвичайно важливою та необхідною, оскільки дає можливість дітям із розладами аутистичного спектра та їхнім батькам більш гнучко та ефективніше адаптуватися до умов соціального середовища, адже діти з аутизмом не можуть існувати ізольовано від суспільства.

### Література

1. Вимоги до програмно-цільового обслуговування дітей з розладами зі спектра аутизму (методичні рекомендації). Установа – розробник: НДІ соціальної і судової психіатрії та наркології МОЗ України / укл.: І. А. Марценковський, Я. Б. Бікшаєва, О.В. Ткачова. – Київ, 2009. – 31 с.
2. Марценковський І.А. Аутизм та розлади аутистичного спектру у дітей. Питання та відповіді / І.А.Марценковський // Матеріали VI міжрегіональна науковопрактична конференція. – Херсон, 2011. – С. 6-7.
3. Мамайчук І.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии / И.И. Мамайчук. – Санкт-Петербург, 2003. – 398 с.
4. Ранний детский аутизм / Под ред. Т.А. Власовой, В.В.Лебединского, К.С.Лебединской. – Москва, 1981. – 321 с.
5. Тарасун В. Концепція розвитку, навчання і соціалізації дітей з аутизмом. Навчальний посібник для вищих навчальних закладів / В. Тарасун, Г. Хворова / За наук. ред. В.Тарасун – Київ : 2004. – 103 с.
6. Аппе Ф. Введение в психологическую теорию аутизма / Ф. Аппе. – Москва : Теревинф, 2006. – 215 с.
7. Шульженко Д.І. Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей : Монографія / Д.І.Шульженко. – Київ : Знання, 2009. – 385 с.
8. Скрипник Т.В. Феноменологія: Монографія / Т.В. Скрипник. – Київ : Видавництво “Фенікс”, 2010. – 320 с.
9. Критерії DSM – система класифікації Американської психіатричної асоціації. Методи лікування СДГУ. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://srcaltufevo.ru/uk/kriterii-dsm-dsm-sistema-klassifikacii-amerikanskoi-psihiatricheskoi.html>.
10. World Health Organization. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.who.int/classifications/icd/en/>.

### References

1. Vymohy do prohramno-tsilovoho obsluhovuvannya ditei z rozladamy zi spektra autyzmu (metodychni rekomendatsii). Ustanova – rozrobnyk: NDI sotsialnoi i sudovoi psykhiiatrii ta narkolohii MOZ Ukrainy / ukl.: I. A. Martsenkovskiy, Ya. B. Bikshaieva, O.V. Tkachova. – Kyiv, 2009. – 31 s.
2. Martsenkovskiy I.A. Autyzm ta rozlady autystychnoho spektru u ditei. Pytannia ta vidpovidi / I.A.Martsenkovskiy // Materialy VI mizhrehionalna naukovopraktychna konferentsiia. – Kherson, 2011. – S. 6-7.
3. Mamajchuk I.I. Psihokorekcionnye tehnologii dlja detej s problemami v razvitii / I.I. Mamajchuk. – Sankt-Peterburg, 2003. – 398 s.
4. Rannij detskij autizm / Pod red. T.A. Vlasovoj, V.V.Lebedinskogo, K.S.Lebedinskoj. – Moskva, 1981. – 321 s.
5. Tarasun V. Kontseptsiia rozvytku, navchannia i sotsializatsii ditei z autyzmom. Navchalnyi posibnyk dlia vyshchykh navchalnykh zakladiv / V. Tarasun, H. Khvorova / Za nauk. red. V.Tarasun – Kyiv : 2004. – 103 s.
6. Appe F. Vvedenie v psihologicheskiju teoriju autizma / F. Appe. – Moskva : Terevinf, 2006. – 215 s.
7. Shulzhenko D.I. Osnovy psykhologichnoi korektsii autystychnykh porushen u ditei : Monohrafiia / D.I.Shulzhenko. – Kyiv : Znannia, 2009. – 385 s.
8. Skrypnyk T.V. Fenomenolohiia: Monohrafiia / T.V. Skrypnyk. – Kyiv : Vydavnytstvo “Feniks”, 2010. – 320 s.
9. Kryterii DSM – sistema klasyfikatsii Amerykanskoj psykhiiatrychnoi asotsiatsii. Metody likuvannia SDHU. – [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <https://srcaltufevo.ru/uk/kriterii-dsm-dsm-sistema-klassifikacii-amerikanskoi-psihiatricheskoi.html>.
10. World Health Organization. – [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <https://www.who.int/classifications/icd/en/>.

## ІЄРАРХІЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ДЕТЕРМІНАНТ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ СТУДЕНТІВ – МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

**В. І. Шахов**, [orcid.org/0000-0003-1535-2802](https://orcid.org/0000-0003-1535-2802)

**В. В. Шахов**, [orcid.org/0000-0002-1069-9295](https://orcid.org/0000-0002-1069-9295)

*Статтю присвячено визначенню ключових психологічних детермінант розвитку професійної ідентичності студентів-психологів в процесі професійної підготовки у вищих навчальних закладах. Мета дослідження – визначення ієрархії психологічних детермінант становлення професійної ідентичності особистості в студентському віці та виявлення особливостей їх взаємодії в процесі професійної підготовки студентів – майбутніх психологів. За допомогою процедури факторного аналізу були визначено чотири групи чинників, в змісті яких виявлено ієрархічну значущість основних складових психологічних детермінант, що впливають на розвиток професійної ідентичності студентів-психологів: «особливості ставлення студентів до себе», «особливості уявлень студентів про себе як про майбутнього психолога», «особливості навчально-професійної мотивації студентів» та «особливості регуляції поведінки студентами». Ці фактори також відображають зміст професійної ідентичності студентської молоді та зумовлюють психологічні особливості її прояву. Було встановлено, що рівень сформованості складових психологічних детермінант становлення професійної ідентичності та особливості їх змістових характеристик визначають особливості розвитку професійної ідентичності в студентському віці. Зокрема, студенти, які мають низький рівень розвитку складових означених груп детермінант, мають нижчий рівень розвитку професійної ідентичності, ніж студенти з високим рівнем їх розвитку.*

**Ключові слова:** професійне самовизначення, професійна ідентичність майбутніх психологів, психологічні детермінанти розвитку професійної ідентичності, самооцінка, локус контролю, «Я ідеальне», «Я актуальне», «Я ретроспективне».

## HIERARCHY OF PSYCHOLOGICAL DETERMINANTS OF PROFESSIONAL IDENTITY DEVELOPMENT OF STUDENTS – FUTURE PSYCHOLOGISTS

**V. Shakhov, V. Shakhov**

*The article is devoted to the definition of key psychological determinants of the professional identity development of students-psychologists in the process of vocational training in higher educational institutions. The purpose of the research is to identify the psychological determinants of the formation of a positive identity of the personality in the student's life and to identify the associations of their interactions in the process of professional training of students-psychologists. By means of the procedure of factual analysis, four groups of factors were identified, in the contents of which revealed the significance of the original composite psychological determinants, which influence the development of the positive identity of students-psychologists: "the students' attitude towards themselves", "the image of students' perceptions of their future as a psychologist", "the study of the educational and professional motivation of students" and "the peculiarities of student's behavior regulation". These facts also reflect the status of the positive identity of the student youth and impart psychological arousal to its demonstration. It was found that the level of the psychological complexity of the complex psycho-psychological determinants of the formation of the identity and the assimilation of their substitute characteristics determine the development of professional identity in the student's age. In particular, students who have a low level of development of their respective determinants have a lower level of proficiency, than students with a high level of their development.*

**Keywords:** professional self-determination, professional identity of future psychologists, psychological determinants of professional identity development, self-esteem, locus of control, "perfect I", "actual I", "retrospective I".

Трансформації, що відбуваються в сучасному суспільстві, входження України в європейський освітній простір впливають на формування самосвідомості підростаючого покоління загалом, і, зокрема, професійної ідентичності студентської молоді. Розбудова демократичного суспільства в Україні ставить вимоги до розвитку ініціативної, відповідальної, самостійної особистості, здатної до активного перетворення себе та довкілля. Ці завдання безпосередньо пов'язані з розвитком у суспільно активної молоді професійної ідентичності як складної інтегративної властивості особистості, що робить її відповідальною за результати власного професійного становлення.

Проблема професійної ідентичності цікавила багатьох представників різноманітних наукових течій і шкіл. Зокрема, джерела розвитку ідентичності особистості були однією із ключових ідей психоаналітичної теорії З. Фрейда, який розглядав її становлення в зв'язку з ідентифікацією та інтеріоризацією батьківського авторитету; набуттям особистісної автономії як незалежності, свободи та відповідальності (А. Фрейд) [8];

самоідентичністю (Е. Еріксон) [7]; саморегуляцією, самоконтролем та самоєфективністю (А. Бандура) [5]; розвитком «Самості» (К. Роджерс) [9]; формуванням «Я-концепції» (Р. Бернс), [6].

У радянській та вітчизняній психології розвиток професійної ідентичності особистості розглядається у зв'язку з процесом привласнення цінностей, зразків поведінки, які формують полісуб'єкта розвитку (О. Леонтьєв); активністю, що є основою розвитку особистості як суб'єкта (Л. Божович); континуальною суб'єктною здатністю особистості до усвідомлення (В. Татенко); психологічними механізмами зародження й здійснення особистості як суб'єкта професійної діяльності (С. Максименко), рефлексією світоглядних поглядів і ставлення людини до світу, за допомогою яких здійснюється віднаходження знакових систем персоніфікованого світорозуміння (О. Чебикін) [2].

Становлення фахівця полягає в повноцінному оволодінні професією, яке закономірно супроводжується зміною уявлень людини про себе, свої здібності, інтенсивним самовизначенням і безперервним пошуком власного місця в професійному світі. Це актуалізує проблему формування професійної ідентичності майбутнього фахівця, особливо в студентський період становлення, який більшість науковців вважають сенситивним періодом для формування цієї важливої складової професійної самосвідомості особистості.

Зважаючи на те, що психологія набуває статусу самостійної практичної дисципліни й переживає такий собі «прагматичний бум» виникає необхідність звернення до проблем професіоналізму психологів, адекватної підготовки майбутніх фахівців-психологів. Крім того, в сучасному суспільстві з'явилося соціальне замовлення, масовий попит на психологічні послуги: індивідуальне психологічне консультування, психотерапію, психокорекцію, соціально-психологічні тренінги тощо.

Формування професійної ідентичності відбувається в процесі професіоналізації. Поняття «професіоналізації» найчастіше розуміється як оволодіння людиною системою професійних знань, умінь, навичок, як безперервний процес професійного розвитку людини з моменту вибору професії до припинення активної трудової діяльності. Професіоналізація – це процес становлення фахівця, що включає в себе вибір людиною професії з урахуванням своїх власних можливостей і здібностей, освоєння правил і норм професії, формування та усвідомлення себе як фахівця, збагачення досвіду професії за рахунок особистого внеску, розвиток власної особистості засобами професії.

Л. Шнейдер виділяє такі етапи становлення професійної ідентичності, які співвідносяться з етапами психічного розвитку дитини й історичного розвитку професійної ідентичності в соціогенезі: допрофесійний, передпрофесійний, просвітницький, професійний [4].

У психологічному сенсі, згідно з Е. Еріксоном, під час становлення професійної ідентичності людина проходить такі ж етапи, які подібні до етапів її соціалізації – довіру, автономію, ініціативність, досягнення, ідентичність, інтимність, творчість, інтеграцію. В своєму завершеному стабільному варіанті професійна ідентичність остаточно формується тільки на достатньо високих рівнях оволодіння професією і виступає як стійке узгодження основних елементів професійного процесу [7].

Т. Буякас зазначає, що формування ідентичності в сучасного фахівця часто має недостатньо усвідомлюваний характер, оскільки чимало трудових операцій уніфікуються в результаті застосування подібних технічних засобів діяльності в різних професіях. Це певною мірою уповільнює формування цілісного уявлення людини що своїй ролі у власне професійному процесі, без якого неможливе розуміння власного місця в професійному середовищі і досягнення рівня професійної майстерності [1].

**Метою статті** є визначення ієрархії психологічних детермінант розвитку професійної ідентичності студентів – майбутніх психологів на етапі їхнього професійного становлення.

З метою визначення ієрархії психологічних детермінант становлення професійної ідентичності особистості в студентському віці та виявлення особливостей їх взаємодії в процесі професійної підготовки студентів-психологів ми застосували процедуру факторного аналізу. В нашому дослідженні взяли участь студенти майбутні психологи, які отримують спеціальність психолога в Навчально-науковому інституті педагогіки, психології, підготовки фахівців вищої кваліфікації у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського.

Завдяки проведеному емпіричному дослідженню було виокремлено чотири фактори, в змісті яких виявлено ієрархічну значущість основних складових психологічних детермінант, які впливають на розвиток професійної ідентичності студентів-психологів. Ці фактори також відображають зміст професійної ідентичності студентської молоді та зумовлюють психологічні особливості її прояву.

Аналіз структури першого фактора та змістових характеристик показників тих детермінант, що його утворюють, дозволив визначити його як «особливості ставлення студентів до себе як до майбутнього психолога». Особливо значущими показниками цього фактору є складові афективного чинника розвитку професійної ідентичності студентів-психологів: самооцінка (0,96), самоприйняття (0,82) та самоставлення (0,81). Це означає, що студенти, яким властива висока адекватна самооцінка, позитивне ставлення до себе та безумовне прийняття себе, своїх психологічних особливостей, схильні більш активно проявляти власну

життєву позицію й змінювати оточення та себе, ніж їх однокурсники, які не мають таких характеристик так званого афективного компоненту професійної ідентичності. Адекватна позитивна оцінка своїх якостей дозволяє юнакам ставити мету, яку вони можуть досягнути та яка сприятиме їх подальшому саморозвитку. Завищена самооцінка зумовить вибір студентом мети, для досягнення якої він ще не має достатніх ресурсів. Така особистість ще не готова відповідати тим вимогам, які висуває до себе. Студенти із заниженою самооцінкою при вирішенні поставлених завдань керуються наявними ресурсами, ставлячи перед собою задачі, які вони легко вирішують, а в разі невдачі переживають емоційні травми. Це ускладнює їхній саморозвиток та зменшує здатність позитивно перетворювати власне життя. Таким чином, неадекватна самооцінка студентства спотворює сприйняття своєї ролі та можливостей змін у собі й оточуючих.

Прийняття себе дозволяє студентові довіряти собі при виборі рішень та більш адекватно обирати методи впливу на оточення з метою його змін. У разі невдалого результату вчинені дії вважаються неефективними й у подальшому не застосовуються, а отже, набутий досвід буде сприяти саморозвитку. Таким чином, процес саморозвитку не припиняється й зміна ставлення до себе не відбувається. Така особа здатна до подальших дій. У разі, коли студент не приймає власні якості, поразка сприймається як особиста трагедія, важко переживається та супроводжується негативними емоціями. Це може на певний час призупинити активність молодих людей та викликати невпевненість у здатності щось змінити. При повторенні невдачі неприйняття студентом самого себе може посилюватися.

Отже, вплив самоствавлення на розвиток професійної ідентичності майбутніх психологів є беззаперечним. Позитивне самоствавлення сприятиме прояву активності особистості в прийнятті власного рішення та зміні себе й оточуючого світу. Усвідомлення своїх успіхів і невдач у минулому, порівняння себе «сьогоднішнього» з собою «вчорашнім» дозволяє студентові ефективно змінювати своє майбутнє.

Таким чином, розвиток професійної ідентичності в студентському віці переважно визначається психологічними особливостями самооцінки, самоприйняття та самоствавлення.

На другому місці перебуває фактор «особливості уявлень студентів про себе». Найбільше факторне навантаження отримали показники тих складових, що визначають характеристики когнітивного чинника розвитку професійної ідентичності в студентському віці: рефлексивність (0,81), цілепокладання (0,57) та «образ Я», який представлений уявленнями студентства про наявність у себе соціально бажаних (0,74) і вольових (-0,32) якостей та про рівень власної активності (0,58). Таким чином, коли студент розуміє, як він сприймається оточуючими, осмислює особливості взаємодії з ними, тоді він краще усвідомлює й регулює власну діяльність. Розвиток рефлексивності особистості сприятиме також формуванню індивідуального стилю професійної діяльності особистості при регуляції власного буття. Усвідомлення студентом себе, власних якостей і особливостей, успіхів та невдач впливає на реалізацію задумів юнака, актуалізуючи усвідомлення «авторства» свого життя.

Знання студентства про наявність у них соціально бажаних якостей дозволяє їм віднайти внутрішній ресурс для активного включення у взаємодію з суспільством та самореалізації в ньому. Також розвитку професійної ідентичності студентів-психологів сприяє уявлення про себе як про активну, діяльну особистість. Водночас, увагу привертає той факт, що розвиток професійної ідентичності студентів залежить від їхніх знань про себе та сприйняття себе як невольову, слабку особистість. Ідентичність значною мірою проявляється в здатності людини до вольової регуляції поведінки. Воля проявляє міру професійної ідентичності індивіда в різних життєвих ситуаціях. На нашу думку, наявність у свідомості студентства уявлень про нерозвиненість власних вольових якостей сприятиме їх прагненню до розвитку волі через залучення до активної діяльності щодо змін себе й оточення.

Цілепокладання впливає на розвиток професійної ідентичності студентів через практичне осмислення ними своєї діяльності. Так, реалізація поставленої мети вимагає від молодої людини формулювання завдань та планування їх досягнення за допомогою наявних ресурсів. За таких умов вона проявляє себе як активного діяча власного професійного становлення, а зміни в ньому сприймаються як наслідок власної активності.

Третє місце за впливом на розвиток професійної ідентичності у студентському віці займає фактор «особливості навчально-професійної мотивації студентів». Високі показники факторного навантаження тут отримали складові мотиваційного чинника розвитку професійної ідентичності особистості: смисложиттєві та ціннісні орієнтації студентів.

Визначені життєві орієнтації (0,80) при вирішенні життєвих та професійно значущих задач забезпечують студентові можливість бути суб'єктом свого життєвого шляху. Якщо студент усвідомлює мету свого професійного зростання, досягає її та відчуває при цьому задоволення, то він реалізує свій духовний потенціал та мотивує себе розвиватися й надалі, ставити перед собою нові цілі, співвідносити їх з власними можливостями.

Суттєвий вплив на розвиток професійної ідентичності студентства здійснює локус контролю життя (0,80). Це означає, що впевненість у тому, що вони самі можуть керувати власним життям, втілювати свої задуми, приймати рішення та нести за це відповідальність, дозволяє студентам активно самореалізуватись та успішно змінювати себе й оточення. Локус контролю Я (0,76) виявляється в сприйнятті себе як такої людини, яка має достатньо сил і волі для зміни власного життя та може виступати його творцем. Роль результативності життя (0,63) в розвитку професійної ідентичності студента виражається в задоволеності власною самореалізацією, наданні смислу задумах, які вже були здійснені і які лише заплановані в майбутньому. Цікавість та насиченість життя (0,63) також спричиняє розвиток тих особистісних якостей, які дозволяють студенту активно змінювати дійсність, адаптувати її до своїх потреб і бажань. Спрямованість на часову перспективу, бажання бути реалізованим у майбутньому визначають прагнення до самореалізації в теперішньому.

Окремі ціннісні орієнтації, які також складають зміст третього фактора, менше, ніж життєві орієнтації, впливають на розвиток професійної ідентичності студентства. Найбільший вплив серед них здійснюють такі: продуктивне життя (0,57), освіченість (0,52), активне життя (0,45), сміливість у відстоюванні своєї думки (0,45) та впевненість у собі (0,40). Оскільки ціннісні орієнтації юнаків не завжди є усвідомлюваними та можуть змінюватись, ми вважаємо, що їх вплив на ідентичність буде ситуативним. Варто також пам'ятати, що ієрархія цінностей у студентському віці залежить від особливостей сімейного виховання та впливу найближчого оточення. Таким чином, ціннісні орієнтації студента впливають на розвиток його професійної ідентичності, але особливість цього впливу залежить від сукупності різноманітних чинників.

Четвертий фактор «особливості регуляції поведінки студентами» включає такі показники складових конативного чинника розвитку професійної ідентичності, як самоконтроль, самоуправління та автономія. Низький рівень самоконтролю (-0,48) в спілкуванні більше, ніж інші показники цього фактору, спричиняє розвиток професійної ідентичності студентства. Це означає, що при взаємодії з іншими студент може бути занадто емоційним, «незрозумілим» для інших, спонтанним. Така поведінка часто не сприяє взаєморозумінню та побудові довірливих дружніх взаємин. Водночас студент, який гнучко реагує на зміну ситуації, здатен до рефлексії та вміє керувати собою, виявляється нездатним до спонтанної реакції, не завжди є автономним у своїх проявах.

На розвиток професійної ідентичності студентства також впливає спосіб, у який вони, зазвичай, врегульовують конфлікти. Зокрема, найбільше факторне навантаження з цих способів мають співпраця (0,47) та суперництво (-0,46). Так, якщо студент здатен співпрацювати задля досягнення мети обох сторін конфлікту та може враховувати інтереси опонента, він сам виступає автором їх стосунків, усвідомлює свою роль та відповідальність за них. Обрання суперництва як способу подолання суперечності студентом заважає розвитку його професійної ідентичності.

Найменший вплив з показників цього фактору на розвиток професійної ідентичності студентства здійснює їх особистісна автономія, яка вважається показником психологічної зрілості людини. Значущість показників автономії у цьому факторі становить: функціональної автономії – 0,20, емоційної – 0,15 та поведінкової автономії – 0,32. Отже, прагнення студента діяти відносно незалежно від середовища особливо проявляється в стосунках з батьками. Внутрішня каузальна мотивація діяльності студента сприяє більш усвідомленому вияву його активності.

На наступному етапі дослідно-експериментальної роботи нами було проведено дослідження, метою якого було з'ясування особливостей динаміки становлення когнітивного компонента професійної ідентичності та уявлень про ідеального фахівця в студентів-психологів на молодших і старших курсах, а також серед практикуючих психологів.

Методичним інструментарієм у дослідженні були обрані методики: «Семантичний диференціал» Ч. Осгуда та «Техніка репертуарних решіток» Дж.Келлі, модифіковані відповідно до мети дослідження.

Проаналізувавши дані, отримані в емпіричному дослідженні професійної ідентичності та уявлень про ідеального фахівця у студентів і практикуючих психологів, можемо зробити такі висновки.

Образ ідеального фахівця являє собою перетворювальну функцію професійної ідентичності, що містить інтенцію до розвитку.

Якості, які характеризують емоційну співучасть, здатність проявляти емпатію, відчувати, розуміти і приймати людей, співпереживати приписуються собі респондентами як такі, що дані вже на початковій стадії оволодіння ними професією психолога. Сила власного професійного Я сприймається як дефіцит і є предметом потреби в усіх описаних вибірках.

Професійний розвиток розуміється як можливість особистісного удосконалення. На першому курсі професійний розвиток пов'язується з уявленням про себе ідеального як більш сильного й щасливого, у четвертокурсників – це переживання власної гармонійності, прийняття себе. Практикуючі психологи бачать наближення до «Я ідеального» через самоактуалізацію та наполегливість (автономність, незалежність).

Образ ідеального фахівця сприймається як недосяжний на всіх етапах професійної ідентичності, при цьому в практикуючих психологів і четвертокурсників він більш наближений до реальності і знаходить вираження в конкретній особі професійної спільноти.

«Я актуальне» фахівця в усіх вибірках семантично ближче до «Я ретроспективного».

У ситуації кризи професійної ідентичності «Я ретроспективне» оцінюється негативно, відкидається (студенти 4 курсу).

Розвиток професійної ідентичності передбачає прийняття системи професійно-моральних оцінок, самовизначення в професійних позиціях, усвідомлення й диференціація рис людей своєї професії, активне використання професійної лексики.

Отже, ми можемо говорити про наявність відмінностей в уявленнях студентів 1 і 4 курсів, а також практикуючих психологів про себе як фахівця, про інших фахівців і про ідеального професіонала. Виявлені нами відмінності в професійній ідентичності обумовлені оволодінням професійними знаннями, наявністю досвіду практичної діяльності, наявністю кризи професійної ідентичності.

**Висновки.** Таким чином, проведене емпіричне дослідження з використанням факторного аналізу дозволило виокремити чотири групи факторів, які впливають на розвиток професійної ідентичності у студентському віці: «особливості ставлення студентів до себе», «особливості уявлень студентів про себе як про майбутнього психолога», «особливості навчально-професійної мотивації студентів» та «особливості регуляції поведінки студентами».

Було встановлено, що рівень сформованості складових психологічних детермінант становлення професійної ідентичності та особливості їх змістових характеристик визначають особливості розвитку професійної ідентичності в студентському віці. Так студенти, які мають низький рівень розвитку складових означених груп детермінант, мають нижчий рівень розвитку професійної ідентичності, ніж студенти з високим рівнем їх розвитку.

Проаналізувавши дані, отримані в емпіричному дослідженні професійної ідентичності та уявлень про ідеального фахівця у студентів і практикуючих психологів, ми можемо зробити висновок, що, оскільки психологія належить до соціономічних професій, в ній існують завищені уявлення про ідеального фахівця. Проте образ ідеального фахівця практикуючих психологів та четвертокурсників більш наближений до реальності і знаходить відображення в реальних особах професійного оточення.

При цьому неузгодженість між образом ідеального фахівця й реальною оцінкою себе як фахівця може містити в собі як перетворювальну функцію професійної ідентичності, тобто містити інтенцію до розвитку, так і стати причиною низького самоставлення, емоційного дискомфорту. Професійний розвиток розуміється як психологами, так і студентами як можливість особистісного вдосконалення. Основною лінією розвитку, як психологи, так і студенти вважають силу Я, яка сприймається як дефіцит і є предметом потреби в усіх описаних вибірках. На першому курсі професійний розвиток пов'язується з уявленням про себе ідеального як більш сильного та щасливого, у четвертокурсників – це переживання власної гармонійності, прийняття себе. Практикуючі психологи бачать наближення до «Я ідеального» через самоактуалізацію і наполегливість (автономність, незалежність).

Семантична близькість «Я ретроспективного» та «Я ідеального» залежить від досвіду практичної роботи, наявності кризи професійної ідентичності. В ситуації кризи професійної ідентичності «Я ретроспективне» оцінюється негативно, відкидається.

Слідом за Л.Б Шнейдер, яка акцентує увагу на проблематичності професійної підготовки практичних психологів, ми констатуємо, що вироблення професійної ідентичності в сфері інших спеціалізацій майбутнього психолога також містить ряд проблем. На сучасному етапі в психологічній освіті в Україні назріла необхідність запровадження системи підтримки формування професійної ідентичності студентів майбутніх психологів. Одним із напрямів такої підтримки може бути створення психолого-педагогічних умов активізації соціально-психологічних детермінант розвитку професійної ідентичності особистості студентського віку.

## Література

1. Буякас Т. М. Проблема и психотехника самоопределения личности / Т. М. Буякас // Вопросы психологии. – 2002. – №2. – С. 28–39.
2. Чебикин О. Я. Мотиваційна спрямованість професійного самовизначення учнів кінця ХХ ст. / О. Я. Чебикин, В. М. Найда // Наука і освіта. – 2000. – № 5. – С.65–68.
3. Шахов В.В. Особливості становлення самосвідомості в студентському віці / В.В. Шахов // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: Зб. наук. праць. – Випуск 51 / Редкол.: В.І. Шахов (голова) та ін. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2017. – С.134-139.
4. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность: монография / Л. Б. Шнейдер. – М.: МОСУ, 2001. – 272 с.
5. Bandura A. Social-learning theory of identificatory processes / A. Bandura // Goslin D. A. (ed.). Handbook of Socialization theory and research. Chicago, 1969. – 235 p.

6. Burns R. B. *The Self Concept* / R.B. Burns. – Longman, London and New York. 1979. – 291 p.
7. Erickson E.H. *Identity and the life cycle: Selected papers* / E. H. Erickson // *Psychological Issue Monograph Series*. – 1 (No.1). – New York: International Universities Press, 1959. – 266 p.
8. Freud A. *The Ego and the mechanisms of defense* / A. Freud // *The writings of Anna Freud*, Vol. 2, London, 1977. – 186 p.
9. Rogers C. *Inside the world of Soviet professionals* / C. Rogers // *Journal of Humanistic psychology*, 1987. – 126 p.
10. Kelly G. A. *The Psychology of Personal Constructs*. G.A. Kelly. – Norton, New York, 1955. – 178 p.

### References

1. Буіакas, Т. М. (2002). Проблема і психотехніка самоопределення людини [The problem and the psychotechnique of self-determination of the individual]. *Voprosy psikhologii – Questions of psychology*, 2, 28-39 [in Russian].
2. Чебукин, О. У., & Nayda, V. M. (2000). Мотиваційна спрямованість професійного самовизначення учнів кінця ХХ ст. [Motivational orientation of professional self-determination of students of the late XX century]. *Nauka i osvita – Science and education*, 5, 65-68 [in Ukrainian].
3. Shakhov V.V. (2017). Особливості становлення самосвідомості в студентському віці [Peculiarities of formation of self-consciousness in student age]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnogo pedahohichnogo universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Seriya: Pedahohika i psykhohohiia – The Scientific Issues of Vinnytsia State M. Kotsyubynskyi Pedagogical University. Section: Pedagogics and Psychology*, 51, 134-139 [in Ukrainian].
4. Shneider L. B. (2001). *Professionalnaia identichnost [Professional identity]* / L. B. Shneider. – M.: MOSU [in Russian].
5. Bandura A. *Social-learning theory of identificatory processes* // Goslin D. A. (ed.). *Handbook of Socialization theory and research*. Chicago, 1969 [in Russian].
6. Burns R. B. *The Self Concept* / Burns R. B. Longman, London and New York. 1979 [in English].
7. Erickson E.H. *Identity and the life cycle: Selected papers* / E. H. Erickson // *Psychological Issue Monograph Series*. – 1 (No.1). – New York: International Universities Press, 1959. – 266 p [in English].
8. Freud A. *The Ego and the mechanisms of defense* // *The writings of Anna Freud*, Vol. 2, London, 1977 [in English].
9. Rogers C. *Inside the world of Soviet professionals* / C. Rogers // *Journal of Humanistic psychology*, 1987 [in English].
10. Kelly G. A. *The Psychology of Personal Constructs* / G.A/ Kelly. – Norton, New York. 1955 [in English].



## НАШІ АВТОРИ

---

**Бартенєва Ірина Олександрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського».

**Белінська Тетяна Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри вокально-хорової підготовки, теорії та методики музичної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Білозерська Ганна Олегівна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри вокально-хорової підготовки, теорії та методики музичної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Брушневська Ірина Миколаївна** – старший викладач кафедри педагогіки Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

**Будас Юлія Олексіївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики навчання іноземних мов Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Варанецька-Лосик Євгенія** – кандидат педагогічних наук, доцент освітньої установи «Білоруський державний педагогічний університет імені Максима Танка» (Республіка Білорусь).

**Василишина Ольга Василівна** – асистент кафедри товарознавства, експертизи та торговельного підприємства Вінницького торговельно-економічного інституту КНТЕУ.

**Вєтрова Ольга Дмитрівна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри психології та соціальної роботи Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

**Волошина Оксана Василівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Габрійчук Людмила Едуардівна** – викладач кафедри іноземних мов Вінницького національного технічного університету.

**Гаврилюк Маріанна Василівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Інституту гуманітарних та соціальних наук Національного університету «Львівська політехніка».

**Галузяк Василь Михайлович** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки і професійної освіти, професор Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Гаргаун Наталія Миколаївна** – викладач іноземної мови, Відокремлений структурний підрозділ «Вінницький фаховий коледж національного університету харчових технологій».

**Герасименко Надія Валеріївна** – викладач кафедри іноземних мов Вінницького національного технічного університету.

**Громов Євген Володимирович** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Гужанова Тетяна Сергіївна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти та педагогічних інновацій Житомирського державного педагогічного університету імені Івана Франка.

**Гуревич Роман Семенович** – дійсний член (академік) НАПН України, доктор педагогічних наук, професор, директор Навчально-наукового інститут педагогіки, психології, підготовки фахівців вищої кваліфікації.

**Гусак Людмила Євгенівна** – доктор педагогічних наук, професор кафедри іноземних мов гуманітарних спеціальностей Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

**Дабіжа Костянтин Леонідович** – заслужений артист України, доцент, доцент кафедри вокально-хорової підготовки, теорії та методики музичної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Дабіжа Людмила Петрівна** – старший викладач кафедри мистецьких дисциплін, дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Дмітренко Наталія Євгеніївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри методики навчання іноземних мов Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Добровольська Руфіна Олегівна** – аспірантка кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Зачепа Андрій Михайлович** – доктор філософських наук, професор, завідувач кафедри суспільно-гуманітарних наук Української академії друкарства.

**Івєгеш Андрій Васильович** – аспірант, викладач кафедри теорії і методики олімпійського та професійного спорту Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

**Кадемія Майя Юхимівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри інноваційних та інформаційних технологій в освіті Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Каплінський Василь Васильович** – доктор педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Кобися Володимир Михайлович** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри інноваційних та інформаційних технологій в освіті Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Ковалевська Наталія Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти, Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

**Козловський Юрій Михайлович** – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки та інноваційної освіти Національного університету «Львівська політехніка».

**Колосова Олена Вікторівна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Котик Ірина Василівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри технологічної та професійної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

**Кравцова Ольга** – кандидат історичних наук, доцент освітньої установи «Білоруський державний педагогічний університет імені Максима Танка» (Республіка Білорусь).

**Кушнір Катерина Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри вокально-хорової підготовки, теорії та методики музичної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Лапузіна Олена Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, професор, завідувачка кафедри природничих наук Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут»

**Мартинюк Тетяна Анатоліївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи та педагогіки вищої школи факультету педагогічної освіти та соціальної роботи Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

**Микитюк Оксана Михайлівна** – доктор педагогічних наук, професор кафедри суспільно-гуманітарних наук Української академії друкарства; доцент кафедри технології біологічно активних сполук, фармації та біотехнології НУ «Львівська політехніка».

**Митрош Ольга** – доктор педагогічних наук, доцент освітньої установи «Білоруський державний педагогічний університет імені Максима Танка» (Республіка Білорусь).

**Мнишенко Катерина Володимирівна** – аспірантка 4-го року навчання Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Науменко Наталія Вікторівна** – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри педагогіки та психології Національного фармацевтичного університету.

**Ноздрова Оксана Павлівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського».

**Опушко Надія Романівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Оршанський Леонід Володимирович** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри завідувач кафедри технологічної та професійної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

**Пасічніченко Анжела Василівна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти, Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

**Пилипенко-Фріцак Наталія Анатоліївна** – викладач кафедри мовної підготовки іноземних громадян Сумського державного університету.

**Плекан Тетяна Олегівна** – аспірант кафедри педагогіки і методики початкової та дошкільної освіти Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка.

**Поздєєва Тетяна** – кандидат педагогічних наук, доцент освітньої установи «Білоруський державний педагогічний університет імені Максима Танка» (Республіка Білорусь).

**Прищак Микола Дем'янович** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри філософії та гуманітарних наук Вінницького національного технічного університету.

**Рудницька Неля Юрївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної освіти та педагогічних інновацій Житомирського державного педагогічного університету імені Івана Франка.

**Рум'янцева Катерина Євгенівна** – кандидат педагогічних наук, доцент Вінницького навчально-наукового інституту економіки Тернопільського національного економічного університету.

**Рум'янцева Поліна Юрївна** – бакалавр з психології Донецького національного університету імені Василя Стуса.

**Северин Надія Василівна** – кандидат філософських наук, доцент, завідувачка кафедри гуманітарних наук Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут».

**Сінельнікова Ірина Володимирівна** – здобувачка ступеня вищої освіти магістра спеціальності 053 Психологія Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Соловійова Наталія Дмитрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, Криворізький державний педагогічний університет.

**Теслюк Ольга Ярославівна** – аспірантка кафедри педагогіки і методики початкової та дошкільної освіти Тернопільського національного університету імені Володимира Гнатюка.

**Торіна Тамара Георгіївна** – доктор педагогічних наук, професор кафедри соціології та соціальної роботи інституту гуманітарних та соціальних наук національного університету «Львівська політехніка».

**Тютюн Любов Андріївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри математики та інформатики Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Фадєєва Тетяна Юрївна** – кандидат географічних наук, викладач Вінницького торговельно-економічного коледжу Київського національного торговельно-економічного університету.

**Федоренко Світлана Вікторівна** – докторка педагогічних наук, професорка, професорка кафедри теорії, практики та перекладу англійської мови, факультет лінгвістики, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» (м. Київ, Україна).

**Фрицюк Валентина Анатоліївна** – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Фрицюк Василь Миколайович** – викладач кафедри музикознавства, інструментальної підготовки та хореографії Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Хіля Анна Вікторівна** – кандидат педагогічних наук, асистент кафедри дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Холковська Ірина Леонідівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Холодова Ольга Олексіївна** – доцент кафедри фізичного виховання та психолого-педагогічних дисциплін Вінницького національного аграрного університету.

**Хоронжевський Леонід Євгенович** – викладач кафедри теорії і методики фізичного виховання Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Цуркан Богдан Миколайович** – студент магістратури Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Чернякова Аліна Вікторівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри мовної підготовки іноземних громадян Сумського державного університету.

**Шаманська Олена Ігорівна** – кандидат економічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Шахов Владислав Володимирович** – старший викладач кафедри психології та соціальної роботи ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

**Шахов Володимир Іванович** – доктор педагогічних наук, професор кафедри психології та соціальної роботи ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

**Штифурак Володимир Сергійович** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології та соціальної роботи ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

**Наукове видання**

## **НАУКОВІ ЗАПИСКИ**

**Вінницького державного педагогічного університету  
імені Михайла Коцюбинського**

**Серія: *Педагогіка і психологія***

**Випуск 63 • 2020 р.**

Підписано до друку 22 квітня 2020 р.  
Формат 60x84/8.  
Папір офсетний. Друк цифровий.  
Гарнітура Times New Roman. Ум. др. арк. 28,45  
Наклад 100 прим.

Віддруковано з оригіналів замовника.  
ФОП Корзун Д.Ю.  
21027, а/с 8825, м. Вінниця, вул. 600-річчя, 21.  
Тел.: (0432) 69-67-69, 603-000.  
E-mail: [info@tvoru.com.ua](mailto:info@tvoru.com.ua), <http://www.tvoru.com.ua>  
Видавець ТОВ «Твори»  
Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до  
Державного реєстру видавців, виготовлювачів і розповсюджувачів  
видавничої продукції серія ДК № 6188 від 18.05.2018 р.  
21027, а/с 8825, м. Вінниця, вул. Келецька, 51а.  
Тел.: (0432) 69-67-69, 603-000.