

Державний вищий навчальний заклад  
“Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника”

# **Освітній простір України**

**Науковий журнал**  
(випуск 16)

Івано-Франківськ

2019

**НАУКОВИЙ ЖУРНАЛ ДВНЗ “ПРИКАРПАТСЬКИЙ  
НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ВАСИЛЯ СТЕФАНІКА”.**  
(Освітній простір України. 2019 р. Випуск 16, 227 с.)

У журналі вміщено науковий доробок відомих українських та зарубіжних учених з актуальних проблем освіти дітей та молоді у сучасному полікультурному просторі в руслі її глобалізації.

Представлені результати наукових досліджень педагогічних, гуманітарних, психологічних та соціальних напрямів, які можуть бути використані науковцями, викладачами, аспірантами, студентами. Журнал розраховано також на всіх тих, для кого означені проблеми становлять науковий інтерес.

Видається з 2014 року.

Журнал включено до переліку наукових фахових видань України (Наказ Міністерства освіти і науки України № 1328 від 21.12.2015).

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації Серія КВ №20663-10463Р (від 15.04.2014 р.).

Друкується за ухвалою Вченої ради  
ДВНЗ “Прикарпатський національний університет імені В. Стефаніка”

*Редакційна рада:* д-р філол. наук, проф. В.В.Грещук (*голова ради*); д-р фіз.-мат. наук, проф. А.В. Загороднюк; д-р філол. наук, проф. В.І.Кононенко; д-р істор. наук, проф. М.В.Кугутяк; д-р юрид. наук, проф. В.В.Луць; д-р фіз.-мат. наук, проф. Б.К.Остафійчук; д-р пед. наук, проф. Н.В.Лисенко; д-р політ. наук, проф. І.Є.Цепенда.

*Редакційна колегія:* д-р пед. наук, проф. Н.В.Лисенко (*голова редколегії*) (Україна); д-р пед. наук, проф. Н.В.Бахмат (Україна); д-р пед. наук, проф. Н.М.Благун (Україна); д-р істор. наук, проф. В.С.Великочий (Україна); д-р наук, проф. Дандара Отилия (Молдова); д-р наук, доц. Марія Яшконе Гачі (Угорщина); д-р філос. наук, проф. І.М.Гоян (Україна); д-р пед. наук, проф., акад. М.Б.Євтух (Україна); д-р психол. наук, проф. Л.Д.Заграй (Україна); д-р психол. наук, проф. З.С.Карпенко (Україна); д-р пед. наук, доц. П.М.Коваль (Україна); канд. філол. наук, доц. О.М.Лисенко (Україна); д-р пед. наук, проф. М.М.Марусинець (Україна); канд. пед. наук М.В.Матішак (*відповідальний секретар*) (Україна); канд. пед. наук, доц. Л.О.Мацук (*відповідальний секретар*) (Україна); д-р пед. наук, доц. О.М.Микитюк (Україна); д-р філос. наук, проф. Г.Й.Михайлишин (Україна); д-р психол. наук, проф. В.П.Москалець (Україна); д-р пед. наук, доц. М.І.Олійник (Україна); д-р пед. наук, доц. М.П.Оліяр (Україна); д-р пед. наук, проф. З.І.Нагачевська; д-р наук, проф. Демень Пірошка (Румунія); д-р пед. наук, проф. Т.В.Потапчук (Україна); канд. пед. наук, доц. Реґо Г.І. (Україна); д-р пед. наук, доц. О.С.Семенов (Україна); д-р наук, проф. Карловіц Янош Тібор (Словаччина); д-р наук, проф. Фаїне Домбі Аліса (Угорщина); д-р наук, доц. Майя Шевчук (Молдова); д-р наук, проф. Тордік Юдіт (Угорщина).

**Науковий журнал включено до:**

DOAJ, ERIH PLUS, Index Copernicus, Crossref, WorldCat, ResearchBib, Google Scholar, Національна бібліотека України імені В.І.Вернадського

**Адреса редакційної колегії:**

76000, Івано-Франківськ, вул. Мазепи, 10, Педагогічний факультет  
ДВНЗ “Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаніка”

# З М І С Т

## ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

<i>Дубасенюк Александра, Самойленко Оксана.</i> Підготовка спеціалістів у галузі освіти дорослих: досвід Словацької Республіки.....	7
<i>Кучай Тетяна, Кучай Олександр.</i> Забезпечення якості вищої освіти в європейському освітньому просторі .....	15
<i>Мединська Аліна.</i> Використання сучасних засобів ІКТ у професійній підготовці майбутніх учителів: досвід Франції.....	20
<i>Нагорна Ольга.</i> Регулювання юридичної освіти магістерського рівня в університетах Великої Британії.....	30
<i>Федяєва Валентина.</i> Крос-культурний підхід в історико-педагогічних дослідженнях .....	37
<i>Шевченко Жанна.</i> Супервізія практичної підготовки соціальних працівників у Польщі.....	45

## ВИЩА ШКОЛА

<i>Василенко Катерина.</i> Дослідницька компетентність майбутнього вчителя початкових класів: структурні компоненти .....	56
<i>Дмітренко Наталя.</i> Урахування індивідуального навчального стилю професійно орієнтованого англomовного спілкування в умовах автономного навчання студента.....	62
<i>Добровольська Руфіна.</i> Реалізація інтеграції змісту професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти шляхом впровадження міжпредметних зв'язків як педагогічної умови .....	70
<i>Желанова Вікторія.</i> Сутність та структура готовності майбутніх техніків-технологів до професійної самореалізації у контексті технологій харчування.....	79
<i>Зінькова Ірина.</i> Структурно-функціональний аналіз поняття “підприємницька культура фахівців сфери послуг і туризму” .....	85
<i>Козак Тетяна.</i> Формування художньо-естетичної компетентності студентів у вищих закладах освіти України .....	92
<i>Лащівська Яна.</i> Професійна майстерність як основний компонент педагогічної культури .....	97
<i>Лякішева Анна.</i> Професійне самовизначення студентів педагогічних факультетів: сутність та структура поняття .....	102
<i>Онищук Ірина.</i> Аналіз чинників розвитку культури самовираження майбутніх вихователів ЗДО у художній діяльності .....	109
<i>Потанчук Тетяна, Анненкова Наталія.</i> До проблеми професійного розвитку майбутнього викладача .....	117
<i>Пріма Дмитро.</i> Професійна орієнтація – передумова формування професійного самовизначення майбутнього вчителя початкової школи .....	124
<i>Татарін Олександр, Мірошніченко Валентина.</i> Формування готовності фахівців прикордонної служби до застосування заходів фізичного впливу в оперативно-службовій діяльності: методичний аспект.....	129

## ТЕОРІЯ ВИХОВАННЯ

<i>Березовська Людмила, Колодчак Христина.</i> Соціалізація учнівської молоді в діяльності молодіжних і дитячих громадських організацій .....	137
<i>Канішевська Любов.</i> Формування безпеки життя у старшокласників .....	143
<i>Кулик Іванна, Комановська Марія.</i> Формування педагогічної культури у спілкуванні майбутніх соціальних педагогів з батьками учнів у процесі фахового навчання .....	150
<i>Лемко Галина, Гундяк Михайло.</i> Психокорекційна робота з соціально дезадаптованими підлітками .....	156
<i>Лемко Галина, Карпович Наталія.</i> Особливості розвитку і поведінки дітей з різних типів неповних сімей .....	166
<i>Литвиненко Світлана.</i> Феноменологія гри та ігрової діяльності: сучасні підходи .....	174
<i>Сопівник Ірина, Мацола Вікторія.</i> Моніторинг ціннісних орієнтацій сучасної молоді .....	181
<i>Федченко Каріна.</i> Формування ціннісного ставлення до здоров'я особистості як психолого-педагогічна проблема .....	186

## ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ

<i>Біда Олена, Гончарук Віталій, Гончарук Валентина.</i> Сутнісна характеристика поняття “професійна мобільність” .....	193
<i>Кецик-Зінченко Уляна.</i> Вплив англійських фахових текстів на вивчення термінологічної лексики студентами немовних факультетів .....	198
<i>Остапович Наталія, Лісовський Роман, Туровська Лілія.</i> Використання дидактичних ігор під час вивчення дисциплін природничого циклу у процесі фахової підготовки майбутніх лікарів .....	205
<i>Чупахіна Світлана.</i> Теоретичні засади ІТ-підтримки інклюзивного навчання молодших школярів з особливими освітніми потребами .....	214

# CONTENTS

## THE HISTORY OF PEDAGOGICS

<i>Dubaseniuk Olexandra, Samoilenko Oxana.</i> Training of adult education specialists: experience of the Slovak Republic.....	7
<i>Kuchai Tetiana, Kuchai Oleksandr.</i> Providing quality of higher education in the European educational space .....	15
<i>Medynska Alina.</i> The usage of modern means of ICT in the professional training of future teachers: experience of France .....	20
<i>Nahorna Olha.</i> Regulation of legal education at the master's level in the universities of Great Britain .....	30
<i>Fediaeva Valentyna.</i> Cross-cultural approach in historical and pedagogical studies.....	37
<i>Shevchenko Zhanna.</i> Supervisiy of practical training of social workers in Poland.....	45

## HIGHER SCHOOL

<i>Vasylenko Kateryna.</i> Research competence of the future primary school teacher: structural components .....	56
<i>Dmitrenko Natalia.</i> Considering of individual learning style of professionally oriented English communication in the conditions of student's autonomous learning .....	62
<i>Dobrovolska Rufina.</i> Implementation of integration of professional training content of future music teachers into the organization of music-aesthetic space of general secondary educational institutions by introducing cross-curricular relations as a pedagogical condition .....	70
<i>Zhelanova Viktoriia.</i> Essence and structure of readiness of future techniques-technologies specialists for professional self-realization in food technologies .....	79
<i>Zinkova Iryna.</i> Structural-functional analysis of the concept of "enterpreneurial culture of specialists in the sphere of service and tourism" .....	85
<i>Kozak Tetiana.</i> Forming of artistic and aesthetic competence of students in higher educational institutions of Ukraine .....	92
<i>Lashchivska Yana.</i> Professional mastery as the basic component of pedagogical culture .....	97
<i>Liakisheva Anna.</i> Professional self-determination of pedagogical faculty students: essence and structure of the concept .....	102
<i>Onyshchuk Iryna.</i> Analysis of the factors of development of the self-expression culture of future IPE teachers in artistic activity.....	109
<i>Potapchuk Tetiana, Annenkova Nataliia.</i> To the problem of professional development of future teacher.....	117
<i>Prima Dmytro.</i> Professional orientation as a precondition of forming the professional self-definition of the future elementary school teacher .....	124
<i>Tatarin Oleksandr, Miroshnichenko Valentyna.</i> Forming of readiness of border service specialists to apply physical impact measures in operational and service activities: methodical aspect.....	129

## THE THEORY OF UPBRINGING

<i>Berezovska Liudmyla, Kolodchak Khrystyna.</i> Socialization of young students in the activities of young people's and children's public organisations .....	137
<i>Kanishevska Liubov.</i> Forming of life safety among high school students .....	143
<i>Kulyk Ivanna, Komanovska Mariia.</i> Forming of pedagogical culture of communication in future social pedagogues with parents of students in the process of studying .....	150
<i>Lemko Galyna, Hundiak Mykhailo.</i> Psycho-corrective work with socially unadapted teens .....	156
<i>Lemko Galyna, Karpovych Nataliia.</i> Features of development and behavior of children of various types of incomplete families .....	166
<i>Lytvynenko Svitlana.</i> Phenomenology of game and game activities: modern approaches.....	174
<i>Sopivnyk Iryna, Matsola Viktoriia.</i> Monitoring of valuable orientations of modern youth.....	181
<i>Fedchenko Karina.</i> Forming of value attitude to health of personality as a psychological-pedagogical problem .....	186

## THE THEORY OF EDUCATION

<i>Bida Olena, Goncharuk Vitalii, Goncharuk Valentyna.</i> Essential characteristics of the concept of "professional mobility" .....	193
<i>Ketsyk-Zinchenko Uliana.</i> The influence of professional texts in English on studying terminological vocabulary by students of non-linguistic faculties .....	198
<i>Ostapovych Nataliia, Lisovskyi Roman, Turovska Liliia.</i> The usage of didactic games in the study of disciplines of the natural cycle in the process of professional training of future doctors .....	205
<i>Chupakhina Svitlana.</i> Theoretical foundations of informational technologies support in inclusive education of pupils with special educational needs.....	214

УДК 372.7

DOI: 10.15330/esu.16.7-14

**Олександра Дубасенюк,**

доктор педагогічних наук, професор,  
Житомирський державний університет  
імені Івана Франка (м. Житомир, Україна)

**Olexandra Dubaseniuk,**

Doctor of pedagogical sciences, Professor,  
Zhytomyr Ivan Franko State University  
(Zhytomyr, Ukraine)

dubasenyuk@ukr.net

**Оксана Самойленко,**

кандидат педагогічних наук, докторант,  
Житомирський державний університет  
імені Івана Франка (м. Житомир, Україна)

**Oxana Samoilenko,**

Candidate of pedagogical sciences (PhD),  
doctoral student, Zhytomyr Ivan Franko State  
University (Zhytomyr, Ukraine)

samoilenckooxana@gmail.com

## ПІДГОТОВКА СПЕЦІАЛІСТІВ У ГАЛУЗІ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ: ДОСВІД СЛОВАЦЬКОЇ РЕСПУБЛІКИ

### TRAINING OF ADULT EDUCATION SPECIALISTS: EXPERIENCE OF THE SLOVAK REPUBLIC

*Підготовка спеціалістів у галузі освіти дорослих суголосна концепції освіти упродовж життя. Досвід європейських країн, зокрема Словацької Республіки, показує ефективні практики підготовки андрагогів для різних галузей суспільного життя на засадах інтердисциплінарного андрагогічного компетентнісного підходу з урахуванням тенденції до забезпечення ринку праці кваліфікованими фахівцями.*

*Україна, з її прагненням стати повноправним членом європейської спільноти, має достатній практичний досвід розвитку освіти дорослих, проте існуючі ініціативи потребують формування ефективної державної політики у сфері формальної, неформальної та інформальної освіти дорослих. На часі підготовка педагогічної персоналу у галузі освіти дорослих із присвоєнням професійної кваліфікації “Андрагог”.*

**Ключові слова:** *освіта дорослих, спеціаліст у галузі освіти дорослих, андрагог.*

*Training of adult education professionals is consistent with the concept of lifelong learning. The experience of European countries, in particular the Slovak Republic, demonstrates effective practices of training andragogues for different branches of public life on the basis of an interdisciplinary andragogic competence approach, taking into account the tendency to provide the labor market with qualified specialists.*

*An analysis of the experience of training adult education professionals in the Slovak Republic has established a well-established tradition and effective practice of such training on the basis of an interdisciplinary andragogic competence approach, taking into account the tendency to provide the labor market with qualified specialists. The training of adult education specialists is a separate area of training for professionals in Slovakia, which is departments of adult education,*

*whose staff carry out andragogical research and training of andragogues, function in the structure of higher education institutions.*

*Compared to Slovakia, Ukraine has sufficient practical experience in developing adult education through the introduction of an andragogical approach to training specialists in various sectors of the economy, the organization of advanced training courses, the formation of multidisciplinary programs for gaining parallel and additional specialties, providing free access to education through global information education. However, these initiatives need state support through the development of the Concept and National Lifelong Learning Program; adoption of legislative acts, normative-legal documents on adult education; carrying out systematic measures aimed at the implementation of state policy in the field of formal, non-formal and informal adult education.*

*At present, there is a need to train a specialist in the field of adult education, so there is a public request for a complex scientific-based qualification of the profession (position) "Andragogue" for pedagogical and scientific-pedagogical employees of institutions of formal and non-formal education.*

**Key words:** *adult education, adult education specialist, andragogue.*

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** Питання підготовки спеціалістів у галузі освіти дорослих в Україні та закордоном обумовлюється стрімким зростанням соціальної значущості в суспільстві освіти упродовж життя, ролі андрагогіки як наукового напрямку в системі педагогічного знання, запитами науки і практики щодо необхідності професійної перепідготовки дорослих та ін. У відповідь на суспільні виклики та пропозицію МОН України (лист № 1/12-2537 від 13.03.2018) до Класифікатора професій було внесено нову назву професії “Андрагог” з кодом 2359.2 (професійне угруповання “Інші професіонали в галузі навчання”).

З визначенням андрагог як самостійного напрямку педагогічної теорії і практики, утворилася нова область професійної діяльності – андрагогічна, у якій провідним суб’єктом виступає викладач, котрий працює з дорослими учнями. У зв’язку з цим, набуває актуальності як розуміння особливостей цієї новочасної професії, так і окреслення складових професійної компетентності андрагога в українських реаліях.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Прикметно, що у вітчизняній педагогічній думці останніми роками спостерігаємо підвищений інтерес до проблеми андрагогічної підготовки профільних фахівців, зокрема:

- у системі педагогічної (О. Аніщенко, Ж. Борщ, О. Ващук, В. Вітюк, В. Дзєга, І. Драч, О. Дубасенюк, І. Зель, Л. Лук’янова, О. Когут, Т. Кравченко, Н. Маковець, О. Овадюк, Ю. Присяжнюк, Т. Тищенко, І. Цідило), післядипломної (В. Балута, Ю. Вдовиченко, В. Демченко, Я. Катюк, І. Крамний, О. Косигіна, І. Ніколаєску, І. Посухова, С. Сергієнко, А. Опольська, О. Хвисяк) та мистецької (С. Соломаха, О. Хижа) освіти;
- загальної професійної освіти (І. Дельцова, Я. Катюк, О. Муризіна, І. Палійчук, С. Смірнов, Л. Соколова, Л. Тархан, Т. Шанскова) через призму підготовки соціальних педагогів та працівників (П. Буянов, Г. Єфремова), менеджерів (В. Артемчук, Л. Єрмалович, Т. Гаман, М. Говоруха, Н. Діденко, Л. Сігасва, С. Яшник), спеціалістів служби зайнятості (В. Дмитрієв-Заруденко, Л. Капченко, В. Скульська, Н. Тітченко), аграрної (І. Герасимова) та машинобудівної (Н. Дорошенко) галузей економіки.

**Виокремлення невирішених раніше аспектів загальної проблеми, які суголосні із статтею.** Такий широкий діапазон наукових розвідок щодо окресленої проблеми свідчить про готовність закладів професійно-технічної освіти, вищої та



післядипломної освіти до підготовки андрагогів для навчання дорослих у різних сферах суспільного життя. Помітною є тенденція до підготовки педагогічного персоналу у галузі освіти дорослих, проте виразно постає необхідність підготовки андрагогів для інших суспільних сфер економіки, до прикладу аграрної та машинобудівної, сфери державного та регіонального управління, закладів соціальної допомоги населенню тощо. У цьому контексті, вагомим видається досвід європейських країн, які пройшли шлях розбудови ефективної системи підготовки спеціалістів у галузі освіти дорослих. Зокрема, Словацька Республіка як країна-член Європейського Союзу показує ефективні практики підготовки андрагогів для різних галузей суспільного життя.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання):** проаналізувати досвід підготовки спеціалістів у галузі освіти дорослих у Словаччині з метою його адаптації до українських реалій.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Узагальнення досвіду організації освіти дорослих у Словацькій Республіці виявляє провідну тенденцію у підготовці спеціалістів у галузі освіти дорослих – андрагогів. Авторитетний фахівець в області андрагогіки К. Хойтен зазначає: “Нове навчання дорослих знаходиться на шляху перетворення у незалежну професію, яка має повне право на існування. До того ж потреба у розвитку дорослих і, у зв’язку з цим, у педагогах для дорослих буде постійно зростати. У промисловості та інших організаціях ця необхідність давно відчувається, так само як і складності у підборі відповідних методів навчання для дорослих. Однак ця нова професія потребує понятійного та методичного визначення, глибинного розуміння процесу навчання дорослих і його відмінностей від навчання дитини” [1, с. 25].

Зарубіжні дослідники мають ґрунтовні напрацювання щодо професійної підготовки андрагогів (П. Джарвіс, М. Ноулз, К. Хойтен, П. Фрейре та ін.), що не дивно, адже освіта дорослих у європейських країнах інтенсивно розвивається вже з другої половини ХХ століття. Крім того, у 1997 році на 5-й Міжнародній конференції з освіти дорослих у Гамбурзі зазначалось, що статус педагога дорослих є однією із “забутих ключових проблем”, що чекає негайного вирішення, та підкреслювалося, що ефективність цієї галузі освіти залежить від підготовки добре інформованих, кваліфікованих, відданих своїй справі педагогів для дорослих.

Відповідно до англійської термінології [4], виділяють два види спеціалістів у галузі освіти дорослих – педагог у галузі навчання дорослих (Adult learning teacher) та тренер (лектор) у галузі навчання дорослих (Adult learning trainer). На основі “Загальноєвропейських принципів компетенцій і кваліфікацій вчителя”, педагог у галузі освіти дорослих – це фахівець у галузі навчання дорослих, який отримав цей статус відповідно до законодавства та/або практики окремої країни; тренер у галузі навчання дорослих – це особа, яка працює з дорослими учнями для передачі практичних знань або навичок, досвід якого набутий у результаті практичної діяльності, не обов’язково через формальну кваліфікацію. Загальноприйняттю дефініцією для означення окреслених видів спеціалістів у галузі освіти дорослих у Словацькій Республіці є андрагог.

Зазначимо, що система підготовки спеціалістів у галузі освіти дорослих у Словаччині передбачає профільну освіту лише для тих спеціалістів, які працюють з дорослими у різноспрямованих закладах освіти за умови акредитації яких спеціаліст повинен мати освіту андрагога. Зокрема, для педагогів у галузі освіти дорослих, які пройшли навчання у закладах вищої освіти на учительських програмах, не існує обов’язкової вимоги отримання спеціальної андрагогічної підготовки. Проте

акредитовані спеціальні навчальні програми подальшої освіти однією із умов для спеціаліста у галузі освіти дорослих визначають наявність відповідної освіти андрагога [5].

З огляду на зміст акредитованої навчальної програми подальшої освіти, спеціаліст у галузі освіти дорослих повинен відповідати певним вимогам і продемонструвати свою компетентність у галузі освіти дорослих, зокрема мати вищу освіту першого або другого ступеня за спеціальною навчальною програмою і не менше двох років досвіду у галузі освіти дорослих.

Спеціалістів у галузі освіти дорослих у Словаччині готують на кафедрах андрагогіки філософського факультету Університету Коменського у Братиславі, педагогічному факультеті Університету Матея Бела у Банській Бистриці та на факультеті гуманітарних і природничих наук Прешовського університету у Прешові. Підготовка проходить на

Аналіз досвіду Словаччини свідчить, що підготовка спеціалістів у галузі освіти дорослих є окремим напрямом підготовки фахівців. У структурі закладів вищої освіти Словацької Республіки функціонують кафедри освіти дорослих, співробітники яких здійснюють андрагогічні наукові дослідження та підготовку андрагогів.

Зокрема, у Прешовському університету у місті Прешов функціонує кафедра андрагогіки на факультеті природничих та гуманітарних наук та відбувається підготовка андрагогів на рівні бакалаврату. Магістерські програми підготовки андрагогів існують у містах Банська Бистриця та Братислава.

Програма підготовки андрагогів (рівень бакалаврату) розрахована на три роки і передбачає проходження 57 навчальних предметів та отримання за навчальним планом сукупно 204 кредитів (таблиця 1). Причому, на відмінну від інших спеціальностей, студенти – майбутні андрагоги обирають лише обітовану (бажану для відвідування) складову навчальної програми. Варіативна складова відсутня у навчальному плані.

Зміст підготовки андрагогів складають навчальні предмети двох блоків: спеціальні та загальні. До спеціальних навчальних предметів відносимо предмети, які формують спеціальну (андрагогічну), методичну, соціально-, диференціально-психологічну компетентність спеціаліста у галузі освіти дорослих. Зокрема: історія освіти дорослих, система, тенденції та становлення освіти дорослих, загальна соціологія, теорія виховання, етичні засади роботи андрагога, загальна андрагогіка, загальна психологія, соціальна психологія, соціологія освіти дорослих, теорія виховання дорослих, теорія освіти дорослих, громадянська освіта та ін.

Таблиця 1

**Навчальний план підготовки андрагогів у Прешівському університету у Прешові, рівень бакалаврату**

Рік навчання	Навчальні предмети			Разом
	Обов'язкові (P)	Обітовані (бажані для відвідування) (PV)	Варіативна частина (V)	
1 ЗС	6/30/18	0/0/0	0/0/0	6/30/18
1 ЛС	4/17/10	7/21/14	0/0/0	11/38/24
2 ЗС	5/19/11	6/18/12	0/0/0	11/37/23
2 ЛС	5/19/13	5/15/10	0/0/0	10/34/23

3 ЗС	4/19/11	4/12/8	0/0/0	8/31/19
3 ЛС	7/22/9	4/12/8	0/0/0	11/34/17
Кредити	126	78	0	204
Предмети	31	26	0	57

Примітка: ЗС – зимовий семестр, ЛС- літній семестр

До загальних – рефлексивну та індивідуально-особистісну компетентність. До прикладу: іноземна мова, риторика, вступ до ромології, основи філософських знань, методологія наукового дослідження, теорія презентації та презентаційні навички особистості, основи статистики, основи журналістики.

Завершується підготовка андрагогів державною підсумковою атестацією у вигляді 1) державних екзаменів з двох спеціальних навчальних предметів “Андрогогіка” і “Психології та соціологія едукатії дорослих”; 2) захисту бакалаврської праці.

Відзначимо, що програма підготовки андрагогів у Словацькій республіці не містить навчальних предметів з циклу “Педагогіка”, що свідчить про чітке розмежування андрагогіки та педагогіки як окремих самостійних наук. Акцент у підготовці андрагогів робиться на андрагогічний компонент як основоположний для спеціаліста у галузі освіти дорослих.

Потреба у підготовці андрагогів виникла нагально у 1990 р., коли було створено професійну організацію – Асоціацію закладів освіти дорослих, збільшився запит на неформальну та інформальну освіту дорослих, розширилися можливості для освіти дорослих у контексті задоволення потреб служб зайнятості та створення курсів професійної перепідготовки та навчання. Діяльними ініціаторами підготовки спеціалістів у галузі освіти дорослих стали представники бізнесу, які потребували тренерів та викладачів у різних професійних сферах діяльності, котрі могли б підвищувати кваліфікацію їх працівників. У відповідь на цей запит ринок освітніх послуг пропонує підготовку лекторів як спеціалістів з навчання дорослих у галузі підвищення їх кваліфікації на робочому місці.

Міжнародна стандартна класифікація професій ISCO 08, схвалена Міжнародною організацією праці у 2008 році, вводить до переліку професій лектора у галузі інформаційних технологій (kód 2356), педагог подальшої професійної освіти (kód 2320), лектор з корпоративної освіти (kód 334204).

Наказом управління статистики Словацької Республіки č. 516/2011 Z.z., уведено до переліку кваліфікацій уведено лектора для вищої школи та університету (kód 231901), лектора професійних курсів (kód 235902), тренера “м’яких навичок” (kód 2359007). Проте Наказ не містить характеристик зайнятості або прикладів трудової діяльності лектора. Подібну інформацію знаходимо у Інтегрованій системі типових професійних посад (ISTP, 2003), у якій виокремлено декілька видів лекторів:

- лектор професійних курсів: здійснює теоретичну та практичну підготовку фахівців за певними галузями спеціалізованих професійних знань у рамках курсів підвищення кваліфікації (курси перукарів, спеціалістів біуті-сфери, працівників автомобільної промисловості та ін.);
- лектор курсів: здійснює теоретичну та практичну підготовку фахівців за певними галузями професійних знань у рамках курсів підвищення кваліфікації (педагогів дошкільних закладів освіти, представників неурядових організацій та ін.);

- лектор-спеціаліст: забезпечує методичну підготовку лекторів перших двох видів);
- лектор для закладів вищої освіти.

Міністерством освіти, науки та спорту Словацької Республіки до інформаційної системи Акредитаційної комісії у галузі подальшої освіти також уведено кваліфікацію лектора (kód 2424) (2008). Окрім того Міністерством у рамках програми “Навчання упродовж життя” зареєстровано 34 різні освітні програми та додаткові модулі з акцентом на набуття навичок лектора. Усі перераховані програми акредитовані і варіюються від 10 годин до 128 годин. Сайт Асоціації інституцій освіти дорослих у Словаччині також містить список сертифікованих лекторів [2].

Загалом, історія підготовки професійних лекторів у галузі освіти дорослих розпочалася у Словаччині у 1997 році, коли на базі Академії освіти зреалізовано було акредитований курс “Андрагогічний мінімум лектора [6]. Згодом це дало поштовх до утворення Асоціації лекторів та кар’єрних радників (2012) [3], мета діяльності якої полягає у вдосконаленні роботи лекторів на основі надання їм теоретико-методологічної та практично-орієнтованої допомоги при здійсненні професійної діяльності. Асоціація проводить сертифіковані курси підготовки лекторів в обсязі 100 акад. год. Зміст курсу представлений у таблиці 2.

Навчальний план передбачає теми з теорії та методології навчання дорослих (теоретична частина), окремо здобувачі проходять практику у галузі освіти дорослих на робочих місцях (таблиця 3).

Таблиця 2

### Зміст курсу підготовки лекторів у Словацькій Республіці

<i>Назва освітньої програми:</i> Лектор		
<i>Організаційна форма:</i> очно-дистанційна		
<i>Цільова аудиторія:</i> усі зацікавлені спеціалісти у галузі освіти дорослих		
<i>Вимоги до здобувача:</i> середня базова освіта		
<b>Зміст курсу</b>		
№ з/п	Назва теми	К-ть годин
1	Теоретичні засади освіти дорослих	10
2	Особистість та професійна компетентність лектора	22
3	Специфіка та бар’єри освіти дорослих	8
4	Аналіз освітніх потреб дорослих, формування цілей та змісту	12
5	Методи та форми освіти дорослих	14
6	Діагностика та оцінка освітніх потреб дорослих	12
7	Комунікація в освіті дорослих	14
8	Сучасні технології в освіті дорослих	8
	Разом:	100

Аналіз змісту курсу та навчального плану підготовки лекторів у галузі освіти дорослих виявив соціально-андрагогічну спрямованість цього процесу: переважаючими є навчальні теми, пов’язані із розвитком людських ресурсів (мотивація та особистісний розвиток, основи командування, міжособистісної комунікації та ін.) та обізнаністю в області теорії та методики навчання дорослих. Це засвідчує інтердисциплінарність підходу у підготовці лекторів у галузі освіти дорослих на основі по’єднання андрагогіки, соціології, менеджменту та психології особистості.

Таблиця 3

**Навчальний план підготовки лекторів у галузі освіти дорослих [складено за 3]**

№ з/п	Назва теми	К-ть годин	Теоретична частина	Практична частина
1	Соціально-психологічні аспекти навчання дорослих	7	5	2
2	Цільова аудиторія навчання дорослих	6	4	2
3	Управління людськими ресурсами	4	3	1
4	Тайм-менеджмент	2	1	1
5	Мотивація та особистісний розвиток дорослого	4	3	1
6	Основи конфліктології	8	2	6
7	Основи командоутворення	8	3	5
8	Міжособистісна комунікація	8	3	5
9	Основи стресостійкості	3	2	1
	Разом	50	26	24

Лектор у галузі освіти дорослих повинен пройти відповідну сертифікацію, передбачену Законом “Про ціложиттєву освіту” [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**]. Для цього він має подати заявку до Асоціації лекторів та кар’єрних радників, яка містить: а) офіційно завірену копію документу про освіту; б) офіційно завірену копію свідоцтва про завершення акредитованої навчальної програми, що призводить до отримання кваліфікації, для якої вимагається перевірка, або підтвердження роботодавцем щонайменше 5 років досвіду у відповідній галузі (у випадку самозайнятих осіб подається підтвердження про проведення практики).

Сертифікат лектора видається за результатами успішного складання іспиту (усно), який складається з теоретичної та практичної частини, виконання яких підтверджує досягнення професійної компетентності спеціаліста у галузі освіти дорослих.

Критерієм теоретичних знань є 70% поріг успішності. Критерієм практичних навичок є успішне проведення навчального заняття для дорослих тривалістю 45 хвилин у відповідності до методики освіти дорослих, з використанням сучасним методів та засобів навчання. Якщо кандидат успішно не склав іспит, він має право на повторну спробу у повному обсязі або тільки тієї частини, яку він не підтвердив. Рівень загальних набутих навичок є частиною стандарту оцінки (мінімальна вимога ISCED рівня 2C). Після успішного завершення підсумкового іспиту, кандидату видається Свідоцтво, підтвержуюче кваліфікацію Лектор (Lektor).

**Висновки представленого у статті дослідження і перспективи подальших наукових розвідок із зазначеного напрямку.** Таким чином, аналіз досвіду підготовки спеціалістів у галузі освіти дорослих у Словацькій Республіці виявив усталену традицію та ефективну практику такої підготовки на засадах інтердисциплінарного андрагогічного компетентнісного підходу з урахуванням тенденції до забезпечення ринку праці кваліфікованими фахівцями.

У порівнянні зі Словаччиною, Україна має достатній практичний досвід розвитку освіти дорослих через упровадження андрагогічного підходу до підготовки фахівців різних галузей економіки, організацію курсів підвищення кваліфікацій, формування міждисциплінарних програм для здобуття паралельних та додаткових

спеціальностей, надання вільного доступу до навчання через глобальну інформаційну освітню мережу. Проте, ці ініціативи потребують державної підтримки через розробку Концепції та Національної програми освіти упродовж життя; прийняття законодавчих актів, нормативно-правових документів щодо освіти дорослих; проведення системних заходів, спрямованих на реалізацію державної політики у сфері формальної, неформальної та інформальної освіти дорослих.

На часі необхідність підготовки спеціаліста у галузі освіти дорослих, тому виникає суспільний запит на комплексну науково-обґрунтовану кваліфікаційну характеристику професії (посади) “Андрагог” для педагогічних і науково-педагогічних працівників закладів формальної і неформальної освіти.

До перспектив подальших наукових розвідок відносимо розгляд змісту професійної компетентності андрагога як спеціаліста у галузі освіти дорослих.

#### **Література**

1. Хойтен К. Пробуждение воли: принципы и процессы в обучении взрослых: перевод с английского. Киев: Наирі, 2005. 182 с.
2. AIVD 2018. Certifikovaný kurz lektora. URL: [http://www.aivd.sk/certifikacia/certifikovaný kurz lektora](http://www.aivd.sk/certifikacia/certifikovaný_kurz_lektora)
3. Asociácia lektorov a kariérnych poradcov. URL: <https://alkp.sk>
4. Final report for: Study on European Terminology in Adult Learning for a common Language and common understanding and monitoring of the sector (2010). URL: <https://ec.europa.eu/epale/en/resource-centre/content/study-european-terminology-adult-learning-common-language-and-common>
5. Narodna rada Slovenskej republiky, 2009. Zakon c. 317/2009 Z.z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov a o zmene a doplnení niektorých zákonov (sprístupnené 03/06/2019).
6. Prusáková V. 2000. Systémový prístup k ďalšiemu vzdelávaniu. Bratislava: Inštitút pre verejnú správu 2000.
7. Zakon c. 568/2009 z. z. o celoživotnom vzdelávaní. 2009. URL: <http://www.minedu.sk/data/files/1901.pdf>

#### **Reference**

1. Khoiten K. Probuzhdenye voly: pryntsyipy i protsessy v obuchenyy vzroslyikh: perevod s anhlyiskoho. Kyev: Nayry, 2005. 182 s.
2. AIVD 2018. Certifikovaný kurz lektora. URL: [http://www.aivd.sk/certifikacia/certifikovaný kurz lektora](http://www.aivd.sk/certifikacia/certifikovaný_kurz_lektora)
3. Asociácia lektorov a kariérnych poradcov. URL: <https://alkp.sk>
4. Final report for: Study on European Terminology in Adult Learning for a common Language and common understanding and monitoring of the sector (2010). URL: <https://ec.europa.eu/epale/en/resource-centre/content/study-european-terminology-adult-learning-common-language-and-common>
5. Narodna rada Slovenskej republiky, 2009. Zakon c. 317/2009 Z.z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov a o zmene a doplnení niektorých zákonov (sprístupnené 03/06/2019).
6. Prusáková V. 2000. Systémový prístup k ďalšiemu vzdelávaniu. Bratislava: Inštitút pre verejnú správu 2000.
7. Zakon c. 568/2009 z. z. o celoživotnom vzdelávaní. 2009. URL: <http://www.minedu.sk/data/files/1901.pdf>

Одержано статтю: 05.08.2019

Прийнято до друку: 19.08.2019

**Тетяна Кучай,**

доктор педагогічних наук, доцент,  
Закарпатський угорський інститут ім. Ференца  
Ракоці ІІ (м. Берегово, Україна)

**Tetiana Kuchai,**

Doctor of pedagogical sciences, Associate Professor,  
Transcarpathian Hungarian Institute. Ferenc Rakoci II  
(Berehove, Ukraine)  
tetyanna@ukr.net

**Олександр Кучай,**

доктор педагогічних наук, доцент,  
Національний університет біоресурсів і  
природокористування України (м. Київ, Україна)

**Oleksandr Kuchai,**

Doctor of pedagogical sciences, Associate Professor,  
National University of Life and Environmental  
Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine)  
kuchay@ukr.net

## ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ В ЄВРОПЕЙСЬКОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

### PROVIDING QUALITY OF HIGHER EDUCATION IN THE EUROPEAN EDUCATIONAL SPACE

*У статті розглядається проблема якості вищої освіти в європейському освітньому просторі. Висвітлено засоби, які дозволять забезпечити реалізацію стратегії ЄС. Основним напрямком в інноваційному підході у внутрішньому функціонуванні вищої освіти є реформа навчальних програм та використання ІКТ. Європейські вищі навчальні заклади прагнуть досягти балансу між своїми інституційними та академічними прагненнями та потребами у міжнародному співробітництві. Розкрито найтипівіші моделі підготовки педагогічного персоналу в країнах Європейського Союзу. Розглянуто завдання освіти в європейському просторі.*

**Ключові слова:** вища освіта, університет, країни Європейського Союзу, реформа.

*The article deals with the problem of the quality of higher education in the European educational space. The tools that will ensure the implementation of the EU strategy are outlined. The main focus in the innovative approach to the internal functioning of higher education is the reform of curricula and the use of ICT. European higher education institutions seek to strike a balance between their institutional and academic aspirations and the need for international co-operation. The most typical models of teaching staff training in the countries of the European Union are revealed. The problem of education in the European space is considered.*

*One of the main tasks of the European higher education system is the establishment of a simplified procedure for access to higher education, which would strengthen Europe's position in the global market for higher education. In a number of European Union countries, quality assessment systems are not yet fully developed. Introduction of a convergent system of obtaining academic degrees leads to the need to have agreed criteria for assessing the quality and to establish a certain minimum requirements for educational levels. Therefore, the Bologna Initiative will have to bring accreditation issues into the center of the debate on higher education in Europe. As we see, the construction of the European Higher Education Area is a difficult process, but objectively necessary for the development of the entire system of modern higher education on our planet. The experience already gained from the Bologna process shows that it mobilizes the efforts*

*of regional educational institutions aimed at integrating and expanding international cooperation, which provokes some optimism, even in those countries which have not yet joined the process, but are actively studying its experience and using its best achievements in practice.*

**Key words:** higher education, university, European Union countries, reform.

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями.** Сучасна освіта передбачає відкритість майбутньому, а її подальший розвиток повинен спрямовуватися на подолання замкненості й надання освітньому процесу творчого характеру, що потребує нової освітньої моделі, яка б відповідала реаліям постіндустріального суспільства, тим глобальним змінам в усіх сферах життя, які викликані сучасними інформаційнокомунікаційними технологіями, стрімкими інтеграційними процесами в світі.

Вивчення міжнародного досвіду є надзвичайно важливим для України, оскільки відсутність чіткої національної стратегії інтернаціоналізації освіти призводить до низького обсягу експорту освітніх послуг, незадовільних темпів розвитку міжнародних освітніх програм і, відповідно, ускладнює ефективну інтеграцію вітчизняної освіти до загальноєвропейського та світового освітнього простору [1].

Традиційні вищі навчальні заклади в Європі також все більше усвідомлюють проблеми, пов'язані з новими видами вищої освіти, такими як корпоративні та віртуальні університети. У той же час, усвідомлюючи потреби вищих навчальних закладів у деяких країнах, що розвиваються, багато європейських університетів розпочали різні програми академічного співробітництва у партнерстві з ними. Саме в такому контексті європейські вищі навчальні заклади прагнуть досягти балансу між своїми інституційними та академічними прагненнями та потребами у міжнародному співробітництві та проблемами, що постають перед різними динамічними конкурентами по всьому світу [2].

**Метою статті** є розкрити теоретичні засади якості вищої освіти в європейському освітньому просторі.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання порушеної проблеми і на які спирається автор.** Теорії та практиці освіти в країнах ЄС присвячені дослідження багатьох вітчизняних педагогів-компаративістів, серед яких: А. Василюк, Л. Зязюн, Т. Кристопчук, О. Кузнецова, Н. Лавриченко, М. Лещенко, О. Локшина, О. Овчарук, О. Огієнко, Л. Пуховська, А. Сбруєва та інші.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням одержаних наукових результатів.** Європейські освітні системи повинні поєднати в собі національні особливості разом з головним завданням – забезпечення модернізації методів оцінки підготовки студента, де основним замовником та оцінювачем є ринок праці, яке національний, так і регіональний (ЄС). До засобів, які дозволять забезпечити реалізацію даної стратегії відносимо наступні:

- використання ІКТ (інформаційно-комунікаційних систем);
- застосування ВОР (відкритих освітніх ресурсів), які повинні бути застосовані у всіх навчальних контекстах;
- системність у підвищенні педагогічної кваліфікації викладацького персоналу;
- зміцнення зв'язків між освітою і роботодавцями;
- застосування навчання на робочому місці;



- запровадження нових стандартів щодо управління розвитком підприємництва в освіті;
- аналіз впливу ЄС на використання ІКТ і ВОР в освіті. Застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) передбачає набуття особою підприємницьких та громадянських навичок, що має фундаментальне значення для підготовки молоді до роботи на сучасному ринку.

Варто зазначити, що в європейських освітніх системах застосування ІКТ практикується формально в порівнянні з базовими навичками грамотності, математики та природничих наук. Частина проблеми лежить в складності оцінювання. Тільки 11 європейських країн (Болгарія, Естонія, Ірландія, Франція, Латвія, Литва, Мальта, Польща, Словенія, Фінляндія) мають стандартизовані процедури оцінки громадянських навичок, які спрямовані на розвиток критичного мислення та активної участі в житті суспільства. Оцінювання розвитку навичок підприємництва та ІКТ не існує взагалі в деяких країнах (Хорватія, Ісландія, Норвегія і Туреччина та ін.) [3].

Основним напрямком в інноваційному підході у внутрішньому функціонуванні вищої освіти є реформа навчальних програм та використання ІКТ. Сьогодні існує консенсус серед фахівців вищої освіти, щодо освітніх програм, які мають стати студенто-орієнтованими, а не навчально-орієнтованими. Такі зміни вимагають поглибленої реформи освітніх програм, більш активної участі студентів та використання ІКТ. Дворівневі структури навчання дозволяють запроваджувати гнучкі, індивідуальні та міждисциплінарні навчальні програми в освітньому процесі. Значення ступеня бакалавра як платформи, що дозволяє студенту змінити дисципліну, університет або країну, все більше визнається країнами ЄС [2].

Однією з проблем, що стоїть на порядку денному країн Європейського Союзу є підвищення якості освіти. Між державами-членами країн ЄС в освітній галузі було підписано ряд важливих документів, серед яких “Arbeitsprogramm Allgemeine und berufliche Bildung 2010” (“Програма дій з освіти і навчання 2010”), “Das Programm für Lebenslanges Lernen” (“Програма безперервного навчання”), а також “Strategischer Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung (ET 2020)” (“Стратегічні рамки європейського співробітництва в галузі освіти і навчання (ET 2020)”). Європейський Союз планує розширити свою діяльність на основі нових стратегічних планів, що охоплюють період до 2020 року. Основна спрямованість Європейського Союзу визначається стратегією “Європа 2020”. Зокрема, 12 травня 2009 року Рада міністрів освіти Європейського Союзу в Брюсселі прийняла новий документ для стратегічного співробітництва в галузі освіти та підготовки кадрів на період до 2020 року “Strategischer Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung (ET 2020)”. Цей документ визначає короткострокові пріоритети на період з 2009 до 2011 років, а також довгострокові завдання. У цьому документі виокремлено чотири стратегічні цілі: забезпечення безперервного навчання і мобільності; підвищення якості та ефективності освіти та підготовки кадрів; сприяння соціальної згуртованості, активній громадянській позиції; заохочення інновацій та творчості на всіх рівнях освіти і професійної підготовки [4].

Ханс Дьоберт визначає тенденції розвитку освіти в країнах Європи в таких площинах: порівняльний аспект, створення європейського простору, формулювання нових освітніх цілей, нові моделі управління, зміни у фінансуванні у галузі освіти, поєднання традиційних структур та нових медіа, багатомовність, розробка

стандартів та контроль якості освіти, відкриття навчальних закладів. Системи освіти, зокрема, педагогічної у країнах Європейського Союзу, не зважаючи на політичні та ідеологічні розбіжності діяльності різних урядів, зазнали на початку XXI століття загального руху до подальшої децентралізації та дерегулювання державного контролю [4].

Найтипівішими моделями педагогічної підготовки в країнах Європейського Союзу є такі: паралельна модель, що будується за принципом паралельного вивчення всіх складових навчальної програми впродовж усього терміну підготовки вчителя; інтегрована модель, під час якої вивчення складових навчальної програми відбувається не тільки одночасно, а й у взаємозв'язку в певних темах та завдяки інтеграції теорії з практикою; послідовна модель, що передбачає вивчення загальних і спеціальних дисциплін на першому етапі навчання, а вивчення дисциплін психологопедагогічного циклу й навчальну практику – на другому, завершальному етапі. Серед варіантів послідовної моделі найбільшого поширення набула “цюріхська модель”, за якою психологопедагогічна підготовка здійснюється раніше від вивчення спеціальних дисциплін і методик їх викладання. Запровадження у навчальний процес модульних програм підготовки з використанням навчальних планів за принципом циклічної структури призвело до збільшення кількості структурних модифікацій підготовки вчителів у країнах Західної Європи [4].

ЄС визнає, що освіта та професійне навчання є життєво важливими для розвитку сучасного суспільства та економіки. Стратегія розвитку ЄС наголошує на необхідності налагодження співпраці між усіма країнами в цьому напрямі, а також обміну знаннями між ними. Освіта є пріоритетним напрямом для урядів усіх країн-членів ЄС, втім системи освіти в цих країнах дещо різняться. Сучасний світ вимагає від студентів – майбутніх спеціалістів та їхніх викладачів більше нових знань та навичок, вільного володіння іноземними мовами, досвіду міжкультурного спілкування. Розуміючи все це та визнаючи вищу освіту одним з пріоритетів своєї діяльності у межах співпраці з сусідніми та більш віддаленими країнами, Європейська Комісія розробляє і впроваджує нові та вдосконалює існуючі освітні програми, які дають змогу студентам і науковцям отримувати стипендії та гранти на подальше навчання і проведення досліджень у країнах Європи. Завдяки цьому десятки тисяч викладачів, студентів та науковців щорічно навчаються, працюють та викладають у різних країнах світу в межах міжнародних академічних програм.

Важливість дослідження освітньої політики ЄС обумовлюється також безпосереднім сусідством України і ЄС та зростанням зацікавлення українського суспільства до можливостей та перспектив реалізації євроінтеграційних прагнень України на сучасному етапі та використання позитивної динаміки співробітництва в освітній сфері та перспектив запровадження Болонського процесу в Україні. Останнє розширення ЄС створило принципово нову ситуацію на Європейському континенті та наблизило кордони ЄС безпосередньо до кордонів України, що впливає як на відносини між Україною та ЄС, так і на розвиток України загалом.

Завданням освіти в європейському контексті є сприяння розвитку громадянської свідомості, що базується на таких цінностях, як солідарність, демократія, рівноправність і взаємоповага. Важливими елементами освіти є повага до культурної та етнічної ідентичності і, водночас, боротьба з різними формами шовінізму та ксенофобії. Саме тому базовим елементом освітньої політики є вивчення іноземних мов і отримання знань про інші країни. Особливу увагу необхідно зосередити на транснаціональній співпраці між окремими системами освіти [5].

**Висновки представлено у статті дослідження і перспективи подальших наукових розвідок із зазначеного напрямку.** Одним з основних завдань розвитку європейської системи вищої освіти є заснування спрощеної процедури доступу до вищої освіти, яка зміцнила б позиції Європи на світовому ринку вищої освіти. У ряді країн Європейського союзу системи оцінки якості ще повністю не розроблені. Введення ж конвергентної системи отримання академічних ступенів веде до необхідності мати узгоджені критерії оцінки якості і до встановлення певного мінімуму вимог для освітніх рівнів. Тому Болонська ініціатива повинна буде ввести питання акредитації в центр дискусій про вищу освіту в Європі. Як бачимо, побудова європейського простору вищої освіти – процес непростий, але об’єктивно не обхідний для розвитку всієї системи сучасної вищої освіти на нашій планеті. Вже отриманий досвід Болонського процесу показує, що він мобілізує зусилля регіональних освітніх структур, спрямованих на інтеграцію і розширення міжнародного співробітництва, що вселяє певний оптимізм навіть в тих країнах, які сьогодні ще не приєдналися до цього процесу, але активно вивчають його досвід і використовують його кращі досягнення на практиці.

#### **Література**

1. Сисоєва С.О., Кристопчук Т.Є. Освітні системи країн Європейського Союзу: загальна характеристика : навчальний посібник / С.О. Сисоєва, Т.Є. Кристопчук; Київський університет імені Бориса Грінченка. – Рівне : Овід, 2012. – 352 с.
2. Білецька В.В., Полянничко О.М., Комоцька О.С. Тенденції розвитку вищої освіти в країнах Європейського Союзу // “Молодий вчений”. – № 4.3 (56.3) квітень. – 2018 . – С 10-14.
3. Миськів Л. І. Стан та перспективи реформування вищої освіти в Європейському Союзі // Український часопис міжнародного права. – № 1/ 2013. – С. 127-130.
4. Кристопчук Т. Є. Система педагогічної освіти в країнах Європейського Союзу: спільні та відмінні риси / Т. Є. Кристопчук // Наукові праці [Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу "Києво-Могилянська академія"]. Сер. : Педагогіка. – 2012. – Т. 209, Вип. 197. – С. 121-126.
5. Краєвська О. Освітня політика європейського союзу: становлення та механізми реалізації // Вісник Львівського університету. Серія міжнародні відносини. –2011. Випуск 28. – С. 53–65.

#### **References**

1. Sysoieva S.O., Krystopchuk T.Ie. Osvitni systemy krain Yevropeiskoho Soiuzu: zahalna kharakterystyka : navchalnyi posibnyk / S.O. Sysoieva, T.Ie. Krystopchuk; Kyivskiy universytet imeni Borysa Hrinchenka. – Rivne : Ovid, 2012. – 352 s.
2. Biletska V.V., Polianychko O.M., Komotska O.S. Tendentsii rozvytku vyshchoi osvity v krainakh Yevropeiskoho Soiuzu // “Molodyi vchenyi”. – № 4.3 (56.3) kviten. – 2018 . – S 10-14.
3. Myskiv L. I. Stan ta perspektyvy reformuvannia vyshchoi osvity v Yevropeiskomu Soiuzi // Ukrainskiy chasopys mizhnarodnoho prava. – № 1/ 2013. – S. 127-130.
4. Krystopchuk T. Ye. Systema pedahohichnoi osvity v krainakh Yevropeiskoho Soiuzu: spilni ta vidminni rysy / T. Ye. Krystopchuk // Naukovi pratsi [Chornomorskoho derzhavnoho universytetu imeni Petra Mohyly kompleksu "Kyievo-Mohylianska akademiia"]. Ser. : Pedahohika. – 2012. – T. 209, Vyp. 197. – S. 121-126.
5. Kraievskya O. Osvitnia polityka yevropeiskoho soiuzu: stanovlennia ta mekhanizmy realizatsii // Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriia mizhnarodni vidnosyny. –2011. Vypusk 28. – С. 53–65.

Одержано статтю: 12.06.2019

Прийнято до друку: 26.06.2019

## **ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ЗАСОБІВ ІКТ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ: ДОСВІД ФРАНЦІЇ**

### **THE USAGE OF MODERN MEANS OF ICT IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS: EXPERIENCE OF FRANCE**

*У статті розглянуто особливості впровадження сучасних засобів інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) і можливі зв'язки між ІКТ та суб'єкт-суб'єктними відносинами в процесі розвитку професійних компетентностей майбутніх вчителів в університетах Франції. В праці висвітлюється питання методів та засобів використання ІКТ у навчальному процесі у французьких вищих навчальних закладах, роль таких основних факторів, пов'язаних з суб'єкт-суб'єктними відносинами, як влада, авторитет, асиметрія або розподіл ролей, умови взаємодії і транзакції між партнерами у використанні та оновленні ІКТ. Застосування сучасних засобів ІКТ в навчальний процес дуже по-різному впливає на підготовку вчителів та розвиток педагогічної майстерності зокрема. В роботі детально проаналізовано результати досліджень французьких вчених щодо місця ІКТ в університетській педагогічній практиці та їх впливу на відносини між викладачами та студентами.*

**Ключові слова:** *інформаційно-комунікаційні технології, вища освіта Франції, суб'єкт-суб'єктні відносини, розвиток компетентностей, підготовка вчителів, педагогічна майстерність, французький досвід.*

*The article studies the peculiarities of the introduction of modern means of information and communication technologies (ICT) and the possible links between ICT and educational relationship in the process of development of professional competences of future teachers in the universities of France. The issue of methods and means of using ICTs in the educational process in French higher educational institutions, the role of such key factors related to the subject-subject relations as power, authority, asymmetry or distribution of roles, conditions of interaction and transaction between the partners are covered in the use and updating of ICT.*

*The purpose of the study is to generalize the introduction of modern ICT tools at the universities of France in the context of the professional development of future teachers, to identify and analyze the factors of the possible impact of ICT on subject-subject relations at the university.*

*The thesis analyzes the results of the researches of French scientists concerning the place of ICT in university pedagogical practice and their influence on the relations between teachers and students, namely: the interaction of teachers and students in the use of ICT, the implementation of ICT and their impact on the educational relationship, differences between teachers and students, temporal subject-subject relations.*

*The application of modern means of ICT in the educational process influences very differently on the teacher training and the development of pedagogical skills in particular, and is conditioned by the tendency to individualize student learning, disclosing the individual potential of each student, improving the quality of teaching materials, increasing the volume of independent work, providing quality educational information in a convenient time for a student anywhere.*

*The prospect of further research is seen in the improvement of knowledge about the manifestation of the mechanisms of occurrence of relational models with the introduction of*

*modern ICT tools, which is one of the aspects of the development of professional competences in the process of training future teachers.*

**Key words:** *information and communication technologies, higher education of France, subject-subject relations, development of competences, teacher training, pedagogical skills, French experience.*

**Постановка проблеми.** В процесі розвитку педагогічної майстерності майбутніх вчителів, доцільним є урахування відносин між викладачами і студентами. Університет, як і будь-який інший елемент суспільства, не unikнув появи інформаційно-комунікаційних технологій, надалі – ІКТ. Вивчення суб'єкт-суб'єктних відносин у вищих навчальних закладах сьогодні вимагає дослідження впровадження ІКТ як нового фактора впливу на взаємодію між учасниками педагогічного процесу.

Упровадження сучасних інформаційних технологій у навчальний процес обумовлюється тенденцією до індивідуалізації навчання студентів, розкриття особистісного потенціалу кожного студента, підвищення якості навчально-методичних матеріалів, зростання обсягу самостійної роботи, забезпечення якісною навчальною інформацією в зручний для студента час у будь-якому місці. Широке використання інформаційних і комп'ютерних технологій впливають на взаємодію викладач-студент, а разом з тим на підготовку майбутніх вчителів.

Доцільним є вивчення французького досвіду, враховуючи високий потенціал, широке застосування технологій та глибокий ряд перетворень в процесі фомування інформаційного середовища Франції, що зумовлює актуальність роботи.

Мета статті полягає в дослідженні особливостей впровадження сучасних засобів ІКТ в університетах Франції в контексті професійного розвитку майбутніх вчителів, виявленні та аналізі факторів можливого впливу ІКТ на суб'єкт-суб'єктні відносини в університеті.

**Аналіз попередніх досліджень.** У вітчизняній науці провідне місце в розробці проблеми інформатизації технологій навчання на сучасному етапі займають роботи, присвячені аналізу дидактичних можливостей комп'ютерів, їх програмного забезпечення. Сучасне розуміння педагогічної технології, розкрито в роботах В. Бикова, Ю. Жук, М. Кононова, О. Пометун, В.Стрельнікова та інших, дає можливість говорити про педагогічну технологію як про цілісну систему компонентів, до якої входять задачі, мета, зміст, процес навчання і т. ін. У своїх працях І. Зазюн та О. Пехота розглядають психолого-педагогічні аспекти використання нових інформаційних технологій у навчальному процесі. Дослідженням проблем пов'язаних з використанням інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в галузі освіти, присвячені праці таких українських учених, як В. Глушков, Г. Атанов, Г. Балл, М. Глибовець, В. Гриценко, О. Довгялло, М. Жалдак, М. Згуровський, С. Кудрявцев, А. Манако, Г. Маклаков, Є. Машбіць, Н. Морзе, Н. Панкратова, С. Раков, І. Сергієнко, К. Синиця, О. Співаковський, В. Широков, М. Львов, Л. Петухова, О. Спирін, А. Гуржій та багато інших. Впровадження комп'ютерних засобів у навчальний процес поширило теорію і методику освіти шляхом застосування в навчальному процесі нових різноманітних дидактичних засобів. Питання новітніх технологій суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників навчального процесу вищої школи розглянуто О. Гончар [1, с. 40–44]. Однак, вплив ІКТ на співпрацю викладачів та студентів у вищих навчальних засобах західних розвинених країн вітчизняними науковцями розкрито поверхнево.

Дослідження іноземних вчених даної галузі іноді викликають існування критичної мети, відчуття невизначеності та занепокоєння щодо використання ІКТ, іноді пов'язаних з відсутністю навичок або ідеологічної опозиції. Страх перед плагіатом (доступ до роботи студентів у попередніх сесіях) та невдачі у спілкуванні також висвітлюються канадськими вченими К. Рабі, Т. Карсенті, Г. Мьоньє, С. Вільньов. Бен Абід-Зарук, вивчаючи вплив когнітивних і емоційних упереджень на рішення індивідів, підкреслює страх, який деякі викладачі відчувають щодо використання ІКТ, використання якого, ймовірно, перевизначить “всю місію викладача”. У цьому ж напрямку М. Кадурі, А.Буамрі, Т. Азімані підкреслюють страх марокканських науковців щодо втрати професійної ідентичності після використання ІКТ.

**Виклад основного матеріалу. Педагогічний процес та використання ІКТ в університеті.** Більше 25 років тому ІКТ стали одними з рушійних сил суб'єкт-суб'єктних змін в університеті. У Франції, як показують Г.-Л.Барбот і Л.Массу, цей винахід має багато нюансів, а педагогічні концепції розвиваються повільно, незважаючи на політику стимулювання [5]. Поява ІКТ у сфері університетської освіти відбувається в той час, коли педагогічна практика викладачів є предметом важливого критичного мислення в різних країнах. Впровадження ІКТ в навчальний процес університету дуже по-різному впливає на підготовку вчителів. Робота з ІКТ іноді зводиться до забезпечення доступу до ресурсів (інформації, засобів масової інформації, програмного забезпечення) та інформації про курс (матеріали курсу, освітню програму, оголошення тощо). Проте, використання ІКТ може включати в себе дизайн, педагогічні практики та способи взаємодії. Таким чином, ІКТ стають важливим гравцем у освітньому середовищі і пропонують викладачам можливість контролювати студентів онлайн, організовувати спільну роботу, інтерактивні вправи або групове робоче середовище, представляти форуми, обговорення та особисті зустрічі, щоб запропонувати самооцінку (електронний портфель). Нарешті, мобілізація ІКТ може досягти оптимального рівня з різними типами дистанційної освіти, чия діяльність викладання та навчання розділена в часі та просторі. Фізична відсутність викладача дистанційної освіти вводить парадигму дихотомії присутності проти відсутності, яка безпосередньо впливає на суб'єкт-суб'єктні відносини.

Широке впровадження ІКТ в контексті підготовки вчителів має тенденцію до збільшення різноманітності педагогічних засобів в університетах Франції. Мінімальне використання та високо “технологічний” пристрій дистанційного навчання на суб'єкт-суб'єктні відносини впливають неоднаково. Г.-Л. Барбот та Л. Массу [5] ставлять під питання можливі зміни парадигми (викладання або навчання) і зрушення щодо знань (контент-продукт або конструювання знання-процесу). Лінія теоретичного мислення, яка зосереджується на зв'язку між ІКТ і парадигмою навчання, має тенденцію до розвитку. С. Геер і А. Аккарі вважають, що педагоги перетворюють своє викладання на більше, ніж на інтеграцію ІКТ у традиційне навчання.[13]. Г.-Л. Барон пропонує історичне читання, призначене для висвітлення проблем, а також плутанини цього важливого переходу від навчального дизайну (моделі навчання) до навчального дизайну (моделі навчання) [5]. Для Ф. Лароза, В. Гренона і С. Лафранса дослідження з інтеграції ІКТ у вищу педагогічну освіту визначають дві основні тенденції: перша, орієнтована на соціоконструктивістську епістемологію, аналізує цю інтеграцію як життєво важливу та сприятливу для модифікації практики викладання; друга, нео-поведінкова і прагматична, розглядає ІКТ як прості інструменти, сумісні з традиційною освітою

[17]. Робота Т. Кошмана [15] про принципи комп'ютерної підтримки спільного навчання (CSCL), яка базується на ідеї взаємодіяльності у спільноті студентів, які представляють "зону співпраці". Обмін науковими інтересами та цілями навчання дає сенс обмінам у різних інформаційних, аргументативних, соціально-емоційних реєстрах у кожній "спільноті студентів". На думку С. Храстинського, існування активних відносин між студентами та викладачами через цифрове середовище відображає прагнення до навчання, яке не обмежується письмовим чи усним спілкуванням [14].

**Взаємодія викладача / студента та використання ІКТ.** У контексті ІКТ поняття інтерактивності можна розглядати у двох його вимірах: функціональному (пов'язаному з відносинами людина-машина) та реляційному (пов'язаному з співвідношенням людсько-фізичне середовище) вважає М.Лебрєн [18]. Для автора ці дві категорії перетинаються з різними режимами взаємодії, що присутні в освітньому процесі: реактивна / проактивна і взаємна / міжособистісна. ІКТ можуть погіршити відносини між викладачем та студентами, якщо їх використання реалізується в рамках традиційної педагогіки (тимчасова жорсткість, відсутність форм нагляду, неврахування кількості студентів, директивна позиція та передача матеріалу викладача).

Університетська освіта Франції, що включає ІКТ для професійного розвитку майбутніх вчителів, передбачає, як і будь-який інший освітній процес, педагогічний контракт, який визначає ролі і повноваження кожного партнера та їх взаємне зобов'язання. У своєму опитуванні, Ф. Док, М. Лебрєн, та Д. Смітц намагаються показати зв'язок між використанням ІКТ та еволюцією інтерактивної практики викладання [9]. Посилаючись на ІКТ, А. Жезегу розповідає про здатність розвивати соціальні взаємодії і створювати "віддалену присутність" або "телеприсутність" для сприяння навчанню [16]. Обміни більше не є ефемерними і мають тенденцію до оновлення послідовних етапів обговорення, що дає час для розвитку думки.

**Взаємодія викладачів та студентів в ході використання ІКТ.** Декілька досліджень, у тому числі проведених у Франції та Бельгії, Ф. Док, М. Лебрєн, та Д. Смітц, забезпечують краще розуміння типів технологічного використання у контексті вищої педагогічної освіти. Автори підкреслюють високе задоволення викладачів та студентів різними послугами, які надає платформа iCampus. Загалом, найбільш популярними є функції, які мобілізують "інформаційний" вимір і навчальні ресурси, за ними йдуть дискусійні форуми (70%), групові робочі області (64%), інтерактивні тренінги (58%). Згідно опитування, 41% викладачів наголошують на підтримці спілкування поза межами університету, тоді як тільки 12% студентів застосовують це впровадження серед своїх 4 основних видів використання ІКТ [9]. Для викладача надсилання декількох повідомлень на форумі шляхом відповіді на запитання студента є важливим завданням і допомагає підтримувати співпрацю за межами занять групи. Д. Перейя вважає, що у випадку дистанційної освіти студенти найчастіше є технофілами та відносно експертами, розвиваючи автономію та самостійне спрямування свого навчання, ставлячи себе у центр навчального процесу [21]. У контексті тільки Франції, М.-Ж. Греммо і К.Кельнер підкреслюють, що ІКТ змінили відносини викладачів і студентів (швидше і ефективніше) [11, с. 44]. Їх дослідження виявило, що студенти дуже чутливі до того, як викладач використовує технології, оскільки вони вважають, що педагогічна цінність ІКТ є суттєвою для їхнього навчання та інтеграції. Краще спілкування і можливість отримання певної інформації за межами тимчасової організації курсу дуже цінується студентами.

Незважаючи на позитивну еволюцію, бачення ІКТ як простих засобів передачі інформації, здається, залишається домінуючим у французькому освітньому просторі. Наприклад, опитування 2011 року викладачів п'яти університетів Франції показує, що “цифрові технології, в першу чергу, інтегровані для покращення стандартної практики вищої освіти (майстерні практики)” [4, с. 18]. К. Дегаш та Е. Ніссен також відзначають, що “у французьких цифрових кампусах часто виробництво та надання цифрових ресурсів мають пріоритет над педагогічним супроводом та спілкуванням” [8, с. 80]. Інше якісне обстеження свідчить про низький рівень використання ІКТ серед персоналу вищої освіти [17]. Згідно Г. Ферона, в університетських інститутах педагогічної освіти (IUFM, з 2013 року – ESPÉ, Вищі школи викладання та виховання), певні способи втручання в навчальних процес перешкоджають прихильності суб'єктів (низька присутність, занадто довга затримка або коротка реакція, відсутність емпатії), в той час як інші стимулюють її (регулярна участь, негайне реагування, надання консультацій та ресурсів, емпатія, емоційна підтримка) [10].

Технологічні мутації безпосередньо змінюють моделі мислення і дії, глибоко вкорінені в історію, структуру і культуру установи та її суб'єктів. Ж.Баск стверджує, що “страх ймовірного відчуття бачення викладача, розглядається тут як головний, якщо не єдиний, передавач знань, замінений ІКТ” [7, с. 30]. Деякі автори ставлять своє критичне бачення в більш широкий суспільний контекст щодо зростаючого розриву між викладачем як представником легітимної культури та студентом, для якого нові (технологічні) засоби масової інформації стали культурними посиланнями.

***Впровадження ІКТ та їх вплив на суб'єкт-суб'єктні відносини.*** Використання ІКТ не тільки стосується технічних питань, але й передбачає зміну контексту та навчальних взаємодій в розвитку педагогічної майстерності. Відносини людини-людини в освітньому трикутнику трансформуються технологічним посередництвом, що накладає нову педагогічну геометрію.

Ця зміна контексту не може бути досягнута без напруженості і конфліктів, або без урахування певних норм та традицій університету і культури освітніх партнерів. Конститутивні елементи суб'єкт-суб'єктних відносин, такі як відношення до знань, авторитету і асиметрії, статус кожного партнера, модальності взаємодії, ставлення до іншого, ставляться під сумнів і, ймовірно, трансформуються. З цієї точки зору, соціологія повинна допомогти краще зрозуміти сприйняття кожного партнера і фактичні та символічні зміни у взаємодії в технологічному контексті.

Як вищезазначено, широта та впровадження або, навпаки, зниження та скорочення використання ІКТ в підготовці вчителів залежать, перш за все, від педагогічної концепції і здатності партнерів зрозуміти нову реалізацію освітньої моделі, взаємодіяти. Відповідне використання ІКТ в університетських курсах французьких навчальних програм, ймовірно, підштовхне викладачів до прийняття нових педагогічних позицій, щоб змінити їхню концепцію навчання, викладання та відносини зі студентами. С. Алава стверджує, що прийняття викладачем технологічного посередництва може призвести до того, що він перегляне частку ініціативи студентів у відношенні до викладання та навчання [2]. Для А. Жезегу найважливішою зміною в технологічному освітньому середовищі є більша автономія студентів через свободу вибору, запропоновану їм. Автор посилається на чотирнадцять типів свободи, згрупованих у три категорії компонентів: просторово-часову, педагогічну та комунікаційну. Суб'єкт-суб'єктні відносини багато в чому



пов'язані з цими “свободами”, які сприяють розширенню можливостей студента і розвитку менш асиметричного посередництва людини [16].

**Розбіжності між викладачами та студентами.** Попередні дослідження підготовки вчителів Франції показують, що відносини між викладачами та студентами університету часто не є надто успішними через власне ставлення до знань, покоління, авторитету, самостійності. Використання ІКТ, ймовірно, змінить, позитивно чи негативно, певні непорозуміння між освітніми партнерами в університеті.

Перше зрушення, яке може бути спровокованим ІКТ, стосується ставлення до знань. Роль ІКТ, здається, виходить за межі “навчального середовища”, оскільки існує функція когнітивного інструменту та інструменту посередництва між педагогічними суб'єктами, даними та ідеями. У домінуючій педагогічній моделі головну роль відіграє викладач, який, як джерело знань, ініціює діяльність у межах курсу і організовує їх, очікуючи на сприйнятливості ставлення студента. Ця педагогіка не часто сприяє індивідуалізації навчання студентів. ІКТ може допомогти у підготовці молодих людей до статусу вчителя, який визнає їх більш інтелектуально відповідальними, сприяючи розвитку ініціатив та вибору заходів, що дозволяють досліджувати та привласнювати галузь знань. Нова модель обміну знаннями, яка характеризується більшою автономією студента, прагне сприяти самоосвіті або самопідготовці, а також зменшити відстань, що нав'язується традиційною та магістерською педагогікою в університеті. Розширення самостійності студента та контроль за його / її навчанням може сприяти сталому і переносимому характеру його / її освіти і розвитку навичок кращого пошуку інформації, у письмовому та усному спілкуванні в команді. І навпаки, – це завоювання свободи, сформованої ІКТ, може, для деяких, бути джерелом занепокоєння, яке може перешкодити їм на шляху до більшої відповідальності та самостійності. Прийняття відповідальності і розвиток автономії не обов'язково стимулюють суб'єкта, вони також можуть перешкоджати.

Інший розрив, який може бути спровокованим ІКТ в установі з сильною освітньою традицією, спостерігається на культурному рівні покоління. Молодих студентів приваблює технологічна культура, близька до їхнього світогляду та смаків, і вона конкурує з тією, що цінується системою освіти. “Законна” культура посередництва між поколіннями, яка була унікальною, частково втратила свій авторитет і своє очевидне місце. Близькість до технологічної культури може зменшити або погіршити ці стосунки, спричинити реальний, символічний або уявний розрив і взяти участь у еволюції суб'єкт-суб'єктних відносин, описаних М. Мідом [20]. Автор подумав про культурну модель суб'єкт-суб'єктних відносин, яка дозволяє здійснювати фундаментальні стосунки між поколіннями, тобто обмінні відносини, закріплені в спільному досвіді суспільного творення, а не відтворення порядку, створеного раніше.

Третя відмінність пов'язана зі статусом кожного навчального суб'єкта і способами їх взаємодії. Використання ІКТ безпосередньо впливає на освітній авторитет в університеті та сприйняття педагогічними партнерами взаємовідносин, накладаючи переосмислення освітньої асиметрії та позицію викладача в рамках моделі, створеної новим типом інтеракції. Це нові форми комунікації, засновані на розподілі ролей і очікуваннях відповідно до технологічного посередництва. Нове становлення авторитету в суб'єкт-суб'єктних відносинах досягається відповідно до оволодіння ІКТ та взаємних очікувань учасників навчально-виховного процесу. Як зазначає К. Барретт, “переконання і уявлення про ІКТ вплинуть на суб'єкт-суб'єктні

відносини [...] і визначають педагогічний вибір викладачів”. Але все залежить від того, як студенти та викладачі разом формують освітнє співтовариство, надаючи зміст педагогічній прихильності. Співпраця в підготовці вчителів Франції не зводиться до посередництва викладача, якщо педагогічний сценарій успішно встановлює владу групи та оцінює постійний досвід формування кожного студента. Викладач може стати співрозмовником, який має більше персонального часу, щоб присвятити його студентам. Поділяючи відповідальність (особисті дослідження, форуми та спільні заходи), ІКТ дозволяють студентам брати більше влади і встановлювати менш важливу освітню асиметрію, необхідну для більш спільного авторитету [6].

**Тимчасові суб'єкт-суб'єктні відносини.** Вимірювання темпоральності педагогічної діяльності та спілкування між партнерами часто мають місце у дебатах щодо використання ІКТ в університеті. Справді, ІКТ зміщують традиційні кордони між навчальним процесом та діяльністю в поза університетський час і частково виходять за його межі. Студенти та викладачі можуть спілкуватися і залишатися в “постійному” контакті, тому що вони живуть у великий і гнучкий час навчання. Таким чином, засоби комунікації, соціальні мережі (Facebook, Twitter) і відкриті спільні пристрої, які легко налаштовуються та є прості у використанні, стали інструментом, який відіграє роль у новому просторі-часі формування, що асоціює приватну сферу і університет.

З впровадженням ІКТ як сучасних засобів розвитку педагогічної майстерності майбутніх вчителів, відбулося стирання маркерів навчального простору, що стало предметом багатьох роздумів. Французькими вченими розглядається американський досвід вивчення темпоральності на суб'єкт-суб'єкт стосунки між учасниками педагогічного процесу, де Л. А. Малески та К. Пітерс у своєму дослідженні нових форм освітнього спілкування в американському контексті зосереджують увагу на ефектах взаємодії вчителів та студентів в електронних соціальних мережах. На думку цих авторів, бути “друзями” у віртуальній мережі сприяє неформальному та дружньому спілкуванню, але може також підірвати об'єктивність, тобто професійний нейтралітет, як викладача, так і студента [19]. При читанні різних дослідницьких робіт, не всі електронні засоби гарантують якість викладу. Саме з цієї причини К. Барретт підкреслює важливість освітньої ланки і той факт, що викладач, використовуючи ІКТ у своїх формах роботи, повинен переконатися, що студент зберігає увагу і залишається учасником навчального процесу [6]. Як ми вже зазначали, деякі дослідники відмічають негативні наслідки та ставлять під сумнів певні аспекти ІКТ, такі як відсутність особистих стосунків у навчальних відносинах та успіх в педагогічному процесі університету. Таким чином, М. Ебер, А. Буле, Р. Бодуен, вивчаючи використання цифрової презентації (наприклад, PowerPoint), відзначають, що, хоча інструмент здається “фасилітатором навчання”, він, здається, “встановлює згубну відстань під час навчання між викладачем і його студентами” [13, с. 33].

Створення освітнього простору в підготовці педагогічних фахівців, незалежно від впливу ІКТ, розкриває моделі викладача і студента в університеті, які часто виявляються взаємними і такими, що взаємодоповнюються. Педагогічні форми, впроваджені кожною концепцією, структурують навчальне середовище і спричиняють значний вплив на взаємодію в ситуації. Студенти, як правило, залучаються, мобілізують та вкладають у свої дослідження педагогічну модель, запропоновану навчальною програмою, відповідно до побудованих у ситуації, інтерпретаційних режимів. Взаємовідносини між студентами та викладачами в

технопедагогічному середовищі, як складне і діалектичне соціальне явище, також рясніють та структуруються і є вигаданими індивідами, які несуть інтереси, цінності, бажання, невизначеності. Це діалектичний процес між інституцією (використання ІКТ, артикуляція між наявністю та відстанню, відмінність приватної та академічної сфер) та інститутом (норми та цінності університету та цінностей партнерів), процес, який також змішує одиничний вимір кожного експерименту.

Позиція “техніків” намагатиметься більше акцентувати увагу на корисних наслідках використання ІКТ у вищій освіті, у тому числі педагогічній, або на функціональних аспектах. Критичне читання, навіть “технофобічне”, має тенденцію стигматизувати можливі негативні наслідки присутності ІКТ (що втрачається або “спотворюється”) або їх неналежне використання в процесі розвитку педагогічної майстерності. Соціологічна перспектива не повинна приймати виключну позицію, а розглядати вплив ІКТ на суб’єкт-суб’єктні відносини як складне і генеративне соціальне явище.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Дослідження використання сучасних засобів ІКТ в підготовці майбутніх вчителів Франції висвітлює деякі неопубліковані питання, пов’язані з суб’єкт-суб’єктними відносинами у французьких університетах. З огляду на вищевикладене, можна констатувати, що нові форми взаємовідносин і нова діалектика влади бачать себе в технопедагогічних контекстах у постійній еволюції. Можна навіть говорити про нову форму реляційної культури викладача і студентів педагогічного фаху, як внаслідок використання ІКТ, так і їх віддаленої присутності. Невеликий обсяг досліджень даної галузі у Франції інформує нас про те, як реально ІКТ впливає на суб’єкт-суб’єктні відносини і їх об’єктивні та суб’єктивні виміри. Суб’єкт-суб’єктні відносини в середовищі, що використовує ІКТ як соціальний процес, який виникає в символічному порядку, залишається в деякій мірі “чорною скринькою”. Проте, виявлено для викладачів як певні плюси, так і мінуси в технологічному середовищі. Велике значення надають педагогічні партнери дистанційній співпраці, оскільки відстань не може розчинятися в телеприсутності без “побічних ефектів”.

Дане дослідження дозволяє відзначити відсутність соціологічних даних про досвід і сприйняття педагогічних партнерів з метою виявлення фактичних, очікуваних або несподіваних змін, бажаних або небажаних, корисних або негативних, що виникли в результаті використання засобів ІКТ в підготовці вчителів Франції. Взаємне і пересічне значення, що надається діям викладання і навчання в обох партнерах, також сприяє побудові форм реляційної культури в технологічному контексті, який змінюється в залежності від особистих і контекстних факторів (дисципліна, сектор, рівень і тип навчання). Перспективу подальших досліджень вбачаємо у вдосконаленні знань про прояви механізмів виникнення реляційних моделей з впровадженням сучасних засобів ІКТ, що є одним із аспектів розвитку професійних компетентностей в процесі підготовки майбутніх вчителів.

#### Література

1. Гончар О.В. Новітні технології суб’єкт-суб’єктної взаємодії учасників навчального процесу вищої школи//Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту //науковий журнал. – Харків, ХОВНОКУ-ХДАДМ, 2012. – № 3. – С. 40-44 .
2. Alava S., “ Enjeux réels ou virtuels des technologies éducatives ”, *Cahiers pédagogiques, numéro spécial multimédia*, n° 362, 1998 (article au format numérique sur CD-Rom).
3. Albero B., “ Le couplage entre pédagogie et technologies à l’université : cultures d’action et paradigmes de recherche ”, *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, n° 8 (1-2), 2011, p. 11-21.DOI : 10.7202/1005779ar

4. Barbot M.-J., Massou L., “ TIC à l’université et pratiques enseignantes : regards croisés ”, in M.-J. Barbot, L. Massou, dir., *TIC et métiers de l’enseignement supérieur. Émergences, transformations*, Nancy, Presses universitaires de Nancy, 2011, p. 7-18.
5. Baron G.-L., “ Learning design ”, *Recherche & formation*, n° 68, 2011, p. 109-120. DOI : 10.4000/rechercheformation.1565
6. Barrette C., “ Métarecherche sur les effets de l’intégration des TIC en pédagogie collégiale ”, *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, n° 2-3, 2009, p. 18-25. DOI : 10.7202/1000008ar
7. Basque J., “ Une réflexion sur les fonctions attribuées aux TIC en enseignement universitaire ”, *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, n° 2(1), 2005, p. 30-41. DOI : 10.18162/ritpu.2005.66
8. Degache C., Nissen E., “ Formations hybrides et interactions en ligne du point de vue de l’enseignant : pratiques, représentations, évolutions ”, *Alsic*, n° 1, 2008, p. 61-92. DOI : 10.4000/alsic.797
9. Docq F., Lebrun M., Smidts D., “ À la recherche des effets d’une plate-forme d’enseignement/apprentissage en ligne sur les pratiques pédagogiques d’une université : premières approches ”, *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, n° 5(1), 2008, p. 45-57. DOI : 10.7202/000639ar
10. Ferone G., “ Favoriser les interactions à distance en formation des maîtres ”, *Recherche & formation*, n° 68, 2011, p. 79-94. DOI : 10.4000/rechercheformation.1554
11. Gremmo M.-J., Kellner C., “ Pratiques pédagogiques et usages des TIC : enseigner à l’université, un impensé ? ”, in M.-J. Barbot, L. Massou, dir., *TIC et métiers de l’enseignement supérieur. Émergences, transformations*, Nancy, Presses universitaires de Nancy, 2011, p. 35-52.
12. Hébert M., Boulet A., Baudoin R., “ La présentation électronique en ses paradoxes : regards d’étudiants et de professeurs universitaires ”, *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, n° 7-2, 2012, p. 20-34. DOI : 10.7202/045246ar
13. Heer S., Akkari A., “ Intégration des TIC par les enseignants : premiers résultats d’une enquête suisse ”, *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, n° 3(3), 2006, p. 38-48. DOI : 10.18162/ritpu.2006.117
14. Hrastinski S., “ What is online learner participation? A literature review ”, *Computers & Education*, n° 52(1), 2009, 78-82. DOI : 10.1016/j.compedu.2008.05.005
15. Koschmann T., “ Paradigm shifts and instructional technology ”, in Koschmann T., dir., *CSCL: Theory and practice of an emerging paradigm*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum, 1996, p. 1-23.
16. Jézégou A., “ Se former à distance : regard sur les stratégies d’autorégulation environnementale d’étudiants adultes ”, *Savoir*, n° 24, 2010, p. 79-99. DOI : 10.3917/savo.024.0079
17. Larose F., Grenon V., Lafrance S., “ Pratique et profils d’utilisation des TICE chez les enseignants d’une université ”, in Guir R., dir., *Pratiquer les TICE. Former les enseignants et les formateurs à de nouveaux usages*, Bruxelles, De Boeck, 2002, p. 23-47.
18. Lebrun M., “ Quality towards an expected harmony: Pedagogy and technology speaking together about innovation ”, *AACE Journal*, n° 15(2), 2007, p. 115-130.
19. Malesky L.A., Peters C., “ Defining appropriate professional behavior for faculty and university students on social networking websites ”, *High Educ*, 2012, p. 135-151. DOI : 10.1007/s10734-011-9451-x
20. Mead M., *Le fossé des générations* (trad. par J. Clairevoye), Paris, Denoël-Gonthier, 1971.
21. Peraya D., “ Un regard sur la “distance” vue de la “présence” ”, *Distances et savoirs*, n° 3 (vol. 9), 2011, p. 445-452.

#### References

1. Honchar O.V. Novitni tekhnolohii subiekt-subiektnoi vzaïemodii uchasnykiv navchalnoho protsesu vyshchoi shkoly//*Pedahohika, psykhohiia ta medyko-biolohichni problemy fizychnoho vykhovannia i sportu //naukovyi zhurnal*. – Kharkiv, KhOVNOKU-KhDADM, 2012. – № 3. – S. 40-44.
2. Alava S., “ Enjeux réels ou virtuels des technologies éducatives ”, *Cahiers pédagogiques, numéro spécial multimédia*, n° 362, 1998 (article au format numérique sur CD-Rom).
3. Albero B., “ Le couplage entre pédagogie et technologies à l’université : cultures d’action et paradigmes de recherche ”, *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, n° 8 (1-2), 2011, p. 11-21. DOI : 10.7202/1005779ar

4. Barbot M.-J., Massou L., “ TIC à l’université et pratiques enseignantes : regards croisés ”, in M.-J. Barbot, L. Massou, dir., *TIC et métiers de l’enseignement supérieur. Émergences, transformations*, Nancy, Presses universitaires de Nancy, 2011, p. 7-18.
5. Baron G.-L., “ Learning design ”, *Recherche & formation*, n° 68, 2011, p. 109-120. DOI : 10.4000/rechercheformation.1565
6. Barrette C., “ Métarecherche sur les effets de l’intégration des TIC en pédagogie collégiale ”, *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, n° 2-3, 2009, p. 18-25. DOI : 10.7202/1000008ar
7. Basque J., “ Une réflexion sur les fonctions attribuées aux TIC en enseignement universitaire ”, *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, n° 2(1), 2005, p. 30-41. DOI : 10.18162/ritpu.2005.66
8. Degache C., Nissen E., “ Formations hybrides et interactions en ligne du point de vue de l’enseignant : pratiques, représentations, évolutions ”, *Alsic*, n° 1, 2008, p. 61-92. DOI : 10.4000/alsic.797
9. Docq F., Lebrun M., Smidts D., “ À la recherche des effets d’une plate-forme d’enseignement/apprentissage en ligne sur les pratiques pédagogiques d’une université : premières approches ”, *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, n° 5(1), 2008, p. 45-57. DOI : 10.7202/000639ar
10. Ferone G., “ Favoriser les interactions à distance en formation des maîtres ”, *Recherche & formation*, n° 68, 2011, p. 79-94. DOI : 10.4000/rechercheformation.1554
11. Gremmo M.-J., Kellner C., “ Pratiques pédagogiques et usages des TIC : enseigner à l’université, un impensé ? ”, in M.-J. Barbot, L. Massou, dir., *TIC et métiers de l’enseignement supérieur. Émergences, transformations*, Nancy, Presses universitaires de Nancy, 2011, p. 35-52.
12. Hébert M., Boulet A., Baudoin R., “ La présentation électronique en ses paradoxes : regards d’étudiants et de professeurs universitaires ”, *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, n° 7-2, 2012, p. 20-34. DOI : 10.7202/045246ar
13. Heer S., Akkari A., “ Intégration des TIC par les enseignants : premiers résultats d’une enquête suisse ”, *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, n° 3(3), 2006, p. 38-48. DOI : 10.18162/ritpu.2006.117
14. Hrastinski S., “ What is online learner participation? A literature review ”, *Computers & Education*, n° 52(1), 2009, 78-82. DOI : 10.1016/j.compedu.2008.05.005
15. Koschmann T., “ Paradigm shifts and instructional technology ”, in Koschmann T., dir., *CSCL: Theory and practice of an emerging paradigm*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum, 1996, p. 1-23.
16. Jézégou A., “ Se former à distance : regard sur les stratégies d’autorégulation environnementale d’étudiants adultes ”, *Savoir*, n° 24, 2010, p. 79-99. DOI : 10.3917/savo.024.0079
17. Larose F., Grenon V., Lafrance S., “ Pratique et profils d’utilisation des TICE chez les enseignants d’une université ”, in Guir R., dir., *Pratiquer les TICE. Former les enseignants et les formateurs à de nouveaux usages*, Bruxelles, De Boeck, 2002, p. 23-47.
18. Lebrun M., “ Quality towards an expected harmony: Pedagogy and technology speaking together about innovation ”, *AACE Journal*, n° 15(2), 2007, p. 115-130.
19. Malesky L.A., Peters C., “ Defining appropriate professional behavior for faculty and university students on social networking websites ”, *High Educ*, 2012, p. 135-151. DOI : 10.1007/s10734-011-9451-x
20. Mead M., *Le fossé des générations* (trad. par J. Clairevoye), Paris, Denoël-Gonthier, 1971.
21. Peraya D., “ Un regard sur la “distance” vue de la “présence” ”, *Distances et savoirs*, n° 3 (vol. 9), 2011, p. 445-452.

Одержано статтю: 10.07.2019

Прийнято до друку: 24.07.2019

**Ольга Назорна,**

кандидат філологічних наук, доцент,  
Хмельницький університет  
управління та права імені Леоніда Юзькова  
(м. Хмельницький, Україна)

**Olha Nahorna,**

Candidate of philology, Assistant Professor,  
Leonid Yuzkov Khmelnytskyi University of  
Management and Law (Khmelnytskyi, Ukraine)  
olha-nahorna@ukr.net

## РЕГУЛЮВАННЯ ЮРИДИЧНОЇ ОСВІТИ МАГІСТЕРСЬКОГО РІВНЯ В УНІВЕРСИТЕТАХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

### REGULATION OF LEGAL EDUCATION AT THE MASTER'S LEVEL IN THE UNIVERSITIES OF GREAT BRITAIN

*Світове визнання ефективності британської вищої освіти значною мірою залежить від державного управління цією галуззю. Агентство з забезпечення якості та центральний уряд Великої Британії займаються питанням координації освіти, проте основну відповідальність за освіту та її розвиток несуть національні уряди Англії, Північної Ірландії, Уельсу та Шотландії. Це пояснює низку відмінностей в класифікації кваліфікаційних рівнів, різних вимог до підготовки, а інколи і до встановлених термінів навчання. Основна ідея, яка домінує наразі, полягає у тому, що програми юридичних шкіл повинні надавати уніфіковані знання та формувати загальні навички, що передбачає відступ університету від абсолютної автономії у питаннях, пов'язаних з розробкою програми та її змісту для задоволення інтересів та потреб суспільства. Головним тут є врахування попиту на кваліфікованих представників юридичних професій, які домінують на ринку праці.*

**Ключові слова:** *регулювання юридичної освіти, магістерський рівень, Велика Британія, Кваліфікаційні рамки вищої освіти, Агентством з забезпечення якості вищої освіти.*

*The worldwide recognition of the effectiveness of British higher education is largely echoed by state administration in this sphere. The Quality Assurance Agency for Higher Education and the central government of Great Britain are coordinating education, but the national governments of England, Northern Ireland, Wales and Scotland are primarily responsible for education and its development. This explains a number of differences in the classification of qualification levels, different training requirements, and sometimes in the prescribed periods of training. The key idea that currently dominates is that law school programmes should provide unified knowledge and general skills, which involves a retreat from the autonomy of the university in matters relating to the development of the programme and its content to meet the interests and needs of society. The main thing here is to take into account the demand for qualified representatives of legal professions that dominate the labor market.*

*Since April 2018, issues of policy, funding and access to master and postgraduate education have fallen into two new bodies set up under the Higher Education and Research Act 2017, in particular the Office for Students, and an independent regulating organ – the UK Research and Innovation.*

*The quality and content of higher legal education in Great Britain depends not only on government policy and existing regulations; equally important role is played by various organizations and associations that involve law practitioners and prominent scholars, professors from about 115 law schools in the UK.*

*Much of the quality assessment work is carried out at law schools through internal university quality assurance mechanisms, including regular reports on individual courses, curricula that are considered at the school and university level.*

**Key words:** *regulation of legal education, Master's level, Great Britain, Frameworks for Higher Education Qualifications, Quality Assurance Agency for Higher Education.*

**Постановка проблеми в загальному вигляді.** Держава обов'язково здійснює координуючу та регулюючу функції усіх сфер діяльності, особливу увагу приділяючи освітній галузі через низку заходів, які сприяють ефективній діяльності закладів освіти та високій якості наданих освітніх послуг. Дещо особливою є роль британського уряду щодо регулювання вищої освіти Великої Британії, оскільки система вищої освіти у цій країні поділяється на три підсистеми (Англія та Уельс, Північна Ірландія та Шотландія), які зазнають значного впливу зі сторони місцевих органів влади. В цілому держава регулює освітній процес за допомогою фінансування, оподаткування та законодавчих актів.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Державне управління та правове регулювання системи вищої освіти привертало увагу вітчизняних науковців у сфері державного управління (М. Ажажа, Є. Матвіїшин, А. Неженцева, Л. Тупичак), права (Н. Губерська, Ю. Кириченко, Є. Огаренко, Р. Щокін), економіки (І. Каленюк, Г. Лопушняк, Н. Мосьпан, Х. Рибчанська), педагогіки (В. Андрущенко, С. Вітвицька, М. Кісіль, С. Сисоєва) тощо. У своїх працях науковці розкривають сутність та механізми державного управління системи вищої освіти України та зарубіжних країн; досліджують нормативно-правове забезпечення вищої освіти в Україні в контексті європейської інтеграції.

Однак, питання регулювання юридичної освіти в рамках магістерського рівня в університетах Великої Британії не було комплексно проаналізовано, що і стало метою статті.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Британські заклади вищої освіти (ЗВО) є приватними установами, які мають повноваження вільно розробляти програми та видавати дипломи, а також визначати умови їх видачі. Не існує системи акредитації закладів вищої освіти, але їх здатність керувати власною якістю та відповідати стандартам Кваліфікаційних рамок вищої освіти (англ. *Frameworks for Higher Education Qualifications / FHEQ*) оцінюється Агентством з забезпечення якості вищої освіти (англ. *Quality Assurance Agency for Higher Education / QAA*), яке орієнтується на стандарти Кодексу якості Великої Британії (англ. *UK Quality Code*) [9].

Кодекс якості – це документ, що поширюється на всі навчальні заклади вищої освіти Великої Британії (Англія, Уельс, Шотландія, Північна Ірландія) та встановлює академічні стандарти у вищій освіті, який не має статусу закону, проте відповідає вимогам законодавства та є обов'язковим для виконання в британських університетах [2, с. 65].

Кваліфікаційні рамки вищої освіти у Великій Британії – це системний і структурований за компетентностями опис кваліфікаційних рівнів освіти [1], в основі якого лежать вимоги до кваліфікаційного рівня, проте цей опис не є інтегрованою системою кредитів та кваліфікацій. Однак, більшість ЗВО у Великій Британії використовують кредитні системи поряд з кваліфікаційними рамками. Деякі з них використовують Європейську кредитно-трансферну систему (ECTS). Кредитні рамки Великої Британії діють відповідно до принципів ECTS. Ступінь магістра зазвичай

вимагає здобуття 180 кредитів. Керівництво щодо використання кредитів у розробці освітніх програм надається Агентством з забезпечення якості вищої освіти [9].

Діяльність університетських програм регулярно перевіряється, а результати, отримані в процесі аудиту, публікуються Агентством з забезпечення якості та впливають на подальше фінансування закладу вищої освіти [5].

Агентство з забезпечення якості та центральний уряд Великої Британії займаються питанням координації освіти, проте основну відповідальність за освіту та її розвиток несуть національні уряди Англії, Північної Ірландії, Уельсу та Шотландії. Це пояснює низку відмінностей в класифікації кваліфікаційних рівнів, різних вимог до підготовки, а інколи і до встановлених термінів навчання [2, с. 65].

Варто нагадати, що у Великій Британії відсутні єдині Кваліфікаційні рамки вищої освіти, оскільки існують три паралельно діючі системи: в Англії і Північній Ірландії – *FHEQ (The Framework for Higher Education Qualifications)* введена в 2001 році, в Уельсі – *CQFW (Credit and Qualifications Framework for Wales)* введена в 2003 році, яка повністю включає в себе вимоги *FHEQ*, в Шотландії – *FQHEIS (The Framework for Qualifications of Higher Education Institutions in Scotland)*. Кожна з них встановлює свою ієрархію рівнів для ступенів і окремих дисциплін, трудомісткості і термінів навчання [2, с. 65].

З квітня 2018 року питання політики, фінансування та доступу до магістерської та післядипломної освіти потрапляють до двох нових органів, створених відповідно до Закону про вищу освіту та дослідження 2017 року (англ. *Higher Education and Research Act 2017*), зокрема, Студентський комітет – незалежний регулюючий орган вищої освіти (англ. *Office for Students / OfS*) та Британське управління з досліджень та інновацій (англ. *UK Research and Innovation / UKRI*). *OfS* замінює Раду з фінансування вищої освіти в Англії (англ. *Higher Education Funding Council for England / HEFCE*) і Комітет із справедливого доступу (англ. *Office for Fair Access / OFFA*), а Британське управління з досліджень та інновацій включає сім дослідницьких рад, Інноваційне агентство *Innovate UK* та Дослідницьку раду *Research England* [11]. Уряд висловив сподівання, що *OfS* та *UKRI* тісно співпрацюватимуть у кількох ключових сферах, включаючи обмін знаннями, фінансову стабільність та фінансування інфраструктури.

Поточний діючий документ з оцінки якості вищої освіти – Оновлена діюча модель оцінки якості вищої освіти (англ. *Revised Operating Model for Quality Assessment in Higher Education*) був створений у березні 2016 року Радою фінансування вищої освіти в Англії (англ. *Higher Education Funding Council for England / HEFCE*) і Департаментом економіки (англ. *the Department for the Economy / DfE*) у Північній Ірландії [8].

У лютому 2018 року Студентський комітет опублікував звіт “Забезпечення успіху студентів: нормативна база для вищої освіти в Англії”, в якому викладена нова нормативно-правова база, яка набуде чинності з 1 серпня 2019 року [8].

Значна частина роботи з оцінки якості ВО здійснюється в юридичних школах за допомогою внутрішніх університетських механізмів забезпечення якості, зокрема регулярних звітів про окремі курси, навчальні програми, які розглядаються на рівні школи та університету.

Основна мета таких звітів:

- контролювати якість навчального процесу та рівень викладання;
- виявляти та поширювати позитивну практику, а також визначати та усувати недоліки;



- надавати можливість школам та університетам перевіряти ефективність процедур моніторингу власної діяльності;
- сприяти розвитку та вдосконаленню механізмів внутрішньої перевірки;
- надавати публічну інформацію про здатність університету гарантувати якість і стандарти своїх дипломів;
- створити основу для плідної взаємодії між студентами, викладачами та зовнішніми екзаменаторами щодо академічної якості та стандартів [12].

Якість та зміст вищої юридичної освіти в Британії залежить не лише від політики уряду та існуючих нормативних документів; не менш значущу роль тут відіграють різноманітні організації та асоціації, до складу яких уходять практикуючі фахівці у галузі права та видатні науковці, професори з близько 115 університетських юридичних шкіл Великої Британії [3]. Серед найшановніших професійних спілок можна виділити Комітет керівників юридичних шкіл університетів (англ. *the Committee of Heads of University Law Schools / CHULS*), Асоціація викладачів права (англ. *the Association of Law Teachers / ALT*) та Товариство науковців у галузі права (англ. *the Society of Legal Scholars / SLS*). З моменту створення журналу “Огляд правової освіти та навчання (англ. *the Legal Education and Training Review / LETR*)” стало відомо, що навчальні програми з права потребують інноваційних змін та переходу до “практичних юридичних знань”, і, власне, ці пропозиції зараз знаходяться на етапах впровадження до 2020 року [7].

Основна ідея, яка домінує наразі, полягає у тому, що програми юридичних шкіл повинні надавати уніфіковані знання та формувати загальні навички, що передбачає відступ університету від абсолютної автономії у питаннях, пов’язаних з розробкою програми та її змісту для задоволення інтересів та потреб суспільства. Головним тут є врахування попиту на кваліфікованих представників юридичних професій, які домінують на ринку праці.

Це питання стосується не лише бакалаврських програм, а й, зокрема, магістерських програм – програм другого циклу, які відповідають 7-му рівню згідно з Кваліфікаційними рамками вищої освіти [7].

При розробці магістерських програм ЗВО враховуються твердження та дескриптори, які є частиною Кодексу якості Великої Британії для вищої освіти, що підтримується Агентством із забезпечення якості вищої освіти. До них відносяться:

- Кваліфікаційні дескриптори для магістерського рівня визначають загальні результати, що є необхідними для присудження відповідної кваліфікації, зазначаючи пороговий академічний стандарт для цього кваліфікаційного типу з точки зору передбаченого рівня знань, умінь та навичок.
- Кваліфікаційні характеристики, які описують ступінь магістра з точки зору їх конкретної мети, загальних характеристик і загальних результатів.
- Стандартизовані описи предметних галузей, які описують особливості дисципліни, визначають навички та уміння, необхідні для розуміння дисципліни та розвитку компетентності. Стандартизовані описи предметних галузей існують для предметів, які викладаються в основному на навчальних магістерських програмах. Інколи еталонні характеристики предмету враховують професійні стандарти, що вимагається зовнішніми професійними або регулюючими органами [9].

Незважаючи на те, що різні ЗВО встановлюють власні вимоги до прийому на програми другого циклу, вступ на більшість магістерських програм вимагає диплом бакалавра з відзнакою другого ступеня (2:1). Вступ на деякі програми може здійснюватись за умови наявності попереднього досвіду роботи [9].

Заявки на вступ, як правило, надсилаються безпосередньо до закладу, в якому абітурієнт бажає навчатися, хоча низка ЗВО використовують послуги сервісу UKPASS, який скеровується Службою допомоги вступникам до університетів та коледжів (англ. *Universities and Colleges Admissions Service / UCAS*) для управління всіма заявками на навчання.

Дорослі студенти формують значну частку вступників на магістерські програми, особливо за заочною формою навчання. Дані Агенції з статистики вищої освіти (англ. *the Higher Education Statistics Agency / HESA*) свідчать про те, що у Великій Британії приблизно дві третини студентів магістерських програм досягли 30-ти річного віку. Право на отримання кредитів мають магістранти віком до 60 років на момент початку навчання [9].

Інформація для абітурієнтів, які розглядають можливість отримання ступеня магістра, доступна, приміром, на веб-сайті, як *Steps to Postgraduate Study*, корисна інформація міститься також у доповіді “Розуміння того, як люди обирають навчання в магістратурі” (2014) [6].

Не існує національної навчальної програми для вищої освіти другого циклу, а постачальники освітніх послуг самостійно вирішують, які магістерські програми вони можуть запропонувати.

Методи викладання можуть обиратися викладачем курсу індивідуально, на рівні кафедр, школи, університету, або спільно. Залежно від предмету, форми навчання, виду ЗВО вони можуть включати такі види:

- лекція – презентація або розмова на конкретну тему;
- семінар – дискусія або заняття в класі, що зосереджують увагу на конкретній темі або проекті;
- вебінар – віртуальна лекція або семінар;
- консультація з керівником – індивідуальна зустріч викладача та студента, де детально обговорюється певна тема або проект;
- керівництво проектом – зустріч з керівником для обговорення певного етапу роботи;
- демонстрація – заняття, на якому демонструються навички чи техніка на практиці;
- практичне заняття – заняття, що передбачає надбання, через практичне застосування, певного навичку або техніки;
- час у студії / майстерні – заняття, коли студенти працюють самостійно, але під наглядом викладача, у спеціалізованому оточенні;
- розвідування – збір на місцях фактичного матеріалу, статистичних даних для наукової праці;
- зовнішній візит – відвідування заходу, виставки, конференції, що стосуються курсу навчання;
- навчання на робочому місці [4];
- навчальний судовий процес.

Незважаючи на те, що Агентство з забезпечення якості вищої освіти (*QAA*) та Кодекс якості для вищої освіти у Великій Британії, зокрема розділ В6 “Оцінювання студентів та визнання попереднього навчання” надає рекомендації щодо оцінювання не лише навчальних магістерських програм, але й навчальних успіхів студентів з дисциплін, які передбачені навчальним планом, процедура оцінювання знань студентів визначається ЗВО самостійно і зазвичай включають низку методів.

Методи оцінювання студентів навчальних магістерських програм відрізняються від дослідницьких програм, які передбачають певний усний іспит. Рекомендації щодо оцінки студентів дослідницьких програм пропонуються в розділі B11 Кодексу якості Великої Британії.

Зовнішнє оцінювання є одним з основних способів підтримки національно порівнюваних стандартів в автономних ЗВО та передбачає залучення одного або декількох зовнішніх експертів для кожного предмету. Їх роль полягає в наданні додаткової думки щодо результатів роботи кандидатів на здобуття ступеня, а отже, забезпечення порівнянності стандартів між університетами. Ці експерти зазвичай є старшими членами викладацького складу аналогічного структурного підрозділу в іншому університеті.

Кожен навчальний заклад має свої власні правила, що регулюють прогрес студентів у рамках програми. Після успішного закінчення магістерської програми, отримані оцінки, як правило, класифікуються таким чином: відмінно 75%–100% (англ. *distinction*), добре 65%–74% (англ. *merit or credit*) і задовільно 50%–64 % (англ. *pass*).

Стажування на 7-му рівні Кваліфікаційних рамок вищої освіти спрямована на розширення доступу до професії, а також на розвиток професійних навичок вищого рівня, необхідних для підвищення продуктивності та підтримки діяльності на міжнародному рівні [9].

Стажування є необхідною складовою навчального плану магістерської програми та передбачає взаємодію між роботодавцями, університетами та відповідними професійними організаціями, які створюють платформу для практичного застосування здобутих знань, умінь та навичок. Уряд Великої Британії опублікував рекомендації для студентів, у яких висвітлюється діапазон наявних видів стажування та способи їх проходження.

Стратегія для розширення можливостей стажування на магістерському рівні було вперше оголошено британським урядом у документі “План для розвитку” (2011), а під час нарад, які тривали протягом 2015 року (“Подвійний мандат для професійної освіти дорослих”), було визначено роль ЗВО у наданні якісної професійної підготовки.

У плані продуктивності праці “Закріплення фундаментів: створення більш процвітаючої нації” (2015) британський уряд висловив намір сприяти співпраці університетів з промисловістю. Це є фактично відповідь на Звіт Доулінг про співпрацю підприємств та університетів, у якому професор рекомендувала спростити складні механізми сприяння для такої співпраці та запровадження ефективного посередництва, особливо для малих підприємств [10].

**Висновки.** Таким чином, світове визнання ефективності британської вищої освіти значною мірою залежить від державного управління цією галуззю. Основна ідея, яка домінує наразі, полягає у тому, що програми юридичних шкіл повинні надавати уніфіковані знання та формувати загальні навички, що передбачає відступ університету від абсолютної автономії у питаннях, пов’язаних з розробкою програми та її змісту для задоволення інтересів та потреб суспільства. Головним тут є врахування попиту на кваліфікованих представників юридичних професій, які домінують на ринку праці.

#### Література

1. Національна рамка кваліфікацій [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://mon.gov.ua/ua/tag/natsionalna-ramka-kvalifikatsiy>

2. Черников А. С. Разнообразие степеней бакалавриата Великобритании / А. С. Черников [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <file:///C:/Users/HOME/Downloads/raznoobrazie-stepeney-bakalavriata-velikobritanii.pdf>
3. Birks P. Pressing Problems in the Law: What are Law Schools For? / P. Birks. – Vol. II. – Oxford University Press, 1996. – 138 p.
4. *Explaining Staff Teaching Qualifications: Guidance about Providing Information for Students* [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [https://www.qaa.ac.uk/docs/qaa/quality-code/explaining-staff-teaching.pdf?sfvrsn=1945f981\\_8](https://www.qaa.ac.uk/docs/qaa/quality-code/explaining-staff-teaching.pdf?sfvrsn=1945f981_8)
5. Lonbay Ju. Legal Education in England and Wales / Ju. Lonbay. – Birmingham Law School, 2010. – 30 p.
6. *Mellors-Bourne R. Understanding How People Choose to Pursue Taught Postgraduate Study* / R. Mellors-Bourne, T. Hooley, J. Marriott. – HEFCE, 2014. – 102 p.
7. Qualifying Law Degree 2020 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.patriciatuitt.com/single-post/2018/01/09/Qualifying-Law-Degree-2020>
8. Revised Operating Model for Quality Assessment [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.universitiesuk.ac.uk/our-work-in-parliament/Documents/quality-assessment-2016.pdf>
9. Second Cycle Programmes [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/second-cycle-programmes-91\\_de](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/second-cycle-programmes-91_de)
10. The Dowling Review of Business-University Research Collaborations [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.raeng.org.uk/publications/reports/the-dowling-review-of-business-university-research>
11. UK Research and Innovation [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.gov.uk/government/organisations/uk-research-and-innovation>.
12. The University of Birmingham Quality Assurance Process [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://www.as.bham.ac.uk/aqu/documents/biqaes\\_guidance.pdf](http://www.as.bham.ac.uk/aqu/documents/biqaes_guidance.pdf)

#### References

1. Natsionalna ramka kvalifikatsii [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : <https://mon.gov.ua/ua/tag/natsionalna-ramka-kvalifikatsiy>
2. Chernykov A. S. Raznoobrazye stepenei bakalavryata Velykobrytany / A. S. Chernykov [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : <file:///C:/Users/HOME/Downloads/raznoobrazie-stepeney-bakalavriata-velikobritanii.pdf>
3. Birks P. Pressing Problems in the Law: What are Law Schools For? / P. Birks. – Vol. II. – Oxford University Press, 1996. – 138 p.
4. Explaining Staff Teaching Qualifications: Guidance about Providing Information for Students [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : [https://www.qaa.ac.uk/docs/qaa/quality-code/explaining-staff-teaching.pdf?sfvrsn=1945f981\\_8](https://www.qaa.ac.uk/docs/qaa/quality-code/explaining-staff-teaching.pdf?sfvrsn=1945f981_8)
5. Lonbay Ju. Legal Education in England and Wales / Ju. Lonbay. – Birmingham Law School, 2010. – 30 r.
6. Mellors-Bourne R. Understanding How People Choose to Pursue Taught Postgraduate Study / R. Mellors-Bourne, T. Hooley, J. Marriott. – HEFCE, 2014. – 102 r.
7. Qualifying Law Degree 2020 [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : <https://www.patriciatuitt.com/single-post/2018/01/09/Qualifying-Law-Degree-2020>
8. Revised Operating Model for Quality Assessment [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : <https://www.universitiesuk.ac.uk/our-work-in-parliament/Documents/quality-assessment-2016.pdf>
9. Second Cycle Programmes [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/second-cycle-programmes-91\\_de](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/second-cycle-programmes-91_de)
10. The Dowling Review of Business-University Research Collaborations [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : <https://www.raeng.org.uk/publications/reports/the-dowling-review-of-business-university-research>
11. UK Research and Innovation [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : <https://www.gov.uk/government/organisations/uk-research-and-innovation>.
12. The University of Birmingham Quality Assurance Process [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : [http://www.as.bham.ac.uk/aqu/documents/biqaes\\_guidance.pdf](http://www.as.bham.ac.uk/aqu/documents/biqaes_guidance.pdf)

Одержано статтю: 08.05.2019

Прийнято до друку: 29.05.2019

## КРОС-КУЛЬТУРНИЙ ПІДХІД В ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

### CROSS-CULTURAL APPROACH IN HISTORICAL AND PEDAGOGICAL STUDIES

*У статті обґрунтовано методологію історико-педагогічного дослідження з використання крос-культурного підходу. Акцентовано увагу на необхідності і важливості виховання дітей та молоді в Україні на засадах полі культурності, національної спрямованості освіти, невіддільності освіти від національного ґрунту. Доведено, що крос-культурність – соціокультурний взаємовплив, перетин спільного і відмінного в історії розвитку вітчизняної і світової системи навчання та виховання дітей.*

*У публікації наголошується на тому, що в науковому аспекті крос-культурність розглядається як методологічна основа розвитку гуманітарних наук, активно розвивається крос-культурна філософія, психологія, педагогіка.*

**Ключові слова:** крос-культурне дослідження, полікультурне середовище, крос-культурний підхід, етнографічні дослідження, підхід в історико-педагогічному дослідженні.

*The article substantiates the methodology of historical and pedagogical research on the use of cross-cultural approach. The emphasis is placed on the necessity and importance of bringing up children and young people in Ukraine on the principles of the field of policultural, the national orientation of education, and the inalienability of education from the national soil. It is proved that cross-cultural – sociocultural interactions is the crossing of the common and different in the history of development of the domestic and world system of education and upbringing of children.*

*The publication emphasizes that in the scientific aspect cross-culturalism is considered as the methodological basis of the development of the humanities, it actively develops cross-cultural philosophy, psychology, pedagogy. In the scientific literature, the "cross" has a common semantic component (element) – "intersection": cross, crossing, and, in general, after the English explanatory dictionary – it is the involvement of a common and different of the two or more countries. It is also stated that the methodology of such researches is characterized by such concepts as "cross-cultural comparison", "cross-cultural research", "cross-cultural approach", "cross-cultural linguistics, psychology". In the course of work substantiated content of these concepts in the context of historical and pedagogical research, systematized scientific approaches in such researches (systematic, axiological, synergetic, autobiographical, regional, sociological). Further work requires methodological substantiation of such approaches as culturological and sociocultural. The article substantiates that the methodology of cross-cultural research cannot be intuitive, but includes a series of sequential actions, corresponding content and states of conduct. It is proved that the cross-cultural approach is based on the data of other scientific fields, in particular ethnography.*

*As an example, works on the methodology of cross-cultural studies by M. Mead, F. Ares, and D. Murdoch are given, the theoretical foundations of this approach are supported by the material on the "Regional picture of human relationships" (1937) and the "Standard cross-cultural sample" (1969) (USA). It is emphasized the importance and the possibility of using materials on ethnography in historical and pedagogical research in the present conditions.*

*Key words: cross-cultural research, multicultural environment, cross-cultural approach, ethnographic research, approach in historical and pedagogical research.*

Становлення відкритого громадянського суспільства в Україні, демократичне реформування усіх сфер життя (економічних, освітніх, юридичних та інших), інтеграція країни у світовій та європейській освітній простір спрямовує науковців, громадських діячів, патріотичну українську спільноту на широку консолідацію навколо національної ідеї, дотримання норм толерантної поведінки в соціумі, зокрема міжкультурної взаємодії соціальних груп з різними етнічними, релігійними, ціннісними і політичними орієнтаціями. На часі – ґрунтовні наукові дослідження, що дають можливість кожній людині, особливо молоді розуміння багатоманітності світу.

Розвиток національної системи освіти України спрямований на формування у дітей та молоді цілісної картини світу, духовності, моральності, відкритості, с прийнятності іншої культури та мови про що свідчать: Закон України “Про вищу освіту” (2014) та “Про освіту” (2017), “Концепція громадянського виховання” (2000), “Концепція Нової української школи” (2016).

У цих та інших документах чітко прописано, що головними складовими національного виховання є громадянське і патріотичне виховання на засадах полікультурності, національної спрямованості освіти, невіддільності освіти від національного ґрунту, її поєднанні з національною історією і народними традиціями, збереження і збагачення культури та мови.

Україна – багатонаціональна країна і кожен її громадянин має право на навчання і виховання на своїх національних традиціях (Конституція України (стаття 53)), поваги до державної мови та мов і культур різних етнічних груп. Унаслідок чого в педагогічних дослідженнях набуває великого значення пошук методологічних основ (засад) реалізації принципу полі культурності в усіх сферах життєдіяльності людини. У відповідях на проблеми сьогодення звертаємося як до власного вітчизняного історичного досвіду, і світового, чому сприяє розгляд освітніх проблем під кутом крос-культурного підходу. Це і визначило мету і завдання публікації – обґрунтування теоретико-методологічних засад, використання крос-культурного підходу в історико-педагогічних дослідженнях в сьогочасних умовах.

Під крос-культурністю визнаємо – соціокультурний взаємовплив, перетин спільного і відмінного в історії розвитку вітчизняної та світової системи освіти, навчання та виховання дітей і молоді. Термін “Крос-культурність” на сьогодні використовується і має різне змістове наповнення у багатьох науках: філософії, психології, соціології, історії, педагогіці.

Сучасна філософська наука визнає крос-культурність як методологічну основу розвитку саме гуманітарних наук на засадах полікультурності (у полікультурному світі). Також науковці різних наукових галузей визнають крос-культурність, як систему, що сприяє розвитку толерантності і взагалі – розвитку людської цивілізації. Вчені доводять, що крос-культурність – основа антропоцентричної системи пізнання [1; 5]

На сьогодні в різних країнах послідовно, активно, системно розглядаються питання полікультурної освіти, розвивається крос-культурна філософія, педагогіка, психологія, етнографія, лінгводидактика (І. Василенко, Л. Голік, Б. Гутман, А. Залевська, Д. Зільберман, О. Ковальчук, В. Красних, М. Красовицький, Ж.-Ф. Ліотор, Н. Петекшева, П. Ріпер, М. Степаняну, І. Тараненко та ін.) [8]

У педагогічному та історико-педагогічному дослідженні крос-культурність – це комплексне наукове знання про освіту, навчання та виховання, формування освітньої парадигми особистості в умовах полікультурної спільноти.

В історії педагогіки проблема крос-культурного підходу розглядається крізь призму історико-порівняльних, регіональних досліджень і базується на принципі полі культурності та культуровідповідності

Отже, термін “крос-культурність” вперше було вжито в ХІХ ст. і в перекладі з англійської мови звучить, як “перетин культур”. На сьогодні він розкриває плюралізм культурно-гуманістичних підходів, що зумовлюють розвиток кроскультуралізму. На таких позиціях стоять вчені філософи та сучасні історики (М. Данілевський, Е. Мейлер, П. Рікер, А. Тойніч, Ю. Яковенко та ін.). Розглядаючи проблеми освіти, вони наголошують на тому, що її перспектива знаходиться у площині цінності культурно-історичного розвитку людства та наявності окремих подібних принципів функціонування культур різних етносів, народів у ствердженні крос-культуралізму.

Крос-культурна філософія, психологія, педагогіка активно розвивається у різних країнах світу (Д. Зільберман, М. Степанян, Ж.-Ф. ліктор, Н. Петекшева, П. Рікер, Б. Гутман, І. Василенко, А. Залевська, В. Красних та ін.).

Що стосується вітчизняної історії педагогіки, необхідно зазначити, що ці питання розглядаються у працях присвяченим проблемам методології історико-педагогічної науки (Л. Березівська, Л. Ваховський, О. Сухомлинська та ін.), а також у роботах із історії розвитку вітчизняної освіти у світовому та європейському контексті (Л. Зязюн, Л. Пуховська, Н. Сейко, А. Збруєва та ін.)

В цілому зазначаємо, що проблема взаємодії національних культур, їх співіснування з позиції загальнолюдських цінностей була у полі зору не одного покоління українських вчених на різних етапах розвитку української педагогічної думки. Зокрема, на початку ХХ століття ці питання виокремлювалися в педагогічній спадщині С. Васильченка, Г. Ващенко, В. Винниченка, Б. Грінченка, М. Драгоманова, І. Огієнка, С. Русової, К. Ушинського, Я. Чепіги, С. Черкасенко. Так, Г. Ващенко у праці “Виховний ідеал” (1946) наголошував, що “... чим більше буде у кожного народу можливостей розвивати свою національну культуру, тим різноманітнішою і багатшою буде загальнолюдська культура” [2, с. 17]

Ця важлива проблема знайшла відображення у творах К. Ушинського: “Про народність у суспільному вихованні” (1857), “Рідне слово” (1864).

Питання формування у дітей емоційно-ціннісного ставлення до людей інших національностей було у полі зору відомого українського вченого В.О. Сухомлинського.

Вітчизняні вчені у своїх педагогічних поглядах та ідеях, проблемі “національного полікультурного” приділяти постійну увагу, прагнули розбудувати національну освіту на науковому підґрунті постійно звертаючись до досвіду та теоретичних досягнень західної демократичної педагогіки. Сьогодні цей пошук продовжується з урахуванням світових тенденцій, за якими крос-культурний підхід не “... означає конкретизації певної культури, оскільки у методологічному відношенні крос-культурний підхід виключає переважну роль будь-якої системи понять, розвиваючи ідеї П. Рікера про етико-міфічну основу культури. Теорія крос-культуралізму відображає ідеологію рівності расово-етнічних культур вона стверджує, що всі ці культури самоцінні та рівні” [4, с. 41]

Аналіз змісту слова “крос” свідчить, що воно має декілька значень (з англ. пересікати, переходити) за різними словниками, але за всіма словниками воно має спільний семантичний складник – “перетин”: перетинати, пересікати, перехрещувати.

У словнику Merriam-Webster's Collegiate Dictionary слово “крос-культурний” (cross-cultural) – “той, що має справу з, або пропонує порівняння, між двома або більше різними культурами або культурними сферами...” [14, с. 298].

Сьогодні в науковому обігу вчених, у науково-довідковій літературі виокремлюються такі поняття як: “крос-культурне зіставлення”, “крос-культурне дослідження”, “крос-культурний підхід”, “крос-культурна психологія”, “крос-культурна лінгвістика”. Основу цих понять становить іншомовне слово “cross” (крос-спільний семантичний елемент в філософії, соціології, психології, лінгвістиці, педагогіці).

Таким чином можна констатувати, що у педагогіці:

1. Крос-культурне зіставлення – метод дослідження – який потребує вибір об'єктів освітнього процесу, освітніх і соціальних інституцій (інститутів соціалізації) не менше, ніж із двох різних культурних національних груп і народів, оцінку освітньо-виховних результатів обох об'єктів і порівняння її в обох групах (регіонах, країнах).
2. Крос-культурне дослідження – дослідження історії та сьогодення освіти, навчання, виховання дітей та дорослих у різних типах освітніх закладів, установ та соціальних інституцій, який зіставляє рівень та особливості розвитку сформованості особистості у двох або й більше культурах, перевірку рівня знань, вихованості, соціалізації.

Крос культурний підхід – у педагогіці, історико-педагогічних дослідженнях не має свого чіткого тлумачення, що спрямувало нас на розгляд його в площині двох понять: крос культурність і підхід.

Отже, крос-культурність – взаємопроникнення та взаємовплив культур, перетин спільного й відмінного в освітньому процесі та в процесі соціалізації.

Що стосується поняття підхід. Виходимо з того, що на різних етапах розвитку історико-педагогічних досліджень, як в Україні так і за кордоном залежно від багатьох чинників: соціально-економічних, політичних, соціокультурних та ін. і власне від домінуючих педагогічних ідей і розвитку національної науки існували різні підходи до розгляду історії вітчизняної педагогічної освіти і науки, зокрема – історії педагогіки України. На нашу думку найбільш повно, логічно, науково, обґрунтовано систему підходів в сучасній історико-педагогічній методології досліджень О. Сухомлинської, яка в своїх працях виокремлює: біографічний, феноменологічний, синергетичний, парадигмальний, регіональний підхід, а також герменевтику – “мистецтво розуміння, коментування, пояснення текстів” [11, с. 5]

На сьогодні в методології педагогічних досліджень продовжується пошук нових підходів до розкриття завдань в освітній галузі, у питаннях виховання та навчання дітей і молоді крізь призму історичної ретроспективи. До таких ми і відносимо крос-культурний підхід. Саме поняття “підхід”, є досить складним, що підтверджує наукова і науково-довідникова література: підхід – це сукупність прийомів, способів (під час впливу на що-небудь, кого-небудь, під час вивчення чого-небудь, під час ведення справи тощо); підхід – це методологічна орієнтація учителя як керівника, що спонукає до використання певної характерної сукупності взаємопов'язаних ідей, понять і способів педагогічної діяльності; підхід – це



світоглядна категорія, в якій відображаються соціальні настанови суб'єктів навчання як носіїв суспільної свідомості [1] та ін.

Різноманітне визначення змісту поняття “підхід” дає можливість визнати, що воно означає загальну вихідну концептуальну позицію, яка є вирішальною у розгляді й визначенні і інших підпорядкованих концептуальних положень. Підхід означає стратегію історико-педагогічного дослідження.

Отже, за нашим визначенням, крос-культурний підхід – це такий спосіб вивчення, аналізу і систематизації різноманітних джерел з історії розвитку освіти, що дає змогу пояснити наукові педагогічні ідеї і поняття в полікультурному світі через перетин різних культур і традицій.

Таким чином, в історико-педагогічних дослідженнях використовуються: системний, аксіологічний, синергетичний, автобіографічний, соціологічний (який ми вперше обґрунтували у дослідженні “Теорія та практика виховання дітей у сім’ї в Україні (друга половина XIX початок XX ст.)” [13]

На часі обґрунтування таких підходів:

- 1) культурологічний підхід, його розгляд через систему понять “культура”, “етнокультура”, “культурні норми”, “культурні цінності”, “культурна діяльність”;
- 2) етнографічний підхід, який враховує особливості етнографічних процесів у певному географічному регіоні зі своїм особливим полікультурним середовищем;
- 3) соціокультурний підхід, який спрямовує на використання у методології дослідження педагогічних явищ і процесів (розвиток освіти, навчання, виховання) у контексті “діалогу культур”. Така система наукових підходів дає можливість розкрити педагогічні процеси у полікультурному середовищі, інтерпретувати явища і факти культури в контексті історичної ретроспективи.

Виходячи із такого визначення, аналізуючи праці вчених, з питань методології крос-культурних досліджень ми дійшли висновку, що їх методологія не може бути інтуїтивною, а передбачає ряд послідовних дій (логічний операцій), і відповідного змісту і станів проведення дослідження:

- перший етап: визначення об’єктів, системних складових, які будуть досліджуватися і порівнюватися (наприклад, країни, етноси, регіони, громади, лінгвістичні групи, соціальні інститути або інше), і за якими ознаками вони характеризуються; (наприклад: за типом сім’ї, за кількістю дітей, за терміном її створення, соціальним статусом тощо). Якщо ж об’єкти розглядати за одиницями не одно типовими, то їх розглядати просто не логічно;
- другий етап: визначення і обґрунтування кількісних і якісних одиниць вибраних об’єктів та кількість одиниць (наприклад: сімей) і за якою саме ознакою вони будуть досліджуватися (наприклад: регіональна схожість або відмінність, місто-село, рівень соціально-економічного розвитку, тип культури тощо).
- третій етап: визначення і обґрунтування предметного змісту (поля) дослідження (наприклад: соціальні інститути (сім’я, школа, дошкільний заклад); зразки та норми поведінки (наприклад: спосіб догляду за дітьми в сім’ї, виховання в сім’ї, сімейне виховання), характерні риси культури (наприклад: етнокультурні, культура у змішаній сім’ї, національні). При цьому, кожній із цих складових (може навіть і підсистем) необхідно дати загальне транс культурне визначення, яке можливо застосувати до кожної із етнічних одиниць, що вивчаються. Тільки за такої умови можливе кодування і збирання необхідного матеріалу для дослідження.

- четвертий етап: обрання необхідних індикаторів, які розкривають ці змінні характеристики. Також їх необхідно закодувати і вибудувати за ними певну шкалу даних для систематизації, узагальнення матеріалів дослідження та можливості використання їх іншими дослідниками [6, с. 42].

Безумовно, що на завершальному етапі необхідно дотримуватися чітких правил опрацювання статистичних даних. Все це сприятиме проведенню дослідження з високою теоретико-методологічною науковою культурою, а не буде носити просто описовим характер.

Таким чином, наголошуємо, що крос-культурний підхід базується на конкретних статистичних даних. При цьому необхідно врахувати, що багато питань, які розглядаються у науковому полі порівняльно-історичних досліджень, з історії освіти, навчання і виховання, як правило є міждисциплінарними (етнографія, соціологія, народна педагогіка, історична соціологія, історія сім'ї, сімейна психологія), тому теоретико-методологічні і історико-графічні розробки з цих наукових галузей для вченого-педагога досить важливі. Так як, спеціаліст в одній науковій сфері, повинен володіти обсягом інформації щодо вирішення цих питань в іншій і на основі синергетичного підходу отримати нове наукове знання, або підтвердити ту чи іншу наукову гіпотезу, ідею, положення.

Також, для підтвердження результатів дослідження за крос-культурним підходом необхідно досить великий обсяг статистичних даних. Свідченням такого стану речей є праці відомих вчених М.Мід, Ф. Ар'єса, Э.Тейлора, Д.Мердока, які одними з перших в світовій практиці не просто використовували цей підхід, а в цілому проводили крос-культурні дослідження. [3, 9, 12]. Аналіз їх робіт свідчить про ґрунтовний, чітко літературно (науково) описаний етнографічний матеріал, який класифікований, закодований, систематизований і дає можливість отримання нового наукового знання. Безумовно, він містить цінний матеріал для дослідників історії педагогіки різних країн, дає можливість виокремити і розкрити ті поняття і процеси, які сприяють робґрунтуванню важливих наукових результатів.

На нашу думку, на увагу заслуговує унікальна ґрунтовна праця “Регіональна картотека людських стосунків” (1937), яка зберігається в Йельському університеті, і в якій на півмільйона сторінок розкриваються відомості про різні сторони життя людей багатьох країн та народів світу. Всі вони згруповані за культурами і за предметами. Це дві класифікації “Загальний опис культур світу” (із декількох тисяч культур, ґрунтовно описано 300) і “Загальний опис культурних матеріалів ” (79 розділів, більше 700 рубрик), що свідчить про укладання “Регіональної картотеки людських стосунків” за географічною і предметною ознакою [3].

За такою системою ми зможемо, наприклад, систематизувати розгляд сім'ї в Україні, в регіонах, містах і селах. Якщо ми візьмемо м. Херсон для визначення етнічного складу сімей, проведемо статистичний аналіз, систематизуємо і можемо закодувати – АВ5 (5 – сім'я, А – сім'я, яка проживає в м. Херсоні; В – сім'я, які проживає в Україні). Таким способом ми можемо систематизувати і інші показники за якими в подальшому будуть працювати дослідники.

Інший приклад – систематизація і кодування такого поняття, як “соціалізація” через цифрове визначення:

саме поняття “соціалізація” позначимо цифрою – 55, тоді чинники соціалізації можна закодувати наступним чином: 551 засоби навіювання, 552 відлучення від грудей і годування, 553 привчання до дотримання чистоти, 554 статеве виховання, 555 соціалізація агресії, 556 навчання незалежності, 557 передача культурних норм,

558передача навичок, 559 передача вірувань тощо. Аналізуючи ці результати дослідження ми зможемо знайти розкриття таких понять, як життя новонародженої дитини і дитини дошкільного віку в сім'ї; агенти виховання – люди, які здійснюють навчання і виховання; виховання хлопчиків і дівчаток в сім'ї за віком; методи навчання; покарання, заохочення; ставлення до дітей та ін. Всі ці проблеми розглядають в контексті, наприклад, соціалізації дітей в сім'ї.

Багата матеріалом для історико-педагогічних досліджень є праця Мердока і Уайна “Стандартна крос-культурна вибірка ” (1969), яка включає опис 186-ти культур. З неї для зручності роботи, починаючи з 1962 року друкується “Етнографічний атлас”, в журналі “Ethology” (1000 суспільств які зведені в більше ніж 100 закодованих 6-ти бальних шкал). Він містить науково важливий етнографічний матеріал, що може сприяти вивченню історії виховання в різних країнах і соціальних інституціях на основі крос-культурного підходу. [15]

Зрозуміло, що такі праці не гарантують повноту відповіді, і не дають “чисті” (ідеальні результати), а спрямовують на подальший пошук, на розкриття тих понять, які донедавна не були предметним науковим полем педагогіки, наприклад, соціалізація. Так, крос-культурні коди не просто фіксують засоби і методи соціалізації, але й співставляють окремі їх складові з особливостями господарського життя і соціальних інститутів, суспільних систем, які описуються (народів, країн). Ці праці, хоча вони й етнографічного характеру, розкривають складність, багатоаспектність процесу соціалізації дітей, які в окремі роки просто можна було не передбачити або відмовитися (дитячі і молодіжні організації за радянських часів в Україні). Разом, крос-культурні дослідження доводять існування окремих транс культурних універсалів і констант в змісті, методах і інститутах соціалізації.

Вивчаючи проблему ролі і місця етнографічних крос культурних досліджень, зміст статистичного матеріалу “Етнографічного атласу”, “Регіональної картотеки людських стосунків”, матеріали етнографічних експедицій і результати їх роботи в тому числі і в питаннях виховання (Експедиція Одеського університету та інших) ми дійшли висновку, що вони сприяють поглибленню методології історико-педагогічних досліджень хоча не гарантують абсолютний результат, мають свої особливості та характерні ознаки. Що ж стосується педагогіки, історії педагогіки то міждисциплінарне (міжгалузеве) наукове поєднання необхідне, особливо при розгляді окремих педагогічних явищ і процесів. До таких відносимо предметне поле дослідження в сфері виховання, яке досить динамічне; змінне, залежить від багатьох чинників, моделей, звичаїв і структур; змісту, форм, методів і засобів виховання.

Аналіз праць за цією проблемою підтверджує, що в більшості крос-культурний підхід базується на досить широкому масиві опрацьованих даних, але уже є праці, які доводять важливість проведення наукових досліджень малих груп, об'єктів (наприклад: конкретної школи та класу, конкретної сім'ї, громади, об'єднання, педагогічної персоналії), їх впливу на загальний освітній простір, а не навпаки, т.т. розгляд проблеми педагогіки “з низу”. Сьогодні в дослідженнях із історії, вчені американських та західноєвропейських університетів спрямовують науковий пошук на “...новий спектр ракурсів, із яких можна заглядати в різні історичні періоди, щоб глибше розуміти їх як самодостатні одиниці аналізу, а не епізоди телеологічної національної історії, що неминуче веде до тріумфу нації. Ці свіжі погляди дуже актуальні для української історичної науки і можуть стати поштовхом для роздумів над питанням, яких не порушував традиційний національний історик [10, с. 9–10].

Ця теза безпосередньо стосується і дослідників історії педагогіки. В сучасних умовах необхідно не просто розглядати загальні підходи до історії освіти, а конкретизувати її через діяльність окремих установ, шкіл, дитячих об'єднань, постаті вчителів, вчених.

У цьому контексті можливо використовувати не усереднені показники статистичних даних, в тому числі і етнографічних, соціальних, історичних, а детально вивчати педагогічні явища у контексті історичної ретроспективи. Все це можна і треба зробити через конкретизацію предмету дослідження з урахуванням нових наукових концептуальних і методологічних підходів – поєднанні наукового знання істориків, соціологів, педагогів, психологів, етнографів, вийти на міжгалузевий методологічний підхід.

В цілому, тематика сучасних крос-культурних досліджень в педагогіці, історії педагогіки надзвичайно широка, важлива, перспективна. Їх успішність, результативність залежить від багатьох чинників і безумовно, крос-культурні дослідження, крос-культурний підхід не замінять всі інші – традиційні, але вони актуальні, важливі і визначають нове наукове поле досліджень, а крос-культурний підхід допомагає обґрунтувати педагогічні процеси, дії, явища, події, ідеї крізь призму світового, європейського та вітчизняного історичного соціокультурного досвіду.

#### Література

1. Бацевич Ф.С. Словник термінів міжкультурної комунікації / Ф.С. Бацевич. – К.: Довіра, 2007. – 205с. – (Словники України).
2. Ващенко Г. Виховний ідеал / Г. Ващенко – Полтава: Ред. газ. “Полтавський вісник”, 1994. – 191 с.
3. Джордж Питер Мердок. Социальная структура / Пер. с англ. А.В.Коротаева. – М.: ОГИ, 2003. – 606 с. – (Антропология/Фольклор)
4. Дрозд В.Ф. Крос-культурне навчання учнів-білінгвів української мови. Монографія. – К.: Центр учбової літератури, 2011. – 456с.
5. Калісецька І.В. Теоретичні питання крос-культурної адаптації / І.В. Калісецька // Збірник наукових праць. НПУ імені М.П. Драгоманова, Випуск 12. – 2001. – С. 16-23.
6. Кон И.С. Ребенок и общество: (Историко-этнографическая перспектива). М., Главная редакция восточной литературы издательства “Наука”, 1988. – 270с.
7. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності: Проект / наук.творч.колектив: О. Сухомлинська (наук.керів.) та ін. // Шлях освіти. – 2000. – № 3 – С. 7-13
8. Крос-культурная психология. Исследования и применения / Джон В. Берри, Айп Х. Пуртинга, Маршалл Х. Сигалл, Пьер Р. Дасен; [пер. с англ. Н.И. Бондарь]. – Харьков: Изд-во Гуманитарный центр, 2007. – 560 с.
9. М. Мид. Культура и мир детства: избр. призыв. / М. Мид. – М.: Наука, 1988. – 429с.
10. Нові підходи до історіописання / за ред. Пітера Берка: пер.з англ. – К.: Ніка-Центр, 2013. – 368с. – (серія “Ідеї та Історії”; Вип. 5)
11. Українська педагогіка в персоналіях: у 2 кн. Кн.1: Навч. посібник / За ред. О.С. Сухомлинської. – Либідь, 2005. – 624с.
12. Ф. Ариес Ребенок и семейная жизнь при Старом порядке / Ф. Ариес; [пер. с франц. Я.Ю. Старцева при участии В.А. Бабинцева]. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1999. – 416 с.
13. Федяева В.Л. Социологический подход в историко-педагогических исследованиях // Модернизационные процессы в российском и зарубежном образовании XVIII – начала XXI века: сборник научных трудов Всероссийской научно-практической конференции – XXX сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки Российской академии образования Под ред. М.В.Богуславского и др. – СПб.: СПб АППО, 2014. – С.124-129.
14. Merriam-Webster’s Collegiate Dictionary.- Eleventh ed., 2003. – 1623 p.
15. Murdock, G. P.; White, Douglas R (1969). Standard Cross-Cultural Sample // Ethnology 8 (4): 329-69.

## References

1. Batsevych F.S. Slovnyk terminiv mizhkulturnoi komunikatsii / F.S. Batsevych. – K.: Dovira, 2007. – 205s. – (Slovnky Ukrainy).
2. Vashchenko H. Vykhovnyi ideal / H. Vashchenko – Poltava: Red. haz. “Poltavskiy visnyk”, 1994. – 191 s.
3. Dzhordzh Pyter Merdok. Sotsyalnaia struktura / Per. s anhl. A.V.Korotaeva. – M.: OHY, 2003. – 606 s. – (Antropolohyia/Folklor)
4. Drozd V.F. Kros-kulturne navchannia uchniv-bilinhviv ukrainskoi movy. Monohrafiia. – K.: Tsentr uchbovoi literatury, 2011. – 456s.
5. Kalisetska I.V. Teoretychni pytannia kros-kulturnoi adaptatsii / I.V. Kalisetska // Zbirnyk naukovykh prats. NPU imeni M.P. Drahomanova, Vypusk 12. – 2001. – S. 16-23.
6. Kon Y.S. Rebenok y obshchestvo: (Ystoryko-ethnohrafycheskaia perspektyva). M., Hlavnaia redaktsiia vostochnoi lyteratury yzdatelstva “Nauka”, 1988. – 270s.
7. Kontsepsiia hromadianskoho vykhovannia osobystosti v umovakh rozvytku ukrainskoi derzhavnosti: Proekt / nauk.tvorch.kolektyv: O. Sukhomlynska (nauk.keriv.) ta in. // Shliakh osvity. – 2000. – № 3 – S. 7-13
8. Kros-kulturnaia psykholohyia. Yssledovanyia y pryomeneniia / Dzhon V. Berry, Aip Kh. Purtynha, Marshall Kh. Syhall, Per R. Dasen; [per. s anhl. N.Y. Bondar]. – Kharkov: Yzd-vo Humanytarnyii tsentr, 2007. – 560 s.
9. M. Myd. Kultura y myr detstva: yzbr. pryzv. / M. Myd. – M.: Nauka, 1988. – 429s.
10. Novi pidkhody do istoriopysannia / za red. Pitera Berka: per.z anhl. – K.: Nika-Tsentr, 2013. – 368s. – (seriia “Idei ta Istorii”; Vyp. 5)
11. Ukrainska pedahohika v personaliiakh: u 2 kn. Kn.1: Navch. posibnyk / Za red. O.S. Sukhomlynskoi. – Lybid, 2005. – 624s.
12. F. Aryes Rebenok y semeinaia zhyzn pro Starom poriadke / F. Aryes; [per. s frants. Ya.Iu. Startseva pry uchastyi V.A. Babyntseva]. – Ekaterynburh: Yzd-vo Ural. un-ta, 1999. – 416 s.
13. Fediaieva V.L. Sotsyolohycheskyi podkhod v ystoryko-pedahohycheskykh yssledovaniakh // Modernyzatsyonnyie protsessy v rossiiskom y zarubezhnom obrazovannyi KhVIII – nachala KhKhI veka: sbornyk nauchnykh trudov Vserossiiskoi nauchno-praktycheskoi konferentsyy – KhKhKh sessyy Nauchnogo soveta po problemam ystoryi obrazovaniia y pedahohycheskoi nauky Rossiiskoi akademyy obrazovaniia Pod red. M.V.Bohuslavskoho y dr. – SPb.: SPb APPO, 2014. – S.124-129.
14. Merriam-Websters Collegiate Dictionary.- Eleventh ed., 2003. – 1623 r.
15. Murdock, G. P.; White, Douglas R (1969). Standard Cross-Cultural Sample // Ethnology 8 (4): 329-69.

Одержано статтю: 14.05.2019

Прийнято до друку: 28.05.2019

УДК 371.134.42

DOI: 10.15330/esu.16.45-55

**Жанна Шевченко,**

викладач, Національний університет  
“Львівська політехніка” (м. Львів, Україна)

**Zhanna Shevchenko,**

lecturer at Lviv Polytechnic National University  
(Lviv, Ukraine)

val\_benera@ukr.net

## СУПЕРВІЗІЯ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ПОЛЬЩІ

## SUPERVISIY OF PRACTICAL TRAINING OF SOCIAL WORKERS IN POLAND

*За результатами дослідження простежено тенденції супервізії (супроводу) щодо практичної підготовки соціальних працівників у Польщі: відповідність загальноєвропейській спрямованості до ранньої спеціальної підготовки всіх фахівців соціальної сфери; двосторонній зв'язок між розвитком наукової школи соціальної роботи та системою професійної підготовки; підготовка соціального працівника в навчальних*

зкладах церкви; децентралізація управління професійною підготовкою; швидке реагування системи на зміни соціального характеру, запиту регіонального ринку праці.

За результатами дослідження виявлено, що супервізія (нагляд) у теорії та на практиці підготовки соціальних працівників у Польщі має свою специфіку, потребує спеціального вивчення та прогнозує можливості впровадження позитивного досвіду супроводу практичного навчання через досвід у професійну підготовку соціальних працівників в Україні.

**Ключові слова:** практична підготовка, супервізія, практичне навчання, соціальний супровід.

*The author examines the practical significance of Polish experience in the field of higher education and science development, the latest trends in the practical training of social workers in the Polish higher education school, the experience of ways to update it in the European educational space, and the theoretical approaches to the implementation of models of practical training of social workers in the Polish higher education school.*

*It has been investigated that along with the European models of supervision in Poland, the following models are used: the model of the observer (PIK-i from Sopot) and the model of periodic cooperation between (Louisa Venn Kessela oraz Dinne Hoon). In particular, the surveillance model (PIK and Sopot) works in practice (Model superwizji sopockiego PIK-u sprawdza się w praktyce).*

*The researcher notes that the goal of supervision in education, defined in the standard of Poland, is multidimensional. The orientations of social workers are directed to supervisory support: "focusing on oneself" and their own needs, "thinking about others" and combining supervision with the possibilities of effective help to clients. The main goal of supervision in the education of Poland is to improve the quality of work through training and counseling, strengthening social assistance workers and integration institutions in the field of working with a person, family, group and local community.*

*The results of the study traced the tendencies of supervision (support) regarding the practical training of social workers in Poland: the relevance of the European-wide orientation to the early special training of all professionals in the social sphere; a two-way link between the development of the scientific school of social work and the system of vocational training; preparation of a social worker in educational institutions of the church; decentralization of professional training management; rapid response of the system to changes in the social nature, requests of the regional labor market.*

*According to the results of the study, it has been found that supervision (supervision) in the theory and practice of training social workers in Poland has its own specificity, requires special study and forecasts the possibility of introducing a positive experience of supporting practical training through the experience in vocational training of social workers in Ukraine.*

**Key words:** practical training, supervision, practical training, social support.

**Постановка проблеми.** У процесі дослідження практичної підготовки польських соціальних працівників у теорії та на практиці виявлено цінний досвід супервізії соціальної роботи в інтегративному застосуванні європейських практик та національних напрацювань. Досліджено, що використання терміну “супровід” продиктована необхідністю додатково підкреслити самостійність суб’єкта в прийнятті рішення [1, с. 70–71]. З’ясуємо насамперед ключове поняття “супровід” у тлумачних словниках, яке визначають у новому тлумачному словнику української мови супровід – це те, що “супроводить яку-небудь дію, явище ... товариство, оточення, група людей, яка супроводжує когось” [2, с. 457]. Учені стверджують, що термін “супровід” може бути розкритий через “забезпечення умов для прийняття суб’єктом рішення”, однак лексично це більш жорстка форма, яка підкреслює

пріоритет особистості “як того, хто забезпечує”; те ж саме “допомога” (В. Зінченко). Супровід розвитку є певною альтернативою методу розвитку, який “спрямовується”. Виникнення методу супроводу як необхідної складової освіти продиктоване низкою обставин: загальною гуманістичною концепцією освіти; орієнтацією на розвиток особистості і суспільства як самоцінності освіти; опорою на внутрішній потенціал розвитку будь-якої системи; усвідомленням нової сутності методів індивідуалізації і диференціації у освіті як таких, що обстоюють право особистості на вибір найбільш доцільного шляху розвитку [3, с. 73–74; 4]. Основні принципи супроводу: відповідальність суб’єкта за вибір рішення (той, хто супроводжує, має тільки дорадчі права); пріоритет інтересів того, кого супроводжують; безперервність супроводу. Отже, супервізію, керівництво, нагляд розглядатимемо як адміністративний і навчальний процес, який широко використовується у соціальних закладах, щоб допомогти соціальним працівникам / студентам спеціальності “Соціальна робота” далі розвинути і вдосконалити свої професійні вміння та навички, підвищити моральний дух персоналу і надати гарантії якості соціальних послуг клієнтам [3, с. 137]. З іншої сторони супервізія (нагляд) – це метод управління організацією шляхом підвищення ефективності практичної підготовки соціальних працівників у досягненні цілей організації за допомогою процесу постійних консультацій між викладачем і майбутніми фахівцями соціальної сфери.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Досліджено, що освітній зміст соціального супроводу більш адекватно відображається в двох підходах до його визначення як науково-педагогічної технології, спрямованої на вирішення проблем, пов’язаних із засвоєнням морально-етичних норм, розвитком професійної компетентності, виробленням життєвої стратегії й вибором професії. У сфері освіти він розвиває розуміння ситуацій, з якими студенти зіштовхуються у своєму щоденному досвіді, надає їм інструменти та навички для прийняття рефлексивного ставлення до своєї професії. У сфері професійного розвитку нагляд включає допомогу в розвитку критичного та автономного мислення, розвиває здатність досліджувати, планувати, реалізовувати та оцінювати інтервенції. Законодавча база для здійснення супервізії в польській системі соціальної допомоги визначається законом, зокрема “Законом про соціальну допомогу” (2013 р.) (відповідно до ст. 119). Досвід інших країн у сфері нагляду за соціальною роботою, правові та теоретичні рамки, встановлені в країнах із більшим, ніж польський, досвідом, стандарти міжнародних організацій та детальні правила в інших країнах є важливим контекстом для побудови польської моделі. Подальше міжнародне співробітництво та обмін досвідом є умовами для вдосконалення моделі та адаптації її до мінливих потреб та соціально-культурних умов.

Встановлено, що у зарубіжних трактуваннях учених та в практиці соціальної роботи, зокрема у Польщі, термін “супервізія” трактується як нагляд. Процес академічної освіти і професіоналізації соціальної роботи охоплює низку галузей науки. Незважаючи на різноманітність моделей навчання та ліцензування, нагляд відіграє важливу роль у вихованні та розвитку професійних навичок соціальних працівників [5; 6; 7]. У наукових джерелах виявлено, що вагомим внеском періоду *інтеграції та інтенсифікації* практичної підготовки соціальних працівників у вищій школі Польщі відповідно до національних соціальних запитів та світових тенденцій у практичну підготовку польських соціальних працівників до майбутньої професії стала серія праць авторів із різних країн світу, в тому числі й Польщі. Автори були одноставні в ідеї, яку Європейський Союз пропагував протягом багатьох років, щоб

показати належні практики та орієнтири за кордоном у вирішенні соціальної політики, включаючи соціальну роботу.

Зокрема, польськими вченими у праці “Супервізія соціальної праці” (“Superwizja Pracy Socjalnej” / Pod redakcją Mirosława Grewińskiego i Bohdana Skrzypczaka) пропагований міжнародний досвід соціальної роботи: стандарти соціального контролю роботи в Сполучених Штатах Америки (В. Дурановський), стандарти нагляду в соціальній роботі у Франції (К. Галета), стандарти соціального контролю роботи в Великобританії (Я. Кжастек), навчання і контроль соціальних працівників у Португалії (Х. Піс), нагляд в галузі соціальної роботи в Італії (У. Амброджо), рефлексія на громадський контроль роботи в Німеччині (Й. Вілер), організація соціальної роботи в Україні (Г. Карагодін, О. Байбарова), нагляд в галузі соціальної роботи у Європейському Союзі сучасні тенденції та освіти процес (Х. Піс) та ін. [6, 136 с.]. Досліджено, що польські вчені та практики низку праць присвятили “Супервізії соціальної роботи на практиці”: нагляду за напрямами соціальної роботи (А. Волох), наглядовому менеджменту (М. Шишка), реалізації супервізійного процесу (Б. Бабська, М. Поплонська-Ковальська), наглядовому контракту (Б. Бабська) тощо. Пропонована авторами стандартів модель нагляду соціальної роботи, які детально викладені в третій частині, була розроблена в ході численних зустрічей і дискусій. Охарактеризовано сам стандарт та підкреслено важливість освіти та нагляду, вказано на специфіку різних сфер соціальної роботи в контексті управління соціальним наглядом [6, с. 255–426]. Отже, зауважимо, що **метою статті** є охарактеризувати еволюцію розвитку супервізії, що продемонстрована наступним чином: супровід і нагляд – від теорії до практики, від ідеї до дії, із закордонного досвіду в національний досвід, накопичений в країні зі знань і досвіду фахівців-практиків, які здійснюють контроль на місцевому рівні в Польщі. Такий тандем зіткнення зарубіжних та польських рефлексій, а також теоретичних та визначальних аспектів із практикою супервізії сприяють тому, що контроль входить у русло польської соціальної допомоги як важливий шлях підтримки професіоналізації соціальних працівників.

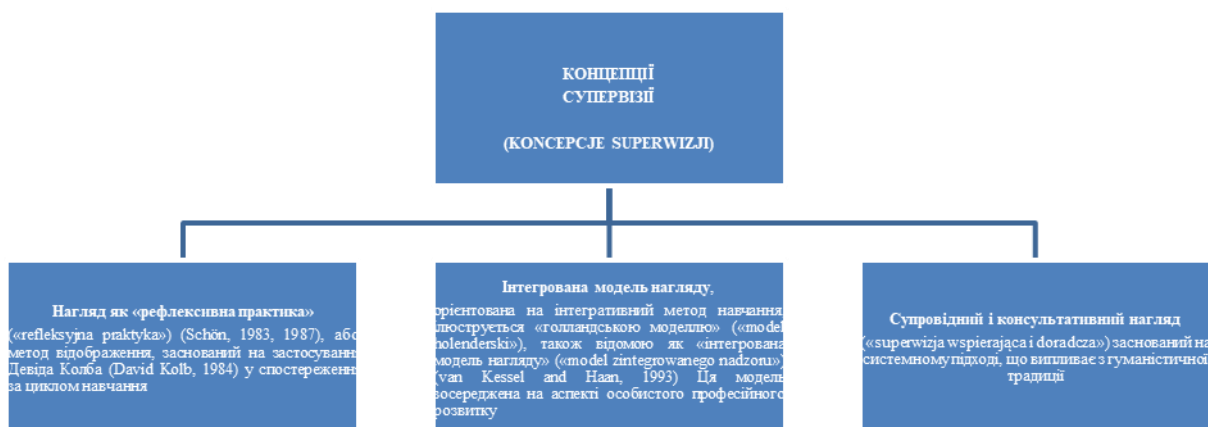
**Виклад основного матеріалу.** Із погляду навчання супервізія спрямована на те, щоб допомогти студентові краще зрозуміти філософію соціальної роботи та політику агенції, покращити самоусвідомлення, знати ресурси агенції та громади, встановлювати пріоритети своєї діяльності та вдосконалювати знання, вміння та навички. Студенти працюють під керівництвом супервізора згідно з моделлю наставництва. *Навчальну супервізію* (орієнтовану на фахові питання) необхідно відрізнити від адміністративного керівництва (орієнтованого на політику агенції та відповідальність перед громадськістю) [3 с. 136–138].

Зарубіжні вчені відзначають, що соціальна робота стала однією з пріоритетних тем у Європі [5; 6; 7]. Дослідження, проведене на замовлення Генеральної ради з питань соціального захисту і Центру догляду та розвитку Ш. Хусейн (Hussein, 2011). За результатами проведених досліджень у 22 країнах Європи основними завданнями і напрямками діяльності соціальних працівників визначено: оцінку потреб окремих осіб і сімей, співпрацю між фахівцями різних установ, забезпечення підтримки та управління ризиками, а також консультування. Як свідчать результати дослідження (Hussein, 2011), напрями діяльності соціального працівника, такі, як: нагляд і практична освіта, соціальний розвиток займають + 50 % значимості та знаходяться у рейтингу показників на 11-ій та 12-ій позиціях. Така тенденція щодо значимості ролей соціального працівника у європейському вимірі є лише задовільною. Поряд із



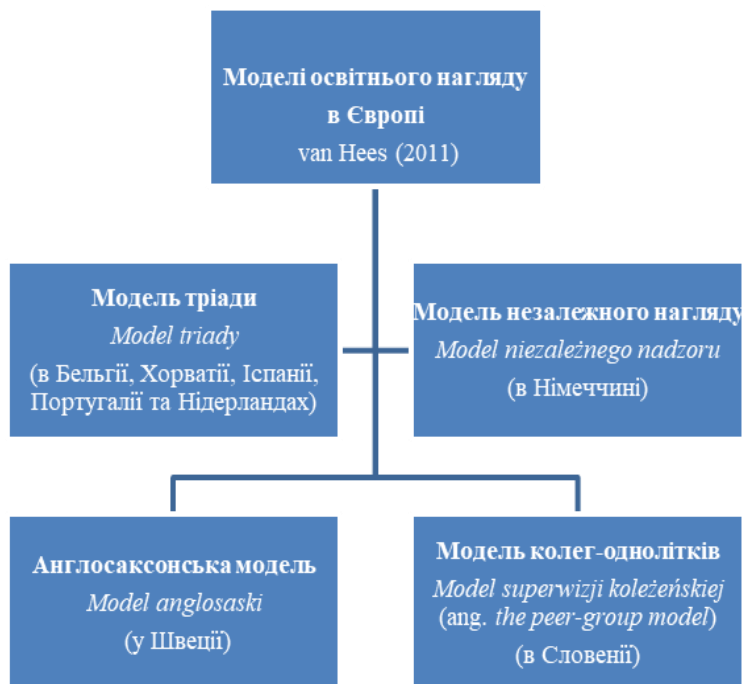
тим, цікавим відкриттям для вчених є зростаючий інтерес до професії соціального працівника в Європі, швидше за все, в результаті реформ вищої освіти, викликаних Болонським процесом.

У сфері регулювання серед 22 держав-членів ЄС, охоплених дослідженням, у 12-ти з них соціальна робота вважається регульованою професією відповідно до ст. 3.1 (а) Директиви Європейського Союзу (2005/36/ЄС) (набула чинності у жовтні 2007 р.). У п'яти з десяти країн, де ця професія не регламентована, існують форми освіти і підготовки у сфері соціальної роботи та норми, що сприяють відбору професії соціального працівника (Hussein, 2011). Разом із тим, нагляд у соціальній роботі Європи має концептуальні та структурні особливості. Нагляд не має однієї однозначної теорії. Навчання здійснюється за різними методами і засноване на різних теоретичних засадах. У первинних дослідженнях із навчання нагляду соціальної роботи в Європі (Geissler-Piltz and van Hees, 2010; Hees, 2011) було зроблено опис трьох концепцій нагляду (Рис. 1). [3, с. 11–117]. Дослідження, проведені в Європі, продемонстрували різницю між цілями практичного навчання та наглядовими цілями. Майже скрізь (окрім Бельгії та Нідерландів) цілі практичного навчання формулюються з точки зору ключових показників ефективності, а не компетенцій, які можуть бути розроблені та перевірені керівниками та студентами (Agten, 2007). Як свідчать наукові джерела, більшість дискусій польських і зарубіжних учених та практиків про наглядову освіту зосереджується переважно на методологічних підходах, на стилях і способах нагляду. Проте в емпіричній роботі існують прогалини щодо питань, пов'язаних із результатами та оцінкою процесу нагляду, а також теорією та практикою, пов'язаними з наглядовими компетенціями (van Hees та Geissler-Piltz, 2010; van Hees, 2011). Особливістю організації нагляду в польській освіті є те, що моделі супервізії належать до різних способів розуміння самого процесу з точки зору структури та теоретичної бази, специфіки та режиму, кількості суб'єктів, які беруть участь у ньому. *Навчальний нагляд* може здійснюватися на індивідуальному або груповому рівні. Упровадження супервізії соціальної роботи у підготовці соціальних працівників у вищій школі Польщі, на думку професорсько-викладацького складу профільних кафедр, сприяє підвищенню якості соціальної освіти, удосконаленню процесу навчання, більш комфортній і результативній соціалізації студентів, підготовці конкурентоспроможного випускника, здатного успішно самореалізовуватися та навчатися протягом усього життя.



**Рис. 1.** Концепції супервізії в Європі [складено за Geissler-Piltz and van Hees, 2010; van Hees, 2011].

Досліджено, що різні концепції призводять до прийняття різних *моделей освітнього нагляду*. У своєму порівняльному дослідженні van Hees (2011) виділяє чотири моделі, що реалізуються в європейських закладах вищої освіти (Схема 1).



**Схема 1.** Моделі освітнього нагляду, що реалізуються в європейських вищих навчальних закладах (Hees, 2011) [3, с. 116–120].

Зауважимо, що у застосуванні супервізії в освіті Польщі враховуються національні інтелектуальні досягнення в науковій і практичній соціальній сфері, що впливають із 25-річного досвіду трансформації та динамічного розвитку та європейські традиції. Для того, щоб правильно оцінити, які розробки соціальної роботи, соціальної допомоги ефективні в Польщі, ми маємо враховувати точки відліку в інших країнах, які працюють в різних моделях соціальної політики. Показ міжнародного досвіду впровадження соціальної роботи є додатковим інтелектуальним “навантаженням”, що розширює наші знання про соціальні рішення в інших державах задля загального добробуту людей [5, с. 6].

Досліджено, що поряд із зазначеними європейськими моделями супервізії у Польщі практикуються такі моделі: *модель нагляду* (PIK-и від Sopot) та *модель періодичної співпраці* між (Louisa Venn Kessela oraz Dinne Hoon). Так, *модель нагляду* (PIK-и від Sopot) працює на практиці (Model superwizji sopotckiego PIK-u sprawdza się w praktyce). Для прикладу, *модель періодичної співпраці* між (L. Venn Kessela oraz Dinne Hoon) була збагачена ідеями О’Доногуе (O’Donoghue) з ключовими питаннями для полегшення процесу нагляду. Ця модель є найбільш корисною в нагляді, який має освітню функцію і тому повинен використовуватися в нагляді за соціальною роботою, в якій освіта повинна бути домінуючим елементом. Модель складається з трьох стадій: (1) шлях пізнання (droga poznania), (2) шлях вибору (drogę wybierania) і (3) шлях дій (droga działania) та полягає у покроковому професійному зростанні *супервізора із супервайзером* від мотивування через шлях пізнання за способом дії та визначенням процедури діяльності. Ця модель є найбільш корисною в нагляді, який має освітню функцію, і тому повинна

використовуватися в нагляді за соціальною роботою з освітнім домінуючим елементом [3, с. 116–120]. Позитивним аспектом професійної реальності для польського соціального працівника є постійний розвиток стандартів соціальних послуг та стандартів освіти соціальної роботи з урахуванням міжнародних вимог щодо формування компетенцій фахівців соціальної роботи. Так, модель стандарту супервізії соціальної роботи у Польщі була розроблена в рамках системного проекту “Підвищення професійної кваліфікації працівників соціальної допомоги та соціальної інтеграції”, (Działanie 1.2 PO KL) на прохання MPiPS і CRZL, яка співфінансується з Європейського соціального фонду. Концепцію стандарту нагляду було розроблено командою експертів Центру місцевої підтримки CAL та ВШО у Варшаві [6, с. 328–344].

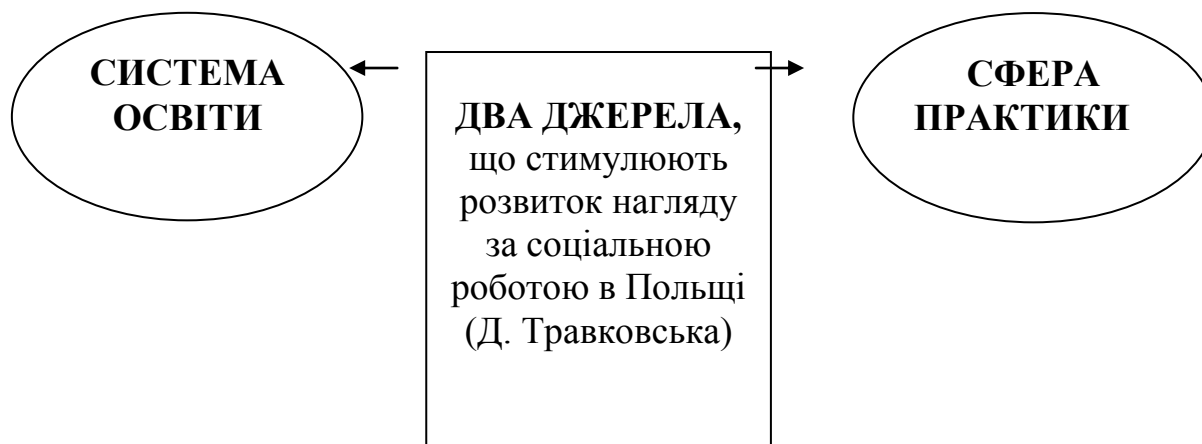
Польські вчені М. Гравінський та Б. Скшипчак одностайні в ідеї, яку Європейський Союз пропагував протягом багатьох років, щоб показати належні практики та орієнтири за кордоном у вирішенні широкої соціальної політики, включаючи соціальну роботу. Встановлено, що нагляд за соціальною роботою є одним із найважливіших викликів, що стоять перед системою соціального забезпечення в Польщі, зазначає А. Неспорек. Це як теоретична, так і практична проблема. Це стосується як вибору концепції, так і моделі нагляду, а також практичних принципів її реалізації [6, с. 147].

Досліджено, що у Республіці Польща, безсумнівно, є певні досягнення щодо спостереження і нагляду соціальної роботи. Учені та практики досліджують та пропагують: створення стандартної польської школи нагляду за соціальною роботою (Д. Травковська), нагляд за соціальною роботою в установах соціального забезпечення та соціальної інтеграції (А. Ніеспорек), нагляд за оцінкою соціальних працівників (А. Карвацький), досвід управління наглядом на соціальній роботі на прикладі MOPS у Катовіцах (М. Сосновський), наглядовий досвід, заснований на діяльності Центру підтримки місцевих активів CAL (Centrum Wspierania Aktywności) (М. Маковецька), належну практику супервізії в Польщі (Д. Яворська Матус) та ін. [7; 6, с. 125–254]. Отже, різнопланово представлено національний досвід стану польської школи з нагляду за соціальною роботою, котрий є корисним для практичної підготовки соціальних працівників.

Багатоміриність соціальної роботи, різноманітність полів діяльності та професійне розмаїття ролей, що виконуються співробітниками організаційних одиниць соціальної допомоги, сприяють прийняттю загальної моделі теоретичного курсу процесу нагляду. Д. Травковська із Сілезького університету, розглядаючи проблему найважливіших змін, що відбулися у соціальному забезпеченні та соціальній роботі Польщі в 1990 – 2013 роках, акцентує увагу на трьох питаннях: по-перше, на *джерелах*, які динамізують процес розвитку системи соціальної роботи в Польщі; по-друге, на *кондиціонуванні* цього процесу; по-третє, на деяких ще його *наслідках*, що спостерігаються дослідниками і досвідченими практиками [6, с. 125].

У польській системі соціальної освіти нормативно врегульовано питання супервізійного зв'язку або відносин між керівником та наглядовою особою, котрі ґрунтуються на наглядовому альянсі за договорі (контракті). Ці відносини повинні характеризувати: співробітництво, взаємна довіра, турбота [3, с. 138]. Супервізійний альянс регулює відносини, в яких керівник надає підтримку та ставить вимоги, що дає можливість навчатися.

Досліджено, що вчені визначають два джерела, що стимулюють розвиток нагляду за соціальною роботою та динамізують розвиток соціальних інституцій в Польщі: систему освіти і сферу практики (Схема 2).



**Схема 2.** Джерела стимулювання розвитку нагляду соціальної роботи в Польщі

Досліджено, що мета супервізії в освіті, визначена у стандарті Польщі, багатовимірною. Орієнтації соціальних працівників – спрямовані на проходження наглядової підтримки: “зосереджуючись на собі” та власних потребах, “думаючи про інших” і поєднуючи нагляд з можливостями ефективної допомоги клієнтам [3, с. 123]. Основною метою супервізії в освіті Польщі є підвищення якості роботи через навчання та консультування, зміцнення працівників соціальної допомоги та інтеграційних інституцій у сфері роботи з особою, сім’єю, групою та місцевою громадою. Серед функцій супервізії в практичній підготовці соціальних працівників виокремлюємо: *освітню функцію* за соціальною роботою та визначаємо виховну роль у відповідальності за формування супервізора за допомогою підтримки у засвоєнні теоретичних знань у практиці соціальної роботи, а також у практичній діяльності, спрямованій на підтримку суб’єктів, що знаходяться під загрозою соціальної ізоляції. Освітня функція нагляду за діяльністю супервізорів та супервізіантів повинна здійснюватися з точки зору навчання упродовж життя (Life Long Learning) та поваги до прав та потреб людей. Запропонована модель позиціонується між мінімальним стандартом та високим рівнем наглядових послуг, у тому числі професійної підготовки та професійного розвитку майбутніх фахівців та дотримання етичних стандартів супервізії. Як зазначає М. Сосновський, освітній нагляд головним чином служить професійному розвитку соціальних працівників та допомагає у вирішенні професійних проблем. Визначено, що супервізія (нагляд) у соціальній роботі в Європі, як і в Польщі, має концептуальні та структурні особливості. Спостереження зазвичай називають процесом навчання, враховуючи досвід для розвитку навичок та компетенцій студентів у всіх аспектах професійного навчання. Аналіз джерел дослідження дозволяє відзначити корисність і цілеспрямованість нагляду як надійного засобу для майбутніх соціальних працівників щодо роздумів про мотивацію, суб’єктивну оцінку та утвердження поглядів, що є основою для інтеграції наукових знань і практичної діяльності. Однак не існує спільного розуміння поняття наглядової освіти та проектування, організації та включення досвіду нагляду у навчальні плани польських вишів [5; 6; 7].

У сфері вищої освіти від студентів слід очікувати систематичного вивчення та використання методів нагляду роботи у конкретному випадку. Суть розуміння – це зв'язок між новими ідеями та попередніми знаннями студента. Це нове розуміння будується на індивідуальній основі (Biggs, 1987). Ученими та практиками досліджуються та впроваджуються апробовані європейські моделі наглядного процесу у польській вищій школі. Процес нагляду за соціальною роботою спрямований на професійний та особистісний розвиток працівників установ соціальної допомоги та інтеграції, зокрема соціальних працівників. Цьому слугує аналіз проблем, що виникають, спільно з керівником, визначення їх причин і пошук шляхів їх вирішення. Завдяки спостереженню створюється тло, що відображає власну практику і емоції, що супроводжують її.

Найважливішим аспектом є *процес практичного навчання майбутніх соціальних працівників*. Згідно з теорією Д. Колба, цей процес складається з чотирьох етапів, що утворюють замкнутий цикл, в якому *індивідуальний досвід і аналіз одиниць* відіграють ключову роль (Схема 3).



**Схема 3.** Цикл практичного навчання через досвід Д.Колба (wg. D. Kolba) [Джерело: 6; M. Łaguna, Szkolenia. Jak je prowadzić, by, Gdańsk 2004, str. 40].

Першим етапом циклу навчання є *конкретний досвід* (konkretne doświadczenie), який відбувається тут і зараз. Другий етап, який називається *рефлексивним спостереженням* (refleksyjna obserwacja), передбачає збір даних, спостереження та відображення. Аналіз приводить до третього етапу – *абстрактної концептуалізації* (abstrakcyjna konceptualizacja), в рамках якого виводяться висновки з досвіду, який зробив студент. Створюються узагальнення і деякі власні теорії, що інтегрують спостереження в єдине ціле. Розпочинається процес ідентифікації того, що учасник дізнався з певного досвіду. Четвертий етап – коли студент змінює свою поведінку. Вона називається вивченням експериментів і тестуванням нових знань і навичок шляхом впровадження в практику і включення існуючого досвіду поведінки в галузі для вирішення проблем і прийняття рішень. Це закриває один цикл, таким чином починаючи черговий послідовний цикл [6].

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** Складовими науково-педагогічного супроводу у польській вищій школі є процеси психологічної та соціально-педагогічної підтримки, допомоги з боку “супроводжуючих” викладачів, наставників, консультантів, супервізорів. Соціально-педагогічну підтримку можна представити-

ти як систему спільних дій викладачів і студентів, спрямованих на визначення інтересів, цілей, можливостей і шляхів подолання перешкод (проблем), що заважають їм самостійно досягти бажаних результатів у професійній діяльності, самоактуалізуватися. За результатами дослідження простежено тенденції науково-методичного супроводу кафедр соціальної роботи щодо практичної підготовки соціальних працівників у Польщі : відповідність загальноєвропейській спрямованості до ранньої спеціальної підготовки всіх фахівців соціальної сфери; двосторонній зв'язок між розвитком наукової школи соціальної роботи та системою професійної підготовки; підготовка соціального працівника в навчальних закладах церкви; децентралізація управління професійною підготовкою; швидке реагування системи на зміни соціального характеру, запити регіонального ринку праці. Отже, структурно-системний аналіз джерельної бази наукового дослідження дозволив виявити, що супервізія (нагляд) у теорії та на практиці підготовки соціальних працівників у Польщі має свою специфіку, потребує спеціального вивчення та прогнозує можливості впровадження позитивного досвіду у професійну підготовку соціальних працівників в Україні.

#### Література

1. Бенера В. Є. Науково-методичний супровід студентів на педагогічній практиці з використання портфоліо. *Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка. Серія: Педагогіка*. Кременець : ВЦ КОГПА ім. Тараса Шевченка, 2018. № 9. С. 70–80.
2. Тлумачний словник української мови / укл. Ковальова Т. В., Коврига Л. П. Харків : Синтекс, 2005. 672 с.
3. Соціальна робота у Республіці Польща: навчально-методичний посібник / авт.-упор. В. Є. Бенера, Ж. М. Шевченко. Кременець: КОГПА, 2019. 248 с.
4. Шевченко Ж. М. Соціальна освіта і соціальна робота у Польщі: програма варіативної навчальної дисципліни для студентів спеціальності “Соціальна робота”. Кременець: ВЦ КОГПА, 2018. 30 с.
5. Przedsiębiorczość społeczna a praca socjalna. Nowa Praca Socjalna. Autorzy: Tomasz Barszczewski, Wojciech Duranowski, Magdalena Omen, Olga Pankiv, Agnieszka Rymsha. Przedsiębiorczość społeczna a praca socjalna / Pedakcja naukowa: Olga Pankiv, Wojciech Duranowski. Warszawa, 2014. 200 p.
6. Superwizja Pracy Socjalnej / Pod redakcją Mirosława Grewińskiego i Bohdana Skrzypczaka. Projekt współfinansowany ze srodkow Unii Europejskiego Funduszu Spolesznego. Warszawa, 2013. 426 p.
7. Współczesne tendencje w pomocy społecznej i pracy socjalnej. Praca zbiorowa pod redakcją Mirosława Grewińskiego i Jerzego Krzyszkowskiego. Publikacja przeznaczona jest do bezpłatnej dystrybucji.. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – Państwowego Instytutu Badawczego. 2011. 126 p.

#### References

1. Benera V. Ye. Naukovo-metodychnyi suprovid studentiv na pedahohichnii praktytsi z vykorystannia portfolio. *Naukovyi visnyk Kremenetskoï oblasnoï humanitarno-pedahohichnoï akademii im. Tarasa Shevchenka. Seriiia: Pedahohika*. Kremenets : VTs KOHPA im. Tarasa Shevchenka, 2018. № 9. S. 70–80.
2. Tlumachnyi slovnyk ukraïnskoï movy / ukl. Kovalova T. V., Kovryha L. P. Kharkiv : Synteks, 2005. 672 s.
3. Sotsialna robota u Respublitsi Polshcha: navchalno-metodychnyi posibnyk / avt.-upor. V. Ye. Benera, Zh. M. Shevchenko. Kremenets: KOHPA, 2019. 248 s.
4. Shevchenko Zh. M. Sotsialna osvita i sotsialna robota u Polshchi: prohrama variatyvnoi navchalnoi dystsypliny dlia studentiv spetsialnosti “Sotsialna robota”. Kremenets: VTs KOHPA, 2018. 30 s.
5. Przedsiębiorczość społeczna a praca socjalna. Nowa Praca Socjalna. Autorzy: Tomasz Barszczewski, Wojciech Duranowski, Magdalena Omen, Olga Pankiv, Agnieszka Rymsha. Rzedsiębiorczość społeczna a praca socjalna / Redakcja naukowa: Olga Pankiv, Wojciech Duranowski. Warszawa, 2014. 200 r.

6. Superwizja Pracy Socjalnej / Pod redakcją Mirosława Grewińskiego i Bohdana Skrzypczaka. Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiego Funduszu Społecznego. Warszawa, 2013. 426 r.
7. Współczesne tendencje w pomocy społecznej i pracy socjalnej. Praca zbiorowa pod redakcją Mirosława Grewińskiego i Jerzego Krzyszkowskiego. Publikacja przeznaczona jest do bezpłatnej dystrybucji.. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – Państwowego Instytutu Badawczego. 2011. 126 r.

Одержано статтю: 15.08.2019

Прийнято до друку: 29.08.2019

УДК 378.091.3 – 051:373.3  
DOI: 10.15330/esu.16.56-62

**Катерина Василенко,**  
аспірант, Національний педагогічний  
Університет імені М. П. Драгоманова,  
(м. Київ, Україна)  
**Kateryna Vasylenko,**  
Post-graduate student,  
National Pedagogical Dragomanov University  
(Kyiv, Ukraine)  
katevasilenko1995@gmail.com

**ДОСЛІДНИЦЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ  
ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ: СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ**

**RESEARCH COMPETENCE OF THE FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHER:  
STRUCTURAL COMPONENTS**

*У статті визначено основні структурні компоненти дослідницької компетентності майбутнього вчителя початкових класів, при чому ці питання розглянуто у контексті реформування української системи освіти. Нами наведено результати теоретичного дослідження основних понять, які стосуються дослідницької компетентності майбутніх вчителів початкових класів, її компонентної структури. Спираючись на теоретико-методологічний аналіз сучасних педагогічних досліджень, запропоновано чотири-компонентну структуру дослідницької компетентності, яку складають мотиваційно-ціннісний, інформаційно-змістовий, діяльнісно-поведінковий, оцінювально-рефлексивний компоненти.*

*У дослідженні використано загальнонаукові методи теоретичного рівня. Стаття є теоретичною основою подальших емпіричних досліджень, окреслено подальші напрями вивчення зазначеного феномену.*

**Ключові слова:** компетентність, дослідницька компетентність, структура дослідницької компетентності, компоненти дослідницької компетентності, майбутні вчителі початкових класів.

*The basic structural components of future teacher's research competence are defined in the article in the context of reforming Ukrainian education system (especially, high and primary school systems) bringing it closer to European standards, the introduction of a competency-based approach to the system of domestic education, as well as clarification of its essence and peculiarities, becomes of particular importance.*

*The article presents the results of theoretical study of the basic concepts concerning the research competence of future teachers of primary school, its component structure. Competency-based approach involves the orientation of the educational process to the formation and development of key competences of the individual, necessary in professional and social life, for example, research competence of future primary school teachers. The essence of the competence approach is the ability to teach a person to think critically, be able to adapt to changing world conditions, and to independently solve problems that may arise both in professional and in everyday life, based on the knowledge gained and their own experience.*



*Based on theoretical and methodological analysis of modern pedagogical researches, the four-component structure of research competence, which consists of motivational-value, information-content, activity-behavioral, evaluation-reflexive components, is proposed.*

*The research used general scientific methods of theoretical level: analysis and synthesis, problem-chronological, system-structural and comparative methods. This paper is the theoretical basis for further empirical research, outlined further directions of the study of this phenomenon.*

**Key words:** *competence, research competence, structure of research competence, components of research competence, future primary school teachers.*

**Постановка проблеми.** На даний час методологічною основою підготовки сучасного фахівця є компетентнісний підхід, при чому ця тенденція спостерігається не лише у вітчизняній системі освіти, а й у більшості освітніх систем країн Європи та інших країн світу [9, с. 63]. Це пов'язано з тим, що глобальні зміни в інформаційній, комунікаційній, професійній та інших сферах сучасного суспільства вимагають коригування змістових, методичних і технологічних аспектів освіти. Відбувається зміщення акцентів зі знаннєвої підготовки на цінності та ставлення, самостійне оволодіння знаннями, оптимальне використання їх у процесі життєтворчості, реалізації самостійності у прийнятті рішень. Переорієнтація парадигми освіти зі знаннєвої в компетентнісну полягає ще й у тому, що знання, наразі, не вважаються головним критерієм розвитку особистості.

Реформування професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в Україні є частиною процесів оновлення освітніх систем. Ці зміни стосуються створення нових стандартів вищої освіти, оновлення та перегляду навчальних програм, змісту навчально-дидактичних матеріалів, підручників, форм, методів і технологій навчання. Цілеспрямоване набуття студентською молоддю знань, умінь і навичок у галузі педагогічної освіти, їх трансформація в компетентності сприяє особистісному культурному зростанню, розвитку освітніх технологій, здатності швидко реагувати на запити часу. Важливо розуміти, яких саме компетентностей необхідно набути у процесі навчання і яким повинен бути результат професійної підготовки. Звідси випливає, що методологічним орієнтиром професійної підготовки майбутніх фахівців є компетентнісний підхід, сутність якого полягає у формуванні компетентностей, які забезпечать успіх у майбутній професійній діяльності [1, с. 34; 8]. Дана проблематика додатково актуалізується ще й тим, що Нова українська школа ставить перед вищими педагогічними навчальними закладами багато нових завдань, які потребують негайного вирішення і, разом з тим, реформування процесу навчання студентів як майбутніх фахівців [11, с. 30].

Зважаючи на це, **метою нашої статті** став аналіз структурних компонентів дослідницької компетентності майбутніх вчителів початкових класів у контексті реформи “Нова українська школа”.

У минулому навчальному році пілотував Всеукраїнський проект “Нова українська школа”. Концептуальні засади цього проекту радять долучитися до компетентнісної парадигми освіти [6] й зумовлюють необхідність у педагогах нової формації [10], які перебувають в авангарді суспільних та освітніх перетворень, мають академічну свободу, володіють навичками випереджувального проектного менеджменту (планування й організації навчання, розроблення навчально-методичного забезпечення та ін.), самостійно й творчо здобувають інформацію, трансформують методи, прийоми і технології навчання залежно від запитів і потреб замовників освітніх послуг та ін.

**Аналіз сучасних досліджень** дозволив з'ясувати, що дослідницька компетентність в різних аспектах розроблялась у працях сучасних вітчизняних учених А. Альбрехт, К. Баханова, С. Васильєвої, В. Гнедашева, В. Голобородька, Л. Задорожної, Т. Кудрявцева, І. Лернера, Н. Любчак, О. Матюшкіна, М. Махмутова, В. Паламарчук, О. Пометун, С. Серової, А. Сиротенко, Г. Фреймана та ін. Теоретичні основи формування дослідницької компетентності студентів у вищому навчальному закладі розроблено В. Ачкан, М. Бахтіним, І. Воротінніковою, М. Каганом, С. Раковим та ін.

Теоретичний аналіз наукових джерел дає нам можливість з'ясувати, що поняття “дослідницька компетентність” трактується у сучасній педагогічній науці з різних позицій. Аналогічно до проблеми відсутності консенсусу відносно термінів “компетенція” й “компетентність” у науковій літературі є не визначеним питання співвіднесення понять “дослідницька компетенція” та “дослідницька компетентність”. Автори їх вживають як синоніми, поняття, які схожі, близькі за значенням, а також як поняття, які мають підпорядкованість (до складу компетентності входять компетенції).

Наприклад, Azuelo A., Manual A. та Sariana L. виділяють компетенції у різних галузях, дослідницькі компетенції, компетенції, пов'язанні з викладанням, навчальними програмами, життєві компетенції, соціально-культурні, емоційні, компетенції, пов'язані з інформаційно-комунікаційними технологіями та екологічні компетентності [7, р. 2–3], а поняття “дослідницька компетенція” та “дослідницька компетентність” використовують як синонімічні.

На думку зарубіжних дослідників Udompong, L., Traiwicitkhun, D. та Wongwanich, S., дослідницька компетентність є важливою якістю особистості, яка є необхідною для всіх фахівців. Це призведе до академічного розвитку всіх професій і дозволить відкривати нові знання та інновації, допомогти у вирішенні проблем системним шляхом, а фахівці можуть постійно розвивати свої знання [12, с. 1583].

Дуже важливим аспектом є те, що дослідницька компетентність – це складне комплексне утворення, яке включає як теоретичні знання, так і практичні навички, а також досвід практичної діяльності (досвід використання наявних знань і навичок). Формування дослідницької компетенції передбачає засвоєння знань, розвиток здібностей і отримання досвіду проведення досліджень.

**Виклад основного матеріалу.** Дослідницька компетентність, на думку багатьох педагогів (В. Болотов, І. Зимня, А. Хуторський та ін.) відноситься до числа ключових. Так, згідно з класифікацією ключових компетентностей І. А. Зимньої, дослідницька компетентність входить в якості компонента до “компетенцій, які стосуються діяльності людини” [2, с. 24]. Ці компетенції, як зазначає дослідниця, проявляючись у поведінці, діяльності людини, стають, її особистісними якостями, властивостями. Відповідно, вони стають компетентностями, які характеризуються мотиваційною, смисловою, регуляторною складовими, поряд зі специфічним ставленням, когнітивним компонентом (знанням) і досвідом [2, с. 30].

В свою чергу, П. Нечипуренко виокремлює наступні характеристики дослідницької компетентності:

- а) дослідницька компетентність, як і будь-яка інша компетентність, є складним особистісним утворенням, яке може бути схарактеризоване через знання та уміння, необхідні для здійснення та організації дослідницької діяльності, позитивне ставлення до неї та усвідомлення її значущості незалежно від того, виконується вона особисто або спільно;

- б) оскільки дослідницька компетентність є інтегральним утворенням, вона може бути описана на різних рівнях: предметному, міжпредметному та загально-методологічному;
- в) дослідницька компетентність, характеризуючи здатність особистості до виконання дослідницької діяльності, може розглядатися за її видами: від навчально-дослідницької на різних етапах її формування у предметних галузях та науково-дослідницької у науковій галузі;
- г) формування дослідницької компетентності нерозривно пов'язане із розвитком загально навчальних (академічних) компетентностей, може розглядатися як їх складова та є необхідною умовою для професійного розвитку й самовдосконалення особистості;
- д) найвищий рівень сформованості дослідницької компетентності досягається у процесі самостійної творчої дослідницької діяльності [5, с. 15].

На думку О. Мерзликіна, дослідницька компетентність – це особистісне утворення, що проявляється в готовності та здатності до здійснення дослідницької діяльності та включає в себе когнітивний, праксеологічний, аксіологічний та соціально-поведінковий компоненти [4, с. 83].

Разом з тим, Н. Любчак розглядає дослідницьку компетентність студентів вищих педагогічних навчальних закладів як складну систему сукупності наступних компонентів: теоретичний, діагностичний, проєктивно-конструктивний, операційно-процесуальний, інтерпретаційно-рефлексійний, комунікативний.

Теоретичний компонент дослідницької компетентності формується у процесі дослідницької діяльності, включає знання методологічного апарату педагогічного дослідження, суті і технології основних методів дослідження.

Діагностичний компонент дослідницької компетентності включає вміння вивчати практичний стан досліджуваної роботи, обирати необхідні умови проведення спостереження чи досвіду, працювати з інструкціями та діагностичними методиками.

Проєктивно-конструктивний компонент дослідницької компетентності характеризує якості, необхідні для розробки програми дослідження. Це здатність усвідомлювати мету дослідницької діяльності і вміння її пояснити, бачити і виділяти проблеми, вирішувати їх, висувати гіпотези і обґрунтовувати їх, планувати свою діяльність.

Операційно-процесуальний компонент дослідницької компетентності характеризує якості, необхідні для проведення самого дослідження. Він проявляється при опрацюванні отриманих навичок в рішенні дослідницьких завдань. Тут оцінюється володіння навичками проведення експерименту, реалізація і коригування обраних дій з програми дослідження.

Інтерпретаційно-рефлексійний компонент дослідницької компетентності відповідає за розвиток рефлексивних процесів і означає володіння знаннями і вміннями здійснювати аналіз результатів діяльності, тобто порівнювати досягнуті результати з поставленою метою, вміння інтерпретувати отримані дані; проводити самооцінку дослідницької діяльності; формувати висновки; розробляти методичні рекомендації для тих, хто буде використовувати результати дослідження.

Комунікативний компонент дослідницької компетентності припускає знання способів взаємодії з учасниками дослідницького процесу; вміння виступати в команді, наочно і переконливо проводити презентацію своїх ідей.

Продовжуючи цю думку, зауважимо, що у структурі дослідницької компетентності студентів теоретичний і операційно-процесуальний компоненти розглядаються Н. Любчак як базові складові, оскільки знання, на думку дослідниці – це необхідна передумова і інструмент будь-якої практичної діяльності, основа умінь і навичок, а практика відпрацьовує уміння і навички, необхідні для проведення дослідницької діяльності [3, с. 36–37].

Таким чином, дослідницька компетентність, будучи одним з головних структурних елементів професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів, розширює його функції, роль і місце в системі освіти, сприяє формуванню інноваційного стилю професійної діяльності, виявляючи її дослідницький характер. На нашу думку, саме такий вчитель буде готовий до забезпечення якісного освітнього процесу в умовах Нової української школи.

Зважаючи на доробки вчених, ми виокремлюємо такі структурні компоненти дослідницької компетентності майбутнього вчителя початкових класів: мотиваційно-ціннісний, інформаційно-змістовий, діяльнісно-поведінковий, оцінювально-рефлексивний компоненти.

*Мотиваційно-ціннісний компонент дослідницької компетентності* майбутнього вчителя початкових класів утворений сукупністю педагогічних цінностей, визначає цінність освоєння дослідницької діяльності для самого студента, сформованість мотивації до здійснення дослідницької діяльності.

*Інформаційно-змістовий компонент дослідницької компетентності* включає в себе знання основних понять та інструментів здійснення досліджень у галузі методології педагогіки і сучасної методики викладання, категорій і закономірностей педагогічної науки, методології наукового пізнання; психолого-педагогічні знання; знання інноваційних процесів в освіті, діагностичних методик, методів і засобів та ін.

*Діяльнісно-поведінковий компонент дослідницької компетентності* майбутнього вчителя початкових класів визначає процес організації досліджень у галузі педагогіки, вирішення творчих педагогічних завдань в інноваційній діяльності, припускає не лише усвідомлення суті проблеми дослідження, її осмислення, але й уміння творчо реалізувати психолого-педагогічні дослідження в освітній практиці.

*Оцінювально-рефлексивний компонент дослідницької компетентності* майбутнього вчителя початкових класів представлений педагогічною рефлексією, адже у процесі професійної діяльності вчителю початкових класів необхідно вміти осмислювати власну педагогічну діяльність з позицій сучасної науки.

**Висновки та перспективи подальших наукових досліджень.** Отже, нами було виокремлено такі структурні компоненти дослідницької компетентності майбутнього вчителя початкових класів: мотиваційно-ціннісний, інформаційно-змістовий, діяльнісно-поведінковий, оцінювально-рефлексивний компоненти.

Враховуючи специфіку майбутньої професійної діяльності студентів, ми вважаємо перспективним формування структурних компонентів дослідницької компетентності під час вивчення всіх загальноосвітніх дисциплін, а також дисциплін природничо-наукового циклу. Це дасть змогу залучати майбутніх учителів початкових класів до систематичної дослідницької роботи, яка дозволяє озброїти знаннями і вміннями професійно проводити дослідження, готувати їх результати до впровадження в освітню практику.

## Література

1. Волощук І. П. Формування професійної компетентності студентів ВНЗ: компетентнісний підхід // Наукові записки [Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя]. Психолого-педагогічні науки. 2014. № 3. С. 34-38.
2. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 42 с.
3. Любчак Н. М. Теоретичні аспекти визначення сутності дослідницької компетентності майбутнього вчителя. *Проблеми сучасної педагогічної освіти*. 2013. Вип. 39(4). С. 33-40.
4. Мерзликін О. Наступність та неперервність формування дослідницьких компетентностей старшокласників та студентів у навчанні фізики. *Наукові записки Кіровоградського ДПУ ім. В. Винниченка*. Кіровоград, 2014. Вип. 6. Ч. 2. С. 81-86.
5. Нечипуренко П. П. Інформаційно-комунікаційні технології як засіб формування дослідницьких компетентностей старшокласників у профільному навчанні хімії: автореф. дис....канд. пед. наук: 13.00.10. Кривий Ріг, 2017. 24 с.
6. Я досліджую світ: підруч. інтегрованого курсу для 1 кл. закладів загальної середньої освіти (у 2-х частинах). Частина 1 / Т. В. Воронцова, В. С. Пономаренко, О. Л. Хомич, І. В. Гарбузюк, Н. В. Андрук, К. С. Василенко. К.: Видавництво "Алатон", 2018. 128 с.
7. Azuelo, A. G., Sariana, L. G., & Manual, A. (2015). Science Teachers' Teaching Competencies and Their Training Experience in Classroom Pedagogical Approaches. *Liceo Journal of Higher Education Research*, 11(1), doi: 10.7828/ljher.v11i1.886
8. Bilyk V., Sheremet I. (2018). A New View of the Nature of Reality and the Teaching Higher-Level Cognitive Strategies. *Philosophy and Cosmology*, № 22. P. 92-110.
9. Granados Sanchez, Jesús & Pamies, Jordi & Romero, Asunción & Villanueva, Maria. (2015). The Introduction of a Competence-based Curriculum in Spain: from the Primary School to the Training of Teachers. *E-Pedagogium*. №2. P. 62-74.
10. Matviienko, O. (2018). Pedagogical communication in conditions of forming new Ukrainian school. *Science and education: trends and prospects : Collection of scientific articles*. United States of America: Aspekt Publishing of Budget Printing Center, Taunton, 2018. P. 316-321.
11. Sheremet I., Vasylenko K. (2018). The model of training of the future teachers for prevention of pupils' vision disorders. *Social and Economic Aspects of Education in Modern Society*. Vol. 2. P. 29-35.
12. Udompong, L., Traiwicithkun, D. & Wongwanich, S. (2014). Causal model of research competency via scientific literacy of teacher and student. *Procedia-Sosial and Behavioral Science*, 116, P. 1581-1586.

## References

1. Voloshchuk I. P. Formuvannia profesiinoi kompetentnosti studentiv VNZ: kompetentnisnyi pidkhid // Naukovi zapysky [Nizhynskoho derzhavnoho universytetu im. Mykoly Hoholia]. Psykholoho-pedahohichni nauky. 2014. № 3. S. 34-38. [in Ukrainian]
2. Zimnyaya I. A. Klyuchevyye kompetentnosti kak rezultativno-tselevaya osnova kompetentnostnogo podkhoda v obrazovanii. M.: Issledovatel'skiy tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov. 2004. – 42 s. [in Russian]
3. Liubchak N. M. Teoretychni aspekty vyznachennia sutnosti doslidnytskoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia [Theoretical aspects of determining the essence of the research competence of the future teacher] // *Problemy suchasnoi pedahohichnoi osvity. – Problems of modern pedagogical education* – 2013. – Vyp. 39(4). – S. 33-40. [in Ukrainian]
4. Merzlykin O. Nastupnist ta neperervnist formuvannia doslidnytskykh kompetentnostei starshoklasnykiv ta studentiv u navchanni fizyky [Continuity of the formation of research competencies of senior pupils and students in the study of physics] // *Naukovi zapysky Kirovohrad'skoho DPU im. V. Vynnychenka – Scientific notes of the Kirovograd State Technical University named after. V. Vynnychenko* – Kirovohrad, 2014. – Vypusk 6. – Seriya: Problemy metodyky fizyko-matematychnoi i tekhnolohichnoi osvity. Chastyna 2. – S. 81-86. [in Ukrainian]
5. Nechypurenko P. P. Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii yak zasib formuvannia doslidnytskykh kompetentnostei starshoklasnykiv u profilnomu navchanni khimii [Information and communication

- technologies as a means of formation of research competencies of senior pupils in profile education of chemistry]: avtoref. dys....kand. ped. nauk: 13.00.10 – Kryvyi Rih, 2017. –24 s. [in Ukrainian]
6. Ya doslidzhuu svit: pidruch. intehrovanooho kursu dlia 1 kl. zakladiv zahalnoi serednoi osvity (u 2-kh chastynakh). Chastyna 1. / T. V. Vorontsova, V. S. Ponomarenko, O. L. Khomych, I. V. Harbuziuk, N. V. Andruk, K. S. Vasylenko. – K.: Vydavnytstvo “Alaton”, 2018. – 128 s. [in Ukrainian]
  7. Azuelo, A. G., Sariana, L. G., & Manual, A. (2015). Science Teachers’ Teaching Competencies and Their Training Experience in Classroom Pedagogical Approaches. *Liceo Journal of Higher Education Research*, 11(1)., doi: 10.7828/ljher.v11i1.886
  8. Bilyk V., Sheremet I. (2018). A New View of the Nature of Reality and the Teaching Higher-Level Cognitive Strategies. *Philosophy and Cosmology*, 22, 92-110.
  9. Granados Sanchez, Jesús & Pamies, Jordi & Romero, Asunción & Villanueva, Maria. (2015). The Introduction of a Competence-based Curriculum in Spain: from the Primary School to the Training of Teachers. *E-Pedagogium*. 2. pp. 62-74
  10. Matviienko, O. (2018). Pedagogical communication in conditions of forming new Ukrainian school. *Science and education: trends and prospects : Collection of scientific articles*. United States of America: Aspekt Publishing of Budget Printing Center, Taunton, 2018. P. 316-321.
  11. Sheremet I., Vasylenko K. (2018) The model of training of the future teachers for prevention of pupils’ vision disorders // *Social and Economic Aspects of Education in Modern Society*. – Vol.2 – P. 29-35.
  12. Udompong, L., Traiwicitkhun, D. & Wongwanich, S. (2014). Causal model of research competency via scientific literacy of teacher and student. *Procedia-Social and Behavioral Science*, 116, 1581-1586.

Одержано статтю: 17.07.2019

Прийнято до друку: 31.07.2019

УДК 37.012.372.854

DOI: 10.15330/esu.16.62-70

**Наталя Дмитренко,**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
Вінницький державний педагогічний університет  
імені Михайла Коцюбинського  
(м. Вінниця, Україна)

**Natalia Dmitrenko,**

Candidate of pedagogical sciences (PhD),  
Associate Professor, Vinnytsia Mykhailo  
Kotsiubynskyi State Pedagogical University (Vinnytsia,  
Ukraine)

*nataliadmitrenko0302@gmail.com*

## **УРАХУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО СТИЛЮ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО АНГЛОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ В УМОВАХ АВТОНОМНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТА**

## **CONSIDERING OF INDIVIDUAL LEARNING STYLE OF PROFESSIONALLY ORIENTED ENGLISH COMMUNICATION IN THE CONDITIONS OF STUDENT’S AUTONOMOUS LEARNING**

*Стаття присвячена проблемі врахування індивідуального навчального стилю студента у процесі вивчення іноземної мови в умовах автономного навчання. У статті подано дефінітивний аналіз терміну “начальний стиль” і з’ясовано, що навчальні стилі формуються з трьох груп факторів, які впливають на інтелектуальні і психологічні процеси засвоєння іноземної мови: канали сприйняття; психологічні типи; стилі мислення. Кожна група факторів складається з низки когнітивних стилів, які взяті за основу класифікацій різних дослідників. У статті описані види навчальної діяльності, які притаманні різним навчальним стилям. Доведено, що запропонована класифікація за трьома групами факторів є оптимальною для подальшого розвитку автономного навчання*

професійно орієнтованого англомовного спілкування студентів. У статті розглянуто взаємопов'язані аспекти навчальних стилів, а також запропоновано алгоритм організації навчальної діяльності з урахуванням індивідуальних навчальних стилів студентів.

**Ключові слова:** індивідуальний навчальний стиль, когнітивний стиль, канал сприймання, психологічний тип, стиль мислення, автономне навчання

*The article is devoted to the problem of considering the student's individual learning styles in the process of foreign language learning in the autonomous learning environment. The article provides a definitive analysis of the term "learning style". It is cleared up that learning styles are composed of three groups of factors that influence the intellectual and psychological processes of the foreign language learning: channels of perception; psychological types; styles of thinking. Each group of factors consists of a series of cognitive styles that are based on the classifications of different researchers. The channels of perception include: visual, auditory and tactile (kinesthetic and mechanical). The bases of psychological types are various combinations of the following types: introverted and extroverted, random and sequential, concrete and intuitive, perceptive and evaluative. Styles of thinking or cognitive educational styles include such binary properties as field-dependent and field-independent, impulsive and reflective, global and particular, synthesizing and analytic, sharpeners and levelers, deductive and inductive, metaphoric and literal and others. It has been discovered that all types of thinking styles can be combined into a common two-way concept, which is divided into two groups: holistic and analytic. The article describes the types of educational activities that are inherent in different educational styles. It is proved that the proposed classification of three groups of factors is optimal for the further development of autonomous learning of professionally oriented English-speaking communication of students. In the article the interrelated aspects of educational styles are observed, as well as the algorithm of organization of educational activities of students with different individual educational styles is considered.*

**Key words:** individual learning style, cognitive style, channel of perception, psychological type; style of thinking, autonomous learning

**Постановка проблеми.** Основною формою прояву автономності студента в індивідуалізованому навчальному процесі є володіння навчальними стратегіями, вибір яких залежить для кожного студента від його індивідуальних уподобань, в способах переробки навчальної інформації, які отримала визначення як індивідуальні навчальні стилі. В сучасних психолого-педагогічних дослідженнях, простежується думка, що кожен студент повинен мати уявлення про свій власний навчальний стиль, що є важливою передумовою для успішного навчання і подальшої самоосвіти протягом життя.

**Аналіз публікацій з проблеми дослідження.** Аналіз науково-методичної літератури засвідчив, що розробці різних аспектів питання врахування індивідуального навчального стилю студента у процесі вивчення іноземної мови приділяється значна увага, а саме: сформульовані психологічні характеристики студента як суб'єкта освіти (Б.Г. Ананьєв, А.В. Брушлинський, С.Г. Вершловський, С.Л. Рубінштейн); висунута ідея постійного розвитку суб'єкта за допомогою відносин з іншими особистостями (Л.І. Анциферова, К. Роджерс); виявлені особливості навчання іноземної мови дорослих, в тому числі студентів, які володіють низкою певних параметрів, які в одному випадку є бар'єром, а в іншому – допоміжним резервом і потенціалом у вивченні іноземної мови (М.К. Кабарда, Г.О. Китайгородська, С.Ю. Ніколаєва).

**Виокремлення невирішених раніше аспектів загальної проблеми.** Подальшого вирішення потребують питання визначення сутності і основних

характеристик індивідуального навчального стилю студента в умовах автономного навчання професійного орієнтованого англomовного спілкування.

**Постановка завдання.** Метою статті є проведення дефінітивного аналізу поняття “індивідуальний навчальний стиль” і розробка класифікації індивідуальних навчальних стилів і видів навчальної діяльності за трьома групами факторів, які впливають на інтелектуальні і психологічні процеси засвоєння іноземної мови.

**Виклад основного матеріалу.** Для позначення індивідуальних відмінностей в пізнавальній діяльності студентів в умовах шкільного або професійного навчання було введено поняття “начального стилю” [5, с. 326].

Серед визначень “навчальних стилів” виділимо наступні:

- стилі поведінки, в яких об’єднуються разом пізнання і особистість (І. Орлі-Луї) [3, с. 244];
- способи поведінки, які найчастіше залишаються постійними, у більшості випадків, при вирішенні певних і повторювальних навчальних завдань (У. Рампільон) [14, с. 127];
- біологічний і розвинений набір характеристик, які роблять один і той самий метод навчання чудовим для одних студентів і жахливим для інших (Р. Данн і Ш. Гріггс) [7, с. 8];
- поєднання характеристик когнітивного, афективного і психологічного факторів, яке виконує функцію взаємопов’язаних, постійних індикаторів про те, як учень сприймає, взаємодіє і реагує на навчальне середовище (Дж. Кіф) [15, с. 1789];
- індивідуально-своєрідні способи засвоєння інформації в навчальній діяльності (у широкому розуміння – властиві студенту (учню) стійкі способи взаємодії з освітнім середовищем) (М.О. Холодна) [5, с. 326];
- система індивідуально-своєрідних способів і прийомів вирішення завдань, що визначаються комплексом природних особливостей людини (Є. О. Климов) [1, с. 52].

Отже, навчальний стиль, в першу чергу, характеризує типовий для даного індивідууму (учня, студента, дорослого) підхід до процесу свого навчання [5, с. 326].

Порівнюючи поняття “навчальний стиль” і “когнітивний стиль” слід зазначити, що ми поділяємо думку науковців Л. Каррі [8], В. Джеймса і Д. Гарднера [10], Р. Данн, К. Данн і Дж. Прайса [9], що концепція навчального стилю є ширшою за когнітивний стиль і включає його у свою структуру [15, с. 1790].

Індивідуальний навчальний стиль можна визначити як систему доцільних способів переробки навчальної інформації, які обумовлені комплексом природних особливостей суб’єкта навчання при його взаємодії з визначеною навчальною ситуацією у процесі вирішення певних повторювальних навчально-пізнавальних завдань [4, с. 126]. Визначення індивідуального начального стилю впливає на розуміння процедури вивчення матеріалу і того, які прийоми оволодіння мовним матеріалом є ефективними та які вправи для його засвоєння є корисними.

Згідно з Р. Оксфорд (1995), стилі навчання мають шість взаємопов’язаних аспектів:

1. Когнітивний аспект включає в себе моделі психічного функціонування, яким надають перевагу або до яких призвичаїлися студенти (зазвичай їх називають когнітивними стилями).
2. Виконавчий аспект – це вимір, у якому студенти шукають порядок і організацію в управлінні навчальними процесами.



3. Афективний аспект складається з установок, переконань і цінностей, які впливають на те, на чому найбільше зосереджують увагу студенти.
4. Соціальний аспект пов'язаний з ступенем взаємодії з іншими людьми під час навчання.
5. Фізіологічний елемент включає в себе щонайменше частково анатомічно сформовані сенсорні та перцептивні тенденції сприйняття студентів.
6. Поведінковий аспект стосується тенденцій студентів до активного пошуку ситуацій, сумісних із власними перевагами навчання [7, с. 8].

Науковець Б. Лівер розробляючи методики індивідуалізованого навчання іноземної мови з урахуванням впливу когнітивних стилів на процес її засвоєння дослідила [2, с. 10], що навчальні стилі формуються з трьох груп факторів, які впливають на інтелектуальні і психологічні процеси засвоєння іноземної мови:

- канали сприйняття;
- психологічні типи (психотипи);
- стилі мислення.

Кожна група факторів складається з низки когнітивних стилів, які взяті за основу класифікацій різних дослідників. Розглянемо кожну із зазначених груп факторів.

До каналів сприйняття відносять: зоровий, слуховий і моторний. Деякі науковці називають ці види когнітивних стилів підтипами пам'яті [2, с. 11]. Візуали можуть бути іконістами (сприймати інформацію за допомогою образу) і вербалістами (сприймати за допомогою слова). Слуховий канал може бути аудіальним (що сприймає шляхом слухання) і мовленнєвим (що сприймає шляхом говоріння). Моторний канал також має два варіанти – кінестетичний, що пов'язаний з великою м'язовою групою, тобто, з рухом в цілому, і механічний, що пов'язаний з мілкими м'язами, наприклад, письмом.

Згідно з дослідженнями, студенти запам'ятовують 20 % інформації задіюючи лише слуховий канал сприйняття, 30 % інформації – застосовуючи зоровий канал, 50 % – у поєднанні слухового і зорового каналів, і 90 % інформації засвоюється, якщо задіяні всі три канали сприйняття: зоровий, слуховий і моторний [4, с. 127].

Характерні види навчальної діяльності для кожного навчального стилю за каналом сприйняття представлені у таблиці 1.

Таблиця 1.

**Вид навчальної діяльності за типом сприймання**

Канал сприйняття	Вид навчальної діяльності
Візуали	Читання; письмо; фільми; письмові завдання; диктанти; робота з дошкою; робота з картинками і малюнками; застосування схем, таблиць, діаграм; завдання з використанням газет, книг і журналів; презентації Power Point
Аудіали	Рольові ігри; обговорення; дискусії; аудіозаписи; відеофільми; усні завдання; прослуховування розповідей; пісні; проблемні завдання в малих групах; читання уголос
Кінестетики	Рольові ігри; настільні ігри; змагання; музика; ігри; фізичні вправи; робота в групах зі змінним складом; вирішення завдань з використанням матеріальних предметів; проведення експериментів; метод TPR (Total Physical Response)

В основу *психологічних типів* закладено класифікацію Юнга, Майерса і Бриггса, Кірсі і Бейтса [11; 13; 12] і представляють собою різні комбінації таких типів, як: інтроверти і екстраверти, довільні і послідовні, конкретні і абстрактні, сприймаючі і оцінюючі (розсудливі).

Існують чотири типи індивідуальних переваг: любителі заучувати, спостерігачі, мислителі і експериментатори. Одні студенти люблять спостерігати і робити вправи (відчувають схильність до статичних етапах пізнання і “пасивним” стратегіям), інші – міркувати і експериментувати (динамічні етапи і активні стратегії).

На основі перерахованих вище психічних типів, У. Віллінгом (1987) було виявлено чотири типи навчальних стилів вивчення іноземної мови: конформісти, конвергенти, конкретні і комунікативні студенти [6, с. 28].

*Конвергенти* схильні до аналізу, виділенню складових лінгвістичного явища, розгляду їх у взаємодії і взаємозалежності. Вони не люблять працювати в групі, незалежні, довіряють тільки своїм судженням, часто переконані в правильності своїх висновків. На мову вони дивляться як на навчальний об’єкт, перевагу надають процесу вивчення мови над її опануванням. Цінують ефективність в організації заняття. Намагаються виглядати емоційно відстороненими, холодними і прагматичними.

Прекрасно справляються з самоосвітою, ефективно працюють в ресурсних центрах, так як там затребуване їх вміння планувати свою діяльність.

*Конформісти* майже повністю їм протилежні. Те, що їх об’єднує з попередньою групою, це прагнення бути авторитетними, і не дуже покладаються на власні судження. Ідеальними навчальними умовами для себе вважають некомунікативні заняття. Вони виконують те, що їм сказано робити, люблять мати інструкцію і точно її дотримуватися. Серед них популярні структурні вправи, підручники, побудовані на таких вправах. Часто їх знання організовані візуально, вербально – значно рідше. Емоційно вони практично не залучені до процесу навчання.

*Конкретні* студенти мають деякі спільні риси з конформістами. Вони, також як і попередня група, надають перевагу наданій їм ззовні організації процесу навчання і авторитарному вчителю. На відміну від конформістів, конкретні студенти не прагнуть замкнутися в індивідуальній діяльності, а цінують взаємодію, люблять входити до складу груп. Вони вважають за краще спиратися на досвід, бачать інтерес у навчанні мови як засобу спілкування. Їх улюблені види навчальної діяльності – вправи на розвиток комунікативних умінь, всі види групової та парної роботи, а також ігри.

*Комунікативні* учні за типом мислення відносять до холістиків, орієнтовані на комунікативне оволодіння мовою, надають перевагу реальним позааудиторним ситуаціям для вивчення мови. Вони готові експериментувати, ризикують використовувати мову навіть тоді, коли не впевнені в правильності використовуваних конструкцій або одиниць. Для них важливо продемонструвати свою соціальну незалежність, тому вони не люблять підтримки з боку вчителя у вирішенні комунікативних завдань. Їх не цікавить аналітичний підхід до мови. Головне, на їхню думку, оволодіти комунікативними вміннями, що дозволяє їм спілкуватися з носіями мови.

Статистика показує, що приблизно 10 % студентів відноситься до конвергентів, 30 % – це конформісти, 10 % – конкретні студенти, 40 % –

комунікативні студенти, а 10% не потрапляють в жодну групу по причині неможливості чіткої їх класифікації [6, с. 28].

Є студенти, які не вписуються в жодну з груп, і ті, які переміщуються між когнітивними стилями, змінюють їх залежно від конкретної навчальної задачі, що стоїть перед ними. Тому, для психологічної характеристики студента потрібно знати не тільки до якої групи він відноситься, а й наскільки він стабільний, або, навпаки, гнучкий в навчанні. Гнучкість психічних реакцій дуже важлива для навчання. Студент є більш успішним при наявності такої гнучкості. Зі свого боку, вивчення іноземної мови сприяє її розвитку, оскільки тренує студентів у використанні різних пізнавальних стратегій.

*Стилі мислення* або когнітивні навчальні стилі, включають такі бінарні властивості, як полезалежність і полenezалежність, імпульсивність і рефлексивність, абстрактність і конкретність, довільність і послідовність, ціліснонаправленість і деталенаправленість, аналіз і синтез, порівняння і посилення, індуктивність і дедуктивність, правопівкульність і лівопівкульність та інші.

На думку дослідників [6, с. 26], всі види стилів мислення можуть бути об'єднані загальним двостороннім поняттям, яке поділяється на дві групи: холістичну і аналітичну (синоптичну і ектеничну (за Б.Лівер)) [2, с. 12]. Перша холістична чи синоптична група складається з таких проявів стилів мислення, як от: імпульсивність, конкретність, довільність, цілісність, синтез, управління, індуктивність, правопівкульність, полenezалежність. Друга аналітична або ектенична група включає: рефлексивність, абстракцію, послідовність, деталенаправленість, аналіз, посилювання, дедуктивність, лівопівкульність, полезалежність [2, с. 11].

Основна відмінність в процедурних пізнавальних уподобаннях проходить між людьми аналітичного і холістичного складу. “Аналітики” при вирішенні проблеми люблять розчленовувати її на складові, розглядати їх по черзі. Вони люблять розбиратися в структурі явища, добре узагальнюють і вдаються до абстракцій, вміють відділити суттєве від несуттєвого. Вони успішно опановують іноземні мови, але часто не вміють ефективно спілкуватися з іншими людьми, взаємодіяти в групі.

“Холістики” або глобалісти, вважають за краще розглядати проблему в цілому, вони досить залежні в своїй думці від зовнішніх чинників, наприклад, від думки інших людей. Вони прагнуть залишатися ближче до контексту, цінують приклад, а не абстрактний виклад. “Аналітики” мислять переважно абстрактно, а “холістики” – конкретно.

Обидві групи по-різному сприймають і зберігають інформацію. Люди мислять або образами, або вербально, тобто, існує два основних способи репрезентації інформації: вербальний і візуальний.

“Аналітики” частіше відчують потребу організувати матеріал словесно, сформулювати правило, хоча вони досить гнучкі і здатні представити продукт своєї аналітичної роботи як в термінах (вербально), так і образно (візуально).

“Холістики” люблять представляти явище в його цілісності. Тому вони обробляють матеріал цілком, але в двох можливих видах: образно або вербально. У другому випадку вони прагнуть запам'ятати великі блоки матеріалу (наприклад, текст) і використовувати його в такому вигляді, в якому вони його запам'ятали. Незважаючи на те, що існують візуальні абстрактні уявлення і вербальні конкретні, візуальне сприйняття і зберігання інформації природніше поєднується з конкретним мисленням, а абстрактне – з вербальним (таблиця 2).

**Навчальні види діяльності для аналітиків і холістиків**

Стиль мислення	Вид навчальної діяльності
Холістик (Синоптик)	Створення схем і когнітивних карт; твори; читання довгих текстів для загального розуміння змісту; вивчення граматики в контексті; самостійне формулювання правил; мозковий штурм
Аналітик (Ектентик)	Грамотичні вправи; пошук специфічної інформації в усних і письмових текстах; детальне читання коротких текстів; читання з метою виявлення помилок

Розглянуті навчальні стилі, не вичерпують усього багатомаття індивідуальних підходів у вивченні іноземної мови. Вважаємо, що запропонована класифікація за трьома групами факторів (канали сприйняття; психотипи; стилі мислення) є оптимальною для подальшого розвитку автономного навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування майбутніх учителів математиків.

Для того щоб всі студенти у процесі автономного навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування почували себе успішними, Б. Лівер пропонує використовувати певний алгоритм організації навчальної діяльності.

1. Визначити індивідуальний навчальний стиль кожного студента.
2. Визначити яких стилів у групі більше.
3. З'ясувати, хто не відповідає навчальному стилю більшості.
4. Визначити навчальний стиль викладача.
5. Визначити орієнтацію навчальних матеріалів.
6. Створити умови для актуалізації індивідуального навчального стилю студента і визначити методи, способи і прийоми залучення всіх студентів групи залежно від його індивідуального навчального стилю у автономне навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування шляхом: адаптації завдань, творчого використання можливостей роботи в малих групах; створення можливостей вибору завдань; консультування студентів.
7. Розвивати базові механізми індивідуальної стильової поведінки і збагатити стильові характеристики поведінки.

Студенти по-різному сприймають і зберігають інформацію: абстрактно і конкретно, візуально і вербально, холістично і аналітично. Ці психічні особливості індивіда, є його індивідуальним навчальним стилем. Студенти з різними навчальними стилями віддають перевагу різним етапам навчального процесу, різним навчальним завданням. Важливо правильно відбирати педагогічні прийоми, які дозволять студенту бути більш гнучким у навчанні, дозволять розвивати його пізнавальні уміння.

**Висновки.** Отже, проблема виявлення і вдосконалення індивідуальних навчальних стилів відіграє важливу роль не тільки при організації навчальної діяльності студентів в процесі розвитку автономії як їх особистісної характеристики, а також для їх подальшої професійної діяльності, наприклад, для післядипломної і додаткової професійної освіти.

**Література**

1. Климов Е. А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы / Е.А. Климов. – Казань: Изд-во КГУ, 1969. – 278 с.

2. Ливер Бетти Лу. Методика индивидуализированного обучения иностранному языку с учетом влияния когнитивных стилей на процесс его усвоения: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Ливер Б.Л. – Москва, 2000. – 192 с.
3. Орли-Луи И. Оценка стилей обучения с точки зрения контекста. Когнитивное обучение: современное состояние и перспективы. Сб.статей / И. Орли-Луи. – М. из-во “Институт психологии РАН”, 1997. – С. 241–446.
4. Торопчина С. В. Определение индивидуального стиля учения как необходимое условие формирования автономии специалистов-профессионалов / С. В.Торопчина. – Ползуновский альманах. – 2005, №4. – С. 125–128.
5. Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума / М. А. Холодная. – 2-е изд. СПб. : Питер, 2004. – 384 с.
6. Щепилова А. В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному / А. В. Щепилова. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. – 245 с.
7. Cohen A. Styles and Strategies-Based Instruction: A Teachers’ Guide / A. Cohen, S. Weaver. – Minneapolis: Centre for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota. – 2006. – 177 p.
8. Curry L. An Organization of Learning Styles Theory and Constructs, ERIC document no. ED 235185, 1983. – 28 p.
9. Dunn R., Dunn K., Price G. E. Learning Styles Inventory. Lawrence. – KS: Price Systems, 1989. – 125 p.
10. James W. B., Gardner D. L. Learning styles: Implications for distance learning. New Directions for Adult and Continuing Education, 1995 (67), P. 19–31.
11. Jung C. G. Psychological Types. – Princeton, N.J: Princeton University Press, 1971. – 608 p.
12. Keirsey D., Bates M.A. Versteh mich, Bitte. – Del Mar, CA: Prometheus Books, 1990. – 349 p.
13. Myers I. B. Gifts Differing: Understanding Personality Type. – Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, 1993. – 382 p.
14. Rampillon U. Aufgabentypologie zum autonomen Lernen. – Ismaning: Max Heuber Verlag, 2000. – 136 p.
15. Zajakova Blanka. Learning styles in physics education: introduction of our research tools and designs. Procedia – Social and Behavioural Science. – 106 (2013). – P.1786–1795.

#### References

1. Klimov E. A. Individualnyiy stil deyatel'nosti v zavisimosti ot tipologicheskikh svoystv nervnoy sistemy / E.A. Klimov. – Kazan, 1969. – 278 s.
2. Liver Betti Lu. Metodika individualizirovannogo obucheniya inostrannomu yazyku s uchetom vliyaniya kognitivnykh stiley na protsess ego usvoeniya: dissertatsiya na soiskanie uchenoy stepeni kandidata pedagogicheskikh nauk: 13.00.02 Liver B.L. – Moskva, 2000. – 192 s.
3. Orli-Lui I. Otsenka stiley obucheniya s tochki zreniya konteksta. Kognitivnoe obuchenie: sovremennoe sostoyanie i perspektivy. Sb.statey / I. Orli-Lui M. – iz-vo “Institut psihologii RAN”, 1997. – S. 241–446.
4. Toropchina S. V. Opredelenie individualnogo stilya ucheniya kak neobhodimoe uslovie formirovaniya avtonomii spetsialistov-professionalov / S. V.Toropchina. – Polzunovskiy almanah. – 2005, № 4. – S. 125–128.
5. Holodnaya M.A. Kognitivnyie stili. O prirode individualnogo uma / M. A.Holodnaya. – 2-e izd. SPb. : Piter, 2004. – 384 s.
6. Schepilova A. V. Teoriya i metodika obucheniya frantsuzskomu yazyku kak vtoromu inostrannomu / A. V. Schepilova. – M. : Gumanitar. izd. tsentr VLADOS, 2005. – 245 s.
7. Cohen A. Styles and Strategies-Based Instruction: A Teachers’ Guide / A. Cohen, S. Weaver. – Minneapolis: Centre for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota. – 2006. – 177 p.
8. Curry L. An Organization of Learning Styles Theory and Constructs, ERIC document no. ED 235185, 1983. – 28 p.
9. Dunn R., Dunn K., Price G. E. Learning Styles Inventory. – Lawrence. KS: Price Systems, 1989. – 125 p.
10. James W. B., Gardner D. L. Learning styles: Implications for distance learning. New Directions for Adult and Continuing Education, 1995 (67), P. 19-31.
11. Jung C. G. Psychological Types. – Princeton, N.J: Princeton University Press, 1971.
12. Keirsey D., Bates M.A. Versteh mich, Bitte. – Del Mar, CA: Prometheus Books, 1990. – 349 p.

13. Myers I. B. Gifts Differing: Understanding Personality Type. – Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, 1993. – 382 p.
14. Rampillon U. Aufgabentypologie zum autonomen Lernen. – Ismaning: Max Heuber Verlag, 2000. – 136 p.
15. Zajakova Blanka. Learning styles in physics education: introduction of our research tools and designs. Procedia – Social and Behavioural Science. – 106 (2013). – P.1786–1795.

Одержано статтю: 05.06.2019

Прийнято до друку: 19.06.2019

УДК 373.3/.5.015.31:[78:7]  
DOI: 10.15330/esu.16.70-78

**Руфіна Добровольська,**

асистент, Вінницький державний  
педагогічний університет імені Михайла  
Коцюбинського (м. Вінниця, Україна)

**Rufina Dobrovol'ska,**

Assistant, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State  
Pedagogical University (Vinnytsya, Ukraine)  
rufapost94@gmail.com

## **РЕАЛІЗАЦІЯ ІНТЕГРАЦІЇ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ОРГАНІЗАЦІЇ МУЗИЧНО- ЕСТЕТИЧНОГО ПРОСТОРУ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ШЛЯХОМ ВПРОВАДЖЕННЯ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНОЇ УМОВИ**

## **IMPLEMENTATION OF INTEGRATION OF PROFESSIONAL TRAINING CONTENT OF FUTURE MUSIC TEACHERS INTO THE ORGANIZATION OF MUSIC- AESTHETIC SPACE OF GENERAL SECONDARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS BY INTRODUCING CROSS-CURRICULAR RELATIONS AS A PEDAGOGICAL CONDITION**

*На сучасному етапі реформування вищої педагогічної освіти, зміни, що відбуваються в суспільстві, пов'язані з інтеграцією України у світовий освітній простір, з комп'ютеризацією освіти. Це вимагає створення нових педагогічних умов і пошуку новітніх методик викладання, що забезпечать підготовку висококваліфікованих педагогів, вчителів музичного мистецтва. Для впровадження інтеграційного процесу в освітнє середовище потрібно дотримуватися таких дидактичних умов: спільної мети та завдань освітнього процесу; єдності спільних дидактичних принципів і методів навчання; уніфікованості системи понять; логічності засвоєння навчальної інформації. Головними завданнями інтеграції під час професійної підготовки майбутніх учителів музики до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти є: оволодіти базовими педагогічними знаннями; набутти вміння поєднувати навчальний матеріал профільних дисциплін; сформувати вміння використовувати міжпредметні зв'язки.*

**Ключові слова:** педагогічні умови, інтеграція освіти, міжпредметні зв'язки, майбутні учителі музичного мистецтва, музично-естетичний простір, інформаційно-комунікаційні технології.

*At the present stage of the reform of higher pedagogical education, the changes taking place in society are connected with the integration of Ukraine into the world educational space, with the computerization of the education. This requires the creation of new pedagogical conditions and the search for the latest teaching methods, which will provide training of highly skilled teachers of the musical art. To implement the integration process in the educational environment, one must adhere to such didactic conditions as: the common goal and tasks of the*

*educational process; the unity of common didactic principles and teaching methods; uniformity of the concepts system; the logic of assimilation of educational information. The main tasks of integration during the professional training of future music teachers to the organization of musical-aesthetic space of general secondary education institutions are: to master basic pedagogical knowledge; to acquire the ability to combine the educational material of specialized disciplines; to form the ability to use interpersonal relationships.*

**Key words:** *pedagogical conditions, integration of education, interpersonal relations, future teachers of musical art, musical-aesthetic space, information and communication technologies.*

Формувальний етап дослідно-експериментальної роботи полягав в апробації розробленої моделі в навчальному процесі дослідних педагогічних ЗВО, перевірялася достатність теоретично обґрунтованих педагогічних умов, що забезпечують ефективність формування готовності майбутнього вчителя музики до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти. У процесі реалізації моделі було важливо організувати роботу так, щоб вона вписувалася в загальну систему діяльності студентів. Тому була виконана система заходів, для підвищення інтересу і мотивації формування готовності майбутнього вчителя музики до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти. Ця робота була реалізована в таких напрямках:

- через позанавчальну діяльність (проведення колоквіумів; традиційних та електронних екскурсій, конференцій, різних конкурсів та ін.);
- через участь у навчальних семінарах, відвідування студентами занять досвідчених викладачів, де педагоги демонструють варіанти роботи з використанням сучасних ІКТ.

У наш час практично не можна назвати сферу людської діяльності, яка не зазнала б залежності від ринку інформації і не мала б потреби у використанні ІКТ. Усе це в значній мірі змінює уявлення, погляди, поведінку, спосіб життя і мислення сучасної людини і ставить до неї нові вимоги, найважливішою серед яких є опанування інформаційною грамотністю, інформаційною культурою [7, с. 117].

Нині відчувається нестача фахівців, які здатні самотійно та в команді розв'язувати актуальні проблеми, робити це за допомогою Інтернет. Тому навчання майбутніх учителів у проектній діяльності – веб-квесті в інтеграції з іншими педагогічними технологіями сприятимуть активному процесу одержання знань, умінню знаходити необхідну інформацію, використовувати різноманітні джерела, запам'ятовувати, розв'язувати певні завдання і проблеми, організовувати себе до роботи [7, с. 170–171].

До основи ІКТ у професійній освіті покладені мультимедійні властивості, специфічною рисою яких є інтерактивна наочність – ефект занурення в навчальне програмне середовище та взаємодії з ним. Цей вид наочності дає можливість діалогу з навчальною програмою, коли майбутній фахівець робить цілеспрямовані інтелектуальні зусилля, пізнаючи логічні зв'язки, характер взаємодії між явищами і предметами, тобто засвоює не окремі статичні образи, а смислові схеми. Віртуальна присутність у професійному середовищі мобілізує всі канали сприйняття нової інформації – візуальний, слуховий і моторний, що починають працювати паралельно й узгоджено. Сприйнята таким чином інформація краще опрацьовується, надійніше зберігається в пам'яті та швидше згадується [8, с. 32].

Комп'ютерні комунікації разом із сучасними технологіями навчання можуть суттєво вплинути на формування нового змісту освіти та модифікацію організа-

ційних форм і методів навчання. Поява таких комунікацій в закладі освіти, перш за все, передбачає інтенсивне використання сучасних засобів обчислювальної техніки і безпаперової технології як одного з основних компонентів освітнього процесу. Використання комп'ютерних мереж, без сумніву, приведе до коригування змісту традиційних дисциплін та до їх інтеграції. Значно розширюються можливості методів самостійної наукової та науково-дослідної роботи і навчання студентів й учнів методам колективного розв'язання проблем. Безумовно, це вимагає від учителів і викладачів відповідної підготовки до інтенсивного використання засобів обчислювальної техніки в навчальному процесі [7, с. 214].

Для впровадження інтеграційного процесу в освітнє середовище потрібно, вважає Л. Герасименко, дотримуватися таких дидактичних умов [4]: спільної мети та завдань освітнього процесу; єдності спільних дидактичних принципів і методів навчання; уніфікованості системи понять; логічності засвоєння навчальної інформації.

У нашому випадку спільною метою є забезпечення якості формування готовності майбутнього вчителя музики до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти. Головними завданнями інтеграції під час професійної підготовки майбутніх учителів музики до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти є: оволодіти базовими педагогічними знаннями; набути вміння поєднувати навчальний матеріал профільних дисциплін; сформувані вміння використовувати міжпредметні зв'язки.

Інтегроване навчання майбутніх фахівців дає позитивні результати: знання студентів набувають якості системності; виявляють загальність зв'язків у науках; знання й уміння стають узагальненими; сприяють комплексному застосуванню знань, їх синтезу, переносу ідей і методів з однієї дисципліни в іншу, що є основою творчого підходу до навчальної діяльності в умовах євроінтеграції; більш ефективно формуються переконання, і досягається всебічний розвиток особистості; посилюється світоглядна спрямованість пізнавальних процесів студентів; забезпечується активізація й інтенсифікація навчально-професійної діяльності. Також інтегроване навчання прискорює формування переконань і світогляду майбутніх фахівців, сприяє прояву суб'єктивного ставлення до вивчених фактів і способів їх пояснення, самостійного знаходження проблем, парадоксів і суперечностей, евристичної позиції в навчальному процесі. Цільові орієнтації інтегрованого навчання спрямовані на формування цілісних системних знань про єдність навколишнього світу; підготовку студентів до успішної професійної діяльності; розвиток інтелектуальних здібностей, творчого мислення тощо.

Інтегроване навчання має принципове значення як для формування професійної компетентності майбутніх фахівців, так і для їхньої подальшої професійної діяльності. Інтеграція – процес і результат створення нерозривно зв'язаного, єдиного, цілісного. Результатом інтеграції є поява якісно нової, інтегративної властивості, яка не зводиться до суми властивостей об'єднаних елементів, а забезпечує вищу ефективність функціонування всієї цілісності [5].

Функції міжпредметної інтеграції набагато складніші, стверджує Д. Кільдеров, вони покликані працювати з галузями багатьох знань і в результаті таких дій, як диференціація, класифікація (структуризація), систематизація (синтез і цілісність), позначаються нові галузі знання та підвищується ефективність сприйняття. Інтеграція, продовжує думку науковець, є важливим дидактичним принципом, що визначає організацію освітньої системи з урахування предметності як загальної форми методу



інтеграції у педагогічному процесі. Становлення ідеї міжпредметних зв'язків зумовлене філософськими й ідеологічними поглядами педагогів різних епох і різних громадських систем, загальними тенденціями розвитку педагогіки. А оскільки міжпредметні зв'язки є основною складовою інтеграційних процесів, то і статус дидактичного принципу можна віднести до процесу інтеграції в системі освіти, що надає їй загальності, фундаментальності, а це визначає умови конструювання дидактичної системи [11].

Потрібно зауважити, що міжпредметні зв'язки в роботах дослідників одержали якісно нове відображення; вони покликані забезпечити інтеграцію знань, синтетичне відтворення й осмислення об'єктивного світу [8, с. 119].

Методологічною основою міждисциплінарної інтеграції є інтегративний підхід у професійній освіті, сутність якого обґрунтована в працях Л. Демінської. Водночас міждисциплінарна інтеграція – це узгодження змісту навчальних дисциплін щодо відображення ними єдиних, безперервних і цілісних явищ професійної діяльності.

Інтеграція навчального процесу в ЗВО передбачає його побудову за принципом логічних узагальнень послідовності програмних дисциплін і “комплексування” навчання. Викладання проводиться так, щоб знання однієї дисципліни були фундаментом для вивчення іншої. Методичне опрацювання змісту навчальних предметів полягає в систематизації й узагальненні матеріалу, одержаного під час вивчення різних дисциплін [9].

Застосування ІКТ на заняттях дає можливість викладачу скоротити час на вивчення програмного матеріалу за рахунок наочності і швидкості виконання роботи, перевірити знання студентів в інтерактивному режимі, що підвищує ефективність навчання, допомагає реалізувати весь потенціал особистості – пізнавальний, морально-етичний, творчий, комунікативний та естетичний, сприяє розвитку інтелекту, інформаційної культури студентів [7, с. 38].

Інтерактивні методи є антитезою пасивності, вони цікаві для студентів і, водночас, результативні. Якщо інформація з найкращим чином прочитаної лекції вже через три дні відтворюється уважним слухачем лише на 10 %, то інтерактивні методи, де студент активно діє, дають показник запам'ятовування до 90 %! Спеціально створена таблиця запам'ятовування свідчить, що людина запам'ятовує:

- 10 % того, що прочитала;
- 20 % того, що почула;
- 30 % того, що побачила;
- 50 % того, що побачила і почула;
- 80 % того, що сказала;
- 90 % того, що виразила в дії [7, с. 81–82].

Інтеграція наукових знань здійснюється на основі міждисциплінарних та внутрішньодисциплінарних зв'язків і становить логічно завершену структуру багатодисциплінарного знання. Така інтеграція не просто доповнює зміст однієї дисципліни знаннями з іншої, а об'єднує їх і забезпечує не вузькодисциплінарну підготовку, а діяльність, яка формує професійно важливі вміння, навички й особистісні якості [3].

Сучасна педагогічна наука стверджує, що для продуктивного засвоєння знань із різних дисциплін важливим є встановлення широких зв'язків між ними. Потреба в синтезі наукових знань зумовлена зростаючою кількістю комплексних проблем, що постають перед людством, розв'язання яких можливе лише через залучення знань із

різноманітних галузей науки. Постає питання про формування нового, інтегративного способу мислення, що характерний для сучасної людини. Інтеграція знань із різних навчальних предметів і об'єднання в одному завданні понять із різноманітних галузей реалізується через міжпредметні зв'язки. Актуальність міжпредметних зв'язків у навчанні зумовлена сучасним рівнем розвитку науки, який яскраво виражає інтеграцію суспільних, економічних і природничо-наукових знань [18, с. 179].

Ідеї компетентної освіти нерозривно пов'язані з проблемами інтеграції в освіті. Дослідники означених проблем доводять, що інтегроване навчання має принципово важливе значення як для формування готовності майбутнього вчителя музики до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти, так і для його майбутньої професійної діяльності. Процесом інтеграції (від латин. *integratio* – з'єднання, відновлення) є об'єднання в єдине ціле раніше розрізнених частин і елементів системи на основі їх взаємозалежності та взаємодоповнення. Інтеграція є складним міждисциплінарним науковим поняттям, що вживається в багатьох гуманітарних науках – філософії, соціології, психології, педагогіці тощо [16, с. 35].

Інтеграція також розглядається як процес і результат створення нерозривно зв'язаного, єдиного і цільного в навчанні (зближення і зв'язку наук, які водночас супроводжуються процесами їх диференціації), що здійснюється через злиття в одному синтезованому курсі (темі, розділі, програмі) елементів різних навчальних предметів, наукових понять і методів викладання різних дисциплін у загальнонаукові поняття й методи пізнання, комплексування і підсумовування основ наук у розкритті міжпредметних навчальних проблем [17].

Уміння комплексно застосувати знання лежить в основі творчого підходу особистості. озброєння майбутніх фахівців такими вміннями – актуальне завдання вищої школи, яке диктується тенденціями інтеграції в науці і розв'язується за допомогою використання в навчальному процесі різних видів інтеграції. В навчанні потрібно поступово забезпечити студентів цілісною системою знань про навколишню дійсність. Окрім відомих нині науці фактів, доцільно ознайомити майбутніх фахівців із науковими поняттями відповідно до розвитку науки, навчити їх виділяти фундаментальні знання, акцентувати увагу на перспективних напрямках розвитку науки, переконати студентів у значенні систематизованих, інтегрованих знань. Отже, інтегрований підхід до навчання, за умови правильної його організації, може відіграти значну роль у підвищенні рівня теоретичних знань студентів із питань, які є спільними для певного циклу дисциплін, а також у підвищенні рівня сформованості професійно-методичних умінь та навичок [14].

Отже, міжпредметна інтеграція сприяє: підвищенню мотивації до вивчення дисципліни, полегшує розуміння студентами явищ і процесів, що вивчаються; формуванню вмінь аналізувати, зіставляти факти з різних галузей знань; формуванню культури мислення, підвищенню творчої активності; формуванню цілісної наукової картини світу; покращенню засвоєння знань з інших дисциплін; зниженню втомлюваності студентів від перевантаження; розширенню сфери одержання інформації; робить освітній процес по-справжньому цікавим; вона є необхідною умовою для цілісного сприйняття світу й осмислення явищ навколишньої дійсності студентами [12].

Сучасна система освіти спрямована на формування високоосвіченої, інтелектуально-розвиненої особистості з цілісним уявленням картини світу, з розумінням глибини зв'язків явищ і процесів, які складають цю картину. Предметна роз'єднаність стає однією з причин фрагментарності світогляду особистості, в той

час як у сучасному світі переважають тенденції до економічної, політичної, культурної, інформаційної інтеграції [15, с. 41].

Український педагог М. Фіцула визначає міжпредметні зв'язки як узгодженість між навчальними предметами, що надає змогу розглядати факти та явища реальної дійсності з різних точок зору, із позицій різних дисциплін [19, с. 106].

До прикладу, досліджуючи генезис поняття “міжпредметні зв'язки” в педагогічній науці та практиці, Т. Війчук пропонує розглядати міжпредметні зв'язки як один із основних принципів навчання, що сприяє координації та систематизації навчального матеріалу, формуванню в учнів інтегрованих знань та умінь, виробленню навичок їх набуття в різних видах діяльності, і що реалізується через систему загальних методів пізнання природи спільними діями вчителів різних предметів [1, с. 76].

З іншого боку, поняття “міжпредметні зв'язки” визначаються як зв'язок між навчальними програмами різних дисциплін на рівні навчальних занять (уроків, факультативів тощо), який зумовлений спільною дидактичною метою [10, с. 70].

Що стосується дефініції “міжпредметні зв'язки” то розвиток досліджень із цього поняття є лише “спробою відремонтувати недосконалу систему освіти, перенести частину знань із одного навчального предмета в інший, встановити зв'язки між близькими поняттями, що вивчаються в різних предметах” [13, с. 109].

Виокремлення міжпредметних зв'язків за напрямом демонструє, чи є джерелом міжпредметної інформації одна, дві або більше дисциплін, чи використовується міжпредметна інформація під час вивчення певної теми (прямі зв'язки), чи є ця тема “постачальником” інформації для інших тем, інших дисциплін (обернені, відновлювальні зв'язки). Зв'язки, виокремлені за спрямованістю, демонструють, які знання походять з інших дисциплін, який матеріал ще тільки вивчатиметься (хронологічні зв'язки), як довго здійснюється взаємодія тем у реалізації міжпредметних зв'язків (хронометричні зв'язки) [18].

Теоретичні аспекти міжпредметності, на нашу думку, добре висвітлені в роботі Н. Самарук [18]. Автор наголошує на складності визначення самого поняття “міжпредметні зв'язки”, що пояснюється складністю самої цієї категорії, а також відсутністю в сучасній дидактиці однозначного підходу до цієї теми.

Розвиток інтегративних тенденцій як суттєвої ознаки сучасного наукового та прикладного знання набуває особливого значення за умов інформаційного перенавантаження сучасного освітнього процесу. Знані науковці О. Вознюк та О. Дубасенюк вважають, що сукупність теоретичних положень, що пояснюють сутність феномена інтеграції в сучасній педагогіці, об'єднані загальним поняттям “інтегративний підхід”: у результаті інтеграції раніше самостійні елементи поєднуються та певним чином синтезується у цілісну систему на основі встановлення функціональних взаємозв'язків, взаємного переходу та доповнення, керування, зближення теорій навчання і виховання, об'єднання в системах організації освіти та її змісту. Інтеграція в освіті виконує такі функції: освітню, виховну, розвивальну, психологічну, методологічну, організаційну. Під час цього інтеграція може мати різні форми: предметно-образну, понятійну, світоглядну, діяльнісну, концептуальну тощо. До головних способів інтеграції відносяться: уніфікація, універсалізація, категоріальний синтез, екстраполяція, узагальнення, моделювання, систематизація [2, с. 95–96].

Зауважимо, що нині ця категорія недостатньо вивчена в наукових джерелах та є принципова різниця щодо її тлумачення. До прикладу, в педагогічних джерелах

визначення “інтеграція” трактується як складне діалектичне перетворення наукової свідомості, що об’єднує успіхи й досвід освіти [6; 21].

Під час навчання студенти одержували значний обсяг теоретичної інформації, познайомилися з основними етапами інформатизації освіти, особливостями державної політики побудови освіти в Україні. Під час цієї роботи студенти опанували основними теоретичними знаннями в сфері формування готовності майбутнього вчителя музики до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти, встановили причинно наслідкові зв’язки необхідності вивчення цього процесу в умовах сучасного розвитку освіти.

Навчальний матеріал спрямовувався не лише на розширення обсягу знань у сфері формування готовності майбутнього вчителя музики до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти на всіх рівнях освіти, а й на ознайомлення з методикою роботи. На заняттях були розібрані технічний, методичний та організаційний аспекти педагогічного процесу щодо організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти, розглянуті позитивні та негативні аспекти підготовки майбутнього вчителя музики.

Під час вивчення всіх тем навчального плану приділяли значну увагу нормативним документам, які мають визначальне значення в навчанні та розвитку майбутніх учителів музики.

Основні положення, на яких ґрунтуються вимоги до професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва України, окреслено Законом України “Про вищу освіту” (2014 р.). Аналіз державних документів дозволив визначити, що на сучасному етапі розвитку мистецької, зокрема музичної, освіти України стратегічними цілями, є: підвищення якості професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва; збереження наявної багаторівневої системи мистецької освіти у сфері музичного мистецтва; створення і розвиток наукових та творчих шкіл для дослідження проблем музичної педагогіки; забезпечення потреб сучасних закладів загальної середньої освіти в кваліфікованих учителях музичного мистецтва; задоволення потреб особистості в одержанні якісної мистецької освіти.

Потрібно відзначити добру відвідуваність лекційних занять, активну участь у конкурсах, що проводяться, колоквиумах і конференціях усіх респондентів експериментальної групи. Лекції були побудовані з використанням нетрадиційних методів навчання, теоретичний матеріал викладався в проблемній формі, застосовувався метод діалогу, метод навчання в співпраці, були проведені лекції-дискусії, тренінги, конкурси педагогічної майстерності, колоквиуми й уведені нові форми контролю теоретичних знань: комп’ютерне тестування, електронні тренажери

У першу чергу, лекційний матеріал знайомив студентів із концептуальним підходом до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти, давав повне уявлення про сучасні методики навчання музики, вибудовувався так, щоб у майбутніх учителів музики не виникало сумніву у важливості та своєчасності навчального матеріалу, що інформувався їм.

Отже, підводячи підсумок усьому вище сказаному, варто підкреслити, що ефективне формування готовності майбутнього вчителя музики до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти можливе при реалізації педагогічної умови інтеграції змісту професійної підготовки студентів шляхом реалізації міжпредметних зв’язків.

## Література

1. Війчук Т. Генезис поняття “міжпредметні зв’язки “ у педагогічній науці та практиці / Т. Війчук // Молодь і ринок. – 2012. – № 8. – С. 74-76. (\*14)
2. Вознюк О. В. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти : інтегративний підхід : [монографія] / О. В. Вознюк, О. В. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 684 с.
3. Волощук Н. І. Міждисциплінарна інтеграція як фактор удосконалення викладання фармакології у медичному виші / Н. І. Волощук, О. С. Пашинська, А. О. Іваниця, І. В. Таран // Медична освіта. – 2016. – № 4. – С. 8-11.
4. Герасименко Л. С. Педагогічні умови адаптації викладачів іноземної мови до професійної діяльності в льотних навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Людмила Сергіївна Герасименко. – Кіровоград, 2012. – 230 с.
5. Гломозда В. Г. Вивчення тем інтегративного характеру як спосіб здійснення міжпредметних зв’язків / В. Г. Гломозда // Педагогіка. Респ. наук.-мет. зб. – Вип. 30. – К., 1991. – С. 17-20.
6. Гончаренко С. Український педагогічний словник – Київ : Либідь, 1997. – 376 с.
7. Гуревич Р. С. Інформаційно-освітній портал у підготовці майбутніх учителів: [монографія] / Р. С. Гуревич, Г. Б. Гордійчук, М. Ю. Кадемія та ін. ; за ред. доктора педагогічних наук, професора, дійсного члена НАПН України Гуревича Р. С. – Вінниця : НіланЛТД, 2017. – 416 с.
8. Гуржій А. М. Інформаційно-комунікаційні технології у професійно-технічній освіті : [монографія] / А. М. Гуржій, Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія та ін. ; за ред. академіка НАПН України Гуржія А. М. У 2 частинах. – Ч. 1. – Вінниця : НіланЛТД, 2016. – 412 с.
9. Демінська Л. О. Міждисциплінарні зв’язки у процесі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Л. О. Демінська. – Донецьк, 2004. – 245 с.
10. Добриця М. Еволюція поняття “міжпредметні зв’язки “ у педагогіці / М. Добриця // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. – 2012. – Ч. 3. – С. 65-71.
11. Кільдеров Д. Е. Інтеграційні процеси як соціально-педагогічна проблема підвищення якості освіти / Д. Е. Кільдеров // Вища освіта України (додаток 1) – 2012. – Тематичний випуск “Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології”. – Т. 2. – 2012. – С. 144-151.
12. Козловська І. М. Інтеграція та наступність у розвитку навчального знання: методологічний аспект / І. М. Козловська, А. В. Литвин // Неперервна професійна освіта: теорія і практика : зб. наук. праць : у 2 ч. / за ред. І. Ф. Зязюна, Н. Г. Ничкало. – К., 2001. Ч. 2. – 2001. – С. 177-183.
13. Козловська І. Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань учнів професійно-технічної школи (дидактичні основи): Монографія / За ред. д.п.н. С. У. Гончаренка – Львів: Світ, 1999. – 302 с.
14. Коломієць Д. І. Інтеграція знань з природничо-математичних і спеціальних дисциплін у професійній підготовці учителя трудового навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Д. І. Коломієць ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 2001. – 20 с.
15. Локарева Ю. В. Використання методу художньо-творчого проекту в процесі вивчення музично-теоретичних дисциплін / Юлія Валеріанівна Локарева // Наукові записки. – Серія: Педагогічні науки. – Вип. 166. – С. 167-170.
16. Лузан П. Г. Формування змісту професійного навчання кваліфікованих робітників з інтегрованих професій: методичний посібник / П. Г. Лузан, Ю. І. Кравець, Т. В. П’ятничук. – К. : Інститут ПТО НАН України, 2012. – 136 с.
17. Педагогічний словник / [Ярмаченко М. Д., Зязюн І. А., Мадзігон В. М. та ін.]; за ред. М. Д. Ярмаченка. – К. : Педагогічна думка, 2000. – 516 с.
18. Самарук Н. М. Теоретичні аспекти міжпредметності / Н. М. Самарук // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв’язки / Наукові дослідження, досвід, пошуки : зб. наук. праць. – Х. : ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2009. – Вип. 14. – С. 178-186.
19. Фіцула, М. М. Педагогіка : [навч. посіб. для студ. вищ. пед. закладів освіти] / М. М. Фіцула. – К. : Академія, 2000. – 544 с.
20. Ягупов В. В. Проектування педагогічної діяльності викладачів професійно-технічної освіти [Електронний ресурс] / В. В. Ягупов. – Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/>.
21. Яковлев И. П. Интеграция высшей школы с наукой и производством / И. П. Яковлев. – Ленинград : Изд-во Ленинградского университета, 1989. – 114 с.

## References

1. Viichuk T. Henezys poniattia "mizhpredmetni zviazky" u pedahohichnii nauksi ta praktytsti / T. Viichuk // Molod i rynek. – 2012. – № 8. – S. 74-76. (\*14)
2. Vozniuk O. V. Tsilovi oriientyry rozvytku osobystosti u systemi osvity : intehratyvnyi pidkhid : [monohrafiia] / O. V. Vozniuk, O. V. Dubaseniuk. – Zhytomyr : Vyd-vo ZhDU im. I. Franka, 2009. – 684 s.
3. Voloshchuk N. I. Mizhdystsyplinarna intehratsiia yak faktor udoskonalennia vykladannia farmakolohii u medychnomu vyshi / N. I. Voloshchuk, O. S. Pashynska, A. O. Ivanytsia, I. V. Taran // Medychna osvita. – 2016. – № 4. – S. 8-11.
4. Herasymenko L. S. Pedahohichni umovy adaptatsii vykladachiv inozemnoi movy do profesiinoi diialnosti v lotnykh navchalnykh zakladakh : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04 / Liudmyla Serhiivna Herasymenko. – Kirovohrad, 2012. – 230 s.
5. Hlomoza V. H. Vyvchennia tem intehratyvnoho kharakteru yak sposib zdiisnennia mizhpredmetnykh zviazkiv / V. H. Hlomoza // Pedahohika. Resp. nauk.-met. zb. – Vyp. 30. – K., 1991. – S. 17-20.
6. Honcharenko S. Ukrainskyi pedahohichni slovnyk – Kyiv : Lybid, 1997. – 376 s.
7. Hurevych R. S. Informatsiino-osvitnii portal u pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv: [monohrafiia] / R. S. Hurevych, H. B. Hordiichuk, M. Yu. Kademiia ta in. ; za red. doktora pedahohichnykh nauk, profesora, diisnoho chlena NAPN Ukrainy Hurevycha R. S. – Vinnytsia : NilanLTD, 2017. – 416 s.
8. Hurzhii A. M. Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii u profesiino-tekhnichnii osviti : [monohrafiia] / A. M. Hurzhii, R. S. Hurevych, M. Yu. Kademiia ta in. ; za red. akademika NAPN Ukrainy Hurzhii A. M. U 2 chastynakh. – Ch. 1. – Vinnytsia : NilanLTD, 2016. – 412 s.
9. Deminska L. O. Mizhdystsyplinarni zviazky u protsesi profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv fizychnoi kultury : dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04 / L. O. Deminska. – Donetsk, 2004. – 245 s.
10. Dobrytsia M. Evoliutsiia poniattia "mizhpredmetni zviazky" u pedahohitsi / M. Dobrytsia // Zbirnyk naukovykh prats Umanskooho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. – 2012. – Ch. 3. – S. 65-71.
11. Kilderov D. E. Intehratsiini protsesy yak sotsialno-pedahohichna problema pidvyshchennia yakosti osvity / D. E. Kilderov // Vyshcha osvita Ukrainy (dodatok 1) – 2012. – Tematychnyi vypusk "Pedahohika vyshchoi shkoly: metodolohiia, teoriia, tekhnolohii". – T. 2. – 2012. – S. 144-151.
12. Kozlovska I. M. Intehratsiia ta nastupnist u rozvytku navchalnoho znannia: metodolohichni aspekt / I. M. Kozlovska, A. V. Lytvyn // Neperervna profesiina osvita: teoriia i praktyka : zb. nauk. prats : u 2 ch. / za red. I. F. Ziaziuna, N. H. Nychkalo. – K., 2001. Ch. 2. – 2001. – S. 177-183.
13. Kozlovska I. Teoretyko-metodolohichni aspekty intehratsii znan uchniv profesiino-tekhnichnoi shkoly (dydaktychni osnovy): Monohrafiia / Za red. d.p.n. S. U. Honcharenka – Lviv: Svit, 1999. – 302 s.
14. Kolomiets D. I. Intehratsiia znan z pryrodnycho-matematychnykh i spetsialnykh dystsyplin u profesiinii pidhotovtsi uchytelia trudovoho navchannia : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04 / D. I. Kolomiets ; In-t pedahohiky i psykholohii prof. osvity APN Ukrainy. – K., 2001. – 20 s.
15. Lokarieva Yu. V. Vykorystannia metodu khudozhno-tvorchoho proektu v protsesi vyvchennia muzychno-teoretychnykh dystsyplin / Yuliia Valerianivna Lokarieva // Naukovi zapysky. – Seriia: Pedahohichni nauky. – Vyp. 166. – S. 167-170.
16. Luzan P. H. Formuvannia zmistu profesiinoho navchannia kvalifikovanykh robitnykiv z intehrovanykh profesii: metodychni posibnyk / P. H. Luzan, Yu. I. Kravets, T. V. Piatnychuk. – K. : Instytut PTO NAN Ukrainy, 2012. – 136 s.
17. Pedahohichni slovnyk / [Iarmachenko M. D., Ziaziun I. A., Madzihon V. M. ta in.]; za red. M. D. Yarmachenka. – K. : Pedahohichna dumka, 2000. – 516 s.
18. Samaruk N. M. Teoretychni aspekty mizhpredmetnosti / N. M. Samaruk // Vykladannia mov u vyshchykh navchalnykh zakladakh osvity na suchasnomu etapi. Mizhpredmetni zviazky / Naukovi doslidzhennia, dosvid, poshuky : zb. nauk. prats. – Kh. : KhNU im. V. N. Karazina, 2009. – Vyp. 14. – S. 178-186.
19. Fitsula, M. M. Pedahohika : [navch. posib. dlia stud. vyshch. ped. zakladiv osvity] / M. M. Fitsula. – K. : Akademiia, 2000. – 544 s.
20. Iahupov V. V. Proektuvannia pedahohichnoi diialnosti vykladachiv profesiino-tekhnichnoi osvity [Elektronnyi resurs] / V. V. Yahupov. – Rezhym dostupu: <http://lib.iitta.gov.ua/>.
21. Iakovlev Y. P. Yntehratsiia vysshei shkoly s naukoj u proyzvodstvom / Y. P. Yakovlev. – Lenynhrad : Yzd-vo Lenynhradskoho unyversyteta, 1989. – 114 s.

Одержано статтю: 10.06.2019

Прийнято до друку: 24.06.2019

## СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ТЕХНІКІВ-ТЕХНОЛОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ У КОНТЕКСТІ ТЕХНОЛОГІЙ ХАРЧУВАННЯ

### ESSENCE AND STRUCTURE OF READINESS OF FUTURE TECHNIQUES- TECHNOLOGIES SPECIALISTS FOR PROFESSIONAL SELF-REALIZATION IN FOOD TECHNOLOGIES

*У статті представлено аналіз понять “готовність”, “професійна готовність”, “самореалізація”, “професійна самореалізація”, як семантичних складників базового поняття дослідження. Розкрито сутність феномену готовність майбутніх техніків-технологів з технології харчування до професійної самореалізації як складного інтегрованого особистісного утворення, що містить систему професійних знань, умінь та навичок, а також якостей та станів, зорієнтованих на професійну самореалізацію особистості в професії як сукупності процесів самопізнання, самоусвідомлення, саморегуляції, самотворення й самоконтролю. Представлено структуру готовності майбутніх техніків-технологів з технології харчування до професійної самореалізації, що містить мотиваційно-ціннісний компонент (сукупність ціннісного ставлення до майбутньої професійної діяльності техніків-технологів з технології харчування; бажання працювати техніком-технологом з технології харчування; мотиви, потреби, установки до самореалізації у майбутній професії); когнітивний компонент (знання нормативних документів державного й методичного рівня; знання технології виробництва харчової продукції; знання сучасних способів визначення якості сировини, напівфабрикатів, готових виробів; знання структури ринку та ринку постачальників продовольчої сировини; знання професійної термінології, канонів ділового спілкування; знання професійної етики та етикету); діяльнісний компонент (рефлексивні уміння (самоаналіз своєї професійної діяльності, усвідомлення власних ресурсів); уміння творчо реалізовувати теоретичні знання в нестандартних ситуаціях професійної діяльності; володіння сучасними харчовими технологіями та вміння використовувати їх; уміння адаптується до нових професійних умов.*

**Ключові слова:** *готовність, професійна готовність, самореалізація, професійна самореалізація, готовність майбутніх техніків-технологів з технології харчування до професійної самореалізації.*

*The analysis of the concepts of "readiness", "professional readiness", "self-realization", "professional self-realization" as the semantic components of the basic concept of research is represented in the article. The essence of the phenomenon is the readiness of future technology technicians from the technology of food to professional self-realization as a complex integrated personal formation. which contains a system of professional knowledge, skills and qualities, as well as qualities and conditions, oriented to the professional self-realization of the individual in the profession as a set of processes of self-knowledge, self-awareness, self-regulation, self-control and self-control. The structure of preparedness of future technicians-technologists on the technology of nutrition to professional self-realization, which contains the motivational-value component (a set of value attitude to the future professional activity of technology technicians on the technology of nutrition, the desire to work as a technician-technologist on the technology of*

*nutrition, motives, needs, installation of self-realization in the future profession); cognitive component (knowledge of normative documents of the state and methodological level; knowledges of food production technology; knowledge of modern methods for determining the quality of raw materials, semi-finished products, finished products; knowledge of the structure of the market and the market of suppliers of food raw materials; knowledge of professional terminology; canons of business communication; knowledge of professional ethics and etiquette); active component (reflexive skills (introspection of their professional activity, awareness of their own resources); ability to creatively implement theoretical knowledge in non-standard professional work situations; knowledge of modern food technologies and the ability to use them; skills adapt to new professional conditions.*

**Key words:** *readiness, professional readiness, self-realization, professional self-realization, readiness of future technicians-technologists on the technology of nutrition.*

**Постановка проблеми.** Стрімкі політичні, соціально-економічні, інноваційно-освітні трансформації в житті України, пов'язані з процесом інтеграції нашої держави до ЄС, а також створення інформаційного системно-мережевого простору посилили високу конкуренцію на ринку праці серед техніків-технологів з технології харчування. До того ж збалансоване й якісне харчування є запорукою здоров'я нації. З урахуванням цих суттєвих аспектів, метою сучасної професійної освіти є підготовка компетентних конкурентоспроможних фахівців, які відповідають високим вимогам сьогодення та задовольняють потреби ринку праці. При цьому особливої ваги набуває проблема формування готовності майбутніх техніків-технологів з технології харчування до професійної самореалізації. Беручи до уваги усталені канони до побудови логіки наукового дослідження, є доцільним визначити сутність та структуру готовності майбутніх техніків-технологів з технології харчування до професійної самореалізації.

**Аналіз останніх досліджень.** Проблема професійної готовності досить широко й багатоаспектно представлена в психолого-педагогічній літературі. У загально-теоретичному плані вона розроблена у працях А. Деркача, К. Дурай-Новакової, М. Дьяченка і Л. Кандибовича, А. Капської, А. Линенко, В. Моляка, О. Мороз, С. Сисоевої, В. Сластьоніна та ін. Не дивлячись на деякі розбіжності в інтерпретації феномену "готовність" та його структури, він розглядається як первинна й фундаментальна умова успішного виконання будь-якої діяльності, як ступень мобілізації внутрішніх ресурсів людини в цілях найбільш ефективного розв'язання певних завдань. Низка досліджень присвячена аналізу більш вузьких проблем професійної готовності, а саме формування готовності до педагогічного аналізу (В. Чайка), виховної роботи (Г. Балахнічева, М. Гей, Г. Кіт), професійного спілкування (Л. Савенкова), освоєння передового педагогічного досвіду (О. Ярошенко), педагогічної взаємодії (М. Виєвська), реалізації принципів гуманної педагогіки (Л. Губарева), роботи з сім'єю (С. Корнієнко, К. Мукашева, О. Семиног), інноваційної (К. Макагон) та дослідницької (В. Борисов) педагогічної діяльності, готовності директора школи до управління якістю освіти (Б. Жебровський); виховання морально-психологічної готовності до професійної діяльності (Л. Кондрашова) та шляхів її формування (О. Івлієва). Проблему професійної підготовки майбутніх фахівців харчової галузі представлено у студіях І. Дрозіч, Л. Козловської, Т. Сергєєва, І. Філімонової. Питання формування готовності до інноваційної діяльності майбутніх технологів у коледжах аграрного профілю висвітлено у дослідженні В. Кобзар.

Отже аналіз праць зазначених науковців дає підстави стверджувати, що проблема формування готовності до професійної самореалізації майбутніх техніків-



технологів з технології харчування порушується в них лише аспектно й не була предметом спеціального дослідження. До того ж соціально-економічні зміни, що відбуваються у нашій країні, призводять до зростання потреби держави у висококваліфікованих фахівцях з технології харчування, а реальний рівень підготовки названих спеціалістів не завжди відповідає сучасним вимогам. З огляду цих позицій, вивчення та вирішення даної проблеми є актуальним питанням сучасної професійної освіти.

**Ціль статті** – визначити сутність та структуру готовності майбутніх техніків-технологів до професійної самореалізації.

**Виклад основного матеріалу.** У психолого-педагогічній теорії існують різні підходи до визначання змісту, а також структурних компонентів готовності особистості. Поняття “*готовність*” розглядається як новоутворення (Л. Виготський, Д. Ельконін); як психічний стан особистості (А. Капська, О. Мороз, В. Сластьонін); як установка (Д. Узнадзе); як виражений часовий ситуативний стан (Г. Рудик); як стан мобілізації всіх психофізичних систем людини (Ф. Генон); як наявність здібностей (Б. Ананьєв, С. Рубінштейн); як якість особистості (К. Платонов); як “ансамбль”, синтез властивостей особистості (В. Крутецький); як складна інтегрована якість особистості (В. Ширінський); як єдність поведінкового, когнітивного й емоційного компонентів (Д. Катц, Д. Креч, М. Кровгільд); як єдність спонукального (мотиваційного) і виконавчого (процесуального) компонентів (В. Селіванов); як сукупність мотиваційних, пізнавальних, емоційних, вольових якостей особистості (З. Козлов, Ю. Кулюткін).

Науковці також виокремлюють різні види готовності, а саме: психологічну, науково-теоретичну, практичну, психофізіологічну, фізичну (В. Сластьонін); тривалу та короткочасну (Н. Левітов, А. Пуні, М. Дьяченко Л. Кандибович ).

Отже маємо констатувати, що надаючи різні тлумачення поняттю “*готовність*”, дослідники погоджуються в тому, що *готовність* є інтегрованою характеристикою особистості, що містить дві складові: теоретичну та практичну.

Далі репрезентуємо більш ґрунтовні наукові позиції щодо трактування феномену *професійної готовності*. Згідно з підходом К. Дурай-Новакової, професійна *готовність* є системою інтегральних якостей, властивостей, знань, навичок особистості [4]. За визначенням В. Сластьоніна, професійна *готовність* є системною якістю, що містить, окрім сформованої професійної значущості, систему знань, умінь, навичок, сформованість професійно зумовлених якостей особистості, педагогічних здібностей, мотивів, інтересів, основ педагогічної майстерності [9]. І. Дичківська визначає професійну *готовність* як особливий особистісний стан, який передбачає наявність у педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами і засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості та рефлексії [3].

При цьому є доцільним звернути увагу на підхід М. Дьяченка та Л. Кандибовича, які розглядають психологічну *готовність* як істотну передумову цілеспрямованої діяльності, як стійку характеристику особистості, що містить позитивне відношення до професійної діяльності; мотивацію, здібності, темперамент, риси характеру, адекватні вимогам професії, а також необхідні знання, вміння, навички, стійкі професійно важливі особливості сприйняття, мислення, емоційних та вольових процесів. Короткочасну *готовність*, або стан *готовності* науковці розглядають як “кожний раз створюване функціональне вістря довготривалої *готовності*, що підвищує її дієвість” [5, с. 278].

Отже, ґрунтуючись на поданих вище теоретичних положеннях, маємо відзначити, що будучи складною синтезованою якістю, професійна готовність техніків-технологів з технології харчування інтегрує психологічну, теоретичну, практичну готовність. При цьому психологічна готовність відбиває мотиваційно-ціннісний; теоретична – когнітивний; практична – діяльнісний компоненти професійної готовності. При цьому структуру професійної готовності складають дві функціонально взаємопов'язані підсистеми, а саме:

- 1) тривала готовність як стійкий комплекс професійно важливих знань, умінь, якостей і властивостей особистості, що необхідні для результативної професійної діяльності;
- 2) ситуативна готовність як психічний стан перебування “внутрішнього настрою” на подолання професійних труднощів, прагнення проявити творчість в розв'язанні професійних проблем.

Ураховуючи, що аспектом, з яким пов'язана професійна готовність техніків-технологів з технології харчування у межах представленого дослідження є готовність до професійної самореалізації, зосередимось на з'ясуванні її сутності.

Відоме трактування *самореалізації* як творчого ставлення індивіда до самого себе, створення ним самого себе в процесі активного впливу на зовнішній і внутрішній світ з метою їхнього перетворення [8].

Більш узагальнене тлумачення спостерігаємо у Л. Коростильової, яка визначає самореалізацію як процес здійснення самого себе в житті та в повсякденній діяльності, пошук та ствердження свого особливого шляху в цьому світі, своїх цінностей та сенсу існування в кожний момент часу. Вона можлива тільки за умови сильного збуджуючого мотиву до особистісного росту. Процес самореалізації спрямований зсередини у зовнішню реальність. Для розуміння феномену самореалізації науковець виділяє ряд істотних аспектів: самоактуалізацію, вираз істинної природи людини, самовираження, самовдосконалення, адаптацію, моральність, індивідуалізацію, мотивуючу силу, свободу, щастя та властивості особистості [6].

Щодо *професійної самореалізації* – вона розуміється як процес підвищення рівня власної професійної компетентності і розвитку професійно значущих якостей відповідно до зовнішніх соціальних вимог, умов професійної діяльності, особистої програми розвитку (К. Альбуханова-Славська) [1]; процес і результат цілеспрямованого самотворення, яке досягається завдяки самоосвіті та самовихованню і забезпечує постійне підвищення професійної майстерності (М. Ксьонзенко) [7];

В. Гриньова трактує професійну самореалізацію як свідомий цілеспрямований процес підвищення рівня власної професійної компетентності, розвиток професійно значущих властивостей, ціннісних орієнтацій відповідно до зовнішніх соціальних вимог, умов професійної діяльності й особистої програми розвитку “Я-концепції”, що передбачає сформованість досконалого рівня педагогічної культури [2].

Л. Сущенко визначає “професійну самореалізацію” як внутрішній процес якісних самозмін, який відбувається за рахунок усвідомлення фахівцем необхідності самовдосконалення, грамотного самоаналізу, власних роздумів і порівнянь своєї діяльності з діяльністю інших фахівців, яких визнано зразковими; мотивованого, цілеспрямованого і добре організованого саморуху до найкращого в собі [10].

Отже, базуючись на окреслених позиціях щодо трактування професійної реалізації, маємо констатувати, що вона пов'язана з процесами самопізнання, самоусвідомлення, саморегуляції, самотворення й самоконтролю.

Відтак логіка попереднього розгляду феноменів готовності, професійної готовності, самореалізації та професійної самореалізації дають підстави визначити *професійну готовність техніків-технологів з технології харчування до професійної реалізації* як інтегроване особистісне утворення, що містить систему професійних знань, умінь та навичок, а також якостей та станів, зорієнтованих на професійну самореалізацію в професії як сукупності процесів самопізнання, самоусвідомлення, саморегуляції, самотворення й самоконтролю.

В структурі зазначеного феномену виокремлюємо мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний компоненти.

1. *Мотиваційно-ціннісний компонент* містить такі складники, як-от:

- ціннісне ставлення до майбутньої професійної діяльності техніків-технологів з технології харчування;
- бажання працювати техніком-технологом з технології харчування;
- мотиви (соціальні, пізнавальні, професійні), потреби, установки до самореалізації у майбутній професії.

2. *Когнітивний компонент* представлений сукупністю знань, а саме:

- знання нормативних документів державного й методичного рівня;
- знання технології виробництва харчової продукції;
- знання сучасних способів визначення якості сировини, напівфабрикатів, готових виробів;
- знання структури ринку та ринку постачальників продовольчої сировини;
- знання професійної термінології, канонів ділового спілкування;
- знання професійної етики та етикету.

3. *Діяльнісний компонент* містить систему умінь:

- рефлексивні уміння (самоаналіз своєї професійної діяльності, усвідомлення власних ресурсів);
- уміння творчо реалізовувати теоретичні знання в нестандартних ситуаціях професійної діяльності;
- володіння сучасними харчовими технологіями та вміє їх використовувати;
- уміння адаптується до нових професійних умов.

**Висновки.** Аналіз варіантів наукової інтерпретації поняття “готовність” як новоутворення; як психічного стану особистості; як установки; як стану мобілізації всіх психофізичних систем людини; як наявності певних здібностей; як синтезу властивостей особистості; як складної інтегрованої якості особистості; як сукупності мотиваційних, пізнавальних, емоційних, вольових якостей особистості, а також трактування професійної самореалізації як процесу підвищення рівня власної професійної компетентності і розвитку професійно значущих якостей, дає підстави визначити професійну готовність майбутніх техніків-технологів з технології харчування як інтегроване особистісне утворення, що містить систему професійних знань, умінь та навичок, а також якостей та станів, зорієнтованих на професійну самореалізацію в професії як сукупності процесів самопізнання, самоусвідомлення, саморегуляції, самотворення й самоконтролю. У структурі зазначеного феномену виокремлено мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний компоненти.

Перспективним напрямом подальших наукових розвідок вважаємо аспект, пов'язаний з розробкою методичного супроводу процесу формування готовності майбутніх техніків-технологів з технології харчування до професійної самореалізації.

### Література

1. Абульханова К. А, Березина Т. Н. Время личности и время жизни / К. А. Абульханова, Т. Н. Березина. – СПб.: Алетейя, 2001. – 304 с.
2. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя : Теоретичний та методичний аспекти / В. М. Гриньова. – Х. : Основа, 1998. – 299 с.
3. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І. М. Дичківська. – К. : “Академвидав, 2004. – 352 с.
4. Дурай-Новакова К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Дурай-Новакова Кристина Мечиславовна. – М., 1983. – 356 с.
5. Дьяченко М. И. Психология высшей школы. / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович – Минск, изд-во БГУ. – 1978. – 279
6. Коростылева Л.А. Психология самореализации личности: Основные сферы жизнедеятельности: дисс...д-ра психол.наук. – СПб, 2001. – 398 с.
7. Ксьонзенко М. А. Самовиховання вчителя як невід’ємна частина його професійного самовдосконалення [Текст] / М. А. Ксьонзенко // Наукова скарбниця Донеччини. – 2011. – №1(8). – С. 84-87.
8. Психологічна енциклопедія [Текст] / [автор-упорядник Степанов О. М.]. – Київ : Академвидав, 2006. – 424 с.
9. Слостенин В. А. Педагогика [Текст] : учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Слостенина. – Москва : Издательский центр “Академия”, 2002. – 576 с.
10. Сущенко Л.О. Стимулювання професійного самовдосконалення вчителів по чаткових класів у системі післядипломної освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 2013 р., Вип. 28 (81) 551 13.00.04 / Лариса Олександрівна Сущенко ; Університет менеджменту АПН України. – Київ, 2009. – 22 с

### References

1. Abul’hanova K. A, Berezina T. N. Vremya lichnosti i vremya zhizni / K. A. Abul’hanova, T. N. Berezina.- SPb.: Aletejya, 2001. – 304 s.
2. Grin’ova V. M. Formuvannya pedagogichnoї kul’turi majbutn’ogo vchitelya : Teoretichnij ta metodichnij aspekti / V. M. Grin’ova. – H. : Osnova, 1998. – 299 s.
3. Dychkivska I. M. Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii : navch. posib. / I. M. Dychkivska. – K. : “Akademvydav, 2004. – 352 s.
4. Duraj-Novakova K. M. Formirovanie professional’noj gotovnosti studentov k pedagogicheskoy deyatel’nosti : dis. ... d-ra ped. nauk : 13.00.08 / Duraj-Novakova Kristina Mechislavovna. – M., 1983. – 356 s.
5. D’yachenko M. I. Psihologiya vysshej shkoly. / M.I. D’yachenko, L.A. Kandybovich – Minsk, izd-vo BGU. – 1978. – 279
6. Korostyleva L.A. Psihologiya samorealizacii lichnosti: Osnovnye sfery zhiznedeyatel’nosti: diss...d-ra psihol.nauk. – SPb, 2001. – 398 s.
7. Ksonzenko M. A. Samovykhovannia vchytelia yak nevidiemna chastyna yoho profesiinoho samovdoskonallennia [Tekst] / M. A. Ksonzenko // Naukova skarbnytsia Donechchyny. 2011. №1(8). S. 84-87.
8. Psykholohichna entsyklopediia [Tekst] / [avtor-uporiadnyk Stepanov O. M.]. – Kyiv : Akademvydav, 2006. – 424 s.
9. Slastenyn V. A. Pedahohyka [Tekst] : uchebnoe posobyе dlia stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenyi / V. A. Slastenyn, Y. F. Ysaev, E. N. Shyianov ; pod red. V. A. Slastenyna. – Moskva : Yzdatelskyi tsentr “Akademyia”, 2002. – 576 s.
10. Sushchenko L.O. Stymuliuvannia profesiinoho samovdoskonallennia vchyteliv po chatkovykh klasiv u systemi pisliadyplomnoi osvity : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 2013 r., Vyp. 28 (81) 551 13.00.04 / Larysa Oleksandrivna Sushchenko ; Universtyet menedzhmentu APN Ukrainy. – Kyiv, 2009. – 22 s

Одержано статтю: 17.06.2019

Прийнято до друку: 01.07.2019

**Ірина Зінькова,**

провідний фахівець, ДВНЗ “Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника” (м. Івано-Франківськ Україна)

**Iryna Zinkova,**

Leading specialist, Vasyl Stefanyk Precarpathian national university (Ivano-Frankivsk, Ukraine)  
zinkova88@ukr.net

## СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ “ПІДПРИЄМНИЦЬКА КУЛЬТУРА ФАХІВЦІВ СФЕРИ ПОСЛУГ І ТУРИЗМУ”

### STRUCTURAL-FUNCTIONAL ANALYSIS OF THE CONCEPT OF “ENTERPRINEURIAL CULTURE OF SPECIALISTS IN THE SPHERE OF SERVICE AND TOURISM”

*У статті здійснено структурно-функціональний аналіз поняття “підприємницька культура майбутніх фахівців сфери послуг і туризму” на основі узагальнення й систематизації наукових розвідок щодо проблеми виокремлення професійно значущих якостей фахівців означеного напрямку. Доведено, що зміст підприємницької культури як інтегрального особистісного утворення забезпечує ефективну професійну самореалізацію й акумулює якості фахівців у трьох вимірах, а саме: індивідуально-особистісному, професійно-діяльнісному та соціально-значущому. Визначено, що компонентами підприємницької культури є мотиваційно-ціннісний, когнітивно-праксеологічний, особистісно-рефлексивний та соціально-етичний.*

**Ключові слова:** підприємницька культура, сфера послуг і туризму, професійно значущі якості, мотиви, цінності.

*The article deals with the structural-functional analysis of the concept of "entrepreneurial culture of the future specialists in the sphere of tourism services sector" on the basis of generalization and systematization of scientific research. It is proved that the content of entrepreneurial culture as an integral personal entity provides effective realization of personal potential in profession and career and accumulates the qualities of specialists in three dimensions, namely: individual-personal, vocational and socially significant. Individual-personal dimension is represented by value systems as well as needs, causes of actions, psychophysiological and professionally significant qualities of personality (sociability, customer centricity, innovativeness, creativity, organizational abilities, and capacity to risk). The vocational dimension contains a set of knowledge, skills, competence that ensures the effective realization of personal potential in the field of tourism and service sector. The socially significant dimension of professional activity of specialists in the sphere tourism and service sector is conditioned by the sector-specific issues, which on one hand is focused on meeting the cultural, recreational, aesthetic needs of the individual, and on the other hand has a significant impact on the development of the state economy, ensures the preservation of cultural and natural values, facilitates the promotion of the national product worldwide.*

*On the basis of theoretical generalization of the presented research results and a number of scientific papers, concerning the problem understudy, features, principles, functions of entrepreneurial activity in general and in the sphere of tourism and service sector in particular, as well as the substantiated essence of the concept of "entrepreneurial culture". Thus, the structure of entrepreneurial culture of professionals in tourism and service sector is understood as a dynamic system which is represented by interconnected components, which are formed in the process of obtaining a vocational education, are being improved on professional activity. and contribute to realization of personal potential in profession and career. It has been determined that the*

*components of entrepreneurial culture are motivational-value, cognitive-praxeological, personality-reflexive and social-ethical.*

*Key words: entrepreneurial culture, the sphere of tourism and service sector, professionally significant qualifications, motives, values, reflexion.*

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими і практичними завданнями.** Сфера послуг і туризму в нашій країні і у світі характеризується стрімкими темпами розвитку, є одним із пріоритетних напрямів розвитку економіки, оскільки спрямована на задоволення низки потреб населення: естетичних, культурних, рекреаційних, екстремальних та ін. Забезпечення означених потреб можуть здійснювати висококваліфіковані, конкурентоздатні фахівці з інноваційним типом мислення, здатністю ризикувати та високими морально-етичними переконаннями. Відповідно зростають вимоги до якості і змісту професійної підготовки таких фахівців, що задекларовано у нормативно-правових документах та підтверджено результатами сучасних наукових розвідок.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор.** Пошук шляхів удосконалення системи професійної підготовки майбутніх фахівців сфери послуг і туризму здійснює низка дослідників, а саме: А.Віндюк, В.Зінченко, О.Кашинська, О.Креденцер, Л.Соловей та ін. вивчають педагогічні, психологічні та історичні аспекти такої підготовки; С.Варналій, І.Гой, В.Колот, Г.Матукова, Ю.Пачковський, А.Путінцев, І.Репіна, Т.Смелянська, О.Щербина та ін. досліджують основи підприємництва загалом та особливості формування підприємницьких якостей особистості; у працях Л.Дядечка, М.Морозова, М.Ткаченка та ін. наведені окремі аспекти організації підприємництва в сфері послуг і туризму.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується означена стаття.** Попри увагу науковців до проблем означеного напрямку, залишається недостатньо дослідженою проблема виокремлення структурних компонентів підприємницької культури як інтегрального особистісного утворення майбутніх фахівців сфери послуг і туризму.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** Метою статті є виокремлення структурних компонентів підприємницької культури фахівців сфери послуг і туризму на основі конкретизації й аналізу їх професійно значущих якостей.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Успіх у професійній діяльності забезпечує комплекс характеристик особистості, які необхідно враховувати розробляючи теоретичні та практичні поради для удосконалення процесу професійної підготовки майбутніх працівників сфери послуг і туризму [2; 5; 8; 10; 11]. Психологічний аналіз порушеної проблеми здійснено в дисертації О.Приймук. У руслі вивчення психологічних умов формування професійних якостей здобувачів вищої освіти дослідниця виокремлює основні характеристики, які забезпечують ефективність професійної діяльності в різних галузях, як-от:

- професійна мотивація як спонукальна і спрямовуюча активність особистості;
- загальна і професійна підготовленість (сукупність ключових і професійних компетентностей);
- рівень функціональної готовності організму до трудової діяльності, розвиток професійно-важливих психофізіологічних функцій аналізаторів і фізичних якостей (сила, швидкість, витривалість, спритність);

- стан розвитку професійно-важливих якостей, що характеризують пізнавальні процеси і психомоторику, темпераментальні, характерологічні й емоційно-вольові характеристики особистості [8, с. 32].

Для систематизації особистісних якостей в психолого-педагогічній літературі використовують результати досліджень Е.Зеєра. Учений розробив концептуальну модель, яка містить підструктури особистості, характерні для фахівців різних галузей, а саме: професійна спрямованість, професійна компетентність, професійно важливі якості та професійно значущі психофізіологічні властивості [5, с. 23–24]. Важливою особливістю є те, що в процесі професійного становлення зміст підструктур змінюється, відбувається інтеграція компонентів всередині кожної з них і утворення ключових кваліфікацій, які й забезпечують конкурентоздатність, професійну мобільність, продуктивність професійної діяльності, сприяють професійному зростанню, підвищенню кваліфікації та розвитку кар'єри [5, с. 26].

Науковий інтерес для дослідження становлять підходи учених до проблеми систематизації підприємницьких якостей, які визначають успішність діяльності у сфері послуг і туризму.

Під поняттям “підприємець” в сучасній науці розуміють людину, яка “бере на себе ризик організації нового підприємства або розробки нової ідеї, нової продукції чи нового виду послуг, пропонованих суспільству” [4, с. 229–230]; “здійснює самостійну, систематичну, ініціативну, ризикову діяльність, спрямовану на виробництво товарів та надання послуг з метою одержання прибутку або особистого доходу і передбачає здійснення нововведень” [3, с. 46]. В економічній та педагогічній літературі [1; 3; 4; 6; 7; 10] наведено перелік універсальних якостей, які мають бути притаманні підприємцям у різних галузях господарства, як-от: психологічна готовність до певних дій, розвинута емоційно-вольова саморегуляція (стійкість до фізичних і психологічних навантажень), інноваційна спрямованість, творчі схильності, настанова на успіх, організаторський потенціал, надійність, висока особиста відповідальність, здатність переконувати, здатність діяти в умовах невизначеності, готовність ризикувати, рішучість, лідерські здібності, уміння налагоджувати зв'язки, схильність домовлятися для розв'язання завдань, уміння продавати та ін.

Г.Матукова поділяє підприємницькі якості на два типи, а саме:

- загальні особистісні якості: комунікабельність, працездатність, наполегливість, моральність, креативність, активність, організованість, самовладання, спостережливість, ініціативність, самостійність, цілеспрямованість;
- специфічні особистісні якості: організаторське чуття (практичний розум, психологічний такт, загальний рівень розвитку), здатність до емоційно-вольового впливу (суспільна енергійність, вимогливість, критичність), схильність до організаторської діяльності [6].

Оскільки сучасна система сфери послуг і туризму зосереджена переважно у приватній формі власності, підприємницькі якості працівників є необхідною умовою їх успішної діяльності й професійної самореалізації, а також ефективного функціонування закладів туризму й туристичної інфраструктури та пов'язаної з ними сфери послуг. У даному аспекті зміст підприємницької культури як інтегрального особистісного утворення забезпечує ефективну професійну самореалізацію й акумулює якості фахівців у трьох вимірах, а саме: індивідуально-особистісному, професійно-діяльнісному та соціально-значущому. Розглянемо детальніше.

*Індивідуально-особистісний вимір* представлений ціннісними орієнтаціями, потребами, мотивами діяльності, психофізіологічними та професійно значущими

якостями особистості. Означені характеристики є підґрунтям для становлення підприємницької культури, оскільки саме мотиви і цінності визначають поведінку особистості в повсякденному житті і спонукають до діяльності, в тому числі – професійної.

*Професійно-діяльнісний вимір* містить сукупність знань, умінь, навичок, компетентностей, які забезпечують успішне виконання професійних функцій у сфері послуг і туризму.

*Суспільно-значущий вимір* професійної діяльності фахівців сфери послуг і туризму обумовлений специфікою галузі, яка з одного боку орієнтована на задоволення культурних, рекреаційних, естетичних потреб особистості, а з іншого – справляє значний вплив на розвиток економіки держави, забезпечує збереження культурних і природних цінностей, сприяє популяризації національного продукту в міжнародному масштабі. Усвідомлення наведених положень працівниками сфери послуг і туризму сприяє формуванню в них почуття професійної відповідальності, розумінню суспільної значущості професії.

На основі теоретичного узагальнення представлених результатів досліджень та низки наукових розвідок, дотичних до порушеної проблеми, особливостей, принципів, функцій підприємницької діяльності загалом і в сфері послуг і туризму зокрема, а також обґрунтованої сутності поняття “підприємницька культура”, структуру підприємницької культури фахівців сфери послуг і туризму розуміємо як динамічну систему, представлену взаємопов’язаними компонентами, які формуються у процесі здобуття професійної освіти, удосконалюються в професійній діяльності й сприяють самореалізації особистості. До таких компонентів відносимо *мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний, соціально-етичний*.

*Мотиваційно-ціннісний компонент* підприємницької культури охоплює загальну спрямованість особистості, що включає мотиви, ціннісні орієнтації, професійну позицію, які впливають на процес і результати діяльності. Мотиви підприємницького аспекту професійної діяльності фахівців сфери послуг і туризму є стимулами до діяльності, виявляються в намірах досягнення успіху, бажанні удосконалюватися й самореалізуватися. Е.Зеєр наголошує, що системоутворюючим фактором у професійній діяльності є спрямованість особистості, яка охоплює мотиви, ціннісні орієнтації, професійну позицію і соціально-професійний статус [5, с. 24].

У процесі професійної підготовки доцільно акцентувати увагу на професійних цінностях, від сформованості й глибини яких залежить успіх професійної діяльності. Водночас, морально-етичні переконання та духовні цінності особистості (гуманізм, чесність, толерантність, повага, відповідальність тощо) в підприємницькій культурі є основою для побудови суб’єкт-суб’єктних відносин зі споживачами послуг, колегами та партнерами, а також визначають орієнтири саморозвитку особистості.

*Когнітивно-праксеологічний компонент* синтезує теоретичні й технологічні знання із використанням їх у професійно-освітній діяльності. Даний компонент репрезентовано в сукупності знань, поінформованості з питань підприємницького аспекту професійної діяльності в сфері послуг і туризму, а також володінні особистістю комунікативними навичками, уміннями задовольняти потреби споживачів послуг, здатністю розробляти й реалізовувати бізнес-проекти, упроваджувати інновації, творчо підходити до вирішення професійних завдань. Майбутні фахівці під час навчання в закладах вищої освіти вивчають дисципліни з циклів загальної та професійної підготовки. Вважаємо, що змістове наповнення



дисциплін має містити знання з основ підприємницької діяльності, менеджменту, маркетингу, особливості організації й ведення бізнесу в сфері послуг і туризму. Ю.Білова розглядає професійні знання в двох характеристиках: теоретичному й технологічному [1, с. 17]. Теоретичні знання становлять когнітивну основу професійної діяльності, а в змісті технологічних репрезентуються знання про технологію і процедури діяльності.

Як відомо, для визначення результату здобуття освіти особистістю на різних рівнях використовується поняття “компетентність”, як динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність [9]. Професійну компетентність вважають інтегральним показником готовності фахівців до практичної діяльності, оскільки у її змісті поєднано теоретичні й технологічні знання, практичні навички розв’язання типових та нестандартних професійних завдань, мотиви, прагнення, цілі, спрямованість особистості на самореалізацію в професії.

Підприємницька культура особистості в практичній діяльності посилює ефективність виконання професійних функцій працівником, оскільки базується на використанні творчого підходу, впровадженні інновацій для одержання більшого прибутку, передбачає готовність ризикувати в умовах невизначеності тощо. Тому окрім теоретичних та технологічних знань щодо професійної діяльності в сфері послуг і туризму, фахівець повинен володіти глибокими знаннями з економіки, менеджменту і маркетингу в даній галузі, має бути ознайомлений з теоретичними і практичними нормами ведення бізнесу, психологічними умовами ефективної комунікації, налагодження партнерських стосунків та принципи здорової конкуренції в сучасних умовах ринкової економіки тощо.

Формування означеного компонента відбувається в процесі залучення студентів до вирішення професійно орієнтованих навчальних завдань, використання інтерактивних методів навчання, під час проходження різних видів практики.

*Особистісно-рефлексивний компонент* представлений сукупністю професійно значущих якостей та здатністю до рефлексії, яка значною мірою впливає на професійне удосконалення й саморозвиток особистості.

У змісті підприємницької культури майбутніх фахівців сфери послуг і туризму особистісні якості (психофізіологічні та професійно значущі) також визначають передумови для успішної діяльності. З-поміж вище наведених професійно значущих якостей розглянемо найбільш актуальні для фахівців сфери послуг і туризму, а саме: комунікативність, клієнтоорієнтованість, інноваційність, креативність, організаційні здібності, здатність до ризику тощо.

Діяльність працівників у сфері послуг і туризму є суспільно значущою і передбачає взаємодію у вимірі “людина – людина”, тим самим впливає на кожного учасника такої взаємодії [8]. Підприємницька культура також значною мірою ґрунтується на умінні комунікувати, взаємодіяти. Отож сукупність професійно значущих якостей працівників сфери послуг і туризму та їх підприємницької культури, зокрема, визначається соціальним спрямуванням і орієнтацією на задоволення потреб споживачів цих послуг і репрезентується у таких якостях як *клієнтоорієнтованість* та *комунікативність*.

Важливим чинником успіху в підприємницькій діяльності в різних галузях є *інноваційність мислення*. Учені наголошують, що саме “стратегічне інноваційне мислення розвиває у підприємців уміння оцінити різні сегменти оточення, чітко

формулювати головні важелі розвитку, визначати способи діяльності, що забезпечують підприємству стійкий розвиток” [10]. У сфері послуг і туризму інноваційність мислення забезпечує створення нових видів послуг або удосконалення існуючих, впровадження інноваційних технологій задля оптимізації надання відповідних послуг, використання нетрадиційних форм і методів залучення клієнтів, освоєння нових туристичних дестинацій, проведення реорганізації закладів харчування і розміщення споживачів туристичних послуг, удосконалення логістичних послуг тощо.

До якостей підприємницької культури відносять і *здатність до креативності*, яка забезпечує творче розв’язання професійних завдань, здатність використовувати нові підходи, інноваційні рішення. Таким чином, інноваційність мислення забезпечує широке спрямування підприємця на оновлення та удосконалення, а здатність до креативності – вужче поняття, яке забезпечує творче вирішення професійних завдань.

З інноваційністю та креативністю безпосередньо пов’язана така характерна якість підприємницької діяльності як *готовність ризикувати*. Поняття ризику трактують як “існування ймовірності, що фірма зазнає збитків, якщо прийняті управлінські рішення були помилковими або недостатньо прорахованими” [2, с. 207]. Нові виклики суспільства, потреби та бажання споживачів послуг, конкуренція на ринку послуг і туризму сприяють посиленню готовності підприємців даної галузі ризикувати заради одержання нових прибутків, утримання і розширення клієнтської бази. У змісті підприємницької культури майбутніх фахівців сфери послуг і туризму означена якість сприяє розкриттю нових можливостей, вияву прихованого потенціалу, оновленню форми і змісту надання послуг.

З-поміж низки професійно важливих якостей для фахівців ресторанного бізнесу, О.Приймук виділяє ініціативність, у змісті якої інтегровано здатність до генерування ідей, пропозицій, визначення часткових завдань та шляхів досягнення мети. Дослідниця поєднує ініціативність з організаторськими здібностями, які забезпечують планування та реалізацію висунутих ідей [8, с. 47]. *Ініціативність та організаторські здібності* у змісті підприємницької культури майбутніх фахівців сфери послуг і туризму забезпечують ефективність виконання окремих професійних завдань, забезпечують злагоджену діяльність колективу, допомагають виявляти та реалізовувати запити споживачів означених послуг, впливають на процес досягнення успіху загалом.

*Соціально-етичний компонент* забезпечує відповідність підприємницького аспекту професійної діяльності соціальним та етичним нормам. Оскільки діяльність у сфері послуг і туризмі є людиноорієнтованою, провідними цінностями для працівників є соціальна відповідальність, справедливість, толерантність, надійність тощо. Водночас відкритість, щирість, вірність слову і обіцянкам забезпечують міцні й надійні контакти з партнерами по бізнесу. Ю.Пачковський використовує поняття “етика відносин у сфері бізнесу” і наголошує, що саме сучасна етика підприємництва як частина загальної культури забезпечує успішне формування системи міжособистісних зав’язків, “регламентує відносини людей, дотичних до сфери бізнесу” [7, с. 13]. Таким чином етичні якості є необхідними для встановлення контактів та ефективної комунікації із суб’єктами підприємницької діяльності.

Як зауважує Г.Щука, у будь-якому виді професійної діяльності “повинна формуватися етична відповідальність перед професією (захист достоїнства професії, розвиток етичних норм та прирощування професійних знань), потреба в самореалізації та самовдосконаленні, яка проявляється в досягненні високої

професійності, в творчому підході до виконання професійних задач” [11, с. 254–255]. Це положення підтверджує вагомість етичних якостей та моральних переконань особистості, які визначають здатність фахівця відчувати соціальну й особистісну цінність професійної діяльності, якісно виконувати посадові функції, бажання удосконалюватися в даному напрямі.

Окрім того, необхідною характеристикою соціально-етичного компоненту є збереження людської гідності, орієнтація на отримання прибутків чесним і законним шляхом, готовність до благодійництва тощо. Соціальна значущість підприємницької культури реалізовується завдяки створенню нових робочих місць, удосконаленню умов праці, розподілу матеріальних цінностей на засадах справедливості, впровадженню інновацій.

**Висновки і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Отож, підприємницька культура фахівців сфери послуг і туризму значною мірою впливає на ефективність їх професійної діяльності, оскільки у своєму змісті інтегрує мотиви, цінності, загальне спрямування особистості, низку професійно-значущих якостей, знання та практичні уміння й навички, а також соціально-етичні норми і принципи, які забезпечують чесність, гідність, справедливість, соціальну значущість ведення бізнесу. Виокремлення структурних компонентів підприємницької культури допоможе удосконалити освітній процес у вищій школі задля ефективної підготовки майбутніх фахівців сфери послуг і туризму до професійної діяльності.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробці шляхів впровадження особистісно орієнтованого, компетентнісного, діяльнісного та контекстного методологічних підходів у процес формування підприємницької культури фахівців досліджуваної галузі.

#### Література

1. Білова Ю.А. Поняття та структура підприємницької компетентності майбутніх фахівців економічного профілю. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*. 2013. Вип. 7. С. 15–17.
2. Богдан Н. М., Сухорукова О. П. Дослідження ризиків у туризмі. *Бізнес-інформ*. 2016. № 10. С.206–211.
3. Варналій З. С. Основи підприємництва : навч. посіб. Київ : “Знання-Прес”, 2006. 350 с.
4. Завадський Й.С., Осовська Т.В., Юшкевич О.О. Економічний словник. Київ : Кондор, 2006. 355 с.
5. Зеер Э.Ф. Психология профессий : учебное пособие для студентов вузов. 2-е изд., перераб., доп. Москва : Академический Проект; Екатеринбург : Деловая книга, 2003. 149 с.
6. Матукова Г. І. Педагогічні умови розвитку в студентів економічних спеціальностей компетентності до підприємницької діяльності. *Професійна освіта : проблеми і перспективи*. 2015. Вип. 8. С. 35-42. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Profos\\_2015\\_8\\_8](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Profos_2015_8_8) (дата звернення 08.11.2018)
7. Пачковський Ю.Ф. Підприємництво як предмет соціопсихологічного дослідження (діяльнісно-поведінковий аспект) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра соціол. наук : 22.00.04. Національна академія наук України. Інститут соціології. Київ, 2004. 36 с.
8. Приймук О.О. Психологічні умови формування професійних якостей здобувачів вищої освіти : дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : 19.00.10. Київський національний торговельно-економічний університет. Київ, 2017. 342 с.
9. Про вищу освіту : Закон України від 1.07.2014 № 1556-VII. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення 12.12.2017)
10. Ткач В., Камушков О., Захарова С. Розвиток підприємництва у сфері туризму: державний та економічний механізм. *Теорія та практика державного управління і*

місцевого самоврядування. 2015. № 2. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ttpdu\\_2015\\_2\\_20](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ttpdu_2015_2_20) (дата звернення 09.11.2018)

11. Щука Г.П. Теоретичні аспекти формування ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців сфери туризму у ВНЗ. Карпатський край. № 1–2 (6–7). 2015. С. 252–256.

#### References

1. Bilova Yu.A. Poniattia ta struktura pidpriemnytskoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv ekonomichnoho profilu. Onovlennia zmistu, form ta metodiv navchannia i vykhovannia v zakladakh osvity. 2013. Vyr. 7. S. 15–17.
2. Bohdan N. M., Sukhorukova O. P. Doslidzhennia ryzkyiv u turyzmi. Biznes-inform. 2016. № 10. S.206–211.
3. Varnalii Z. S. Osnovy pidpriemnytstva : navch. posib. Kyiv : “Znannia-Pres”, 2006. 350 s.
4. Zavadskiy Y.S., Osovska T.V., Yushkevych O.O. Ekonomichnyi slovnyk. Kyiv : Kondor, 2006. 355 s.
5. Zeer E.F. Psykholohiya professyi : uchebnoe posobyе dlia studentov vuzov. 2-e yzd., pererab., dop. Moskva : Akademicheskyy Proekt; Ekaterynburh : Delovaia knyha, 2003. 149 s.
6. Matukova H. I. Pedahohichni umovy rozvytku v studentiv ekonomichnykh spetsialnosti kompetentnosti do pidpriemnytskoi diialnosti. Profesiina osvita : problemy i perspektyvy. 2015. Vyr. 8. S. 35-42. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Profos\\_2015\\_8\\_8](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Profos_2015_8_8) (data zvernennia 08.11.2018)
7. Pachkovskiy Yu.F. Pidpriemnytstvo yak predmet sotsiopsykholohichnoho doslidzhennia (diialnisno-povedinkovyi aspekt) : avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia d-ra sotsiol. nauk : 22.00.04. Natsionalna akademiia nauk Ukrainy. Instytut sotsiologhii. Kyiv, 2004. 36 s.
8. Pryimuk O.O. Psykholohichni umovy formuvannia profesiinykh yakosteі zdozvachiv vyshchoi osvity : dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. psyk. nauk : 19.00.10. Kyivskiy natsionalnyi torhovelno-ekonomichnyi universytet. Kyiv, 2017. 342 s.
9. Pro vyshchu osvitu : Zakon Ukrainy vid 1.07.2014 № 1556-VII. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (data zvernennia 12.12.2017)
10. Tkach V., Kamushkov O., Zakharova S. Rozvytok pidpriemnytstva u sferi turyzmu: derzhavnyi ta ekonomichnyi mekhanizm. Teoriia ta praktyka derzhavnogo upravlinnia i mistsevoho samovriaduvannia. 2015. № 2. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ttpdu\\_2015\\_2\\_20](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ttpdu_2015_2_20) (data zvernennia 09.11.2018)
11. Shchuka H.P. Teoretychni aspekty formuvannia tsinnisnykh oriientatsii maibutnikh fakhivtsiv sfery turyzmu u VNZ. Karpatskyi krai. № 1–2 (6–7). 2015. S. 252–256.

Одержано статтю: 01.08.2019

Прийнято до друку: 15.08.2019

УДК 378.67.015.31:084

DOI: 10.15330/esu.16.92-97

**Тетяна Козак,**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
Національний педагогічний університет імені  
М.П.Драгоманова (м. Київ, Україна)

**Tetiana Kozak,**

Candidate of pedagogical sciences (PhD), Associate  
Professor, National Pedagogical Drahomanov  
University (Kyiv, Ukraine)  
[tanyaosmak27@gmail.com](mailto:tanyaosmak27@gmail.com)

## ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ У ВИЩИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ УКРАЇНИ

### FORMING OF ARTISTIC AND AESTHETIC COMPETENCE OF STUDENTS IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF UKRAINE

У статті обґрунтовано систему критеріїв, показників та рівнів вимірювання художньо-естетичної компетентності студентів як результату фахової підготовки в університетах. Охарактеризовано поняття “художньо-естетична компетентність”, її

формування у студентів, визначено критерії художньо-естетичної компетентності студентів (особистісний, навчальний, творчий), подано їх характеристику. У висновках зазначено, що формування, розвиток художньо-естетичної компетентності у студентів можливі після засвоєння теоретичної бази знань, практичної діяльності та саморозвитку, це є основною передумовою становлення його як особистості. Художньо-естетична компетентність для студента – це майже основна передумова становлення його як особистості. Майбутній фахівець з образотворчого мистецтва має бути зорієнтована на формування і розвиток здатності до сприйняття дійсності, мистецтва та культури, творчої художньої індивідуальності та розвитку практичних вмінь – необхідних чинників кваліфікованого спеціаліста.

**Ключові слова:** художньо-естетична компетентність, живопис, критерій, компетентність, художня компетентність, мистецька освіта.

*The article substantiates the system of criteria, indicators and levels of measurement of artistic and aesthetic competence of students as a result of professional training in universities. The concept of "artistic and aesthetic competence", its formation in students, criteria of artistic and aesthetic competence of students (personal, educational, creative) are defined, their characteristics are given. Training of specialists in fine art in the system of institutions of higher education is a very complicated process that requires continuous improvement and deepening of the theoretical knowledge base, the search for and implementation of new methods and techniques in the educational process. Mastering various painting techniques is necessary for the professional formation of student youth who have chosen the artistic direction of education. Artistic and aesthetic competence for a student is almost the basic precondition for becoming him as a person. However, for this purpose, both theoretical knowledge of painting and learned skills in possession of techniques and materials should be generalized.*

*The conclusions state that the formation, development of artistic and aesthetic competence among students is possible after the assimilation of the theoretical basis of knowledge, practical activity and self-development, this is the main prerequisite for becoming him as a person. Artistic and aesthetic competence for a student is almost the basic precondition for becoming him as a person. The future specialist in fine art should be oriented towards the formation and development of the ability to perceive reality, art and culture, creative artistic personality and the development of practical skills – the necessary factors of a qualified specialist.*

**Key words:** artistic and aesthetic competence, painting, criterion, competence, artistic competence, artistic education.

**Постановка проблеми.** Сучасна освітня політика в Україні торкається проблеми гуманізації освіти, в основу якої покладено забезпечення пріоритетності загальнолюдських та поліхудожніх цінностей, створення умов для формування художньо-естетичної компетентності особистості.

На забезпечення цього процесу націлені ідеї та положення, викладені в державних нормативно-правових документах України з проблем освіти: в законах України “Про освіту”, “Про вищу освіту”, Державній національній програмі “Освіта” (Україна XXI століття), Програмі “Вчитель”, Концепції виховання дітей та молоді в національній системі освіти, Концепції художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах, Національній доктрині розвитку освіти в Україні, Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 рр. та ін.

**Мета статті.** Обґрунтувати систему критеріїв, показників та рівнів вимірювання художньо-естетичної компетентності студентів як результату фахової підготовки в університетах.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Мистецька освіта в Україні, зокрема живопис, має великий вплив на становлення і розвиток художньо-естетичної компетентності студентів.

Головним компонентом естетико-виховної системи студентства є навчальна діяльність, адже саме під час систематичного викладання предметів художньо-естетичного циклу створюються умови для розвитку творчого потенціалу та формування художньо-естетичних компетентностей. Цілісний педагогічний процес у закладі вищої освіти має великі потенційні можливості художньо-естетичного виховання студентської молоді і забезпечує реалізацію духовно-культурного змісту цінностей освіти і виховання. Художньо-естетичне виховання виконує функцію гармонізації освітнього процесу, створення особистісно-значущої ситуації художньо-естетичного розвитку студентської молоді [2, с. 15].

Поняття “компетентність” (лат. *comhetentia* – *comhetentia* – коло питань, в яких людина добре розуміється) вчені розглядають як інтегральну характеристику, яка визначає готовність і здатність на високому професійному рівні виконувати фахові обов’язки відповідно до сучасних теоретичних та практичних надбань, професійного й життєвого досвіду. В основі поняття компетентності лежить ідея виховання компетентного фахівця, який має не лише необхідні знання, професіоналізм, високі моральні якості, а й вміє діяти адекватно у відповідних ситуаціях, застосовуючи ці знання, беручи на себе відповідальність за певну діяльність [4, с. 3]. Компетентності, що формуються у процесі загальної мистецької освіти, умовно поділяються (за Л. Масол) на *особистісні, функціональні, соціальні*.

Згідно з класифікацією серед функціональних компетентностей можна виокремити предметні або мистецькі, пов’язані з певною галуззю мистецької діяльності (в нашому випадку – живопис); міжпредметні, що поєднують два або більше мистецтв чи предметів єдиною педагогічною метою; метапредметні, до яких належать інформаційно-пізнавальні, саморегулятивні (що проявляються в здатності до самоосвіти, самовиховання, самореалізації), а також креативні. Окрему групу становлять соціальні компетентності, які формуються під час колективної діяльності (у тому числі і художньої), до яких зараховуємо художньо-комунікативні, художньо-кооперативні (соціально-практичні).

Художньо-естетична компетентність – це обізнаність у галузі мистецтва, прагнення та здатність реалізувати на практиці свій художньо-естетичний потенціал для одержання власного неповторного результату творчої діяльності, де під художньо-естетичним потенціалом розуміється: певний обсяг культурно-історичних та художньо-естетичних знань; уміння та навички художньо-естетичного сприймання, аналізу й інтерпретації творів мистецтва відповідно до авторського задуму, розуміння єдності форми та змісту; готовність особистості до художньо-творчої реалізації, самостійного пізнання мистецтва, естетичної оцінки творів мистецтва [2, с. 72].

За Л. Масол, художня компетентність – здатність керуватися набутими художніми знаннями та вміннями, готовність використовувати отриманий досвід у самостійній діяльності згідно з універсальними загальнолюдськими естетичними цінностями та власними духовно світоглядними позиціями.

Науковець А. Гогоберідзе вважає, що художня компетентність – здатність самостійно вирішувати завдання, пов’язані з художнім сприйняттям та інтерпретацією творів мистецтва різних видів і жанрів та мистецтвом у різноманітних проявах художньої діяльності.

У наукових дослідженнях виділяють критерії сформованості художньо-естетичної компетентності: *особистісний, навчальний і творчий*. Так, особистісний – це дослідження особистісних характеристик студентів, що впливають на формування художньо-естетичної компетентності. Основні їх показники: здатність до міжкультурної й міжособистісної інтеграції; особливості сприйняття та мислення; позитивна спрямованість особистості на навчання й професійну художньо-естетичну діяльність; свідомість емоційних реакції, їх просоціальний характер; гнучкість і самостійність асоціативного мислення та творчої діяльності; широта свідомості, контрольованість пізнавальних процесів.

Навчальний – оцінювання навчальних досягнень майбутніх фахівців мистецького профілю як відображення художньо-естетичних і фахових знань та вмій. Основні показники цього критерію – це міцність та глибина знань із дисциплін соціально-гуманітарного, природничо-наукового, професійно-практичного спрямування; обізнаність із методами, формами та технологіями художньо-естетичної діяльності.

Творчий – дослідження суб'єктного характеру художньо-естетичної діяльності в середовищі коледжу культури і мистецтв. Показниками виступають володіння проектною, конструкторською, технічною, технологічною, організаційно-контрольною та соціально-освітньою компетенціями; виявлення розвинутої культури творчої діяльності; готовність до реалізації художньо-естетичної компетентності у майбутній фаховій діяльності [7].

Розглянемо понятійний апарат терміна “формування”. Так, “формування”, за Р. Немовим, є процесом розвитку та становлення особистості під впливом зовнішніх дій виховання, навчання, соціального середовища; цілеспрямований розвиток особистості чи яких-небудь її сторін, якостей під впливом виховання та навчання; процес становлення людини як суб'єкта та об'єкта суспільних відносин [6].

Н. Мойсеюк зазначає, що “формування – це процес становлення людини як соціальної істоти під впливом усіх без винятку факторів – соціальних, економічних, ідеологічних, психологічних та ін.” [1, с. 365]. Поділяючи думку В. Сластьоніна [5] щодо поняття “формування”, відзначимо, що це є процес оволодіння особистості сукупністю стійких властивостей та якостей.

Компетентність у художньо-естетичному напрямі полягає у перебуванні у безперервному пошуковому стані чогось нового, цікавого, гарного, гармонійного. Особливості художньо-естетичної компетентності студента зумовлені художньою майстерністю, тобто, оволодінням мовою образотворчого мистецтва, його різними техніками і матеріалами, без чого у педагогічній діяльності неможливо досягти реалізації якісних результатів навчання.

Підготовка спеціалістів з образотворчого мистецтва у системі закладів вищої освіти – складний процес, який вимагає постійного вдосконалення і поглиблення теоретичної бази знань, пошуку та втілення нових методів і прийомів у навчальний процес. Однією з найважливіших дисциплін художнього циклу у підготовці майбутніх фахівців з образотворчого мистецтва є живопис. Оволодіння різними живописними техніками необхідне для професійного становлення студентської молоді, які обрали мистецький напрям освіти. Художньо-естетична компетентність для студента – це майже основна передумова становлення його як особистості. Однак для цього повинні бути узагальнено як теоретичні знання з живопису, так і відпрацьовані навички володіння техніками та матеріалами.

Так, при ознайомленні з технічними можливостями акварельних, олійних, акрилових, гуашевих фарб на практичних заняттях у вищих закладах освіти студенти відпрацьовують власну манеру письма різними матеріалами, адже для кожної фарби існує свій методологічний підхід і техніка. За допомогою виразних засобів живопису досягається розвиток, а саме: емоційно-образної форми мислення; естетичного сприйняття творів мистецтва; художнього бачення; вмінь та навичок володіння різними техніками та матеріалами [7].

Щоб студенти мали приклад кращого, професійного, індивідуального, всього того, що виконано після засвоєння знань з живопису, малюнку, кольорознавства, на заняттях із цього предмета для активної діяльності і стимулювання бажано демонструвати наочний матеріал (репродукції робіт різних майстрів та студентів-попередників). Адже, як зауважує М. Ростовцев, “технічні навички й секрети майстерності приходять до художника не самі по собі, а внаслідок тривалої наполегливої роботи. Свобода і віртуозність володіння мовою мистецтва дає можливість художнику цілком віддаватися творчості, легко реалізовувати творчі задуми. Художник, який слабо володіє зображальною технікою, стає скутим і не може повною мірою виразити свої задуми” [3, с. 184].

Формування та подальший розвиток художньо-естетичної компетентності у студентів можливі тільки після засвоєння теоретичної бази знань із дисципліни “Живопис”, практичної діяльності та саморозвитку. Розвиток власних естетичних поглядів студент може отримати, наприклад, під час переглядів художніх фільмів мистецького напрямку, різних майстер-класів художників, як з України, так і всесвітньовідомих майстрів різних країн, відвідування мистецьких семінарів, концертів, зустрічей із відомими художниками, відвідування виставок як місцевого значення, так і в перегляді праць учасників із всеукраїнських виставок, у перегляді робіт художників в електронних художніх галереях, адже це стало доступнішим у час інформаційних технологій.

**Висновки.** Художньо-естетична компетентність для студента – це майже основна передумова становлення його як особистості. Однак для цього повинні узагальнюватися як теоретичні знання з живопису, так і відпрацьовані навички володіння техніками та матеріалами. Підготовка майбутнього фахівця з образотворчого мистецтва має бути зорієнтована на формування і розвиток здатності до сприйняття дійсності, мистецтва та культури, творчої художньої індивідуальності та розвитку практичних вмінь – необхідних чинників кваліфікованого спеціаліста.

#### Література

1. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка. Навчальний посібник // Н. Є. Мойсеюк. – К. : ВАТ КДНК. – 2001 – 608 с.
2. Пастухова Ю. А. Художньо-естетичне виховання студентської молоді в цілісному педагогічному процесі університету / Юлія Анатоліївна Пастухова: Автореф. Дис. канд. наук: 13.00.07. – теорія та методика виховання. – Луганськ, 2009. – 20 с.
3. Ростовцев Н. Н. Очерки по истории методов преподавания рисунка. – М., 1983. – с. 184.
4. Сотська Г. І. Естетично-професійна компетентність майбутнього вчителя образотворчого мистецтва Режим доступу : <http://lib.iitta.gov.ua>
5. Слостенин В. О. Педагогіка / В. О. Слостенин. – М. : Просвещение. – 1987. – 362 с.
6. Немов Р. С. Психологія : учебное пособие / Р. С. Немов. – М. : Просвещение. – 1990. – 301 с.
7. Електронний ресурс. Режим доступу – [file:///C:/Users/%D0%A2%D0%B0%D0%BD%D1%8F/Downloads/Vznu\\_ped\\_2015\\_1\\_21.pdf](file:///C:/Users/%D0%A2%D0%B0%D0%BD%D1%8F/Downloads/Vznu_ped_2015_1_21.pdf)

#### References

1. Moiseiuk N. Ye. Pedagogika. Navchalnyi posibnyk // N.Ye. Moiseiuk. – K. : VAT KDNK. – 2001 – 608 s.



2. Pastukhova Yu. A. Khudozhno-estetychne vykhovannia studentskoi molodi v tsilisnomu pedahohichnomu protsesi universytetu / Yuliia Anatoliivna Pastukhova: Avtoref. Dys. kand. nauk: 13.00.07. – teoriia ta metodyka vykhovannia. – Luhansk, 2009. –20 s.
3. Rostovtsev N. N. Ocherky po ystoryi metodov prepodavanyia rysunka. – M., 1983. – s.184.
4. Sotska H. I. Estetychno-profesiina kompetentnist maibutnoho vchytelia obrazotvorchoho mystetstva  
Rezhym dostupu : <http://lib.iitta.gov.ua>
5. Slastenyn V. O. Pedahohyka / V. O. Slastenyn. – M.: Prosveshchentye. – 1987. – 362 s.
6. Nemov R. S. Psykholohyia : uchebnoe posobyie / R. S. Nemov. – M. : Prosveshchentye. – 1990. – 301 s.
7. Elektronnyi resurs. Rezhym dostupu – file:///C:/Users/%D0%A2%D0%B0%D0%BD%D1%8F/Downloads/Vznu\_ped\_2015\_1\_21.pdf

Одержано статтю: 12.06.2019

Прийнято до друку: 26.06.2019

УДК 371.211.24

DOI: 10.15330/esu.16.97-102

**Яна Лащівська,**

аспірантка, Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки (м. Луцьк, Україна)

**Yana Laschivska,**

Post-graduate student, Eastern European National University Lesya Ukrainka (Lutsk, Ukraine)

[lashchivskayana@ukr.net](mailto:lashchivskayana@ukr.net)

## **ПРОФЕСІЙНА МАЙСТЕРНІСТЬ ЯК ОСНОВНИЙ КОМПОНЕНТ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ**

### **PROFESSIONAL MASTERNESS AS THE BASIC COMPONENT OF PEDAGOGICAL CULTURE**

*У статті розкриваються питання професійної майстерності майбутніх магістрів музичного мистецтва. Підкреслено, що професійно-педагогічна майстерність як наукова проблема ґрунтовно досліджується сучасними психологами, філософами, педагогами на теоретичному, експериментально-дослідному рівнях (обґрунтування сутності, складників майстерності, визначення її експериментальна перевірка умов, засобів її формування тощо).*

*Так, маючи глибокі соціальні й історичні корені, проблема професійної майстерності майбутнього магістра музичного мистецтва, майбутнього педагога залишалась надзвичайно актуальною. Як відомо, витoki її полягають в ідеях давнього риторичного мистецтва і безпосередній ораторській діяльності. Необхідним складником професійної майстерності майбутнього магістра музичного мистецтва вчені досліджуваного періоду називали спеціальну, фундаментальну фахову підготовку.*

*Цілком очевидно, що вимоги до сучасного магістра музичного мистецтва повинні відповідати потребам сьогодення і передбачати: високий професіоналізм в обраній сфері; інноваційний характер мислення і готовність до змін. Разом з тим висококваліфікований магістр музичного мистецтва повинен володіти основними етичними нормами та правилами поведінки у ділових відносинах. Водночас необхідно розвивати і соціально-психологічні навички діяльності майбутнього магістра музичного мистецтва, які мають базуватися на знанні засад формування організаційної культури, реалізації принципів розвитку соціальних відносин, традицій, звичаїв. Адже духовність, культура, інтелігентність є невід'ємними складовими професіоналізму майбутнього магістра, особливо коли його діяльність пов'язана з людьми. Професійна майстерність майбутнього магістра музичного мистецтва має формуватись у процесі здійснення методичного забезпечення навчального процесу в закладах освіти різного типу.*

**Ключові слова:** професійна майстерність, майбутні магістри музичного мистецтва, кваліфікована освіта, навчальні заклади.

*The article reveals the issues of professional mastery of future masters of musical art. It was emphasized that professional-pedagogical skill as a scientific problem is thoroughly investigated by modern psychologists, philosophers, teachers at theoretical, experimental-research levels (substantiation of essence, components of skill, definition and experimental verification of conditions, means of its formation, etc.).*

*So, having deep social and historical roots, the problem of teacher-teacher pedagogical skills, the teacher remained extremely relevant. As you know, its origins consist of the ideas of ancient rhetorical art and direct oratory activity. Necessary component of vocational and pedagogical skills teachers teachers of the studied period called special, fundamental professional training.*

*It is clear that the requirements for a modern master of music art must meet the needs of the present and predict: high professionalism in the chosen field; innovative thinking and readiness for change. However, a highly skilled master of music art must possess the basic ethical norms and rules of conduct in business relations. At the same time, it is necessary to develop the socio-psychological skills of the future master of musical art, which should be based on the knowledge of the principles of the formation of organizational culture, the implementation of the principles of development of social relations, traditions, customs. After all, spirituality, culture, and intellectuality are integral components of the future Master's professionalism, especially when its activities are connected with people. The professional mastery of the future master of music art should be formed in the process of implementing methodological provision of the educational process in educational institutions of various types.*

**Key words:** professional skills, future masters of musical art, qualified education, educational institutions.

**Постановка проблеми.** Сучасні навчальні заклади готують фахівців, які володіють не тільки фаховими знаннями, уміннями, навичками і системним, аналітичним, прогностичним стилем мислення, але й високою морально-етичною та професійною культурою. Адже саме вища освіта є вагомим чинником становлення та розвитку молодого покоління. Педагогічна культура як вищий рівень педагогічної майстерності, педагогічної освіченості, професійної компетентності й людської індивідуальності формується в процесі професійної діяльності (А. Барабанщиков, Б. Гершунський, С. Муцинов, М. Скрипник, В. Сухомлинський та ін.).

**Аналіз останніх наукових досліджень.** Глибокому теоретичному усвідомленню проблеми формування професійної майстерності викладачів ВЗО України ХІХ – початку ХХ ст. сприяло вивчення робіт А.М.Алексюка, В.О.Глузмана, М.Б.Євтуха, С.Т.Золотухіної, Н.С.Побірченко, М.Г.Стельмаховича, О.В.Сухомлинської тощо.

У наш час проведені дослідження, в яких розкривається теоретичний аспект формування професійної майстерності викладача, зокрема, сутність, складники професійної майстерності майбутнього вчителя (Б.Т.Ананьєв, Л.І.Божович, І.Д.Бех, І.І.Давидов, І.С.Кон, О.О.Леонтьєв, Н.М.Тарасевич та ін.). Теоретичне осмислення професійної майстерності, її становлення та розвиток здійснено І. Зязюном, Н. Кузьміною, А. Макаренком, В. Семиченко, В. Сухомлинським, Н. Тарасевич.

**Мета статті** – обґрунтувати сутність поняття “професійна майстерність” та чинників її формування у майбутніх магістрів музичного мистецтва.

**Виклад основного матеріалу.** За визначенням К.М.Хоруженко, термін “професійна майстерність” застосовується в соціології та культурології для характеристики соціально-професійної якості суб’єкта праці і являє собою рівень

оволодіння працівниками досягненнями науки й техніки, що є особистісним аспектом культури праці. Основними елементами професійної культури є освіта, професійний досвід і кваліфікація працівника [9, с. 239–240].

На думку А.І.Кравченка, під *професійною майстерністю* розуміють сукупність спеціальних теоретичних знань та практичних умінь, пов'язаних з певним видом праці. Ступінь оволодіння професійною культурою визначається у кваліфікації та кваліфікаційному розряді. При цьому розрізняють формальну та реальну кваліфікацію: перша пропонує необхідні для професії теоретичні знання, а друга – практичні навички та вміння, професійний досвід, отриманий протягом декількох років роботи в даній галузі [3, с. 57].

Разом з тим чимало учених, зокрема М.М.Корінний та В.Ф.Шевченко, визначають сутність феномену *професійної майстерності* як відповідний рівень та якість професійної діяльності, котрі залежать від соціально-економічного стану суспільства й сумлінності особистості в оволодінні певними знаннями, навичками конкретної професії та їх практичному використанні. Для формування і становлення професійної культури потрібні навчальні заклади, що дають кваліфіковану освіту. Адже високий рівень професійної культури є ознакою розвинутого суспільства [2, с. 173].

А.М.Новиков *професійну майстерність* особистості розрізняє за рівнями сформованості професійних знань, навиків і сформованості операційних, тактичних, стратегічних професійних умінь; за рівнями оволодіння основними кваліфікаціями – уміннями оволодіння комп'ютером, іноземними мовами, професійного спілкування, навичками маркетингу, організації реклами і збуту продукції тощо; за рівнями оволодіння естетичними, етичними, економічними, екологічними, правовими компонентами професійної культури [4, с. 22]. У якості суттєвих рис сучасної *професійної майстерності* М.Ю.Ананченко виділяє наявність спеціальних (у тому числі етичних) знань, умінь і навиків, нормативність, здібність до діалогу та сприйняття нових ідей [1, с. 11]. О.С.Пономарьов тлумачить *професійну майстерність* як обов'язковий елемент професіоналізму, "що ґрунтується на високій загальній і моральній культурі людини та її духовності, й передбачає такий розвиток професійної компетентності фахівця у сфері його діяльності, який підносить цю діяльність та її результати до рівня основних життєвих цінностей, завдяки чому формується почуття особистої відповідальності перед людьми і Богом за результати своєї діяльності, за можливі наслідки технічних чи управлінських рішень" [7, с. 92].

Як зазначає М.Пищулін, ще в античну добу Сократ і Платон обстоювали необхідність поєднання професіоналізму і моральності людини. На сьогодні ця вимога розглядається з точки зору формування освіченого, гуманного, духовного професіонала. Аналізуючи цю проблему, не можна не погодитися з думкою, що "гармонія і дисгармонія професійного розвитку представляє собою складну гаму поєднань необхідних для професійної діяльності якостей – від високої професійної та людської компетентності до повної професійної непридатності та моральної глухоти і нелюдськості" [6, с. 92–102].

Отже, готовність особистості до професійної діяльності в першу чергу визначається за критеріями професіоналізму і моральності: "моральна, але непрофесійна людина є некомпетентною, оскільки друге без першого не в змозі забезпечити спеціалістові його самореалізацію. Не забезпечена професіоналізмом моральність, тим більше аморальний професіоналізм, гіпертрофують крайнощі – добре безсилля і злу силу, замінюючи за правом сили перше другим" [6, с. 100].

Як бачимо, поєднання професійної і моральної культури – необхідні складові особистості сучасного професіонала. Моральна культура особистості майбутнього магістра розглядається як результат засвоєння особистістю морального досвіду, сформованого суспільством. У широкому вигляді вона представлена моральним досвідом особистості – системою переконань, ставлень, мотивів дій і відповідних моральних почуттів та стійких форм поведінки.

Слід зазначити, що професійна особистісна культура у широкому значенні тлумачиться як результат становлення особистості професіонала і є тотожною всьому досвіду особистості, котрий забезпечує успішне виконання конкретної професійної діяльності та подальший розвиток професійної компетентності. У цьому значенні моральна культура особистості майбутнього магістра музичного мистецтва входить до складу професійної культури і визначається тією сукупністю особливих зобов'язань, що людина і громадянин приймає на себе, коли долучається до певної сфери професійної діяльності. У вузькому значенні під професійною культурою майбутнього магістра музичного мистецтва слід розуміти систему знань, умінь, навичок і здібностей, завдяки яким з'являється можливість виконання тих трудових операцій і дій, що є необхідними у певній сфері професійної діяльності. Тобто йдеться про необхідний інструментальний рівень забезпечення праці. У такому розумінні професійна і моральна культура розглядаються як складові компоненти особистісної культури професіонала. Однак, незалежно від розуміння поняття, ми можемо зробити висновок, що висока моральна культура – необхідна якість професіонала у контексті гуманістичного розвитку суспільства. Саме вона є основою для збагачення духовної складової тієї чи іншої професійної сфери, підвищення духовності суспільства [5, с. 47].

Аналіз психолого-педагогічних досліджень свідчить, що в цілому під професійною майстерністю майбутнього магістра музичного мистецтва слід розуміти комплекс спеціальних знань, умінь та навиків, володіючи якими фахівець певного виду праці стає майстром своєї справи, професіоналом. Варто зазначити, що на формування професійної культури майбутнього фахівця впливають як особливості самої професії, так і інші чинники. Серед них можна виділити загальну культуру майбутнього магістра музичного мистецтва. Має місце не лише вплив загальної культури майбутнього магістра музичного мистецтва на його професійну культуру, а й навпаки – вплив останньої на культуру його різнопланового спілкування поза виробничою сферою. Загальнокультурна підготовка, що включає в себе вивчення історії, економіки, права, соціології та політології, іноземної мови, культури мовлення тощо, є фундаментом для професійного становлення. Вважається, що формування загальної культури поведінки в цілому здійснюється в сім'ї. Проте важливу роль у формуванні професійної культури відіграють навчальні заклади, які створюють умови для професійного становлення, розвитку та самореалізації особистості. Адже, до чинників формування професійної культури майбутнього магістра музичного мистецтва слід віднести і культуру навчального закладу, де студент отримує теоретичні знання у вибраній сфері професійної діяльності, і культуру організацій, де проходить виробнича практика.

Цілком очевидно, що вимоги до сучасного магістра музичного мистецтва повинні відповідати потребам сьогодення і передбачати: високий професіоналізм в обраній сфері; інноваційний характер мислення і готовність до змін.

Разом з тим висококваліфікований магістр музичного мистецтва повинен володіти основними етичними нормами та правилами поведінки у ділових

відносинах. Водночас необхідно розвивати і соціально-психологічні навички діяльності майбутнього магістра музичного мистецтва, які мають базуватися на знанні засад формування організаційної культури, реалізації принципів розвитку соціальних відносин, традицій, звичаїв. Адже духовність, культура, інтелігентність є невід'ємними складовими професіоналізму майбутнього магістра, особливо коли його діяльність пов'язана з людьми.

Професійна майстерність майбутнього магістра музичного мистецтва має формуватись у процесі здійснення методичного забезпечення навчального процесу в закладах освіти різного типу. Так, розробки навчальних програм, підготовка посібників, методичних рекомендацій, курсів вимагали від авторів знань предмета, його специфіки, методики його викладання, вікових особливостей тих, хто навчається, тощо. Наприклад: якість посібників та підручників з різних предметів, рекомендації щодо роботи з ними; методика викладання класичних мов; методика оволодіння рідною мовою; розвиток творчої думки у процесі навчання, зокрема викладання музичних дисциплін; активізація інтересу до навчання, зокрема до конкретних предметів; застосування на заняттях різноманітних методів навчально-пізнавальної діяльності; формування мовленнєвої культури студентів тощо.

**Висновки.** Отже, передбачувана нами модель професійної діяльності майбутнього магістра музичного мистецтва може складатися з таких професійно-особистісних компонентів: комунікабельність; наполегливість, рішучість, впевненість у собі; творче мислення, активність та ініціативність; відповідальність, вимогливість, винахідливість; соціальна сміливість, рішучість; сила волі, емоційна стабільність.

На нашу думку, це далеко не всі якості, якими повинен володіти майбутній магістр музичного мистецтва. У професійному становленні майбутнього магістра музичного мистецтва першочергова увага повинна приділятися питанням етичної та музичної грамотності.

Зазначимо, що для формування професійної культури майбутнього магістра музичного мистецтва та поглиблення її професійного потенціалу у вищих закладах освіти необхідні такі умови: забезпечення студентів фаховими та загально-теоретичними знаннями; посилення гуманітарного та гуманістичного спрямування всіх навчальних предметів; впровадження спеціальних навчальних курсів, які сприятимуть формуванню професійної культури; забезпечення студентів відповідними базами практик; створення сприятливої морально-психологічної атмосфери у вищому навчальному закладі; впровадження новітніх технологій у навчально-виховний процес; впровадження соціально-педагогічного моніторингу як системи діагностики процесів формування компонентів професійної культури.

**Перспективи подальших досліджень.** Проведене дослідження не вичерпує багатогранності теоретичних і практичних пошуків розв'язання проблеми. Подальшого вивчення потребують проблеми, пов'язані зі структурою професійної майстерності майбутніх магістрів музичного мистецтва.

#### Література

1. Ананченко М.Ю. К вопросу о сущности и факторах становления профессиональной культуры специалиста. *Формирование профессиональной культуры будущего специалиста*: Материалы X областной студенческой научной конференции и международных педагогических чтений: Сб. статей и тез. Архангельск, 2003. С.11-14.
2. Корінний М.М., Шевченко В.Ф. Короткий енциклопедичний словник з культури. К., 2003. 384 с.
3. Кравченко А.И. Культурология. М., 2001. 372 с.
4. Новиков А. М. Российское образование в новой эпохе. М., 2002. 232 с.

5. Палеха Ю.І. Ділова етика: навч. посібник. К., 2001. 238 с.
6. Пищулин Н.М. Формировать, воспитывать духовность. *Педагогика толерантности*. 2002. № 3. С.92-102.
7. Пономарьов О.С. Невідкладність проблем формування загальної професійної культури сучасних фахівців. *Вища школа*. 2002. № 6. С. 88-92.
8. Сливка С. Професійна культура юриста (теоретико-методологічний аспект). Л.: Світ, 2000. 119 с.
9. Хоруженко К.М. Культурология: Энциклопедический словарь. Ростов-на-Дону, 1997. С.239-240.

#### References

1. Ananchenko M.Yu. On the question of the essence and factors of the formation of a professional culture specialist. Formation of professional culture of a future specialist: Materials of the X regional student scientific conference and international pedagogical readings: Sat. articles and abstracts. Arkhangelsk, 2003. September 11-14.
2. Korinny MM, Shevchenko V.F. A brief encyclopedia of culture. K., 2003. 384 p.
3. Kravchenko AI Cultural Studies. M., 2001. 372 p.
4. Novikov AM, Russian Education in a New Era. M., 2002. 232 p.
5. Palekha Yu.I. Business Ethics: Teach. manual. K., 2001. 238 p.
6. Pishchulin N.M. To form, to cultivate spirituality. *Pedagogy of Tolerance*. 2002. No. 3. p.92-102.
7. Ponomarev O.S. Urgency of problems of formation of the general professional culture of modern specialists. *High school*. 2002. No. 6. P. 88-92.
8. Cream S. Professional culture of a lawyer (theoretical and methodological aspect). L.: World, 2000. 119 p.
9. Khorzhenko K.M. Cultural Studies: An Encyclopedic Dictionary. Rostov-on-Don, 1997. p.239-240.

Одержано статтю: 19.07.2019

Прийнято до друку: 02.08.2019

УДК:37.013

DOI: 10.15330/esu.16.102-109

**Анна Лякішева,**

доктор педагогічних наук, професор,  
Східноєвропейський національний університет  
імені Лесі Українки (м. Луцьк, Україна),

**Anna Liakisheva,**

Doctor of pedagogical sciences, Professor,  
Lesia Ukrainka Eastern European National University  
(Lutsk, Ukraine)

*lyakisheva.anna@eenu.edu.ua*

### ПРОФЕСІЙНЕ САМОВИЗНАЧЕННЯ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ: СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА ПОНЯТТЯ

### PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF PEDAGOGICAL FACULTY STUDENTS: ESSENCE AND STRUCTURE OF THE CONCEPT

*У статті подано, що найважливішим критерієм усвідомлення і продуктивності професійного становлення людини є її здатність знаходити особливий сенс в професійній праці, самостійно проектувати, творити своє професійне життя, відповідально ухвалювати рішення про вибір професії, спеціальності і місце роботи. Ці проблеми постають перед особистістю на протязі всього її життя.*

*Перед людиною весь час виникають проблеми, що вимагають від неї визначення свого ставлення до професії, іноді аналізу і рефлексії власних професійних досягнень, ухвалення рішень про вибір професії або її заміну. Даний комплекс проблем в професіознавстві пояснюють поняттям професійне самовизначення. Варто звернути увагу, що професійне самовизначення відбувається протягом всього життя особистості, зокрема протягом фахового навчання.*

*Ключові слова: професійне самовизначення, творча самореалізація, досягнення, професійна діяльність, саморозвиток.*

*The article states that the most important criterion of awareness and productivity of professional development of a person is its ability to find a special meaning in professional work, to independently design, create their professional life, to make responsible decisions about the choice of profession, specialty and place of work. These problems are faced by the person throughout his life.*

*Before a person all the time there are problems requiring from her definition of their attitude to the profession, sometimes the analysis and reflection of their own professional achievements, the adoption of decisions on the choice of profession or its replacement. This complex of problems in professional science is explained by the concept of professional self-determination. It is worth paying attention that professional self-determination takes place throughout the life of a person, in particular during professional training.*

*The diversity of different conceptual approaches to addressing the problem of professional self-determination, including the teacher, is caused not only by the complexity of the issue, but also by the cultural and historical conditionality of self-determination by the majority of people living in different parts of settlements, as well as heterogeneity of the population of specific countries and regions.*

*Key words: professional self-determination, creative self-realization, achievements, professional activity, self-development.*

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями.** Психолого-педагогічним змістом професійного самовизначення у змістовому компоненті є образ реального “Я” студента та образ ідеального “Я” професіонала; у ціннісно-цільовому компоненті – професійна цінність-мета (віддалена мета) та допоміжні (найближчі) цілі. Даний компонент можна розглядати як професійний план студента [1].

У поняття “професійне самовизначення” включають елементи самодіяльності, спрямованої на вирішення суперечностей у професійній “Я-концепції” особистості (термін А.Реана). Ці суперечності спричиняють професійне самовизначення як самодетерміновану особистісну діяльність, спрямовану на інтеграцію його особистісних компонентів на рівні учбово-професійної діяльності як психологічного дійсного та обраної трудової діяльності як педагогічного майбутнього [9].

Складність визначення сутності поняття самовизначення пов'язана з тим, що є інші близькі поняття: самоактуалізація, самореалізація, самоздійснення, які нерідко розкриваються через захопленість значущою роботою, через справу, яку робить людина. Міркуючи про самовизначення й самореалізацію, І.С. Кон пов'язує їх з виконуваною справою (працею, роботою) і взаєминами з оточуючими людьми (спілкуванням) [10]. П.Г. Щедровицький розглядає самовизначення як здатність людини будувати самого себе, свою індивідуальну історію, як уміння переосмислювати власну сутність [15, с. 14].

Виявлені у дослідженні закономірності можуть бути використані викладачами вищих закладів освіти для оптимізації професійного самовизначення студентів педагогічних факультетів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Дуже цікаві для розвитку теорії професійного самовизначення ідеї особистісного підходу при плануванні й розгляді життєвого шляху людини, що розроблялися Є.І.Головахою і О.О.Кроніком. Також проблема професійного самовизначення досліджувалася Л.І. Божовичом, М.Р. Гінзбургом, Є.І. Головахою, А.В. Мудриком, які вивчали її у зв'язку з життєвими

перспективами особистості і плануванням майбутнього. Д.І. Фельдштейн розглядав професійне самовизначення під призмою соціального самовизначення.

**Мета статті** – визначити сутність та структуру професійного самовизначення студентів педагогічних факультетів.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Підготовка особистості до свідомого професійного самовизначення здійснюється шляхом формування в неї особистісної профорієнтаційної позиції, що визначається відповідною спрямованістю і розвитком когнітивної, мотиваційної та емоційно-вольової сфери особистості. Згідно І.С. Кона, проблема професійного самовизначення особистості, представлена у трьох головних аспектах: як проблема самореалізації особистості; як проблема вибору і прийняття рішень; як проблема адаптації [10, с. 335].

На думку М.Р. Гінзбурга, необхідність самовизначення, як особистісного, так і професійного, певною мірою детермінована вимогами суспільства, але також, зазначає, що самовизначення детермінується внутрішньою логікою психічного розвитку особистості і пов'язано з потребою у самореалізації. Очевидність зв'язку самовизначення з потребою особистості у самореалізації пов'язана із певною психологічною основою особистісного самовизначення на даному етапі розвитку особистості в усвідомленні та активній реалізації в житті спрямованій у майбутнє [1, с. 19–27].

Як вказує М.Пряжников: “Професійне самовизначення – більш конкретне поняття, його простіше оформити офіційно (одержати диплом тощо); особистісне самовизначення – це більш складне поняття, оформити офіційно його неможливо” [12, с.67]. Професійне самовизначення залежить від зовнішніх, найчастіше сприятливих умов; особистісне самовизначення залежить від самої людини. Тобто, М.Пряжников, вказуючи на єдність особистісного і професійного самовизначення, сутністю останнього вважає самостійне й усвідомлене віднаходження змістів виконуваної роботи і всієї життєдіяльності в конкретній культурно-історичній ситуації [12].

Варто не забувати і про те, що як і будь де, у професійному самовизначенні виникають певні психологічні бар'єри.

Майбутній спеціаліст має оволодіти знаннями щодо закономірностей особистісного та професійного онтогенезу. На думку Л.Захарової: “...ці знання допоможуть не тільки діагностувати наявність стабільних і кризових періодів у житті людини, а й долати труднощі, пов'язані з нормативними кризами розвитку; у процесі професійної орієнтації урахування індивідуальних особливостей може сприяти знаходженню адекватних цим особливостям способів і засобів вираження людиною своєї індивідуальності й успішному професійному становленню” [7]. Для сучасної практики загалом характерна тенденція визначення фундаментальної свободи самовизначення особистості, її відкритість, незавершеність, прагнення до повноцінного існування.

Професійний розвиток особистості невіддільний від особистісного – в основі того чи іншого лежить принцип саморозвитку, який детермінує здатність особистості перетворювати власну життєдіяльність на предмет практичного перетворення і приводить до вищої форми життєдіяльності особистості – творчої самореалізації [8, с. 89].

Самовизначення на рівні конкретної спеціальності припускає порівняно безболісну зміну різних трудових постів, і в цьому змісті можливості самореалізації ще більше розширюються. Самовизначення в конкретній професії передбачає, що



працівник здатний виконувати близькі, суміжні види трудової діяльності, тобто його можливості вибору ще більше розширюються. Нагадаємо, що професія – це група споріднених спеціальностей. У порівнянні з попереднім типом самовизначення працівник вибирає не тільки трудові пости (у рамках своєї спеціальності), а й самі спеціальності вже в рамках професії [14].

Різноманітність різних концептуальних підходів розгляду проблеми професійного самовизначення, в тому числі і вчителя, викликане не тільки складністю даного питання, а й культурно-історичною обумовленістю реалізації самовизначення більшістю людей, які проживають у різних частинах населених пунктів, а також неоднорідністю населення конкретних країн і регіонів.

Тому, на основі поглядів учених, зазначають, що професійне самовизначення:

1. це багатомірний процес, який можна розглядати з різних точок зору;
2. як серію задач, які суспільство ставить перед особистістю, яка формується, і які дана особистість повинна вирішити за певний період часу;
3. як процес поетапного прийняття рішень, за допомогою яких індивід формує баланс між своїми побажаннями та нахилами, з одного боку, і потребами суспільства – з іншого;
4. як процес формування індивідуального стилю життя, частиною якого є професійна діяльність [6].

Також, професійне самовизначення полягає в усвідомленні особистістю себе як суб'єкта конкретної професійної діяльності і передбачає:

- 1) самооцінку людиною власних індивідуально-психологічних якостей та зіставлення своїх можливостей з психологічними вимогами професії до спеціаліста;
- 2) усвідомлення своєї ролі в системі соціальних відносин і своєї відповідальності за успішне виконання діяльності та реалізацію своїх здібностей;
- 3) саморегуляцію поведінки, спрямованої на досягнення поставленої мети.

Отже, узагальнюючи проведений аналіз професійного становлення особистості, можна виділити основні моменти цього процесу:

1. Професійне самовизначення – це вибіркове відношення індивіда до світу професій в цілому і до конкретно обраної професії.
2. Ядром професійного самовизначення є усвідомлений вибір професії з урахуванням своїх особливостей і можливостей, вимог професійної діяльності і соціально-економічних умов.
3. Професійне самовизначення здійснюється на протязі всього професійного життя: людина постійно рефлексує, переосмислює своє професійне буття і самостверджується в своїй професії.
4. Актуалізація професійного самовизначення особистості ініціюється різного роду подіями, такими як закінчення загальноосвітньої школи, професійного навчального закладу, зміна місця проживання та іншими чинниками.
5. Професійне самовизначення є важливою характеристикою соціально-психологічної зрілості особистості, її потребою в самореалізації і самоактуалізації [3].

При виділенні типів самовизначення використовують критерії потенційної можливості для волі самореалізації. Виділяють такі основні типи самовизначення людини:

- самовизначення в конкретній трудовій функції, операції;
- самовизначення на конкретному трудовому просторі;
- самовизначення в спеціальності;
- самовизначення в професії (у групі споріднених спеціальностей);

- життєве самовизначення (де професійне самовизначення є найважливішою складовою частиною);
- особистісне самовизначення (як вищий рівень життєвого самовизначення);
- самовизначення в культурі, вихід на “соціальне безсмертя” – по О.Г.Асмолову [5] – як вищий рівень особистісного самовизначення.

Структурним компонентом професійного самовизначення є наявність професійного плану – обґрунтоване уявлення про вибрану сферу трудової діяльності, про способи оволодіння майбутньою професією і перспективи професійного росту.

Завдання професійного самовизначення:

- 1) сформувати установку на власну активність та самопізнання як основу професійного самовизначення;
- 2) ознайомити зі світом професій, потребами ринку праці, правилами вибору професії;
- 3) забезпечити самопізнання та сформувати “образ-Я” як суб’єкта майбутньої професійної діяльності;
- 4) сформувати вміння зіставляти “образ-Я” з вимогами професії до особистості та потребами ринку праці, створювати на цій основі професійний план і перевіряти його;
- 5) сформувати вміння аналізу різних видів професійної діяльності, враховуючи їх спорідненість за психологічними ознаками та схожістю вимог до людини;
- 6) створювати умови для перевірки можливостей самореалізації в різних видах професійної діяльності шляхом організації професійних проб;
- 7) забезпечити розвиток професійно важливих якостей;
- 8) сформувати мотивацію та психологічну готовність до зміни професії і переорієнтації на нову діяльність;
- 9) виховувати загальнолюдські та загально професійні якості, розумні потреби [4].

Основні суперечності процесу професійного самовизначення:

- між прагненням молодого людини до самостійності та потребою у кваліфікованій допомозі дорослих;
- між професійними намірами та здібностями;
- між прагненням молоді до самостійності та відсутністю вміння обґрунтовано прийняти рішення щодо вибору професії;
- між усвідомленням рівня свого загального розвитку та можливістю менш кваліфікованої праці;
- між бажанням спробувати свої сили та відсутністю такої можливості в університеті;
- між станом здоров’я та медико-фізіологічними вимогами професії;
- між сучасними вимогами до спеціаліста і діючими формами та методами професійної підготовки;
- між професійними намірами молоді з високим рівнем освіти і значною часткою малокваліфікованої ручної праці [2].

Варто згадати і про психолого-педагогічні механізми професійного самовизначення сучасних студентів. Тобто сучасні соціальні умови активізують ті психолого-педагогічні механізми професійного самовизначення студента, які обумовлені внутрішньою потребою його особистості бути конкурентноздатним на ринку праці. Це підсилює прагнення до самовдосконалення та професійної самореалізації, які здійснюються на базі високого рівня розвитку професійного самовизначення. Тобто суб’єкт професійного навчання вдається до самодетер-

мінованих механізмів професійного самовизначення, які призводять до процесу інтеграції у змісті даного процесу.

Так, у змістовому компоненті професійного самовизначення студента може діяти механізм рефлексії його професійного “Я”, у ціннісно-цільовому – механізм цілепокладання щодо професійної діяльності, у регулятивно-поведінковому – механізм саморегуляції поведінки в реалізації професійних планів [6].

Професійне самовизначення студента у ціннісно-цільовому компоненті може відбуватись завдяки механізму цілепокладання в учбово-професійній (реальній) та професійній (ідеальній) діяльностях. Можна говорити про те, що цілепокладання – це мислимий процес, що передбачає ієрархію та часову послідовність професійних цілей студента.

Активізація психолого-педагогічних механізмів професійного самовизначення студента відбувається самодетерміновано (з ініціативи суб’єкта) та в організованих зовні умовах – в результаті процесу оптимізації розвитку професійного самовизначення протягом фахового навчання, яке зорієнтоване на особистість та розвиток компетентності студента.

Змістовою характеристикою професійного самовизначення особистості є процес формування її ставлення до себе як до суб’єкта професійної діяльності. При цьому стійке позитивне ставлення виступає критерієм завершеності даного процесу. Тому образ “Я” професіонала природно розглядають як об’єктивний показник динаміки професійного самовизначення особистості, зміни у структурі якого досить повно характеризують зміни у ставленні особистості до себе як до професіонала в майбутньому і дійсному. Дані зміни відбуваються на всіх психологічних рівнях: когнітивному, емоційно-мотиваційному і поведінковому [13, с. 55].

Загалом професійна перспектива особистості в процесі її професійного самовизначення передбачає такі основні компоненти: 1 – усвідомлення цінності чесної, суспільно корисної праці (моральна основа самовизначення); 2 – усвідомлення необхідності одержання спеціальної професійної підготовки, а також постійного підвищення кваліфікації та самоосвіти; 3 – загальна орієнтація у соціально-економічній ситуації в країні та прогнозування її змін (уявлення про можливі пріоритети в роботі); 4 – загальна орієнтація у світі професійної праці (макроінформаційна основа самовизначення); 5 – виділення віддаленої професійної мети (мрії) та її узгодження з іншими життєвими цінностями (дозвілєвими, особистісними і т.д.); 6 – побудова системи найближчих цілей як етапів і шляхів досягнення віддаленої мети; 7 – знання обраних цілей – конкретних професій, навчальних закладів і місць працевлаштування (мікроінформаційна основа самовизначення); 8 – уявлення про зовнішні перешкоди на шляху досягнення цілей та знання способів подолання їх; 9 – уявлення про внутрішні перешкоди (власні недоліки) на шляху досягнення цілей та знання способів самовдосконалення; 10 – система резервних професійних варіантів; 11 – початок практичної реалізації професійної перспективи, що передбачає постійну корекцію всього запланованого [11, с. 68].

В цілому процес професійного самовизначення передбачає: по-перше, активну, творчу участь особистості у всіх основних видах соціальної діяльності, вибір у кожному з цих видів діяльності конкретних занять, які в найбільшій мірі відповідали б індивідуальним здібностям і суспільним потребам; по-друге, формування внутрішньої потреби у добросовісному виконанні кожного виду соціальної діяльності; по-третє, активну самореалізацію особистості, яка прагне до максимального використання своїх здібностей і можливостей.

Професійне самовизначення особистості не можна розуміти як дію, до якої людина готується все життя і, здійснивши яку, вона може вважати себе повністю реалізованою. Тому проблема професійного самовизначення, діалектика його цілей і засобів – одна із основних проблем свідомої побудови життя. Професійне самовизначення є, з одного боку, важливою складовою частиною цього процесу, умовою повноцінної самореалізації особистості, з другого – підсумком, який складає для індивіда і суспільства самостійну цінність.

**Висновки.** Таким чином, успіх професійного самовизначення багато в чому залежить від власної активності суб'єкта, від його життєвої позиції, що дозволяє молодій людині цілеспрямовано, усвідомлено, активно, докладаючи вольових зусиль, здійснювати вибір професійної діяльності та підготовку до неї.

Отже, професійне самовизначення являє собою багатовимірний і багатоступеневий процес співвідношення людиною власних життєвих цілей, нахилів, здібностей з об'єктивними можливостями їх реалізації, а також з умовами, які створюють для цієї реалізації конкретні види діяльності.

**Перспективи подальших наукових розвідок.** Проведене дослідження не вичерпує всієї повноти проблеми професійного самовизначення студентів педагогічних факультетів. Подальших розглядів потребують мотиви професійного самовизначення студентів педагогічних факультетів: допомога людям, допомога собі, інтерес до науки, бажання бути потрібним людям, спілкування з людьми, бажання пізнати людину, можливість бути сприйнятим у суспільстві та інш.

#### Література

1. Гинзбург М.Р. Личностное самоопределение как психологическая проблема. *Вопросы психологии*. М.: Академия, 1998. №2. С. 18-26.
2. Головаха Е.И. Жизненные перспективы и профессиональное самоопределение молодежи. К.: Наукова думка, 1988. 342 с.
3. Джура О.Д. Культурне поле професійної самовизначеності особистості. Мультиверсум. *Філософський альманах*. Вип. 36. К.: Український центр духовної культури. 2003. 344 с.
4. Джура О.Д. Проблема особистого і професійного самовизначення в теорії профорієнтації (джерелознавча база дослідження). *Актуальні філософські та культурологічні проблеми сучасності*: збірник наукових праць. Альманах. К.: Віпол, 2003. 346 с.
5. Довідник з педагогіки і психології: навчальний посібник для викладачів, аспірантів та студентів педагогічних навчальних закладі; О.В.Скрипченко, Т.М.Лисянська, Л.О.Скрипченко. К.: Вид-во НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2002. 216 с.
6. Іванова Т.П. Я-концепція як складова професійної свідомості психологів. *Соціальна психологія*. № 9. 2007. С. 36-39.
7. Климов Е.А. Психология профессионала. М. Воронеж, 1998. 126 с.
8. Коробова О. Планування майбутнього – шлях до успіху. 2010. №45. С. 24-28.
9. Краткий психологический словарь; под ред. А.В. Петровского. Ростов н/Д: Феникс, 1998. 505 с.
10. Педагогічна психологія. Режим доступу: [www. ido. edu. ru / psychology / pedagogical\\_ psychology](http://www.ido.edu.ru/psychology/pedagogical_psychology).
11. Проселова В. М. Диагностика профессионального самосознания психологов-практиков: автореф. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07. Казань: [б. и.], 2001. 26 с.
12. Пряжникова Е. Ю. Факторы профессионального самоопределения преподавателей педагогических вузов. *Вопросы психологии*. 1994. № 6. С. 65-73.
13. Становських З.Л. Актуальні проблеми професійного становлення особистості майбутніх практичних психологів. Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції 16-17 травня “Проблеми підготовки і підвищення кваліфікації практичних психологів у ВУЗах”, за ред. С.Д. Максименка. К., Тернопіль: Ніка-центр, 2002. С. 49-52.
14. Терентьева В.А. Мотивация до досягнення успіху як провідний чинник успішності навчальної діяльності в студентському віці. К.: (Університетські читання 2006). М., 2006. 260 с.
15. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность: монография. М.: МОСУ, 2001. 272 с.

## References

1. Ginzburg MR Personal self-determination as a psychological problem. Questions of psychology. M. : Akademiya, 1998. №2. Pp. 18-26.
2. Golovakha E.I. Life perspectives and professional self-determination of youth. K. : Scientific Opinion, 1988. 342 p.
3. Dzhura O.D. Cultural field of professional self-identity of a person. Multiversum. Philosophical almanac. Whip 36. K. : Ukrainian Center for Spiritual Culture. 344 pp.
4. Dzhura O.D. The problem of personal and professional self-determination in the theory of vocational guidance (source study base research). Current philosophical and cultural problems of the present: a collection of scientific works. Almanac. K. : Vispol, 2003. 346 p.
5. Handbook on Pedagogy and Psychology: a tutorial for teachers, post-graduate students and students of pedagogical educational institutions; O. V. Skrypchenko, T. M. Lisianskaya, L.O. Skrypchenko. K. : View of the NPU them. MP Drahomanov, 2002. 216 pp.
6. Ivanova T.P. I-concept as a component of the professional consciousness of psychologists. Social Psychology. No. 9. 2007. pp. 36-39.
7. Klimov E.A. Psychology of a professional. M. Voronezh, 1998. 126 p.
8. Korobova O. Planning the Future – A Way to Succeed. 2010. №45. Pp. 24-28.
9. Brief psychological dictionary; ed. AV Petrovsky Rostov N / A: Phoenix, 1998. 505 p.
10. Pedagogical psychology. Access mode: [www.idosuccessen.com/psychology/pedagogical\\_psychology](http://www.idosuccessen.com/psychology/pedagogical_psychology).
11. Proselovna VM Diagnostics of professional self-knowledge of psychologists-practitioners: author's abstract. ... Candidate psychologist Sciences: special 19.00.07. Kazan: [b. and.], 2001. 26 p.
12. Pryazhnikova E. Yu. Factors of professional self-determination of teachers of pedagogical high schools. Questions of psychology. 1994. No. 6. P. 65-73.
13. Stanovsky Z.L. Actual problems of professional development of the personality of future practical psychologists. Collection of materials of the All-Ukrainian scientific and practical conference on May 16-17 "Problems of preparation and improvement of professional skills of practical psychologists in higher educational institutions", ed. S.D. Maximenko K., Ternopil: Nika-center, 2002. 49-52.
14. Terentyeva V.A. Motivation to succeed as a leading factor in the success of a student's academic activity. K. : (University Readings 2006). M., 2006. 260 p.
15. Schneider L. B. Professional Identity: Monograph. M. : MOSU, 2001. 272 p.

Одержано статтю: 03.07.2019

Прийнято до друку: 17.07.2019

УДК 378:373.2011.3-51  
DOI: 10.15330/esu.16.109-116

**Ірина Оніщук,**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна  
академія ім. Тараса Шевченка  
(м. Кременець, Україна).

**Iryna Onyschuk,**

Candidate of pedagogical sciences (PhD),  
Associate Professor, Kremenets Regional  
Humanitarian and Pedagogical Academy named after  
Taras Shevchenko (Kremenets, Ukraine)  
[ionuschyk@gmail.com](mailto:ionuschyk@gmail.com)

## АНАЛІЗ ЧИННИКІВ РОЗВИТКУ КУЛЬТУРИ САМОВИРАЖЕННЯ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗДО У ХУДОЖНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

### ANALYSIS OF THE FACTORS OF DEVELOPMENT OF THE SELF-EXPRESSION CULTURE OF FUTURE IPE TEACHERS IN ARTISTIC ACTIVITY

*Стаття присвячена висвітленню однієї із актуальних проблем сучасної вищої педагогічної освіти – підготовці фахівців дошкільної освіти, оскільки на сьогодні певною мірою саме від них буде залежати осучаснення підходів до освітнього процесу на першій освітній ланці. Увага зосереджується на таких ключових питаннях як особистісно-*

*професійне становлення майбутнього фахівця, розвиток культури самовираження молодшої людини на основі аналізу наукових праць з філософії, психології та педагогіки. У публікації окреслені основні аспекти науково-дослідної діяльності у означеному напрямі, а саме: визначено мету та першочергові завдання, передбачено науково-обгрунтовані шляхи вирішення проблеми. Досліджуване явище кваліфікується як особливості (відмінні від інших людей властивості особистості), способи (систематизовану сукупність дій, використаних для досягнення мети), результати (проміжні та кінцеві продукти) самоорганізованої професійної діяльності.*

*На основі аналізу психолого-педагогічної літератури розглядаються структурні компоненти (когнітивний, емоційно-ціннісний, поведінковий). Визначаються критерії та показники оцінки міри сформованості культури самовираження, роль яких виконують властивості особистості майбутніх фахівців дошкільної освіти, що відповідають основним векторам педагогічної діяльності (діловому, аксіологічному, комунікативному, перетворювальному та на цій основі визначається типологія сформованості досліджуваного явища. Зокрема, значний акцент надається аналізу важливих чинників розвитку культури самовираження майбутніх фахівців дошкільної освіти; висвітленню організаційно-педагогічних умов, ефективних форм, методів та прийомів; окреслюються перспективи наукової розвідки. Зазначається також, що концепція дослідження забезпечується єдністю методологічного, теоретичного та методичного аспектів.*

**Ключові слова:** *особистісно орієнтована освіта, культура самовираження, майбутні вихователі закладів дошкільної освіти, художня діяльність, організаційно-педагогічні умови, чинники розвитку культури самовираження.*

*The article is devoted to the coverage of one of the topical issues of modern higher education – training of preschool education specialists, since today to a certain extent it will depend on them to modernize the approaches to the educational process at the first educational level. Attention is focused on such key issues as the personal and professional formation of a future specialist, the development of the culture of self-expression of a young person on the basis of the analysis of scientific works on philosophy, psychology and pedagogy.*

*The publication outlines the main aspects of research activities in the specified direction, namely: the purpose, the priority tasks and the scientifically substantiated ways of solving the problem are provided. The investigated phenomena are qualified as peculiarities, ways and results of self-organised professional activity. In particular, the structural components (cognitive, emotional, and behavioral) are specified on the basis of the nail of psychological and pedagogical literature; criteria and indicators of estimation of the formation of the culture of self-expression are singled out; criteria and indicators of estimation of the formation of the culture of self-expression, which are the characteristics of the personality of future specialists in preschool education, are singled out, corresponding to the main vectors of pedagogical activity (business, asciiological, communicative, transformative) and on this basis the typology of the formed phenomenon is determined.*

*In particular, special attention particular (special) attention is paid to the analysis of important factors in the development of culture self-expression of future specialists of preschool education; is paid to the clarification of organizational and pedagogical conditions, effective forms, methods and methods; outlines prospects for scientific intelligence.*

*It is also noted that the concept of research is ensured by the unity of methodological, theoretical and methodological aspects.*

**Key words:** *person-oriented education, culture of self-expression, future educators of preschool establishments, artistic activity, organizational and pedagogical conditions; self-expression factors of development in artistic activity.*

**Постановка проблеми.** *На часі особистісно орієнтована освіта, оскільки фахівці визначають пріоритет розкриття та розвитку потенціалу особистості,*

ставлення до неї як до суб'єкта життєдіяльності. Особливої значущості зазначене набуває стосовно підготовки майбутнього педагога, зокрема вихователя закладу дошкільної освіти, що дає змогу подолати однозначність і універсальну методичну рецептурність професійної підготовки [1; 2; 3; 5; 8; 9]. Професійна діяльність, за висновками науковців, є один із основних способів здійснення життя та особистісної самореалізації – прагнення людини здійснити себе через свою професійну діяльність визначається як одна з основних культурних цінностей і основне завдання професійної освіти [1; 2; 3; 4; 5; 8; 9].

З-поміж актуальних проблем сучасної вищої освіти є розвиток культури самовираження майбутніх фахівців дошкільної освіти. На сьогодні накопичився чималий науковий доробок, який висвітлює аспекти означеного феномену, а саме: теоретико-методологічні засади організації освітнього процесу у вищій школі (В. Андрущенко, І. Бех, О. Киричук, В. Кремень, І. Зязюн, В. Луговий, О. Сухомлинська та інші); професійна підготовка майбутніх закладів дошкільної освіти (Л. Артемова, Г. Беленька, О. Богініч, А. Богуш, Н. Гавриш, Н. Гузій, І. Дичківська, Л. Зданевич, О. Кононко, І. Княжева, І. Луценко, Н. Лисенко, О. Лисенко, О. Листопад, О. Олійник, Ю. Косенко, Н. Маковецька, С. Нечай, І. Рогальська-Яблонська, Т. Танько та інші); естетико-педагогічні характеристики художньої культури (О. Берегова, І. Зязюн, А. Козир, Л. Левчук, О. Комаровська, Г. Локарева, Л. Масол, Н. Миропольська, Г. Падалка, О. Рудницька, Г. Сотська, О. Отич, Г. Шевченко та інші).

Важливо зазначити, незважаючи на вагомий науковий доробок, проблема розвитку культури самовираження студентської молоді у художній діяльності вивчена в неповній мірі. Отож, виникає потреба в дослідженні механізмів, виявленні чинників розвитку культури самовираження майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у художній діяльності.

**Мета статті** – проаналізувати чинники (зовнішні та внутрішні) розвитку культури самовираження майбутніх вихователів ЗДО у художній діяльності.

**Виклад основного матеріалу.** У процесі проведення констатувального експерименту виявлено, що типи культури самовираження студентської молоді у художній діяльності визначаються низкою чинників – внутрішніх і зовнішніх. Обмеженість рамок наукового дослідження обумовило необхідність зосередитися на основних з них з метою використання у процесі розробки моделі оптимізації процесу розвитку у майбутніх вихователів ЗДО культури самовираження у художній діяльності.

Оперуючи поняттям *внутрішні чинники*, ми мали на увазі індивідуальні особливості майбутніх вихователів ЗДО, які забезпечують зміни та прогресивний характер еволюції їхньої культури самовираження у художній діяльності. До них віднесено:

- особистісну та професійну самооцінку, їх співвідношення;
- потребу у зовнішній підтримці;
- інтерес до художньої діяльності, здібності до неї;
- самоповагу та саморегуляцію поведінки;
- суб'єктну оцінку оптимальної, бажаної та реальної міри розвитку культури самовираження;
- впевненість або невпевненість та незалежність або залежність активності досліджуваних.

У процесі аналізу проявів майбутніми вихователями культури самовираження у художній діяльності фіксувалися особливості впливу на досліджуване явище таких **зовнішніх чинників** як:

- відображення проблеми формування у студентської молоді культури самовираження взагалі, у художній діяльності зокрема, у змісті професійної підготовки майбутніх вихователів;
- інтеграція різних видів художньої діяльності та варіювання форм її організації;
- атмосфера у професійному оточенні;
- ставлення до успіхів та невдач досліджуваних значущих для них людей (викладачів, одногрупників);
- надання студентам права на вибір.

#### ***Аналіз ролі внутрішніх чинників розвитку досліджуваного явища***

Зупинимося на аналізі впливів на культуру самовираження майбутніх вихователів у художній діяльності *внутрішніх чинників*, пов'язаних з уявленнями досліджуваних про самих себе та майбутню професійну діяльність, умінням виробляти самооцінні судження, цінувати себе та регулювати свою поведінку. Перераховані вище суб'єктивні характеристики особистісного зростання дозволяють говорити про те, що розвиток кожної та усіх разом визначається сформованістю у майбутніх вихователів позитивної й адекватної “Я-концепції”. За висновками І.Кона “Я-концепція” є внутрішнім усвідомленням особистістю самої себе, здатністю себе оцінити, відчувати відповідальність за своє життя (особисте та професійне), умінням контролювати власну поведінку. Зазначені прояви безпосередньо залежать від рівня розвитку самосвідомості студентів. У дослідженні ми базуємося на думці вказаного автора, згідно з якою особистість з високим рівнем розвитку самосвідомості добре диференціює свої чесноти і вади, орієнтується в основних особливостях, вирізняється здатністю до педагогічної рефлексії.

На думку науковців, чим глибша самосвідомість особистості, тим ефективніше вона діє – адже усвідомлене ставлення до власних потреб, адекватна оцінка своїх можливостей і здібностей дозволяє студентові доцільно коректувати життєві сценарії. Звідси випливає висновок: адекватне уявлення майбутніх вихователів ЗДО про себе є важливою умовою досягнення успіхів в освітньому процесі взагалі, у самовираженні в художній діяльності зокрема. Слабка “Я-концепція” виступає бар'єром у досягненні успіху внаслідок низької самооцінки та суб'єктивного, здебільшого вельми обмеженого сприйняття майбутніми вихователями своїх особистісних властивостей, невисоких очікувань щодо себе [1; 4]. У ході аналізу емпіричних даних увагу акцентовано на виділених провідними фахівцями базових компонентах “Я-концепції досліджуваних”, а саме: *розумінні себе, впевненості у собі, емоційній стійкості*. Базуючись на них, характеризуватимемо особливості розвитку у майбутніх вихователів “Я-концепції” як важливої передумови розвитку культури самовираження у художній діяльності. Нижче у таблиці 1. наведено узагальнені дані опитування та проєктивних методик констатувального етапу дослідження.



**Розподіл досліджуваних різних типів культури самовираження за розвитком базових характеристик “Я-концепції” у балах на констатувальному етапі дослідження**

Типи самовираження	складові “Я-концепції”		
	Розуміння себе	Впевненість у собі	Стійкість емоцій
<b>ДУХОВНИЙ</b>	10	10	10
<b>ОСОБИСТІСНИЙ</b>	10	9	8
<b>СУБ’ЄКТНИЙ</b>	8	7	6
<b>БАЗОВИЙ</b>	5	4	4
<b>ДЕСТРУКТИВНИЙ</b>	3	2	1

Наслідком здійсненого якісного аналізу наведених у таблиці 4.8 кількісних даних стосовно розвитку у досліджуваних “Я-концепції” слугують, такі узагальнення:

1. Порівняння оцінок знань досліджуваними себе як особистості та фахівця з впевненістю у собі й стійкістю емоцій, можна говорити, що система знань переважної більшості майбутніх вихователів ЗДО сформована краще, ніж довіра власним можливостям та саморегуляція емоцій та дій в освітньому процесі та художній діяльності.

2. Встановлено, що лише представники духовного та особистісного типів розвитку культури самовираження характеризуються високими оцінками саморозуміння, впевненості у собі та емоційної стабільності. Віднесені до суб’єктивного та базового типів культури самовираження студенти характеризувалися проміжними оцінками, які засвідчують їхню залежність від ситуації, складності та новизни завдання, необхідності виявити творчу ініціативу. Як і очікувалося, найнижчі оцінки отримали самооцінки, впевненість у собі та стійкість емоцій представників деструктивного типу – невпевнених у собі, імпульсивних досліджуваних, знання яких про себе виявилися клаптевими, схематичними, а самооцінки невпевненими або низькими. Дехто з них взагалі уникав необхідності оцінювати себе або відповідав: “Не знаю”, “Мені важко відповісти” та інші.

3. Досліджено, що близько двох третин майбутніх вихователів визнали, що, як правило, невпевнені у собі, бояться помилитися, зробити щось неправильно, бути осудженими авторитетними людьми, у першу чергу, викладачами та референтною групою одногрупників. Вони усвідомлюють негативний вплив непевності у собі на уміння культурно самовиражатися освітньому процесі взагалі, у художній діяльності зокрема. Типовими виявилися такі висловлювання: “Творчому самовираженню заважає моя невпевненість”, “Виразити себе у художній діяльності, думаю про те, як мене оцінять оточуючі”, “Я б краще самовиражалася, якщо б постійно не сумнівалася у своїх можливостях”, “Працюю і думаю – чи вийде в мене так, як хочу”, “Я невисокої думки про свої здібності”. Отже, розвиток позитивної думки про себе – важливий напрям подальшої роботи з даною категорією досліджуваних.

4. Водночас інші 75% майбутніх вихователів зазначили, що успіх їхньої діяльності значною мірою залежить від зовнішніх впливів: “Знання та думки інших людей відіграють для мене важливу роль”, “Підтримка близьких людей мені вкрай потрібна”, “Допомога інших позитивно позначається на результатах”, “Поради, як зробити краще, надихають на подальший пошук”.

Наведені висловлювання засвідчують особливості оцінок представниками кожного типу розвитку культури самовираження значення реалізації “Я” у професійній діяльності. Узагальнюючи їх, можна схарактеризувати типові для кожної категорії досліджуваних установки:

- *духовного* – масштабність, баланс індивідуального та соціального, прагнення самовдосконалення;
- *особистісного* – визнання важливості самовизначення, реалізації свого потенціалу, орієнтація на цінності справедливості, щирості, власної гідності;
- *суб’єктивного* – визнання пріоритету результативних дій, активної взаємодії з колегами та дошкільниками, професійної етики;
- *базового* – надання переваги дотриманню вимог і правил, проявам ввічливості й доброзичливості, необхідності бути для дітей зразком для наслідування;
- *деструктивного* – несформованість адекватної оцінки ролі самосвідомості у майбутній професійній діяльності.

Отже, актуалізується необхідність спеціальної організації освітньої роботи, спрямованої на вправлення майбутніх вихователів в уміннях адекватно себе оцінювати, поводитися впевнено та виявляти оптимізм під час виконання завдань художнього характеру. При цьому важливе застосування диференційованого підходу до розвитку самосвідомості представників принаймні трьох з п’яти типів культури самовираження – суб’єктивного, базового та деструктивного. Це пояснюється необхідністю брати до уваги специфічні для кожної категорії досліджуваних особливості сформованості у них знань, ставлення та стилю поведінки в ситуаціях, які пред’являють вимоги до їхнього уміння культурно самовиражатися, діяти свідомо, впевнено, творчо.

Нижче зупинимося на аналізі *зовнішніх чинників*, які вплинули на культуру самовираження досліджуваних у художній діяльності.

До основних з них віднесено:

- усвідомлення викладачами змісту й функцій художньої діяльності у сучасних реаліях;
- широту представленості та міру збалансованості у навчальних програмах видів художньої діяльності;
- урізноманітнення форм її організації у процесі підготовки майбутніх вихователів, надання досліджуваним права на творчість.

#### ***Аналіз ролі зовнішніх чинників розвитку досліджуваного явища***

Упровадження у закладах вищої освіти гуманістичної парадигми обумовило необхідність поглибленого аналізу особливостей організації художньої діяльності з метою залучення студентської молоді до духовної культури, діяльності із створення духовних цінностей, реалізації свого творчого потенціалу, освоєння накопиченого соціального та духовного досвіду. Також нас цікавило, наскільки художня діяльність досліджуваних спрямована на розвиток у них позиції суб’єкта, збагачення духовно-практичного ставлення до світу, окультурення потреб та плекання соціально прийнятних форм самовираження.

Аналізуючи дані констатувального експерименту, ми виходили з розуміння, що в процесі професійної підготовки вихователів художній діяльності має приділятися особливе місце. Це, зокрема, пов’язане із специфікою роботи вихователя, з необхідністю опори на емоційно-чуттєвий досвід пізнання світу дітьми дошкільного віку. У процесі перетворювальної, духовно-пізнавальної, оціночної та комунікативної діяльності майбутній вихователь ЗДО має оволодіти комплексом важливих

художньо-педагогічних умінь: уміннями організовувати та управляти педагогічним процесом в його художньому втіленні, імпровізувати, усвідомлювати власну індивідуальність. У такий спосіб майбутній вихователь вдосконалюється як особистість, оволодіває здатністю ціннісно ставитися до своєї професійної діяльності.

Сучасні реалії актуалізують окрім педагогічної і *соціальну функцію* мистецтва та художньої діяльності. Твори мистецтва утворюють сферу культури українського суспільства. Важливі самі по собі, вони набувають особливого значення в аспекті їх *соціального функціонування*. Врахування у процесі підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти *соціальної компоненти художньої діяльності* означає націленість викладачів закладів вищої освіти на культурне освоєння студентами соціального простору, виховання у них соціальної компетентності, збалансованість індивідуальних та колективних інтересів, формування умінь працювати у команді (домовлятися, узгоджувати свої дії, брати до уваги потреби інших, поступатися, приймати компромісні рішення, визнавати помилки та досягнення – власні та інших людей, відстоювати істину), цінувати свої досягнення, презентувати їх широкому загалу.

З огляду на сказане вище, на часі забезпечення *єдності педагогічної, соціальної та психологічної компонент* художньої діяльності. Вона сприятиме вихованню гармонійно та різнобічно розвиненої особистості майбутнього вихователя ЗДО, реалізації системного підходу у процесі підготовки майбутніх вихователів освіти до професійної діяльності та організації художньої діяльності (власної та дітей дошкільного віку). Таким чином, вдосконалення змісту програм має базуватися на ідеї, згідно з якою художня діяльність розуміється як складний феномен, який має, з одного боку, поєднувати психологічний, педагогічний та соціальний компоненти, з іншого – функціонувати у процесі підготовки майбутніх вихователів на трьох рівнях – *методологічному, діяльнісному та особистісному*.

**Висновки.** На констатувальному етапі дослідження розроблено комплексну і варіативну методику, яка забезпечила обґрунтоване діагностування особливостей розвитку культури самовираження майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у художній діяльності та визначення чинників, що детермінують розвиток даного явища.

До *внутрішніх* віднесено особливості розвитку у досліджуваних *самосвідомості*: уявлення про себе як особистість та професіонала, характер самооцінки, ціннісне самоставлення. До складу *зовнішніх* чинників увійшли: зміст та види художньої діяльності, їх інтеграція в освітньому процесі, форми організації самостійної художньої діяльності студентів, надання їм права на прояв творчості. Встановлено, що оптимізація освітнього процесу, спрямованого на розвиток у майбутніх вихователів ЗДО культури самовираження у художній діяльності, передбачає необхідність врахування у процесі підготовки майбутніх вихователів як перших, так і других чинників, оскільки за відсутності їх балансу відбувається трансформація та уповільнення особистісного та професійного зростання студентської молоді.

#### Література

1. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2 кн. Кн.: 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. – К.: Либідь, 2003. – 344 с.
2. Васильєва М.П. Культурологічний підхід до процесу професійної підготовки майбутнього педагога. Педагогіка і психологія творчої особистості: проблеми і пошуки: зб. наук. праць. Вип. 47. – Запоріжжя, 2007. – С. 67.

3. Зязюн І. А. Концептуальні засади теорії освіти в Україні // *Педагогіка і психологія професійної освіти*. – 2000. – № 1. – С. 11–24.
4. Кононко О. Л. Культура самовираження майбутніх педагогів як особистісний феномен // Збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції “Психологія та педагогіка: необхідність впливу науки на розвиток практики в Україні”. – Львів : ГО “Львівська педагогічна спільнота”, 2017. – С. 13–18.
5. Кремень В.Г. Духовність і культура суспільства визначаються розвитком освіти. Освіта у полікультурних суспільствах за редакцією Василя Кременя, Тадеуша Лановицького, Єжи Нікіторовича, Світлани Сисоєвої. – Вища педагогічна школа СПВ. Університет Бялостоці. – Варшава, 2012. – 392 с. – С. 45-55.
6. Кримський С. Б. Культура розкриває внутрішню безмежність людини / *Культурологічна думка*. – 2009. – № 1. – С. 18–26.
7. Омельченко Е. А. Самовыражение и культура самовыражения педагогов и студентов педагогических ВУЗов / Теория и практика образования в современном мире : материалы II международной научной конференции. – СПб. : Реноме, 2012. – С. 11–14.
8. Підготовка вихователя до розвитку особистості дитини в дошкільному віці : монографія за заг. ред. І. І. Загарницької. – К.: вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – 310 с.
9. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості : підручник. – К.: Міленіум, 2006. – 344 с.

#### References

1. Bekh I. D. Vychovannia osobystosti: u 2 kn. – Kn. 2: Osobystisno oriientovani pidkhd: naukovopraktychni zasady. – K. : Lybid, 2003. – 344 s.
2. Vasyliieva M.P. Kulturolohichni pidkhd do protsesu profesiinoi pidhotovky maibutnoho pedahoha // Pedahohika i psykhologhiia tvorchoi osobystosti: problemy i poshuky: zb. nauk. prats. Vyp. 47. – Zaporizhia, 2007. – S. 67.
3. Ziaziiun I. A. Kontseptualni zasady teorii osvity v Ukraini / Pedahohika i psykhologhiia profesiinoi osvity. – 2000. – # 1. – S. 11–24.
4. Kononko O. L. Kultura samovyrazhennia maibutnikh pedahohiv yak osobystisnyi fenomen // Zbirnyk tez naukovykh robit uchasnykiv mizhnarodnoi naukovopraktychnoi konferentsii “Psykhologhiia ta pedahohika: neobkhdnist vplyvu nauky na rozvytok praktyky v Ukraini”. – Lviv : HO “Lvivska pedahohichna spilnota”, 2017. – S. 13–18.
5. Kremen V.H. Dukhovnist i kultura suspilstva vyznachaiutsia rozvytkom osvity Osvita u polikulturnykh suspilstvakh za redaktsiieiu Vasyliia Kremenia, Tadeusha Lanovytskoho, Yezhy Nikitorovycha, Svitlany Sysoievoi. – Vyscha pedahohichna shkola SPV. Universytet Bialostotsi. – Varshava, 2012. – 392 s. – S. 45-55
6. Krymskyi S. B. Kultura rozkryvaie vnutrishniu bezmezhnist liudyny / *Kulturolohichna dumka*. – 2009. – # 1. – S. 18–26.
7. Omelchenko E. A. Samovyrazheniie i kultura samovyrazheniia pedagogov i studentov pedagogicheskyykh VUZov // Teoriia i praktika obrazovaniia v sovremennom mire : materialy II mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii. – SPb. : Renome, 2012. – S. 11–14.
8. Pidhotovka vykhovatelja do rozvytku osobystosti dytyny v doshkilnomu vitsi : monohrafiia /za zah. red. I. I. Zaharnytskoi. – K.: vyd-vo NPU im. M. P. Drahomanova, 2009. – 310 s.
9. Sysoieva S. O. Osnovy pedahohichnoi tvorchosti : pidruchnyk. – K. : Milenium, 2006. – 344 s.

Одержано статтю: 05.06.2019

Прийнято до друку: 19.06.2019

**Тетяна Потанчук,**

доктор педагогічних наук, професор,  
ДВНЗ “Прикарпатський національний  
університет імені Василя Стефаника”  
(м. Івано-Франківськ)

**Tetiana Potarchuk,**

doctor of pedagogical sciences, Professor,  
Vasyl Stefanyk Precarpathian national university  
(Ivano-Frankivsk, Ukraine)  
tatvolod@ukr.net

**Наталія Анненкова,**

в. о. доцента,  
Національної Музичної Академії України  
ім. П. Чайковського (м. Київ, Україна)

**Nataliia Annenkova,**

Associate Professor, Ukrainian National Tchaikovsky  
Academy of Music (Kyiv, Ukraine)  
tatvolod@ukr.net

## ДО ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА

## TO THE PROBLEM OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF FUTURE TEACHER

*У статті визначені загальні шляхи оптимізації системи професійного розвитку викладача, орієнтованого на саморозвиток, узагальнюючи головні теоретичні позиції щодо сутності компетентнісної професійної освіти, її структурної організації, системоторних параметрів якості: а) подолання пріоритетності інформаційно-репродуктивної системи післядипломної освіти, методів та технологій її реалізації, орієнтації на усереднений, типовий рівень професійної діяльності викладача; б) забезпечення суб'єктної позиції педагога в процесі професійного розвитку, програмування методики підвищення професійної компетентності, орієнтуючись на власний потенціал розвитку, особистісну орієнтованість освітньої діяльності, що реалізується за індивідуальною траєкторією; в) сприяння переходу від зовнішнього управління освітнім процесом до самоуправління, активуючи процеси самодіагностики, самоаналізу, самопрограмування.*

**Ключові слова:** професійний розвиток, освітній процес, неперервна освіта, модернізації організації навчального процесу, система підвищення кваліфікації педагогічних кадрів.

*The article outlines the general ways of optimizing the system of professional development of a self-developed teacher, summarizing the main theoretical positions regarding the essence of competent professional education, its structural organization, system-quality parameters of quality: a) overcoming the priority of the information-reproductive system of postgraduate education, methods and technologies for its implementation, orientation towards averaged, typical level of professional activity of a teacher; b) ensuring the subject's position of the teacher in the process of professional development, programming methodology for increasing professional competence, focusing on their own development potential, the personal orientation of educational activity, implemented on the individual trajectory; c) facilitating the transition from external management to self-management, activating processes of self-diagnosis, self-analysis, self-programming.*

*The problem of professional development is the subject of active research in the world of educational space, while taking into account the following terms: teacher development, professional development, professional self-development, continuing education, education throughout life, and others.*

*It was important to define how the problems of continuity of professional education and professional, personal self-development in its context are realized at different levels of the formation of the system of teaching activity and in specific forms of the educational process at the transition to the technology of competence education. The transition period to the new educational standards is rather complicated, because it is about changing the formula of educational activity, the relationship of participants in the pedagogical process, orientation to other educational, life values.*

**Key words:** *professional development, educational and process, continuous education, modernization of organization of educational process, system of professional development of pedagogical personnel.*

**Постановки проблеми.** Проблема професійного розвитку є об'єктом активних наукових досліджень у світовому освітньому просторі, при тому послуговуючись термінами: розвиток викладача, професійний розвиток, професійний саморозвиток, неперервна освіта, освіта упродовж життя та інші. Досліджуючи методологічні, теоретичні, практичні основи забезпечення оптимізації професійного розвитку викладача, зокрема його саморозвитку як основи навчання впродовж життя, були проаналізовані літературні джерела, що стосуються як найбільш актуальних проблем, так і загальних стратегічних тенденцій та напрямків розвитку професійної компетентності педагога в Україні, технологічних схем та практичних умов їх реалізації. Важливо було визначити як проблеми неперервності професійної освіти та професійного, особистісного саморозвитку у її контексті реалізуються на різних рівнях формування системи педагогічної діяльності та в конкретних формах навчально-виховного процесу на етапі переходу на технології компетентнісної освіти. Перехідний період до нових освітніх стандартів є досить складним, оскільки йдеться про зміну формули освітньої діяльності, взаємовідносин учасників педагогічного процесу, орієнтацію на інші освітні, життєві цінності.

У монографії “Вища освіта України в умовах глобалізації суспільства” В. Олійник, О. Отич вказують на важливість процесів саморозвитку, самовдосконалення викладача в системі післядипломної освіти як чинника забезпечення її неперервності: “для забезпечення якості людського капіталу в Україні необхідно посилити увагу до формування у майбутніх фахівців компетентності самовдосконалення, що пов’язано з утвердженням у суспільстві знань ідеї безперервної освіти та стрімким розвитком освіти дорослих як важливої складової освіти впродовж життя” [9, с. 9–30].

**Аналіз останніх наукових досліджень і публікацій.** Проблема професійно-педагогічного розвитку та саморозвитку, підвищення професійної компетентності майбутнього викладача є складною та багатоаспектною, тому різні напрямки, форми та методи професійного розвитку особистості були предметом наукових досліджень як вітчизняних, так і зарубіжних науковців (Г. Балл, І. Дичківська, І. Зязюн, Ю. Пелех, С. Сисоєва, В. Семіченко та ін.).

Також слід зазначити, що професійний розвиток викладача досліджуються у контексті: філософії освіти (О. Антонова, І. Зязюн, В. Кремень, О. Отич), професійної освіти (Л. Павленко, С. Сисоєва, І. Якухно) професійно-педагогічного розвитку викладача (В. Маслов, Л. Стащенко, Л. Чернікова, О. Шевченко, І. Якухно). Питання модернізації організації навчального процесу в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, інших форм післядипломної освіти досліджувалися в роботах Л. Даниленко, А. Кузьмінського, В. Лугового, В. Олійника, О. Отич, Н. Протасової, І. Якухно та ін.

Аналіз зазначених вище наукових праць щодо професійної готовності майбутніх викладачів до заявлених реформ в системі освіти, дав можливість виділити проблеми, що є особливо актуальними, серед них:

- консервативність педагогічної спільноти, недостатній рівень готовності до продуктивного саморозвитку;
- недостатній рівень сформованості мотиваційної основи до професійного зростання викладача, забезпеченості адекватним інформаційно-методичним інструментарієм;
- відсутність мобільного діагностичного інструментарію для контролю якості професійної діяльності педагога у масовому масштабі, врахування її результатів для визначення статусних позицій кожного в системі;
- недостатній рівень дієвості, мобільності системи післядипломної освіти, орієнтованої на неперервність, мотивацію до професійного, особистісного саморозвитку педагога.

**Мета статті** – розглянути проблеми професійного розвитку майбутнього викладача у наукових дослідженнях.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** На радикальність реформ освітньої сфери, пов'язаних з переосмисленням формули освітньої діяльності, умов забезпечення її неперервності, відповідно, функцій викладача в системі інноваційної освіти на сучасному етапі її розвитку вказують українські науковці Т. М. Десятов, І. Ф. Зязюн, В. Г. Кремень, В. І. Куценко, Л. П. Пуховська та ін.

Так, І. А. Зязюн стверджує, що “Важливішими цілями створення системи неперервної освіти є: по-перше, творча діяльність спеціаліста, здатність до гнучкої її переорієнтації згідно зі змінами в системі соціальних і культурних інститутів сучасного суспільства, орієнтованого на людські цінності; по-друге, формування особистісних якостей людини, які визначають не лише її суто професійні характеристики, а й стиль мислення, рівень культури, інтелектуальний розвиток [5, с. 9].

Аналіз літературних джерел з питань модернізації педагогічної освіти всіх рівнів, у тому числі післядипломної, дає можливість акцентувати увагу на найбільш значущих її тенденціях (лат. *tendentia*, від *tendo* – прагну, прямую). Дослідник В. Маслов визначає тенденцію як “узагальнююче поняття, яке втілює в собі суттєві постійні протиріччя, умови, фактори тощо, які носять систематичний прояв і здійснюють суттєвий вплив на якість функціонування системи в цілому та її структурних компонентів”. При цьому автор зазначає, що тенденція є формою прояву законів, які взагалі не мають іншої реальності, а відображаються у наближеному вигляді, у тенденції [8, с. 40–41]. Питання тенденцій модернізації освітньої діяльності, навчального процесу в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, інших форм післядипломної освіти досліджувалися в роботах Л. Даниленко, А. Кузьмінського, В. Лугового, В. Олійника, Н. Протасової, І. Якушно.

У контексті зазначеної проблеми особливої актуальності набули питання самоосвітньої діяльності сучасного викладача, які найбільшою мірою забезпечують неперервність, особистісну орієнтованість процесу його професійного розвитку.

Глибоко та системно досліджені підходи до оптимізації підвищення кваліфікації педагогічних працівників у системі неперервної освіти у дослідженнях таких учених як Т. Десятов, І. Зязюн, С. Сисоєва, А. Чміль та ін.

Як зазначає український дослідник С. Сисоєва, “Смислом і метою освіти є Людина в постійному (впродовж життя) розвитку. Кінцевий підсумок освіти – внутрішній стан людини на рівні потреби пізнавати нове, освоювати знання,

виробляти матеріальні й духовні цінності, допомагати ближньому, бути добротворцем” [10, с. 90].

Безальтернативним є судження, що сучасний викладач повинен інтегруватися у систему розвитку інноваційної освіти, що має тенденцію до постійних змін, які диктуються змінами соціально-економічного розвитку держави, відповідно, зміною попиту на відповідний тип особистості молодшої людини, здатної не лише до них адаптуватися, а і бути суб'єктом інноваційного розвитку у всіх сферах життєдіяльності. Як зазначає Д. І. Дзвінчук, “...найближчими роками не лише поглибитися наша участь у Болонському процесі, а все українське суспільство обере собі європейські взірці життєдіяльності і відмовиться від застарілих та непридатних для майбутнього заокеанських філософських і соціальних поглядів та економічних моделей” [4, с. 25].

Тому сучасний викладач повинен постійно розвиватися як в особистісному, так і в професійному аспектах. Процес є перманентним, “пов'язаним з удосконаленням їх професійної діяльності і забезпеченням успішності студентів. Ефективність професійного розвитку структурована: лідерство, знання, доступні ресурси, високий рівень співробітництва, відповідне оцінювання роботи й підтримка” [1, с. 154].

Проблеми професійного розвитку та саморозвитку майбутніх викладачів розглядаються на основі різних методологічних підходів, які, відповідно, забезпечують визначеність головних орієнтирів, цілеспрямованість, системність процесу. Найбільш поширеними серед них є наступні:

Андрагогічний підхід, який орієнтує на формування освітнього процесу, враховуючи особливості навчання дорослої людини. На основі досліджень таких зарубіжних учених як: П. Джарвіс, Дж. Д'юї, Е. Ліндемман, М. Ноулз, обґрунтовується позиція щодо необхідності навчання людей з якомога більшим урахуванням їх наявного досвіду у відповідній сфері діяльності, особистісних характеристик як суб'єкта розвитку.

Н. Протасова [11], В. Пуцов [13] та інші досліджують проблеми теорії і практики андрагогічної організації навчання. Узагальнюючи позиції дослідників цього підходу до організації навчання, були виділені наступні характеристики:

- високий рівень, самостійності, індивідуалізації своєї освітньої, самоосвітньої діяльності, тенденції до посилення самокерованості процесу;
- розвиток власного досвіду діяльності, реалізація освітньої діяльності на основі взаємодії досвідів того, хто вчить, та того, хто вчиться;
- орієнтованість навчальної діяльності на актуальні потреби реальної практики професійної діяльності викладача.

В системі післядипломної освіти викладачів широкого використання набув акмеологічний підхід (акме від грец. – вершина, квітуча пора), який асоціюється з періодом найвищих досягнень людини, її зрілістю у професійній діяльності, життєвій практиці та ін. Як зазначає Б. Ананьєв, педагогічна акмеологія є наукою про закономірності вищих досягнень у цілісному розвитку людини на кожному її віковому етапі у процесі неперервної освіти [3, с. 143].

Методологічні основи досягнення професійного акме в освітній діяльності досліджували О. Анісімов, О. Бодальов, А. Деркач, А. Маркова, Є. Селезньова та ін.; у педагогічній акмеології досліджували В. Вакуленко, І. Зязюн, Н. Кузьміна, В. Максимова та ін. Так, Н. Кузьміна стверджує, що: “Акмеологія – нова галузь наукових знань в системі наук про людину – досліджує фундаментальні закономірності творчості і самосвідомості людини” [2, с. 34].



Водночас, акмеологічний підхід дає змогу з'ясувати суб'єктивні та об'єктивні фактори, які сприяють досягненню вершин професіоналізму людини, педагога у тому числі: це, з одного боку – якість отриманої базової професійної освіти, з іншого – потенціал розвитку, здатність до системної самоосвіти.

Отже, акмеологічний підхід трактується як особливий методологічно-технологічний напрям, якому властива постійна орієнтованість на перспективи розвитку. Характерними ознаками цього підходу є такі:

- орієнтація на професійну зрілість і майстерність як об'єкт удосконалення на всіх етапах життя й діяльності людини;
- усебічний розвиток свідомості й діяльності груп (товариств), переконаність у можливості масового вдосконалення;
- оптимістичне бачення людини, її можливостей, майбутнього; проектування вищих досягнень як окремими особами, так і групами й товариствами [3, с. 143].

Акмеологічний та андрагогічний підходи в системі післядипломної освіти є взаємопов'язаними та взаємозалежними, вони мають багато спільного, зокрема, їх характеризує індивідуальна, особистісна спрямованість освітнього процесу, актуалізація наявного досвіду, його осмислення через призму реалізації високих цілей професійної діяльності, досягнення яких буде слугувати, передусім, чинником професійно-педагогічного саморозвитку, особистісної самореалізації.

Компетентнісний підхід. Шляхи вдосконалення підготовки педагогічних працівників у післядипломній педагогічній освіті з позицій компетентнісного підходу, концептуальні засади професійної компетенції та компетентності викладача, методологічні засади розвитку професійної компетентності педагогів в умовах післядипломної педагогічної освіти були об'єктом досліджень багатьох українських та зарубіжних вчених, зокрема Л. Даниленко, І. Зязюна, Н. Кузьміної, В. Маслова, О. Овчарук, О. Пехоти, Дж. Равена, А. Хуторського, Л. Чернікова, І. Якухно та ін. [12].

Відомий український науковець І. Зязюн зазначає, що "...компетентність як екзистенціональна властивість людини є продуктом власної життєтворчої активності людини, ініційованої процесом освіти..." [6, с. 11].

Професійний розвиток, саморозвиток учителя ускладнюється особливостями перехідного періоду від освіти інформаційно-репродуктивної до компетентнісної, тому, окрім традиційних знань, які відповідають за розвиток професіоналізму викладача, враховуючи постійне оновлення програм, змісту освітньої діяльності, форм та методів її реалізації, вчитель, який переходить на інноваційну особистісно орієнтовану освіту, має розуміти теоретико-практичні основи інноваційної діяльності, особливості перехідного періоду, що передбачає радикальні зміни, суттєве оновлення формули організації освітньої діяльності. Йдеться про розвиток професійної компетентності як умови адаптації до інноваційних освітніх стандартів, технологій їх реалізації.

Професійний розвиток сучасного викладача спрямований на оптимізацію саморозвитку, тобто на формування здатності бути суб'єктом формування власної концепції та моделі діяльності, орієнтуючись на власний досвід та особистісні характеристики, а також формувати ставлення до перманентної професійної освіти, у її контексті – особистісного саморозвитку як головної умови успішної професійно-педагогічної діяльності, забезпечення конкурентоздатності на ринку освітніх послуг.

Отже, йдеться про оновлення освітньої діяльності як на рівні методології, теорії, так і змістово-технологічних аспектів їх реалізації. Неперервність системи професійної освіти може бути забезпечена лише за умови, якщо система освітньої діяльності всіх рівнів буде базуватися на спільних концептуальних основах, забезпечуючи принцип наступності, послідовності, неперервності розвитку систем.

Усі напрямки модернізації системи професійної підготовки майбутнього викладача логічно мають трансформуватись і на систему післядипломної освіти, систему розвитку та саморозвитку викладача, забезпечивши приведення основ освітньої діяльності всіх рівнів і до відповідних базових освітніх стандартів.

Реальна компетентність майбутнього викладача визначається саме вмінням використати набуті теоретичні знання в практичній діяльності. Педагогічний процес складний і багатовимірний і кожна конкретна педагогічна задача потребує передусім її осмислення через призму відповідних теоретичних основ. Педагог повинен самостійно визначити суть проблеми, поставити адекватну задачу, знайти ефективні способи її вирішення, проаналізувати та визначити рівень ефективності її вирішення. Лише високий рівень теоретичної компетентності, усвідомленого володіння теоретичними знаннями сформує відповідні практичні орієнтації в кожній конкретній педагогічній ситуації.

Ще у контексті класичної педагогіки значна увага дослідників приділялась проблемі професійного саморозвитку майбутнього викладача, формування його готовності до роботи в системі суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників педагогічного процесу. Так, В. Крутецький досліджував проблеми систематизації та диференціації здібностей викладача стосовно забезпечення діалогічної взаємодії зі студентами [7], Г. Щукіна акцентувала увагу на важливості формування суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин, які лежать в основі освітньої системи, а також важливості забезпечення професійної підготовки та саморозвитку майбутнього викладача, який буде спроможним організувати навчальний процес такого рівня [15, с. 64].

Російський вчений-педагог Л. В. Занков відмічає, “Дидактика і методика того чи іншого предмета орієнтують учителя у питаннях теорії навчання, рекомендують відповідні методичні способи і прийоми. Все це, так би мовити, дано вчителю. Завдання, при тому далеко не просте, полягає в тому, щоб правильно і з найбільшим результатом використати ту зброю, яку він отримує від педагогічної науки” [14, с. 169].

**Висновки та перспективи матеріалу дослідження.** Отже узагальнення позицій наукових досліджень стосовно перспектив підвищення ефективності професійного розвитку майбутнього викладача дало можливість виділити загальні тенденції осучаснення освіти, пов'язані з проблемами оптимізації професійно-педагогічного саморозвитку майбутнього викладача, серед них: тенденція до фундаменталізації, інтеграції, цілісності неперервності освітнього процесу; тенденція до інформатизації освіти; тенденція до забезпечення особистісної орієнтованості освіти та ін.

#### Література

1. Авшенюк Н., Костіна Л. Професійний розвиток учителя як проблема порівняльної педагогіки. *Порівняльна професійна педагогіка*. 2014. №4 (2). С. 150–156.
2. Акмеология 2000: Методические и методологические проблемы ; под ред. Н.В. Кузьминой, А.М. Зимичева. Санкт-Петербург : АА, 2000.
3. Данилова Г. С. Педагогічний професіоналізм у контексті акмеології. *Педагогічна освіта : теорія і практика. Психологія і практика* : зб. наук. праць. Київ : КМПУ ім. Б. Д. Грінченка, 2006. № 5. С. 74–80.

4. Дзвінчук Д. І. Засади управління і вибір цілей діяльності освітньої системи в контексті європейського виміру. *Вища освіта України*. 2006. № 2. С. 20–26.
5. Зязюн І. А. Неперервна освіта: концептуальні засади і сучасні технології. *Творча особистість у системі неперервної професійної освіти* : мат. міжнар. наук. конф. (16-17 травня 2000 р., м. Харків) ; за ред. С. О. Сисоєвої і О. Г. Романовського. Харків : ХДПУ, 2000. С. 8–16.
6. Зязюн І. А. Філософія поступу і прогнозу освітньої системи. *Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи* : монографія. Київ; Глухів : РВВ ГДПУ, 2005. С. 10–18.
7. Крутецкий В. А., Балбасова Е. Г. Педагогические способности, их структура, диагностика, условия формирования и развития : учеб. пособ. Москва : Прометей, 1991. 102 с.
8. Маслов В. І., Боднар О. С., Гораш К. В. Наукові основи та технології компетентного управління загальноосвітнім навчальним закладом : монографія. Тернопіль : Крок, 2012. 320 с.
9. Олійник В., Отич О. Післядипломна педагогічна освіта в контексті глобальних цивілізаційних змін. *Вища освіта України в умовах глобалізації суспільства* : монографія / редкол. : Л. Г. Горяна, Н. О. Терентьєва; за наук. ред. М. Б. Євтуха. Київ : Агроосвіта, 2015. 300 с.
10. Пелех Ю. В. Ціннісно-смысловий концепт професійної підготовки майбутнього педагога : монографія ; за заг. ред. М. Б. Євтуха. Рівне : Тетіс, 2009. 400 с.
11. Протасова Н. Андрагагічна ідея і післядипломна освіта : постановка проблеми. *Шлях освіти*. 1998. № 3. С. 13–15.
12. Пуховська Л. П. Європейський вимір шкільної й педагогічної освіти: етапи розвитку. *Післядипломна освіта в Україні*. 2008. № 2. С. 80–82.
13. Пуцов В. І., Набока Л. Я. Особливості навчання дорослої людини : навч. посіб. Київ : ЦППО АПН України, 2004. 56 с.
14. Содружество ученого и учителя: Л. В. Занков. Беседы с учителями. Работаем по системе Л. В. Занкова : Кн. для учителя / сост. М. В. Зверева, Н. К. Индик. Москва : Просвещение, 1991. 272 с.
15. Щукина Г. И. Роль деятельности в учебном процессе : Кн. для учителя. Москва : Просвещение, 1986. 142 с.

#### References

1. Avshenyuk N., Kostina L. Professional development of the teacher as a problem of comparative pedagogy. *Comparative professional pedagogy*. 2014, No. 4 (2). Pp. 150-156.
2. Akmeologiya 2000: Methodological and methodological problems; ed. N.V. Kuzmina, A.M. Zimicheva Saint-Peterburg: AA, 2000.
3. Danilova G.S. Pedagogical professionalism in the context of acmeology. *Pedagogical Education: Theory and Practice. Psychology and Practice: Sb. sciences works* Kiev: KMPU them. B. D. Grinchenko, 2006. No. 5. P. 74-80.
4. Dzvinchuk D.I. Principles of management and choice of goals of the educational system in the context of European dimension. *Higher education of Ukraine*. 2006. No. 2. P. 20-26.
5. Zyazun IA. Philosophy of progress and forecast of the educational system. *Pedagogical skills: problems, searches, perspectives: monograph*. Kiev; Glukhiv: RVB GDPU, 2005. 10-18.
6. Krutetsky VA, Balbasova E. G. Pedagogical abilities, their structure, diagnostics, conditions of formation and development: studies. way. Moscow: Prometheus, 1991. 102 p.
7. Maslov V. I., Bodnar O. S., Gorash KV. Scientific bases and technologies of the competent management of a comprehensive educational institution: a monograph. Ternopil: Step, 2012. 320 p.
8. Oliynyk V., Otich O. Postgraduate pedagogical education in the context of global civilizational changes. *Higher education of Ukraine in the conditions of globalization of society: monograph / redkol. : L.G. Goryana, N.O. Terentyev; for sciences edit* M. B. Yevtuha. Kyiv: Agro-education, 2015. 300 p.
9. Pelech Yu. V. Valuably-semantic concept of professional training of the future teacher: monograph; for community edit M. B. Yevtuha. Rivne: Tetris, 2009. 400 p.
10. Protasova N. Andragagic idea and postgraduate education: problem statement. *The path of education*. 1998. No. 3. P. 13-15.
11. Pukhovska L.P. European dimension of school and pedagogical education: stages of development. *Postgraduate education in Ukraine*. 2008. No. 2. P. 80-82.
12. Putsov V. I., Naboka L. Ya. Peculiarities of adult education: curriculum. manual Kyiv: TsIPPO of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, 2004. 56 p.

13. Commonwealth of Scientists and Teachers: L.V. Zankov. Conversations with teachers. We work under the system of L.V. Zankov: Kn. for the teacher / sost. MV Zvereva, N.K. Indik. Moscow: Enlightenment, 1991. 272 pp.
14. Shchukina G.I. The Role of Activities in the Educational Process: Kn. for the teacher. Moscow: Enlightenment, 1986. 142 p.

Одержано статтю: 23.05.2019

Прийнято до друку: 06.06.2019

УДК 378:373.3]:005.336.2  
DOI: 10.15330/esu.16.124-129

**Дмитро Пріма,**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
Волинський інститут післядипломної  
педагогічної освіти (м. Луцьк, Україна)

**Dmytro Prima,**

Candidate of pedagogical sciences (PhD),  
Associate Professor, Volyn Institute of Postgraduate  
Pedagogical Education (Lutsk, Ukraine)  
prima@ukr.net

## ПРОФЕСІЙНА ОРІЄНТАЦІЯ – ПЕРЕДУМОВА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

### PROFESSIONAL ORIENTATION AS A PRECONDITION OF FORMING THE PROFESSIONAL SELF-DEFINITION OF THE FUTURE ELEMENTARY SCHOOL TEACHER

*У статті синтезовано розкрито аспекти сутнісної характеристики професійної орієнтації як науково-практичної системи підготовки особистості до свідомого професійного самовизначення, передумови формування професійного самовизначення майбутнього вчителя початкової школи. Внесено деякі уточнення щодо трактування ключових понять “професія”, “професійна орієнтація”, “професійне самовизначення” як суміжних, що пов’язані з профорієнтацією. Професійне самовизначення розглядається як довготривалий, динамічний, цілісний процес входження у професію, результат вибору і проектування майбутньої педагогічної діяльності вчителя початкової школи, який відбувається в освітньому середовищі закладу вищої освіти шляхом усвідомленого й активного ставлення студента до власної життєвої перспективи, до оволодіння майбутньою професією. Зроблено висновок, що професійна орієнтація в сучасних умовах фахової підготовки майбутнього вчителя початкової школи нової формації, здатного і спроможного втілювати у життя нові освітні настанови, стратегії, має досягти своїх головних цілей – його готовності до професійного самовизначення, що відповідає індивідуальним здібностям кожної особистості та потребам сучасного ринку праці.*

**Ключові слова:** майбутній учитель, початкова школа, професія, професійна орієнтація, професійне самовизначення.

*The article is synthesized the aspects of the essential characteristic of professional orientation as a scientific-practical system of person’s training for conscious professional self-determination, the preconditions for the formation of professional self-determination of the future elementary school teacher. Some clarifications were given regarding the interpretation of the key concepts of “profession”, “professional orientation”, “professional self-determination” as adjacent, related to vocational guidance. Professional self-determination is considered as a long-term, dynamic, holistic process of entering the profession, the result of choosing and designing the future pedagogical activity of the elementary school teacher, which takes place in the educational environment of the institution of higher education through a conscious and active attitude of the*

*student towards his own life prospect, to mastering the future profession. It is emphasized that in today's scientific research the tendency of expanding the interpretation of self-determination becomes more and more expressive, namely: from the understanding of it as the primary choice of profession to the disclosure of the essence of professional self-determination as a choice of the profession itself, as a necessary and important aspect of the whole process of professionalization of the individual. It was found out that the success of professional self-determination is ensured by the psychological readiness of the individual to choose a profession, which may be related to the formation of professional orientation, adequate self-esteem of the individual, its sufficient knowledge and persistent professional intentions. It is concluded that the professional orientation in the current conditions of professional training of the future teacher of the primary school of a new formation capable and able to implement new educational guidelines, strategies, should achieve its main goals – its readiness for professional self-determination, which corresponds to the individual abilities of each person and needs modern labor market.*

**Key words:** *future teacher, elementary school, profession, professional orientation, professional self-determination.*

**Постановка проблеми.** У світлі глобальних змін у суспільстві самовизначення особистості, у тому числі і професійне, набуває визначальної значущості в процесі прийняття нею життєво важливих рішень, вибір життєвого шляху молоддю, адаптацію її до професії, позаяк адекватність вибору та рівень освоєння професії суттєво впливають на загальну якість життя. Відтак, одним із пріоритетних у житті кожної людини, в її професійній кар'єрі є питання пошуку, вибору та оволодіння професією, і водночас, формування здатності успішно й ефективно адаптуватися у майбутній фаховій діяльності. Одним із чинників, який сприяє усвідомленому вибору майбутньої професії, побудові та реалізації реалістичних професійних планів на віддалену перспективу, є система специфічних психолого-педагогічних засобів, що характеризуються як професійна орієнтація – науково-практична система підготовки особистості до свідомого професійного самовизначення (В.Лозовецька) [1, с. 5].

При цьому основна проблема, яка виникає під час входження людини у професійне середовище, є її відповідність рівню вимог цього середовища. Щодо майбутнього вчителя початкової школи, то ми виходимо з того, що сьогоднішній школі потрібен учитель не лише з високим рівнем професійної компетентності, але й із високим рівнем професійного самовизначення, який володіє системою професійно значущих ціннісних орієнтацій, мотивацією власної педагогічної діяльності, спроможністю приймати нестандартні рішення у складних педагогічних ситуаціях. Відтак, у край затребуваного характеру набуває проблема самовизначення і самореалізації особистості майбутнього вчителя, зокрема початкової школи, у професійній діяльності, що базується на міцному профорієнтаційному підґрунті.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій** (Р.Гуревич, В.Лозовецька, Н.Ничкало, В.Радкевич, О.Щербак та ін.) засвідчив посилення уваги вчених до висвітлення практичних аспектів професійної орієнтації особистості в сучасних соціально-економічних умовах, наявність наукових розвідок із проблем професійної орієнтації молоді в умовах ринкового середовища, розробленням відповідних технологій психолого-педагогічного супроводу означеного процесу (Є.Климов, Е.Зеєр, М.Пряжніков, С.Чистякова та ін.). У сучасній педагогічній науці активно й у різних контекстах вивчаються питання професійного самовизначення, а саме: з позиції системного підходу (Є.Климов, П.Шавір та ін.); професіографічного підходу до вивчення педагогічної діяльності вчителя (В.Сластьонін, А.Щербаков та ін.); у

розгляді етапів професійного самовизначення (І.Кон, Т.Кудрявцев). Аналіз стану розробленості проблеми зумовлює необхідність зосередити увагу на розкритті суті професійної орієнтації як передумови формування професійного самовизначення майбутнього вчителя початкової школи.

**Формування цілей статті.** *Метою статті* є розкриття аспектів сутнісної характеристики професійної орієнтації як передумови формування професійного самовизначення майбутнього вчителя початкової школи.

**Виклад основного матеріалу дослідження й обґрунтування отриманих результатів дослідження.** Згідно з авторським задумом розкриття окресленої проблеми видається доцільним розпочати з уточнення понять “професія”, “професійна орієнтація”, “професійне самовизначення” як суміжних понять, що так чи інакше пов’язані з профорієнтацією. Так, за тлумачним словником української мови “професія – рід трудової діяльності, заняття, що вимагають відповідної підготовки і є для кого-небудь основним джерелом існування” [2, с. 384].

У контексті дослідження, на наш погляд, залишається актуальним визначення поняття “професія”, запропоноване, як стверджує О.Пряжнікова, ще на початку минулого століття С.Богословським: “професія – діяльність, і діяльність така, за допомогою якої ця особа бере участь в житті суспільства, яке служить йому головним джерелом матеріальних коштів для існування і повинна визнаватися за професію особистою самосвідомістю цієї особи” [3]. Конструктивною у руслі досліджуваної проблеми вважаємо позицію Є.Климова щодо визначення чотирьох підходів до трактування означеного поняття:

- 1) галузь докладання зусиль людини, тобто галузь, в якій людина здійснює свої трудові функції;
- 2) спільність людей, зайнятих певного роду трудовими функціями;
- 3) підготовленість, тобто знання, вміння, навички, завдяки якій він може виконувати певні трудові функції;
- 4) діяльність, робота професіонала, тобто розподілений у часі процес реалізації трудових функцій [4, с. 182 ].

Щодо терміна “професійна орієнтація” (від франц. orientation – установка), то в Українському педагогічному словнику він розглядається як “комплекс психолого-педагогічних і медичних заходів, спрямованих на оптимізацію процесу працевлаштування молоді згідно з бажаннями, нахилами і здібностями та з урахуванням потреби в спеціалістах народного господарства й суспільства в цілому” [5, с. 274]. Звертаємо увагу на те, що на сьогодні існує безліч визначень, які змістовно характеризують категорію “професійна орієнтація”. Так, наприклад, Е.Зеєр пропонує такі дефініції цього поняття:

- це система науково обґрунтованих психолого-педагогічних і медичних заходів, спрямованих на підготовку молоді до вибору професії з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей особистості та потреб суспільства;
- це науково обґрунтований розподіл людей із різних видів професійної діяльності, пов’язаний із потребами суспільства в різних професіях та придатністю індивідів до відповідних видів діяльності;
- сукупність педагогічних і психологічних заходів та комплексу різного роду інформації, спрямованих на прийняття рішення щодо оволодіння оптантом (оптація – це прийняття рішення про вибір шляху професійного розвитку; відповідно, оптант – це людина, яка приймає таке рішення) тієї або іншої професії (спеціальності), а також на вибір оптимального для досягнення цієї

мети шляхом подальшої професійної освіти [6, с. 323].

Існує думка, що важливу роль для розуміння сутності професійної орієнтації, відіграє поняття “професійне самовизначення”, яке розглядається як процес:

- усвідомлення цінності суспільно корисної праці і необхідності професійної підготовки;
- орієнтування в соціально-економічній ситуації і прогнозування престижності обраної праці;
- загальне орієнтування в світі професійної праці і виділення професійної мети;
- визначення найближчих професійних цілей як етапів і шляхів до подальшої мети;
- інформування про професії, спеціальності, професійні навчальні заклади і місця працевлаштування;
- уявлення про перешкоди до досягнення професійних цілей, про свої переваги, що сприяють реалізації намічених планів і перспектив;
- наявність системи резервних варіантів вибору на випадок невдачі за основним варіантом професійного самовизначення;
- початок практичної реалізації особистісної професійної перспективи і постійне коригування накреслених планів [6, с. 106].

Звертаємо увагу на те, що процес професійного самовизначення особистості є тривалим і розглядається як складова загального процесу її соціалізації, виховання конкурентоздатної й успішної людини. При цьому успішність професійного самовизначення забезпечується психологічною готовністю особистості до вибору професії, що може бути пов'язана з формуванням професійної спрямованості, адекватною самооцінкою особистості, її достатньою інформованістю та стійкими професійними намірами.

Професійне самовизначення особистості, на думку В.Лозовецької, може розглядатися як система, що складається зі взаємопов'язаних підсистем (компонентів), об'єднаних спільністю цілей, задач і єдністю функцій. Організаційно-функціональна підсистема – це діяльність різних соціальних інститутів, відповідальних за підготовку особистості до свідомого вибору професії, які виконують свої завдання і функційні обов'язки на основі принципу координації. Логіко-змістова підсистема – професійне просвітництво учнів (студентів), розвиток їхніх інтересів і схильностей, максимально наближених до професійних; професійна консультація, професійний підбір, соціально-професійна адаптація. Особистісна підсистема розглядається в контексті того, що особистість є суб'єктом професійного самовизначення й характеризується активною позицією, тобто прагненням до творчої діяльності, самовираженням і самоствердженням у професійній діяльності; спрямованістю, тобто стійкою домінуючою системою мотивів, переконань, інтересів, ставленням до засвоєваних знань та умінь, соціальних норм і цінностей; рівнем моральної та естетичної культури; розвитком самосвідомості; уявленням про себе, свої здібності, особливості характеру [1, с. 15].

Суттєво, що у сучасних наукових дослідженнях (Т.Кудрявцев, В.Сафін та ін.) набуває все більшої виразності тенденція розширення трактування самовизначення, а саме: від розуміння його як первинного вибору професії до розкриття суті професійного самовизначення як вибору себе у професії, як необхідного і важливого аспекту всього процесу професіоналізації особистості. У цьому контексті видається конструктивною позиція Ф.Повшедної, яка відзначає: “метою професійного самовизначення майбутнього педагога є формування внутрішньої готовності до

усвідомленої і самостійної побудови моделі власної поведінки і перспектив свого розвитку в рамках обраної професії, готовність розглядати себе особистістю, яка розвивається, самостійно знаходити особистісно значущі змісти, вибудовувати свою поведінку, формувати професійно значущі якості” [7, с. 26].

Ми погоджуємося з твердженням О.Кислої, що “професійне самовизначення – це складний багатокomпонентний процес, спрямований на вирішення майбутніми вчителями початкових класів важливих питань самоактуалізації, здійснення вибору та знаходження свого місця в житті. Це поступальний рух, що відбувається у внутрішньому й зовнішньому виявах особистості та здійснюється через прийняття рішень, які спрямовують цей рух, а також через пошук оптимальних засобів реалізації цих рішень і коригування професійних планів у напрямку їх більшої реалістичності” [8, с. 35].

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Отже, узагальнюючи вищевикладене, цілком правомірно стверджувати, що професійна орієнтація в сучасних умовах фахової підготовки майбутнього вчителя початкової школи нової формації, здатного і спроможного втілювати у життя нові освітні настанови, стратегії, має досягти своїх головних цілей – його готовності до професійного самовизначення, що відповідає індивідуальним здібностям кожної особистості та потребам сучасного ринку праці. При цьому професійне самовизначення розуміється нами як довготривалий, динамічний, цілісний процес входження у професію, результат вибору і проектування майбутньої педагогічної діяльності вчителя початкової школи, який відбувається в освітньому середовищі закладу вищої освіти шляхом усвідомленого й активного ставлення студента до власної життєвої перспективи, до оволодіння майбутньою професією. *Перспективи подальших досліджень* лежать у площині вивчення питань готовності до професійного самовизначення, формування професійної позиції майбутнього вчителя початкової школи.

#### Література

1. Лозовецька В.Т. (2012) Професійна орієнтація молоді в умовах сучасного ринку праці: монографія, Київ. 157 с.
2. Івченко А.О. (2006) Тлумачний словник української мови. Харків: Фоліо. 540с.
3. Пряжнікова Е.Ю. (2001) Психологические ориентиры в профессиональном самоопределении. Профессиональный потенциал. №5. С. 12-16
4. Климов Е.А. (1998) Введение в психологию труда: учебник. М.: ЮНИТИ.
5. Український педагогічний словник (1997) [укл. С.У.Гончаренко]. Київ. 374с.
6. Зеер Е.Ф. (2005) Психология профессий: учеб. пособие. М.: Академический проект.
7. Повшедная Ф. В. (2002) Методологические основы профессионального самоопределения будущего учителя: [монография]. Н. Новгород: НГПУ. 166 с.
8. Кисла О. Ф. (2008) Особливості розвитку професійного самовизначення майбутніх учителів початкових класів в умовах ступеневої підготовки: дис... канд. пед. наук; 13.00.04. Київ. 259 с.

#### References

1. Lozovecz'ka V.T. (2012) Profesijna oriyentaciya molodi v umovax suchasnogo ry'nku praci: monografiya, Ky'yiv. 157 s.
2. Ivchenko A.O. (2006) Tlumachny'j slovny'k ukrayins'koyi movy'. Xarkiv: Folio. 540s.
3. Pryazhnikova E.Yu. (2001) Psihologicheskie orientiryi v professionalnom samoopredelenii. Professionalnyiy potentsial. №5. S. 12-16.
4. Klimov E.A. (1998) Vvedenie v psihologiyu truda: uchebnik. M.: YuNITI.
5. Ukrayins'ky'j pedagogichny'j slovny'k (1997) [ukl. S.U.Goncharenko]. Ky'yiv. 374s.
6. Zeer E.F. (2005) Psihologiya professiy: ucheb. posobie. M.: Akademicheskiiy projekt.
7. Povshednaya F. V. (2002) Metodologicheskie osnovyi professionalnogo samoopredeleniya buduschego uchitelya: [monografiya]. N. Novgorod: NGPU. 166 s.



8. Ky'sla O. F. (2008) *Osobly'vosti rozvy'tku profesijnogo samovy'znachennya majbutnix uchy'teliv pochatkovy'x klasiv v umovax stupenevoyi pidgotovky': dy's...* kand. ped. nauk; 13.00.04. Ky'yiv. 259 s.

Одержано статтю: 01.08.2019  
Прийнято до друку: 15.08.2019

УДК 37.015.311:356.13:355.233.2:796  
DOI: 10.15330/esu.16.129-136

**Олександр Татарін,**

головний тренер організаційного відділу спортивного комітету, Державна прикордонна служба України (м. Київ, Україна)

**Oleksandr Tatarin,**

the State Border Guard Service of Ukraine, Organizational department of the sports committee, head coach (Kiyv, Ukraine)  
avtatarin@gmail.com

**Валентина Мірошніченко,**

доктор педагогічних наук, Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького (м. Хмельницький, Україна)

**Valentyana Miroshnichenko,**

Doctor of pedagogical sciences, Associate Professor, National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine named after Bohdan Khmelnytskyi (Khmelnyskyi, Ukraine)  
mvi\_2016@ukr.net

## **ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ФАХІВЦІВ ПРИКОРДОННОЇ СЛУЖБИ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ЗАХОДІВ ФІЗИЧНОГО ВПЛИВУ В ОПЕРАТИВНО-СЛУЖБОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ: МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ**

### **FORMING OF READINESS OF BORDER SERVICE SPECIALISTS TO APPLY PHYSICAL IMPACT MEASURES IN OPERATIONAL AND SERVICE ACTIVITIES: METHODOLOGICAL ASPECT**

*У статті обґрунтовано методичні рекомендації щодо формування готовності фахівців прикордонної служби до застосування заходів фізичного впливу в оперативно-службовій діяльності: формування професійної мотивації фахівців-прикордонників шляхом оптимізації змісту навчального процесу відповідно до сучасних викликів та загроз, що мають місце у прикордонному відомстві; застосування інтерактивних методів навчання; дотримання загальних принципів фізичної підготовки; використання спеціальної методики формування готовності фахівців прикордонної служби до застосування заходів фізичного впливу; реалізація різних форм та методів психологічної і правової підготовки; розвиток фізичних, спеціальних якостей та військово-прикладних рухових навичок. Звертається увага на пряму залежність у сучасних умовах виконання фахівцями прикордонної служби завдань оперативно-службової діяльності від їх індивідуальної підготовленості до практичного застосування заходів фізичного впливу.*

**Ключові слова:** фахівці прикордонної служби, готовність до застосування засобів фізичного впливу, оперативно-службова діяльність, формування готовності.

*The article substantiates the methodical recommendations for the formation of the readiness of specialists of the border service to the application of measures of physical impact in operational and service activities: formation of professional motivation of border guards by optimizing the content of the educational process in accordance with the modern challenges and*

*threats that take place at the border guard office, modeling the situations of operative-service activity of the officer-border guard with the elaboration of the algorithm of action in extreme situations; development of self-control of future border guards officers by self-assessment of their readiness to apply measures of physical influence in operational activities; application of interactive methods of training (basic and complex exercises, professional role-playing games in situational scenarios, complex practical exercises, trainings, situation analysis, trainings, training); observance of general principles of physical training and general principles of theory and practice of sport; the use of a special methodology for preparing the specialists of the border service for the application of measures of physical influence, which is a set of various methods, as well as methods and techniques of training specialists, structurally consists of organizational-target and content-effective components; the implementation of various forms and methods of psychological (studying tactics of violators of the legislation on border issues, teaching methods for their detection on the basis of behavior and emotional state, the implementation of psychological influence on them, the formation of sustainable skills of possession of methods of self-defense, accumulation of experience of emotional and volitional behavior, simulation of risk situations and training in ways to solve them; professional experience gained by the experts in fulfilling official tasks in the conditions of a shortage of time for decision-making, incomplete data on the situation, uncertainty of the situation, obstacles in the performance of official activities in the necessity of strict compliance with the current legislation, requirements of the management documents) and legal (study of legislative acts that are the legal basis for the application physical activity measures) training; development of physical, special qualities and military-applied motor skills.*

*Attention is drawn to the direct dependence in today's conditions of the implementation of the tasks of operational service by the specialists of the border guard service from their individual readiness for the practical application of measures of physical influence.*

*Key words: specialists of the border service, readiness for use of means of physical influence, operative-service activity, formation of readiness.*

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями.** Громадяни, які проходять військову службу в ДПСУ, є військовослужбовцями ДПСУ (далі – військовослужбовці). Оскільки кожен військовослужбовець, обіймаючи певну посаду, виконує обов'язки відповідно того чи іншого фаху, можливим, на нашу думку, буде застосування терміну “фахівці прикордонної служби”. Особи з середньою або вищою освітою, які успішно пройшли добір та зараховані для проходження навчання у Головному центрі підготовки особового складу, в процесі підготовки повинні набути необхідних знань та достатніх навичок для виконання обов'язків відповідно до майбутньої посади у вивченні способів дій персоналу прикордонного відомства під час охорони державного кордону, у проведенні адміністративно-юрисдикційної діяльності, особистої безпеки та застосуванні засобів фізичного впливу та обслуговуванні технічних засобів охорони державного кордону.

Фахівці навчаються за спеціальною Програмою, основоположним принципом якої є всебічна та загально-професійна підготовка до майбутньої служби з охорони державного кордону, а також зосередження зусиль на тому, що необхідно під час несення служби в пунктах пропуску. З проходженням підготовки за цією Програмою та успішного складання екзаменів військовослужбовці вважаються такими, що мають базову підготовку і направляються для проходження служби у підрозділи органів Державної прикордонної служби України.

У сучасних умовах виконання фахівцями прикордонної служби завдань оперативно-службової діяльності прямо залежить від індивідуальної підготовленості

до практичного застосування заходів фізичного впливу, що обумовлює актуальність зазначених питань в контексті дослідження змісту навчального процесу в центрах підготовки фахівців прикордонної служби.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання порушеної проблеми і на які спирається автор.** Проблема фізичної підготовки фахівців загалом та військовослужбовців зокрема є об'єктом уваги багатьох дослідників. Загальнотеоретичні питання фізичної підготовки досліджували О.Архипов, В.Волков, Л.Кун, В.Платонов, В.Столбов, О. Тисовський. У багатьох роботах фізична підготовка розкривається як одне із пріоритетних завдань фахової підготовки різних категорій військовослужбовців (Г.Артюшин, Г.Заярін, О.Кокун, І.Корж, В.Кортенко, А.Лігоцький, М.Нещадим, В.Ягупов). Окремі аспекти фізичної підготовки прикордонників досліджено в працях О.Гнидюка, А.Мельникова, О.Фігури, А.Чудика та ін.

Хоча у більшості цих напрацювань не розкрито особливостей процесу формування готовності фахівців прикордонної служби до застосування заходів фізичного впливу в оперативно-службовій діяльності, наукові положення, висновки та рекомендації, які містяться у зазначених вище та інших наукових дослідженнях, мають велику цінність для вирішення цієї проблеми.

У керівних документах зазначається, що заходи фізичного впливу – це дії прикордонника, що виявляються у застосуванні м'язової сили та механічного впливу на будь-який орган, частину тіла або весь організм правопорушника без допомоги спеціальних засобів та зброї [1].

Аналіз практики підготовки фахівців прикордонної служби свідчить, що сьогодні недостатньо враховується специфіка професійної діяльності, приділяється недостатньо уваги формуванню готовності застосовувати фізичний вплив.

**Виокремлення невирішених раніше аспектів загальної проблеми, які суголосні із статтею.** Окремі аспекти формування готовності фахівців прикордонної служби до застосування заходів фізичного впливу в оперативно-службовій діяльності розкриваються в працях В.Волошина, Р.Сича, О.Фігури, А.Чудика. Однак у працях цих педагогів міститься більше теоретичних положень, актуальних у контексті нашого дослідження. Що ж стосується практичних порад, методичних рекомендацій щодо формування готовності фахівців прикордонної служби до застосування заходів фізичного впливу в оперативно-службовій діяльності, існує необхідність їх розроблення і доцільність використання у навчальному процесі в центрах підготовки фахівців прикордонної служби.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** Метою статті є розроблення методичних рекомендацій щодо формування готовності фахівців прикордонної служби до застосування заходів фізичного впливу в оперативно-службовій діяльності.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням одержаних наукових результатів.** Теоретичний аналіз літератури [2–8], дослідно-експериментальні заходи з формування готовності фахівців Державної прикордонної служби України до застосування заходів фізичного впливу в оперативно-службовій діяльності надали можливість розробити методичні рекомендації, які можуть використовуватись у навчальному процесі Головного центру підготовки особового складу ДПСУ імені генерал-майора І.Ф.Момота, а також в органах та підрозділах прикордонного відомства:

1) формування професійної мотивації фахівців-прикордонників шляхом оптимізації змісту навчального процесу відповідно до сучасних викликів та загроз, що мають місце у прикордонному відомстві, моделювання ситуацій оперативно-службової діяльності офіцера-прикордонника з відпрацюванням алгоритму дій в екстремальних ситуаціях; розвиток самоконтролю майбутніх офіцерів-прикордонників через самооцінку власної готовності до застосування заходів фізичного впливу в оперативно-службовій діяльності;

2) формування готовності до застосування заходів фізичного впливу в оперативно-службовій діяльності шляхом застосування інтерактивних методів навчання (базових та комплексних вправ, професійних рольових ігор за ситуативними сценаріями, комплексних практичних занять, тренувань, аналізу ситуацій, тренінгів, тренажів);

3) дотримання загальних принципів фізичної підготовки (принцип всебічного розвитку, свідомості й активності, науковості й доступності, систематичності й послідовності, принцип наочності, міцності й всебічного розвитку) та загальних принципів теорії й практики спорту (урахування мети як основи побудови тренувальної діяльності; програмно-цільової організації тренувального процесу; концентрації на обмеженому за часом етапі підготовки односпрямованого фізичного навантаження; організації послідовної системи фізичних навантажень та ін.), а також специфічного принципу єдиної підготовки до застосування заходів фізичного впливу (визначає найголовніші етапи, яким всі прикордонники повинні приділяти увагу).

4) формування готовності до застосування заходів фізичного впливу необхідно здійснювати на основі методики, яка являє собою сукупність різноманітних методів, а також способів і прийомів навчання фахівців і структурно складається з організаційно-цільового (включає мету, зміст, підходи, принципи, педагогічні умови формування готовності фахівців прикордонної служби до застосування заходів фізичного впливу у процесі оперативно-службової діяльності) та змістово-результативного (включає комплекс методів, форм, прийомів, засобів за допомогою яких досягається результат досліджуваного процесу, сам результат, діагностичний апарат для його оцінки та опису) компонентів, передбачає такі напрями її реалізації, як виховний (тренінги професійної мотивації, тренінг фізичного вдосконалення, створення ситуації успіху, переконання, приклад, заохочення, змагання), навчальний (інструктаж, пояснення, розповідь, демонстрація, вправа, практична робота, гра, самостійна робота), діагностичний (тестування, анкетування, практичне заняття, самоконтроль, компетентні оцінки, незалежні характеристики, виконання вправ, залік).

5) оволодівши Програмою навчання фахівці прикордонної служби повинні: мати певний рівень знань, необхідних для здійснення оперативно-службової діяльності відповідно до обраної спеціальності; вміти самостійно визначати форми та способи діяльності відповідно до чинного законодавства та функціональних обов'язків; виконувати завдання з охорони державного кордону, протидіяти протиправній та злочинній діяльності; рішуче протидіяти будь-яким провокаціям до корупційних діянь; при виникненні нестандартних ситуацій спрямовувати свою діяльність відповідно до чинного законодавства. Тому при готовність до застосування заходів фізичного впливу передбачає сформованість не лише фізичної, але й психологічної та правової складових цього утворення. Відтак важливою є реалізація різних форм та методів психологічної і правової підготовки.

Основними завданнями психологічної підготовки слід вважати такі: вивчення фахівцями тактики дій порушників законодавства з прикордонних питань, навчання методів їх виявлення за ознаками поведінки та емоційного стану, здійснення психологічного впливу на них; формування стійких навичок володіння прийомами самозахисту, накопичення досвіду емоційно-вольової поведінки, моделювання ризикованих ситуацій та тренування у способах їх вирішення; набуття фахівцями досвіду виконання службових завдань в умовах дефіциту часу на прийняття рішення, неповних даних про обстановку, невизначеності ситуації, перешкод у здійсненні службової діяльності за необхідності суворого дотримання чинного законодавства, вимог керівних документів; формування та удосконалення навичок оптимальних дій та прийомів під час виконання завдань з охорони державного кордону; формування та розвиток у фахівців ініціативи і самостійності під час виконання службово-навчальних завдань, здатності до активних службових дій в умовах відсутності вказівок старших начальників; навчання прийомів і методів психічної саморегуляції під час несення служби; підвищення психологічної сумісності й ефективності спільних дій складу прикордонних нарядів.

Основними завданнями правової підготовки є: вивчення законодавчих актів, які є правовою основою застосування заходів фізичного впливу (Закони України “Про Державну прикордонну службу”, “Про оперативно-розшукову діяльність”, “Про прикордонний режим”, Державна програма боротьби із злочинністю, Указ Президента України “Про невідкладні заходи щодо посилення боротьби зі злочинністю”, Інструкція про застосування зброї, бойової техніки, озброєння кораблів (катерів), літаків і вертольотів Державної прикордонної служби України, спеціальних засобів та заходів фізичного впливу під час охорони державного кордону та виключної (морської) економічної зони України та ін.), оскільки закони та підзаконні акти дозволяють прикордонникам застосовувати заходи фізичного впливу в таких випадках: для припинення правопорушення; для затримання правопорушника; для відвернення небезпеки, що загрожує життю і здоров’ю людей; подолання перешкод при переслідуванні правопорушника; для відкриття доступу до закритих приміщень та територій (при наявності законних підстав); для утримання правопорушників; для доставляння правопорушника у відповідні органи влади; для усунення загрози життю та здоров’ю громадян (у тому числі персоналу ДПСУ), що виникла внаслідок стихійного лиха, аварії тощо. Слід при цьому зазначити, що вид засобу фізичного впливу та інтенсивність його застосування прикордонник має визначати самостійно, з урахуванням оцінки обстановки. Ця обставина обумовлює необхідність ґрунтовного вивчення нормативної бази, що регламентує застосування заходів фізичного впливу.

б) оскільки підготовка до застосування заходів фізичного впливу є одним із завдань фізичної підготовки фахівців прикордонної служби, для ефективного його розв’язання вправи застосовуються відповідно до їх спрямованості на розвиток фізичних, спеціальних якостей та військово-прикладних рухових навичок. Ми розуміємо фізичну підготовку як рівень розвитку рухових можливостей прикордонників, здобутий у процесі систематичного повторення фізичних вправ. Причому, фізична вправа – це руховий процес, який систематично повторюється, становить основний спосіб здійснення завдань фізичної підготовки.

Більшість авторів [6; 9] процес становлення і удосконалення оволодіння фізичними вправами і прийомами розділяє на три етапи: створення попереднього рухово-

го уявлення про певну вправу чи прийом; початкове і поглиблене розучування вправи чи прийому; закріплення і удосконалення техніки виконання вправи чи прийому.

Процес навчання, як правило починається з постановки мети. Далі досліджується рухова і дидактична структура вправ чи прийомів. Усі учасники процесу навчання детально вивчають вправу чи прийом. Вивчаються як біомеханічні особливості вправи чи прийому, так і різні ситуації, які можуть виникнути в оперативно-службовій ситуації, враховуються індивідуальні й інші особливості особистості. Створення попереднього рухового уявлення про певну вправу чи прийом поділяється на такі під етапи: пояснення вправи; показ вправи; самостійне теоретичне вивчення руху.

Наступним етапом є створення ідеомоторних уявлень про дію. Задача прикордонників полягає у відображенні понять, які були одержані раніше, і “перетворенні” їх у відчуття. Військовослужбовці усвідомлюють дію в тісному зв’язку просторових, часових і силових параметрів. На цьому етапі значну роль відіграє рухова пам’ять, інтуїція військовослужбовця і особливо його здатність використовувати наявні уявлення про певну вправу для оволодіння більш складними вправами, які мають спільну рухову структуру.

Далі настає період практичного ознайомлення з рухом. Уточнюючи і поглиблюючи свої теоретичні уяви, військовослужбовці формують ідеомоторні зображення рухів. На цьому етапі, на нашу думку, від дидактичної майстерності викладача залежить на скільки фахівці здатні будуть створити асоціації руховими завданнями та накопиченим руховим досвідом.

Як свідчить практика, у процесі навчання фізичним вправам недостатньо одержати необхідний об’єм різних теоретичних знань і практичних умінь. Потрібно ще розуміти їх діалектику, взаємозв’язки і взаємозалежності, їх роль для здійснення оперативно-службової діяльності, враховувати індивідуальний досвід. Тому вибудовуючи ознайомлення фахівців ДПСУ з вправами важливо пов’язувати відповідний теоретичний матеріал з його практичним призначенням. Не дивлячись на те, що на початкових етапах процесу навчання попередніх рухових уявлень військовослужбовці ще не зустрічаються з безпосереднім (практичним) розучуванням техніки фізичної вправи чи прийому, психомоторні реакції, що виникають при цьому, спрямованість свідомості і волі на виконання рухомої дії, створюють відповідний функціональний і психологічний настрій. Досягається це застосуванням різноманітних словесних та наочних методів, які забезпечують отримання інформації, необхідної для подальшого оволодіння технікою фізичної вправи чи прийому. Свідомість військовослужбовця в процесі розучування фізичної вправи або прийому відіграє велику роль у формуванні потреби вдосконалення їх готовності до застосування заходів фізичного впливу. Інтелектуалізація процесу навчання в фізичній підготовці не закінчується лише рамками саморегуляції рухових дій, вона дозволяє ліквідувати такий важливий недолік, як пасивна виконавська діяльність фахівців ДПСУ, повернувши її в розумову активність. Саме таке навчання дає можливість на високому рівні вирішувати завдання в оперативно-службовій діяльності.

**Висновки представленого у статті дослідження і перспективи подальших наукових розвідок із зазначеного напрямку.** Отже, розроблено методичні рекомендації щодо формування готовності фахівців прикордонної служби до застосування заходів фізичного впливу в оперативно-службовій діяльності: формування професійної мотивації фахівців-прикордонників шляхом оптимізації змісту навчального

процесу відповідно до сучасних викликів та загроз, що мають місце у прикордонному відомстві; застосування інтерактивних методів навчання; дотримання загальних принципів фізичної підготовки; використання спеціальної методики формування готовності фахівців прикордонної служби до застосування заходів фізичного впливу; реалізація різних форм та методів психологічної і правової підготовки; розвиток фізичних, спеціальних якостей та військово-прикладних рухових навичок.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів формування готовності фахівців прикордонної служби до застосування заходів фізичного впливу в оперативно-службовій діяльності. Подальшого вивчення потребують питання навчально-методичного забезпечення цього процесу; порівняння вітчизняного та зарубіжного досвіду формування досліджуваного явища; визначення напрямів самопідготовки фахівців прикордонної служби до застосування заходів фізичного впливу.

#### Література

1. Інструкція про порядок застосування зброї, бойової техніки, озброєння кораблів (катерів), літаків і вертольотів Державної прикордонної служби України, спеціальних засобів та використання заходів фізичного впливу під час охорони державного кордону та виключної (морської) економічної зони України Державною прикордонною службою України [Електронний ресурс] : Наказ Адміністрації ДПСУ від 21.10.2003 № 200. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0963-03>
2. Волошин В. Д. Формування вмінь застосування спеціальних засобів і зброї майбутніми офіцерами-прикордонниками у процесі фахової підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04/ Волошин Володимир Дмитрович. – Хмельницький, 2018. 20 с.
3. Загорко, І. П. Спеціальна фізична підготовка у вищих навчальних закладах МВС України з урахуванням індивідуальних особливостей моторики курсантів : спец. 24.00.02 “Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення” / І. П. Загорко ; Національний університет фізичного виховання і спорту України. – Київ, 2001. – 20 с.
4. Заярін, Г. О. Загальна та спеціальна фізична підготовка працівників міліції : підруч. для курсантів вищ. навч. закл. МВС України / Г. О. Заярін, С. О. Матюхін, О. М. Несін. – Донецьк : ДІВС, 2002. – 304 с.
5. Настанова з фізичної підготовки в Прикордонних військах України (НФП-99). – Хмельницький : Вид-во НАДПСУ, 2003. – 118 с.
6. Чудик А.В. Методичні рекомендації з підготовки до застосування спеціальних засобів та заходів фізичного впливу. – Хмельницький, 2015. – 113.
7. Сич Р.В. Формування вмінь з особистої безпеки майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі вивчення професійно орієнтованих дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04/ Сич Руслан Віталійович. – Хмельницький, 2017. – 318 с.
8. Старчук О. О. Методика формування фізичної готовності майбутніх офіцерів до військово-професійної діяльності : дис. дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Старчук Олександр Олександрович. – Хмельницький, 2011. – 199 с.
9. Жембровський С. М. Методика організації самостійної роботи з фізичної підготовки офіцерів військового управління оперативно-тактичного рівня: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня кандидата пед. наук : 13.00.02 теорія та методика навчання (загальновійськові та військово-спеціальні дисципліни) / С. М. Жембровський. – Хмельницький, 2012. – 20 с.

#### References

1. Instruksiiia pro poriadok zastosuvannia zbroid, boiovoi tekhniky, ozbroiennia korabliv (kateriv), litaktiv i vertolotiv Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy, spetsialnykh zasobiv ta vykorystannia zakhodiv fizychnoho vplyvu pid chas okhorony derzhavnoho kordonu ta vykliuchnoi (morskoj) ekonomichnoi zony Ukrainy Derzhavnoiu prykordonnoiu sluzhboiu Ukrainy [Elektronnyi resurs] : Nakaz Administratsii DPSU vid 21.10.2003 № 200. – Rezhym dostupu : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0963-03>
2. Voloshyn V. D. Formuvannia vmin zastosuvannia spetsialnykh zasobiv i zbroid maibutnimy ofitseramy-prykordonnykamy u protsesi fakhovoi pidhotovky : avtoref. dys. na zdobuttia nauk.

stupenia kand. ped. nauk : spets. 13.00.04/ Voloshyn Volodymyr Dmytrovych. – Khmelnytskyi, 2018. 20 s.

3. Zakorko, I. P. Spetsialna fizychna pidhotovka u vyshchych navchalnykh zakladakh MVS Ukrainy z urakhuvanniam individualnykh osoblyvosti motoryky kursantiv : spets. 24.00.02 “Fizychna kultura, fizyчне vykhovannia riznykh hrup naselennia” / I. P. Zakorko ; Natsionalnyi universytet fizychnoho vykhovannia i sportu Ukrainy. – Kyiv, 2001. – 20 s.
4. Zaiarin, H. O. Zahalna ta spetsialna fizychna pidhotovka pratsivnykiv militsii : pidruch. dlia kursantiv vyshch. navch. zakl. MVS Ukrainy / H. O. Zaiarin, S. O. Matiukhin, O. M. Negin. – Donetsk : DIVS, 2002. – 304 s.
5. Natanova z fizychnoi pidhotovky v Prykordonnykh viiskakh Ukrainy (NFP-99). – Khmelnytskyi : Vyd-vo NADPSU, 2003. – 118 s.
6. Chudyk A.V. Metodychni rekomendatsii z pidhotovky do zastosuvannia spetsialnykh zasobiv ta zakhodiv fizychnoho vplyvu. – Khmelnytskyi, 2015. – 113.
7. Sych R.V. Formuvannia vmin z osobystoi bezpeky maibutnikh ofitseriv-prykordonnykiv u protsesi vyvchennia profesiino oriientovanykh dystsyplin : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04/ Sych Ruslan Vitaliiiovych. – Khmelnytskyi, 2017. – 318 s.
8. Starchuk O. O. Metodyka formuvannia fizychnoi hotovnosti maibutnikh ofitseriv do viiskovo-profesiinoi diialnosti : dys. dys. ... kandydata ped. nauk : 13.00.04 / Starchuk Oleksandr Oleksandrovych. – Khmelnytskyi, 2011. – 199 s.
9. Zhembrovskiy S. M. Metodyka orhanizatsii samostiinoi roboty z fizychnoi pidhotovky ofitseriv viiskovoho upravlinnia operatyvno-taktychnoho rivnia: avtoref. dys. na zdobuttia naukovooho stupenia kandydata ped. nauk : 13.00.02 teoriia ta metodyka navchannia (zahalnoviiskovi ta viiskovo-spetsialni dystsypliny) / S. M. Zhembrovskiy. – Khmelnytskyi, 2012. – 20 s.

Одержано статтю: 05.08.2019

Прийнято до друку: 19.08.2019



УДК 37.06:372.31:316.62  
DOI: 10.15330/esu.16.137-143

**Людмила Березовська,**

кандидат педагогічних наук, доцент  
ДВНЗ “Прикарпатський національний університет  
імені Василя Стефаника”  
(м. Івано-Франківськ, Україна)

**Liudmyla Berezovska,**

Candidate of pedagogical sciences (PhD), Associate  
Professor,  
Vasyl Stefanyk Precarpathian national university (Ivano-  
Frankivsk, Ukraine)  
*lydunya@gmail.com*

**Христина Колодчак,**

магістрант, ДВНЗ “Прикарпатський національний  
університет імені Василя Стефаника”  
(м. Івано-Франківськ, Україна)

**Khrystyna Kolodchak,**

Master, Vasyl Stefanyk Precarpathian national  
university (Ivano-Frankivsk, Ukraine)  
*kolodchak\_hrystyna@ukr.net*

## **СОЦІАЛІЗАЦІЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ В ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДІЖНИХ І ДИТЯЧИХ ГРОМАДСЬКИХ ОРГАНІЗАЦІЙ**

### **SOCIALIZATION OF YOUNG STUDENTS IN THE ACTIVITIES OF YOUNG PEOPLE’S AND CHILDREN’S PUBLIC ORGANISATIONS**

*В статті розглядається процес соціалізації учнівської молоді в діяльності молодіжних та дитячих громадських організаціях. Проаналізовано різні підходи науковців до питань соціалізації підростаючого покоління в соціальних інститутах, зокрема, громадських організаціях; розкрито зміст поняття “громадська організація” та “дитяча молодіжна громадська організація”; форми взаємодії, напрями співпраці соціального працівника з молодіжними та дитячими громадськими організаціями; визначено особливості соціалізації молоді в умовах соціально-педагогічної діяльності в громадських організаціях.*

*В роботі зазначено, що сучасна молодь характеризується підвищеною потребою бути причетною до суспільних явищ, намагається самотвердитись, зайняти активну життєву позицію. Проте, через недостатню обізнаність, нестачу життєвого досвіду, частина молоді схильна до сприйняття негативних впливів і може стати на асоціальний шлях розвитку, бути втягнута під вплив “вулиці”. Щоб цього не сталося, потрібно подбати про змістовне заповнення вільного часу молодого покоління, залучаючи їх до суспільно корисної діяльності. Молодіжні та дитячі громадські організації сприяють їх включенню в життя суспільства, дозволяють набутти позитивного досвіду соціальної взаємодії, захищають інтереси та права дітей і молоді.*

*Для ефективності роботи, спрямованої на успішну соціалізацію підлітків, необхідно попередньо здійснити низку заходів з ознайомлення соціальних педагогів і представників громадських організацій зі складовими соціально-педагогічної роботи з дітьми підліткового віку. Зміст взаємодії школи й молодіжної організації, форми та методи спільної діяль-*

ності, безперечно, залежать від професіоналізму та вміння соціальних працівників координувати роботу молодіжної організації, сприяти забезпеченню її ефективної діяльності як відкритої соціально-педагогічної системи, що виховує й соціалізує молоде покоління. Членство в різноманітних молодіжних та дитячих організаціях – ступінь до повноцінної громадської діяльності, виховання активних громадян, становлення лідерів.

**Ключові слова:** молодіжні та дитячі громадські організації, соціалізація, виховний потенціал, соціальний інститут.

*The article deals with the process of socialization of young students in the activities of young people's and children's public organizations. It is analyzed different approaches of scientists to the issues of socialization of the younger generation in social institutions, in particular, public organizations. The content of the concept "public organization" and "children's young public organization" are revealed; it is indicated forms of interaction, directions of cooperation of social pedagogue with young people's and children's public organizations; it is specified the features of socialization of youth in conditions of social-pedagogical activity in public organizations.*

*It is stated in the paper that modern youth is characterized by an increased need to be involved in social phenomena, that it tries to assert itself and to take an active life position. However, due to lack of awareness, lack of life experience, part of the youth tends to perceive negative influences and can become an antisocial way of development, be drawn into the influence of "street". To avoid this, you need to take care of the meaningful filling of the free time of the younger generation, involve them in socially useful activities. Young people's and children's public organizations promote their inclusion in society, allow them to gain positive experience of social interaction, protects the interests and rights of children and young people.*

*It is necessary previously to carry out series of activities to familiarize social educators and representatives of civic organizations with the components of social and pedagogical work with adolescent children. It will make work more effective aiming to the successful socialization of adolescents. The content of the interaction of the school and youth organization, forms and methods of joint activity, of course, depends on the professionalism and ability of social teachers to coordinate the work of the youth organization, to promote its effective functioning as an open socio-pedagogical system that educates and socializes the younger generation. Membership in various young people's and children's organizations is a step towards full-fledged social activity, education of active citizens, and the formation of leaders.*

**Key words:** young peoples's and children's public organizations, socialization, educational potential, socialin stitute.

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями.** Молодіжні та дитячі громадські організації є важливим інститутом соціалізації підростаючого покоління, який доповнює вплив сім'ї, школи та інших соціальних інститутів. Вони задовольняють потреби дітей, підлітків та молоді у спілкуванні, спільній діяльності, реалізації різних вікових інтересів. Бажаючи включитися в доросле життя молодь шукає можливості реалізувати себе у різних (формальних і неформальних) молодіжних і дитячих громадських організаціях, об'єднаннях, групах. Сучасна молодь характеризується підвищеною потребою бути причетною до суспільних явищ, намагається самоствердитись, зайняти активну життєву позицію. Проте, через недостатню обізнаність, нестачу життєвого досвіду, частина молоді схильна до сприйняття негативних впливів і може стати на асоціальний шлях розвитку, бути втягнута під вплив "вулиці". Щоб цього не сталося, потрібно подбати про змістовне заповнення вільного часу молодого покоління, залучаючи їх до суспільно корисної діяльності. Молодіжні та дитячі громадські організації сприяють їх включенню в життя суспільства, дозволяють набути позитивного досвіду соціальної взаємодії, захищають

інтереси та права дітей і молоді. Членство в різноманітних молодіжних та дитячих організаціях – ступінь до повноцінної громадської діяльності, виховання активних громадян, становлення лідерів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання порушеної проблеми і на які спирається автор.** Різні аспекти молодіжного й дитячого рухів і таких їх складових, як молодіжні та дитячі організації, вивчали українські дослідники: О. Балакірева, М. Головатий, В. Головенько, О. Корнієвський, Р. Охрімчук, М. Перепелиця, Ю. Поліщук, С. Харченко, О. Яременко, В. Якушик та ін. Особливості соціально-педагогічної роботи в молодіжно-підлітковому середовищі досліджували (Р. Вайнола, Н. Заверико, І. Зверева, А. Капська, В. Оржеховська та ін).

**Виокремлення невирішених раніше аспектів загальної проблеми, які суголосні із статтею.** Незважаючи на вагомий здобуток науковців, аналіз теорії й практики з досліджуваної проблеми засвідчує про наявність протиріч між соціальною потребою підлітків у більш активній суспільній діяльності в молодіжних організаціях і недостатньою увагою з боку держави, низькою поінформованістю суспільства та розривом зв'язків освітніх закладів, об'єктивною потребою в посиленні ролі різних суб'єктів соціально-педагогічної роботи з підлітками у молодіжних організаціях в процесі їх соціалізації і недостатньою теоретичною та методичною розробкою змісту, форм і методів цієї діяльності зумовили вибір теми статті.

**Формулювання цілей статті. Мета статті** полягає в розкритті впливу громадських та молодіжних організацій на особливості соціалізації учнівської молоді.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням одержаних наукових результатів.** Поняття “соціалізація” увійшло в життя та почало активно вживатися у 40-х рр. ХХ ст. Термін “соціалізація” ввів американський соціолог Ф. Гіддінг. Вчений пояснював його як: “розвиток соціальної природи або характеру індивіда, підготовка людського матеріалу до соціального життя” [2, Р. 22]. З початком формування соціальної педагогіки як самостійної галузі педагогічного знання, поняття “соціалізація” стало предметом дослідження педагогічної науки.

Звернімося насамперед до тлумачних словників щодо сутності поняття “соціалізація”, які пояснюють його як: “процес залучення індивіда до системи суспільних відносин, формування його соціального досвіду, становлення й розвитку як цілісної особистості. Соціалізація передбачає взаємодію людини з соціальним оточенням, яке впливає на формування її певних соціальних якостей та рис, на активне засвоєння й відтворення нею системи суспільних зв'язків” [3, с. 314]; “процес і результат засвоєння і активного відтворення індивідом соціального досвіду, здійснюваний у спілкуванні і діяльності” [12, с. 563].

Л. Орбан-Лембрик розглядає соціалізацію як процес входження індивіда в суспільство, засвоєння ним соціального досвіду, ролей, норм, цінностей, необхідних для успішної життєдіяльності в певному суспільстві. [10, с. 89–90].

Суголосні з думкою Г. Андрєєва, який вважає, що соціалізація, – це двосторонній процес, що включає в себе, з одного боку, засвоєння індивідом соціального досвіду шляхом входження в соціальне середовище, систему соціальних зв'язків; з іншого – процес активного відтворення індивідом системи соціальних зв'язків завдяки його активній діяльності, включенню в соціальне середовище [1, с. 370–374].

Таким чином, процес соціалізації особистості є важливим чинником, що дає змогу молодим людям бути активним перетворювачем власного життя. Тому участь

дітей та молоді у діяльності дитячих громадських та молодіжних організаціях – одна із форм вияву такої активності та успішної соціалізації.

Важливим у контексті дослідження є визначення понять “громадська організація” та “дитяча молодіжна громадська організація”. Єдиного наукового підходу щодо поняття “молодіжна організація” в педагогічній науці не існує. Нам імпонує позиція О. Корнієвського, який розглядає молодіжну організацію як добровільне об’єднання молодих громадян, що утворюється для реалізації і захисту їх різнобічних, зокрема, специфічних (як особливої вікової категорії) інтересів з метою об’єднання зусиль для участі в соціально-економічних, громадсько-політичних та державотворчих процесах [7, с. 11].

Дослідниця М. Гур’янова зазначає, що дитячі і молодіжні об’єднання – різновид соціально-педагогічної діяльності дітей і молоді у відкритому мікросередовищі, тому їх потрібно розглядати як один із методів та ефективну форму соціального виховання, як самодостатній соціальний інститут, що відіграє важливу роль в особистому самовизначенні молодого покоління [4, с. 249–250].

Б. Ковбас доводить, що сучасні громадські дитячі і молодіжні об’єднання, товариства, організації необхідно трактувати як “самостійний інститут соціалізації підростаючого покоління”, оскільки такі об’єднання сприяють: задоволенню і правильному формуванню основних життєво необхідних на різних вікових етапах потреб особи (потреби в емоційному контакті з ровесниками, друзями, потреби в прихильності і впевненості, потреби в успіху, визнанні себе серед інших, потреби вибирати і випробувувати власні сили, вириватись із буденщини, переживати щось надзвичайне, потреби в активній діяльності, у розвитку інтересів, уподобань); розвитку творчих потреб і здібностей (мистецьких, наукових, технічних, інформаційних, організаційних, господарських, фізичної вправності, підтримці, збереженню і розвитку таланту, обдарованості особи); формуванню характеру особи, її всебічного розвитку, самовдосконалення; самовизначенню особистості, вияву своєї самостійності, права на самостійні дії та вчинки, визнанню своєї особи, своєї гідності, поваги до себе, самоствердженню в групі; формуванню спільних ідей, поглядів, звичок, що становить об’єднуючу творчу психічно-національну внутрішню силу особи, кристалізації світогляду, національної самосвідомості; товариському згуртуванню, зав’язуванню глибоких дружніх зв’язків у колі вибраних; розвитку приятельських відносин як основи для майбутнього подружнього життя; відтворенню душевно-моральних сил, задоволенню рекреаційно-соціалізаційних потреб [6, с. 28–29].

У Законі України “Про молодіжні та дитячі громадські організації” [5, с. 10], молодіжна громадська організація розглядається як “об’єднання громадян віком від 14 до 35 років, метою якого є здійснення діяльності, спрямованої на задоволення та захист своїх законних, соціальних, економічних, творчих, духовних та інших спільних інтересів”.

Наявна ситуація в Україні свідчить, що діти, підлітки та молоді люди не зорієнтовані на соціально-значиму діяльність, мають низьку соціальну активність наслідком чого є процеси десоціалізації та маргіналізації, моральної деградації та криміналізації молодіжного середовища. Це вказує на необхідності розробки та реалізації нових, інноваційних підходів до питання виховання молодого покоління, створення такої моделі вихованості людини, яка б сприяла формуванню умінь вирішувати складні питання своєї життєдіяльності, успішно досягати індивідуальних і суспільних цілей, розвиваючи і реалізуючи власні здібності.

В сучасних умовах у якості особливого освітньо-виховного та соціалізуючого простору, виступають різноманітні соціальні інститути. У соціальній педагогіці акцентується увага на ті соціальні інститути, які виконують, виховні та соціокультурні функції (сім'я, школа, позашкільні заклади, об'єднання), тобто ставлять за мету засвоєння та подальше відтворення культурних та соціальних цінностей, включення індивідів до певної субкультури, а також соціалізацію індивідів через засвоєння стійких соціокультурних стандартів поведінки, захист певних цінностей та норм.

З досліджень діяльності як механізму формування соціального досвіду особистості в процесі її соціалізації впливає також, що засвоєння цього досвіду відбувається не у будь-якій діяльності. Успішну соціалізуючу функцію виконує діяльність, що відповідає домінуючим потребам особистості дитини. Саме вона може викликати зацікавлення і розуміння особистістю соціальної значимості результатів своєї діяльності. Прикладом організації такого роду форми діяльності можна назвати ігрові групи скаутського типу. У ХХ столітті через організацію скаутського руху нагромаджено значний досвід цілеспрямованого позитивного впливу на підлітків. Діяльність підростаючої людини в скаутській організації відповідає її потребам, пов'язаним з періодом переходу від дитинства до дорослості. Потреба в “дорослості” виступає мотиваційною стороною розвитку особистості в підлітковому віці. “Мотиваційна сторона, на думку Г. Костюка, випереджає операційну в розвитку особистості. І це розходження між ними спонукає її до руху вперед, породжує прагнення особистості до самовдосконалення, яке закономірно виникає на певному ступені її розвитку. Воно стає характерним для підліткового і старшого шкільного віку” [8, с. 272–274].

Потреба підлітка у задоволенні своєї “дорослості” виявляється у його прагненні знайти “дорослішу” позицію в суспільстві. Це прагнення зумовлює переорієнтацію підлітка на нові форми взаємин із “світом дорослих”. Бажаючи включитися в “дорослу” діяльність, підлітки інтуїтивно шукають спосіб застосування своїх сил і талантів у різних (формальних і неформальних) молодіжних і дитячих організаціях, об'єднаннях, групах, угрупованнях, проводячи в них увесь свій вільний час.

Налагодження взаємодії школи з молодіжними організаціями, їхніми лідерами на засадах співробітництва й партнерства забезпечує фандрайзинг соціально-педагогічної роботи в процес соціалізації підлітків. У зв'язку з цим, нам імponує думка Ю. Поліщука, який вважає, що “бажано створити при кожному громадському молодіжному об'єднанні психолого-педагогічний актив з числа практичних психологів і соціальних педагогів. Саме вони зможуть надати молодіжним лідерам психолого-педагогічну допомогу, тобто ввести діяльність спілки молоді в рамки психолого-педагогічних вимог до молодіжного формування як агента соціалізації й суб'єкта виховного впливу” [11, с. 270].

Для ефективності роботи, спрямованої на успішну соціалізацію підлітків, необхідно попередньо здійснити низку заходів з ознайомлення соціальних педагогів і представників громадських організацій зі складовими соціально-педагогічної роботи з дітьми підліткового віку. Наприклад, доречним було б проведення круглих столів за тематикою: “Організація дозвілля школярів”, “Змістовне дозвілля – шлях до ефективної соціалізації підлітків”, підготувати виступи на методичних об'єднаннях заступників директорів шкіл з виховної роботи за темами: “Неформальні молодіжні об'єднання та їхній вплив на процес соціалізації підлітків”, “Молодіжна організація як механізм соціалізації підлітків”, “Актуальні завдання загальноосвітньої школи щодо сприяння організації роботи молодіжних об'єднань”, “Інноваційні

підходи до організації діяльності підлітків у формальних і неформальних молодіжних організаціях” та ін. До основних напрямів роботи соціального педагога відносимо: інформування учнів, вчителів про ті організації, які існують в регіоні, населеному пункті; налагодження взаємодії громадських дитячих та молодіжних організацій із керівництвом та учнями школи для реалізації окреслених програм, проведення спільних заходів та ін.

Як зазначає Н. Лавриченко, “взаємодія школи з дитячими та юнацькими організаціями повинна стати одним з провідних напрямів її організаційної діяльності у сфері педагогічного керівництва соціалізацією юнацтва” [9, с. 31].

Зміст взаємодії школи й молодіжної організації, форми та методи спільної діяльності, залежать від професіоналізму та вміння соціальних педагогів координувати роботу молодіжної організації, сприяти забезпеченню її ефективної діяльності як відкритої соціально-педагогічної системи, що виховує й соціалізує молоде покоління.

**Висновки представленої у статті дослідження і перспективи подальших наукових розвідок із зазначеного напрямку.** Досягнення ефективності процесу соціалізації молоді в діяльності молодіжних та дитячих громадських організацій здійснюється шляхом створення соціально-педагогічних умов, які включатимуть взаємопов’язані між собою складові: соціокультурне середовище, (спрямоване на інтелектуально-духовний та особистісний розвиток); використання сучасних напрямів організації соціально-виховного процесу в молодіжних та дитячих організаціях; готовність соціального педагога, як суб’єкта соціально-педагогічної діяльності, до співпраці та здійснення цієї діяльності. Саме в цьому напрямку вбачаємо перспективи подальших наукових досліджень.

#### Література

1. Андреева, Г. М. Социальная психология : учеб. для вузов / Галина Михайловна Андреева. – М. : Аспект Пресс, 1998. – 376 с.
2. Giddings G. The Theory of Socialization. – 1897. – №. 8. – P. 22
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с. С. 314
4. Гурьянова М. П. Сельская школа и социальная педагогика: Метод. пособ. – Мн.: Амалгфея, 2000. С. 249-250
5. Закон України “Про молодіжні та дитячі громадські організації” // Урядовий кур’єр. – 1999. – 12 січня. – № 4. – С. 10
6. Ковбас Б. І. Підготовка майбутнього вчителя до роботи з тимчасовими об’єднаннями : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Богдан Іванович Ковбас ; Науково-методичний центр “Українська етнопедagogіка і народознавство” АПН і Прикарпатського університету ім. Василя Стефаника. – Івано-Франківськ, 1998. С. 28-29
7. Корнієвський О. Молодіжний рух та політичні об’єднання в сучасній Україні / О. Корнієвський, В. Якушик. – К. : Київське братство, 1997. – 130 с.
8. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Григорій Силівич Костюк; за ред. Л.М. Проколієнко. – К. : Радянська школа, 1989. – 608 с. С. 272-274
9. Лавриченко Н. М. Педагогіка соціалізації: європейські абрисы / Н. М. Лавриченко. – К. : ВІРА-ІНСАЙТ, 2000. – 444 с. С. 31
10. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія: посібник / Л.Е. Орбан-Лембрик. – К.: Академвидав, 2003. – 448 с.
11. Поліщук Ю. Й. Соціалізація молоді у контексті діяльності громадських молодіжних об’єднань / Ю. Й. Поліщук // Актуальні проблеми професійної підготовки фахівців соціальної роботи в Україні та за рубежом : матеріали міжн. наук.-практ. конф-ї 5-6 травня 2003 року. – Ужгород, 2003.

12. Шапарь В.П. Словарь практического психолога / В.Б. Шапарь. – М.: ООО "Издательство АСТ"; Х.: "Торсинг", 2004. – 734 с.

#### References

1. Andreeva, G. M. Social'naja psihologija : ucheb. dlja vuzov / Galina Mihajlovna Andreeva. – М. : Aspekt Press, 1998. – 376 s.
2. Giddings G. The Theory of Socialization. – 1897. – №. 8. – P. 22
3. Honcharenko S.U. Ukrainskiyi pedahohichniy slovnyk / S.U. Honcharenko. – К.: Lybid, 1997. – 376 s. S. 314
4. Gur'janova M. P. Sel'skaja shkola i social'naja pedagogika: Metod. posob. – Mn.: Amalgfeja, 2000. S. 249-250
5. Zakon Ukrainy "Pro molodizhni ta dytiachi hromadski orhanizatsii" // Uriadovyi kur'ier. – 1999. – 12 sichnia. – № 4. – S. 10
6. Kovbas B. I. Pidhotovka maibutnoho vchytelia do roboty z tymchasovymy obiednanniamy : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.01 / Bohdan Ivanovych Kovbas ; Naukovo-metodychniy tsestr "Ukrainska etnopedahohika i narodoznavstvo" APN i Prykarpatskoho universytetu im. Vasyliya Stefanyka. – Ivano-Frankivsk, 1998. S. 28-29
7. Korniiievskiyi O. Molodizhnyi rukh ta politychni obiednannia v suchasniy Ukraini / O. Korniiievskiyi, V. Yakushyk. – К. : Kyivske bratstvo, 1997. – 130 s.
8. Kostiuk H. S. Navchalno-vykhovnyi protses i psykhiichniy rozvytok osobystosti / Hryhorii Sylovych Kostiuk; za red. L.M. Prokoliienko. – К. : Radianska shkola, 1989. – 608 s. S. 272-274
9. Lavrychenko N. M. Pedahohika sotsializatsii: yevropeiski abrysy / N. M. Lavrychenko. – К. : VIRA-INSAIT, 2000. – 444 s. S. 31
10. Orban-Lembryk L.E. Sotsialna psykholohiia: posibnyk / L.E. Orban-Lembryk. – К.: Akademvydav, 2003. – 448 s.
11. Polishchuk Yu. Y. Sotsializatsiia molodi u konteksti diialnosti hromadskykh molodizhnykh ob'iednan / Yu. Y. Polishchuk // Aktualni problemy profesiinoi pidhotovky fakhivtsiv sotsialnoi roboty v Ukraini ta za rubezhem : materialy mizhn. nauk.-prakt. konf-i 5-6 travnia 2003 roku. – Uzhhorod, 2003.
12. Shapar' V.P. Slovar' praktichnogo psihologa / V.B. Shapar'. – М.: ООО "Izdatel'stvo AST"; Н.: "Torsing", 2004. – 734 s.

Одержано статтю: 27.06.2019

Прийнято до друку: 11.07.2019

УДК: 37.064.1.035:316.752 – 053.6

DOI: 10.15330/esu.16.143-150

**Любов Канишевська,**

доктор педагогічних наук, професор,  
Інститут проблем виховання НАПН України  
(м. Київ, Україна)

**Liubov Kanishevskya,**

Doctor of pedagogical sciences, Professor,  
Institute of Problems on Education of the NAES of  
Ukraine (Kyiv, Ukraine)  
mazila060192@ukr.net

## ФОРМУВАННЯ БЕЗПЕКИ ЖИТТЯ У СТАРШОКЛАСНИКІВ

## FORMING OF LIFE SAFETY AMONG HIGH SCHOOL STUDENTS

*У статті визначено та схарактеризовано фактори, що ускладнюють процес формування безпеки життя у старшокласників: вплив групи; особливості емоційної сфери; потреба в соціальному визнанні і факті дорослішання; віддаленість від батьків; доступність, популяризація тютюнових, алкогольних, наркотичних речовин через рекламу; негативний вплив молодіжної субкультури; потреба у прояві власної індивідуальності та неможливості її задовольнити; спадковість; сімейне неблагополуччя тощо. Визначено шляхи формування безпеки життя у зазначеного контингенту школярів, а саме:*

розроблення та впровадження у позаурочну діяльність закладів загальної середньої освіти авторської програми “Збережи себе сам”; залучення старшокласників до здоров’язбережувальної діяльності, спрямованої як на формування, збереження і зміцнення власного здоров’я, так і здоров’я інших; педагогічна підтримка старшокласників.

**Ключові слова:** безпека, небезпека, безпека життя, старшокласники; здоров’язбережувальна діяльність.

*The article is devoted to the essence of the concept of “safety of life” as a human activity which is determined by the necessary knowledge and skills in order to prevent and overcome dangerous and harmful situations; it is based on a system of social norms, beliefs and values that ensure the preservation of life, human health and the integrity of the surrounding world. The factors that complicate the process of formation of safety of life among high school students are divided into: influence of the group; features of the emotional sphere; the need for social recognition and the fact of maturation; distance from parents; accessibility, popularization of tobacco, alcohol, narcotic substances through advertising; negative influence of youth subculture; the need for manifestation of one’s own personality and impossibility of satisfying it; heredity; family problems, etc.*

*The ways of formation of safety of life among high school students have been determined. Firstly, the author develops the program “Save Yourself” for extracurricular activities of institutions of general secondary education. The tasks of the program are to form safety of life among high school students as a component of the value of life; to develop healthy lifestyles among high school students; to develop the ability to withstand the pressure from other people; the ability to make an adequate choice and to be responsible for it; the ability to self-knowledge and self-education. This program is implemented through the following forms of organization of extracurricular activities for the formation of safety of life among high school students: lessons with elements of training, educational hours, conversations, discussions, problem dialogues and meditations, quizzes, projects, events, etc. Secondly, high school students are involved in health-saving activities, which are aimed at forming, preservation and strengthening of their own health, as well as the health of others through the students’ self-government. Thirdly, there is a pedagogical support for high school students. Teachers should express pedagogical optimism; focus on dialog and non-violent communication in the process of organizing interaction between teachers and high school students based on pedagogical support.*

**Key words:** safety, danger, safety of life, high school students; health-saving activity.

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв’язок із важливими науковими чи практичними завданнями.** Формування безпеки життя – один із пріоритетних напрямів сучасного виховання, про що свідчить зміст держаних документів: Конституція України, Закони України “Про охорону дитинства”, “Про освіту”, Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, “Нова українська школа у поступі до цінностей”, розділ звіту ООН “Нові вимоги до безпеки людини” та ін.

Особливої актуальності набуває проблема формування безпеки життя у старшокласників, оскільки рання юність становить групу підвищеного ризику. По-перше, даються взнаки внутрішні труднощі перехідного віку, починаючи з психогормональних процесів та закінчуючи перебудовою Я-концепції. По-друге, суміжність та невизначеність соціального стану юнацтва. По-третє, суперечності, що обумовлені перебудовою механізмів соціального контролю: дитячі форми контролю, що засновані на додержанні зовнішніх норм і слухняність по відношенню до дорослих уже не діють, а дорослі засоби, що передбачають свідому дисципліну та самоконтроль, ще не склалися та не зміцніли [9, с. 175].



**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Різні аспекти формування безпеки життя в учнівської молоді знайшли відображення в працях соціологів (О. Балакірева, О. Віцько та ін.), кримінологів (В. Пшеничний, Л. Раєцька, М. Хруппа); медиків (В. Беспалько, С. Ваїсов та ін.); наркологів (Д. Колесов, Ц. Короленко, П. Сидоров та ін.); психологів (І. Бех, С. Болтівець, С. Максименко, Н. Максимова та ін.); педагогів (О. Беспалько, І. Зверева, Н. Зимівець, А. Капська, О. Карпенко, О. Лящук, В. Оржеховська, О. Пилипенко, Н. Пихтіна, Т. Федорченко та ін.).

Незважаючи на проведені дослідження, проблема формування безпеки життя старшокласників як складника цінності життя не була предметом спеціального дослідження.

**Мета статті** – схарактеризувати фактори, що ускладнюють процес формування безпеки життя у старшокласників та визначити шляхи формування безпеки життя у зазначеного контингенту школярів.

**Виклад основного матеріалу.** У довідкових виданнях поняття “безпека” визначається як відсутність небезпеки, надійність; ототожнюється з поняттям “національна безпека”.

Загальна теорія безпеки, об’єктом і предметом дослідження якої є діяльність людей та забезпечення власної безпеки та безпеки умов життя, створюється завдяки зусиллям вчених природничих, суспільних та технічних наук, тобто є продуктом міждисциплінарних комплексних досліджень [5, с. 17].

Центральним поняттям теорії безпеки є “безпека” та протилежне йому поняття “небезпека”.

Небезпека – це явища, процеси, об’єкти, здатні завдавати шкоди здоров’ю людини безпосередньо або побічно (наприклад, унаслідок погіршення стану навколишнього середовища). Варто розрізняти: техногенно-виробничі небезпеки, обумовлені господарською діяльністю; природно-екологічні небезпеки, обумовлені причинами природничого характеру; соціально-економічні небезпеки, обумовлені причинами соціального, економічного і психологічного характеру; військові небезпеки, обумовлені військовими діями, роботою військово-промислового комплексу, терористичними актами [1].

Уточнено сутність поняття “безпека життя” як діяльності людини, що визначається необхідними знаннями та навичками з профілактики та подолання небезпечних та шкідливих ситуацій, заснована на системі соціальних норм, переконань і цінностей, що забезпечують збереження життя, здоров’я людини та цілісності оточуючого світу.

Основним новоутворенням підліткового та раннього юнацького віку є почуття дорослості. І. Бех доводить, що першим і основним показником цього почуття є виникнення в вихованця потреби у ставленні до нього як до дорослого. У разі ігнорування цієї потреби педагогом, вихованці виявляють образу, різні форми протесту: неслухняність, грубість, упертість, протиставлення себе дорослим чи товаришам, зіткнення й конфлікти. Другим показником почуття дорослості, зазначає І. Бех, є прагнення до самостійності та бажання захистити деякі сфери свого життя від утручання дорослих. Третій показник наявності у підлітків почуття дорослості – вироблення власної лінії поведінки, іноді всупереч дорослим чи товаришам [3, с. 116–117].

Особливе занепокоєння викликають тенденції зростання серед молодого покоління схильності до небезпечної поведінки.

Із 90-х років минулого століття число наркозалежних в Україні щорічно

збільшується на 10–12 %, із цієї кількості на дорослих припадає тільки 27 %, тоді як на підлітків – 60 %, а на дітей у віці від 11 до 14 років – 13 %. Середній вік наркоспоживача в Україні щороку знижується на 0,1–0,15 року. За останні п'ять років кількість споживачів наркотиків серед дітей і підлітків у віці до 16 років збільшилася на 45 %, у тому числі кількість таких неповнолітніх із діапазоном наркозалежності збільшилася на 25 % [12, с. 29].

Серед молоді найбільш популярними є слабоалкогольні напої, до яких належить пиво, лонгер, ром-кола, джин-тонік, медові хмельні напої. Одним із негативних явищ є хвороблива пристрасть до пива (пивний алкоголізм). За останні десять років пивних алкоголіків в Україні стало вдесятеро більше. Сьогодні 1% дітей 12–13 років щодня вживають алкогольні напої [13].

Схарактеризуємо фактори, що ускладнюють процес формування безпеки життя у старшокласників. До біологічних факторів відносимо спадковість.

Дослідники В. Бітенський, Б. Херсонський, С. Дворняк стверджують, що фетальний алкогольний синдром, окрім специфічних фізичних вад, супроводжується ще і постнатальним ураженням нервової системи. Часто він виявляється у вигляді психоподібних та психопатичних проявів. Усе це ускладнює або унеможливує соціальну адаптацію, зменшує захисну реакцію організму на психоактивні речовини [4, с. 31–38]. Така залежність формується при регулярному вживанні психоактивних речовин [11]. Таким чином, при правильно організованому вихованні дітей, чії батьки є алкоголіками і наркоманами, мінімізується ступінь ризику формування залежності від психоактивних речовин.

Одним із факторів, що ускладнює процес формування безпеки життя у школярів виступають акцентуації характеру та психопатії.

Психопатії – виражені характерологічні порушення, відмінними особливостями яких є тотальність, відносна стабільність і соціальна дезадаптація. Саме останній критерій є вирішальним для диференціації акцентуацій і психопатій. Психопати є особливо схильними до небезпечної поведінки. За узагальненими даними різних авторів серед алкоголезалежних близько 50% людей страждає на психопатію, на наркоманію – близько 35%. Найбільш уразливі до вживання психоактивних речовин мають нестійкий, гіпертимний, циклоїдний, епілептоїдний, збудливий, істероїдний типи акцентуацій характеру [11, с. 75–76].

Одним із соціальних факторів, що ускладнює процес формування безпеки життя у старшокласників, є негативний вплив молодіжної субкультури, яка неоднозначно впливає на молодь. З одного боку, вона є одним із інструментів соціалізації, сприяє опануванню цінностей і соціальних ролей, а з іншого, – відчужує молодь від загальної культури. Проблеми виникають тоді, коли “інтереси та цінності молодого покоління обмежені сферою дозвілля, розважальними заходами, часто – спілкування з делінквентним оточенням однолітків” [10, с. 38].

Дослідник А. Худяков зазначає, що для юнаків та юнок специфічним є адаптивний фактор вживання психоактивних речовин – для входження в референтну групу й утримання в ній – є неадаптивний фактор – для відходу від конфлікту (“з горя”, для зняття напруги, для самоствердження тощо) [15, с. 8–10].

Наступним фактором, що значно ускладнює процес формування безпеки життя у старшокласників, є доступність, популяризація тютюнових, алкогольних, наркотичних речовин через рекламу. Це є однією з основних причин популярності вживання психоактивних речовин у молодіжному середовищі.

Іншим соціальним фактором, що ускладнює процес формування безпеки життя у школярів, є подвійна мораль, що "... міцно вкорінилася в усіх соціальних сферах і є каменем спотикання в розвитку особистості" [10, с. 37].

Пристаємо до думки дослідників М. Максимової, С. Толстоухової, які зазначають, що подвійна мораль згубно впливає на психіку юнаків та юнок, формує в них почуття ущербності, яке переходить у комплекс неповноцінності. Цей комплекс людина часто "приглушує" за допомогою вживання шкідливих речовин [11, с. 55].

Домінантною соціальною умовою, що ускладнює процес формування безпеки життя у старшокласників, є негативний вплив сім'ї, оскільки сімейне неблагополуччя сприяє розвитку емоційних відхилень і на їх основі різноманітних соціальних відхилень, у тому числі й небезпечної поведінки. Конфліктні стосунки між батьками, пияцтво батьків, вживання ними наркотиків згубно впливає на дитину.

Наступним фактором, що ускладнює процес формування безпеки життя у старшокласників, є негативний соціально-психологічний статус в колективі, під яким мається на увазі "несприйнятлива позиція суб'єкта в системі міжособистісних стосунків, що визначає його право, обов'язки та привілеї" [10, с. 41]. Статус юнака у групі істотно впливає на його самосвідомість і поведінку. Несприятливе положення в колективі є причиною того, що учень уникає спілкування з однолітками, унаслідок цього з'являються прогули, які є однією з перших ознак проблем соціалізації. Часто школяр потрапляє під негативний вплив неформальної групи [14, с. 80–85].

Пристаємо до думки Н. Максимової, С. Толстоухової, що негативний вплив на психіку юнаків має і так зване альтернувальне виховання, тобто – нестійке емоційне ставлення до школяра, коли схвалення або нарікання залежать від настрою дорослих, а не від об'єктивної поведінки учня. Унаслідок цього вихованець відмовляється від спроб зрозуміти причинно-наслідкові зв'язки оточуючого соціуму, не аналізує відповідність своїх учинків соціальним нормам, не вникає в причини зміни свого настрою. Подорослішавши, людина для підняття настрою вдається до штучних способів регулювання психічного стану, серед яких – алкоголь, тютюн, наркотичні речовини тощо [11].

Слід зазначити, що часто "нещасливе кохання" може провокувати старшокласників до куріння, зловживання алкоголем, наркотиками, токсичними речовинами.

Ще одним важливим фактором, що ускладнює процес формування безпеки життя у старшокласників, може бути потреба у прояві власної індивідуальності і неможливість її задовольнити. Невдачі у навчанні, негативний статус юнака в групі однолітків, непорозуміння з батьками, вчителями призводить до виникнення в старшокласників психологічного дискомфорту, що змушує їх шукати нове середовище асоціальної спрямованості. У такій ситуації юнаки проявляють демонстративну поведінку, яка може виявлятися у зовнішньому вигляді та манері вдягатися, спрямованої на підкреслення своєї незалежності; а також часто відзначається зловживанням алкоголем, палінням, а іноді й наркотичними, токсичними речовинами.

Таким чином, визначено та схарактеризовано фактори, що ускладнюють процес формування безпеки життя у старшокласників: вплив групи; особливості емоційної сфери; потреба в соціальному визнанні і факту дорослішання; віддаленість від батьків; доступність, популяризація тютюнових, алкогольних, наркотичних речовин через рекламу; негативний вплив молодіжної субкультури; потреба у прояві власної індивідуальності та неможливості її задовольнити; спадковість; сімейне неблагополуччя тощо.

Визначено шляхи формування безпеки життя у старшокласників, серед яких:

1. Розроблення та впровадження у позаурочну діяльність закладів загальної середньої освіти авторської програми “Збережи себе сам”. Завдання програми: формування безпеки життя у старшокласників як складника цінності життя; формування у старшокласників здорового способу життя; вміння протистояти тиску з боку інших людей; вміння робити адекватний вибір і нести за нього відповідальність; здатності до самопізнання та самовиховання. Ця програма реалізовується за допомогою наступних форм організації позаурочної діяльності з формування у старшокласників безпеки життя: заняття з елементами тренінгу, виховні години, бесіди, дискусії, проблемні діалоги-роздуми, вікторини, проектна діяльність, акції тощо.
2. Залучення старшокласників до здоров’язбережувальної діяльності, спрямованої як на формування, збереження і зміцнення власного здоров’я, так і здоров’я інших, що реалізується в рамках учнівського самоврядування [8, с. 238]. Разом із тим не можна забувати, що діяльність є лише потенційним вихователем. Вона може формувати корисні якості, може бути нейтральним процесом і, насамкінець, здатна за певних умов не розвивати, а деформувати вихованця як особистість. Вирішальну роль тут відіграє правильна організація діяльності, яка детермінується рівнем педагогічної майстерності педагогів [6, с. 96].

Здоров’язбережувальна діяльність закладів середньої освіти включає наступні її форми і види:

- 1) систему корекції порушень соматичного здоров’я з використанням комплексу оздоровчих і медичних заходів;
- 2) різні форми організації освітнього процесу з урахуванням його психологічного й фізіологічного впливу на організм;
- 3) контроль за дотриманням санітарно-гігієнічних норм організації освітнього процесу, нормування навчального навантаження і профілактики втомлюваності учнів;
- 4) систему медико-психологічних, гігієнічних методик моніторингу стану здоров’я і профілактики шкідливих звичок;
- 5) розробку і реалізацію навчальних програм щодо формування культури здоров’я і профілактики шкідливих звичок;
- 6) службу психологічної допомоги вчителям і учням у плані подолання стресів, тривожності, сприяння гуманного підходу до кожної дитини, формування доброзичливості і справедливих відносин у колективі;
- 7) заходи, спрямовані на зміцнення здоров’я учнів, створення умов для їх гармонійного розвитку [2, с. 122–123].

3. Педагогічна підтримка старшокласників. Здійснюючи педагогічну підтримку учнів, педагоги мають стимулювати у вихованців самопізнання своїх позитивних рис; формувати моральні якості школяра у процесі оцінювання власної поведінки; акцентувати увагу на позитивних вчинках учнів; підтримувати ініціативу, активність; виявляти довіру до вихованців; формувати у школярів віру у власні сили [7, с. 219].

**Висновки.** Визначено фактори, що ускладнюють процес формування безпеки життя у старшокласників закладів загальної середньої освіти та визначено шляхи формування безпеки життя у зазначеного контингенту школярів. Проведене дослідження не вичерпує багатогранності теоретичних і практичних пошуків розв’язання проблеми. Подальшого вивчення і розвитку потребують такі питання, як формування безпеки життя у вихованців різних вікових груп (молодші школярі,

молодші підлітки); використання потенціалу позаурочної діяльності у контексті досліджуваної проблеми.

#### Література

1. Безпека [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http : //nuczu.edu.ua/files/books/bezpeka\\_gitted/bezpeka\\_gitted%2014.pdf](http://nuczu.edu.ua/files/books/bezpeka_gitted/bezpeka_gitted%2014.pdf)
2. Безруких М. М. Здоровьесберегающая школа / М. М. Безруких. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2004. – 240 с.
3. Бех І. Д. Виховання особистості: [у 2-х кн.] – Кн. II. : Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – 344 с.
4. Битенский В. С. Наркомания у подростков. / В. С. Битенский, Б. Г. Херсонский, С. В. Дворяк и др. – К. : Здоровье, 1989. – 216 с.
5. Данченко С. П. Практикум в курсе “Основы безопасности жизнедеятельности” как условие адаптации учащихся к экстремальным ситуациям : дисс. ... канд. пед наук / С. П. Данченко. – Санкт –Петербург, 2004. – 168 с.
6. Канішевська Л. В. Підготовка старшокласників шкіл-інтернатів до життєдіяльності у відкритому суспільстві (вихідні концептуальні положення) / Л. В. Канішевська // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць. Кам'янець-Подільський, 2011. – Вип. 15. – Кн 2. – С. 88–97.
7. Канішевська Л. В. Дослідження проблеми виховання соціальної зрілості старшокласників шкіл-інтернатів / Л. В. Канішевська. // Педагогічний альманах : зб. наук. праць. Херсон КВНЗ “Херсонська академія неперервної освіти”, 2012. – Вип. 16. – С. 213–220.
8. Kanishevska Liubov. The formation of the immunity to the use of psychoactive substances by senior teenagers as the tendency of the formation of the life safety / Liubov Kanishevska. // Topical is sueso feducation: Collective monograph. – Pegasus Publishing, Lisbon, Portugal, 2018. P. 231–243.
9. Кон И. С. Психология старшеклассника / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1982. – 207 с.
10. Лящук О. С. Профілактика шкідливих звичок в учнів 5–6 класів шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності: дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.07 “Теорія і методика виховання” / О. С. Лящук. – Умань, 2017. – 246 с.
11. Максимова Н. Ю. Соціально-психологічний аспект адиктивної поведінки підлітків та молоді. / Н. Ю. Максимова, С. В. Толстоухова. – К., 2000. – 200 с.
12. Оржеховська В. М. Формування здорового способу життя: стратегія розвитку / В. М. Оржеховська // Науковий світ. – 2008. – № 10. – С. 28–30.
13. Пивний алкоголізм : симптоми, ознаки, наслідки та лікування – Режим доступу : [http : // hollydolly.com.ua/pivnij-alkogolizm-simptomi-oznaki-na.html](http://hollydolly.com.ua/pivnij-alkogolizm-simptomi-oznaki-na.html)
14. Подход жизненных ситуаций в профилактике табачных проблем / ред. Андреевой Т. И., Красовского К. С. – К., 2000. – Ч. 1. – 140 с.
15. Худяков А. В. Клинико-социальные аспекты формирования и профилактика зависимости от психоактивных веществ у несовершеннолетних: автореф. дис. ... д-ра. мед. наук : спец. 14.00.45; 14.0018 “Наркология”, “Психиатрия” / А. В. Худяков; Ивановская государственная медицинская академия. М., 2003. – 37 с.

#### References

1. Bezpeka [Elektronnyij resurs]. – Rezhym dostupa : – Режим доступу : [http : //nuczu.edu.ua/files/books/bezpeka\\_gitted/bezpeka\\_gitted%2014.pdf](http://nuczu.edu.ua/files/books/bezpeka_gitted/bezpeka_gitted%2014.pdf)
2. Bezrukih M. M. Zdorovesberegayuschaya shkola / M. M. Bezrukih. – M. : Moskovskiy psihologo-sotsialnyiy institut, 2004. – 240 s.
3. Bekh I. D. Vykhovannia osobystosti: [u 2-kh kn.] –Kn. II. : Osobystisno oriientovanyi pidkhid: naukovo-praktychni zasady / I. D. Bekh. – K. : Lybid, 2003. – 344 s.
4. Bitenskiy V. S. Narkomaniya u podrostkov. / V. S. Bitenskiy, B. G. Hersonskiy, S. V. Dvoryak i dr. – K. : Zdorove, 1989. – 216 s.
5. Danchenko S. P. Praktikum v kurse “Osnovy bezopasnosti zhiznedeyatelnosti” kak uslovie adaptatsii uchashihsya k ekstremalnym situatsiyam : diss. ... kand. ped nauk / S. P. Danchenko. – Sankt –Peterburg, 2004. – 168 s.
6. Kanishevska L. V. Pidhotovka starshoklasnykiv shkil-internativ do zhyttiediiialnosti u vidkrytomu suspilstvi (vykhidni kontseptualni polozhennia) / L. V. Kanishevska // Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi : zb. nauk. prats. Kamianets-Podilskyi, 2011. – Vyp. 15. – Kn 2. – S. 88–97.

7. Kanishevska L. V. Doslidzhennia problemy vykhovannia sotsialnoi zrilosti starshoklasnykiv shkil-internativ / L. V. Kanishevska. // Pedahohichnyi almanakh : zb. nauk. prats. Kherson KVNZ "Khersonska akademiia neperervnoi osvity", 2012. – Vyp. 16. – S. 213–220.
8. Kanishevska Liubov. The formation of the immunity to the use of psychoactive substances by senior teenagers as the tendency of the formation of the life safety / Liubov Kanishevska. // Topical is sueso feducation: Collective monograph. – Pegasus Publishing, Lisbon, Portugal, 2018. P. 231–243.
9. Kon I. S. Psihologiya starsheklassnika / I. S. Kon. – M. : Prosveschenie, 1982. – 207 s.
10. Liashchuk O. S. Profilaktyka shkidlyvykh zvychoh v uchniv 5 – 6 klasiv shkil-internativ u pozaurochnii diialnosti: dys. ... kand.. ped. nauk : spets. 13.00.07 "Teoriia i metodyka vykhovannia" / O. S. Liashchuk. – Uman, 2017. – 246 s.
11. Maksimova N. Yu. Sotsialno-psihologichnyi aspekt adiktivnoyi povedinky pidlitkiv ta molodi. / N. Yu. Maksimova, S. V. Tolstouhova. – K., 2000. – 200 s.
12. Orzhekhovska V. M. Formuvannia zdorovoho sposobu zhyttia: stratehiia rozvytku / V. M. Orzhekhovska // Naukovyi svit. – 2008. – № 10. – S. 28–30
13. Pyvnyi alkoholizm : symptomy, oznaky, naslidky ta likuvannia – Rezhym dostupa : http : // hollydolly.com.ua/pivnij-alkogolizm-simptomi-oznaki-na.html:
14. Podhod zhiznennyih situatsiy v profilaktike tabachnyih problem / red. Andreevoy T. I., Krasovskogo K. S. – K., 2000. – Ch. 1. – 140 s.
15. Hudyakov A. V. Kliniko-sotsialnye aspekty formirovaniya i profilaktika zavisimosti ot psihoaktivnih veschestv u nesovershennoletnih: avtoref. dis. ... d-ra. med. nauk : spets. 14.00.45; 14.0018 "Narkologiya", "Psihiatriya" / A. V. Hudyakov; Ivanovskaya gosudarstvennaya meditsinskaya akademiya. M., 2003. – 37 s.

Одержано статтю: 12.06.2019

Прийнято до друку: 26.06.2019

УДК 37013.42:37.018.265  
DOI: 10.15330/esu.16.150-156

**Іванна Кулик,**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
ДВНЗ "Прикарпатський національний  
університет імені В. Стефаника"  
(м. Івано-Франківськ, Україна)

**Ivanna Kulyk,**

Candidate of pedagogical sciences (PhD),  
Associate Professor, Vasyl Stefanyc Precarpathian  
National University (Ivano-Frankivsk, Ukraine)  
ivannakulyk@ukr.net

**Марія Комановська,**

магістрантка, ДВНЗ "Прикарпатський  
національний університет імені В. Стефаника"  
(м. Івано-Франківськ, Україна)

**Mariia Komarovska,**

master's, Vasyl Stefanyc Precarpathian National  
University (Ivano-Frankivsk, Ukraine)  
komarovska@icloud.com

## **ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ У СПІЛКУВАННІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ З БАТЬКАМИ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОГО НАВЧАННЯ**

## **FORMING OF PEDAGOGICAL CULTURE OF COMMUNICATION IN FUTURE SOCIAL PEDAGOGUES WITH PARENTS OF STUDENTS IN THE PROCESS OF STUDYING**

*У статті висвітлено теоретичну підготовку майбутніх соціальних педагогів до спілкування з батьками учнів шкіл.*

*Організація та методика проведення дослідження ґрунтувалась на положеннях про те, що зростання рівнів педагогічної культури спілкування студентів з батьками школярів можливе завдяки удосконаленню системи професійно-педагогічної підготовки майбутніх соціальних педагогів, ефективному поєднанню різноманітних форм і методів вивчення соціально-педагогічних дисциплін, реалізації індивідуально-творчого підходу до навчально-виховного процесу студентів, орієнтації на суб'єктивну позицію кожного студента.*

*Розкрито організаційні форми і методи педагогічної практики студентів у формуванні педагогічної культури спілкування з батьками учнів шкіл.*

**Ключові слова:** спілкування, педагогічне спілкування, культура педагогічного спілкування, соціальний педагог, батьки.

*The article outlines the theoretical training of future social educators for communication with parents of schoolchildren.*

*The organization and methodology of the research was based on the provisions that the growth of the levels of the pedagogical culture of communication between students and parents of schoolchildren is possible due to the improvement of the system of vocational and pedagogical training of future social educators, the effective combination of various forms and methods of studying social and pedagogical disciplines, the implementation of an individual and creative approach to the educational process of students, the orientation towards the subjective position of each student.*

*The organizational forms and methods of pedagogical practice of students in the formation of a pedagogical culture of communication with parents of schoolchildren are revealed.*

**Key words:** communication, pedagogical communication, culture of pedagogical communication, social teacher, parents.

**Актуальність постановки проблеми.** Важливою умовою розвитку культури, освіти, демократичних, соціальних і економічних перетворень в Україні є підготовка висококваліфікованих кадрів. В успішному розв'язанні завдань національно-культурного, соціального і економічного відродження України значна роль належить соціальному педагогу.

Проте ще і сьогодні в педагогічних вузах недостатньо розвиваються особисті якості майбутнього соціального педагога, його творча педагогічна індивідуальність. Сам характер підготовки соціальних педагогів у педвузах не сприяє виробленню в них системного бачення майбутньої соціально-педагогічної діяльності, формування багатьох якостей необхідних соціальному педагогу в процесі його діяльності.

Неодмінною умовою ефективності цього процесу є культура педагогічних кадрів, складовою частиною якої є спілкування.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання проблеми.** Проблема формування педагогічної культури спілкування в силу різних причин досліджувалась недостатньо. Сьогодні ж в умовах демократизації шкільного і вузівського життя вона набуває особливого значення. На перший план виступає дослідження питань спілкування випускників вузу, усвідомлення ними сутності і закономірностей цього процесу, з оволодіння відповідними вміннями, які відкривають нові можливості в розв'язанні проблем професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів і значною мірою визначають її успіх. Адже оволодіння умінням спілкуватись певним чином сприяє творчому, доброзичливому і діловому співробітництву між соціальним педагогом і учнями, соціальним педагогом і батьками учнів, соціальними педагогами і колегами.

Проблемам педагогічного спілкування в останні роки присвячено чимало наукових досліджень. Дослідження проблем педагогічного спілкування здійснюється

на основі загальних закономірностей і механізмів його функціонування, розроблених в працях В.Кан-Калика, О.Киричука, К.Левітана, О. Леонтєва, В. Маткіна, І.Синиці, П.Якобсона та ін.

Вагомий внесок в дослідження теорії і практики педагогічного спілкування, обґрунтування основних шляхів підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності зробили І.Бех, О.Бодальов, В.Киричук, А.Мудрик і ін. Педагогічно-дослідники пропонують різні методи навчання студентів умінню педагогічного спілкування. Це використання ситуаційно-рольових ігор (А.Зязюн, А.Капська, П.Щербань і ін.); різних систем тренінгів (Т.Дроздова, В.Леві, О.Леонтєв); засобів театральної педагогіки (І.Зязюн, В.Абрамян); мікронавчання, демонстрування фрагментів фільму з наступним аналізом (Н.Кузьміна, К.Райан.); різного роду спецсеінари, спецкурси, практикуми (В.Кан-Калик, Г.Щукіна).

Проблема підготовки соціальних педагогів до роботи з батьками учнів досліджується в роботах Р.Войноли, Л.Міщенко, О.Пашенко, Т.Алексеєнко, І.Трубавіної, І.Пеші, В.Кравця, І.Гребеннікова, В.Постового, О.Хромової і ін. В багатьох дослідженнях простежується ідея здійснення навчання й виховання дітей в рідному і знайомому їм з раних років життя середовищі, що сприятиме максимальному зближенню сім'ї і школи на основі взаєморозуміння, взаємодопомоги, взаємодовіри.

Проблема підготовки майбутніх педагогів до професійного спілкування досліджується і зарубіжними вченими, зокрема американськими (Р.Блюм, А.Комбс, Р.Келлоу, Ю.Кім, А.Ньюмен, Д.Хонінг); польськими (Я.Восковський, А.Камінський, С.Ковальський та ін.).

**Мета і завдання дослідження.** Метою статті є розкрити теоретичну підготовку соціальних педагогів до спілкування з батьками учнів шкіл, а також удосконалити організаційні форми і методи педагогічної практики студентів у формуванні педагогічної культури спілкування з батьками учнів шкіл.

**Виклад основного матеріалу.** Організація та методика проведення дослідження ґрунтувалась на положеннях про те, що зростання рівнів педагогічної культури спілкування студентів з батьками школярів можливе завдяки удосконаленню системи професійно-педагогічної підготовки майбутніх соціальних педагогів, ефективному поєднанню різноманітних форм і методів вивчення соціально-педагогічних дисциплін, реалізації індивідуально-творчого підходу до навчально-виховного процесу студентів, орієнтації на суб'єктивну позицію кожного студента [4].

В основі організації і здійснення спілкування майбутніх соціальних педагогів з батьками учнів лежать знання про сучасну сім'ю, її виховний вплив на дитину, атмосферу спілкування батьків і дітей, характер ставлення батьків до дітей, рівень психолого-педагогічних знань і вмінь батьків, знання основ педагогічної культури спілкування з батьками учнів. Тому у вивченні студентами педагогічних дисциплін ми основну увагу зосереджували на засвоєнні ними необхідних знань для здійснення спілкування з батьками школярів на професійному рівні, залучали студентів до науково-дослідної роботи з питань взаємодії сім'ї і школи, організовували пропаганду педагогічних знань студентами серед батьків учнів шкіл.

Зміст експериментальної діяльності з формування у студентів педагогічної культури спілкування з батьками школярів ми досліджували як підсистему цілісної системи професійно-педагогічної підготовки майбутніх соціальних педагогів. З метою найбільш повного врахування специфіки формування кожного показника педагогічної культури спілкування студентів з батьками школярів, нами використовувались різні методи вивчення і аналізу педагогічної інформації (спосте-



реження, анкетування, практичні роботи, роботи пов'язані з розв'язуванням педагогічних задач, бесіди, тренінги, педагогічні ігри, аналіз і оцінка результатів виконання студентами практичних завдань, аналіз звітної документації і результатів педагогічної практики).

Розроблюючи зміст експериментальної роботи ми опирались на такі положення [2]:

1. Педагогічна культура спілкування майбутнього соціального педагога з батьками школярів формується на основі системи знань про сучасну сім'ю, особливості спілкування з нею, постійну практичну діяльність студентів;
2. Процес формування педагогічної культури спілкування студентів з батьками школярів тісно пов'язаний з розвитком педагогічних здібностей, спрямованістю на соціально-педагогічну діяльність;
3. Спілкування соціального педагога з батьками учнів є процесом творчим і це найчастіше проявляється в пошуку оптимального варіанту розв'язання конкретних педагогічних ситуацій;
4. Формування педагогічної культури спілкування майбутніх соціальних педагогів з батьками учнів є процесом керованим, що зумовлює необхідність вдосконалення спеціальної підготовки у ВНЗ.

Знання педагога мають забезпечувати регуляцію соціально-педагогічної діяльності і мати такі якості: систематичність, усвідомленість, міцність, оперативність, повноту тощо. Міцність знань полягає в умінні при потребі їх використовувати, а оперативність – це швидкість і точність їх застосування. Повнота знань пов'язується з поінформованістю соціального педагога в багатьох галузях науки, досягненнях педагогічної літератури, педагогічного досвіду.

Для формування таких знань у студентів потрібно, щоб інформація при сприйманні нібито “примірялась” до дії, тобто, до безпосередньої діяльності з батьками школярів. Педагогічні дисципліни мають першочергове значення в оволодінні студентами необхідними знаннями для організації спілкування з батьками учнів.

У формуванні педагогічної культури спілкування студентів з батьками учнів чільне місце належить засвоєнню курсу “Педагогічна майстерність соціального педагога” [3]. У вивчення цього навчального предмету ми вважаємо за доцільне ввести такі питання:

1. Культура спілкування соціального педагога з батьками учнів – основа його педагогічної майстерності.
2. Культура мовлення соціального педагога – як основна умова педагогічної культури спілкування з батьками школярів.
3. Особливості організації спілкування соціального педагога з батьками важковиховуваних дітей.
4. Основні умови організації процесу спілкування соціального педагога з батьками школярів.
5. Педагогічний такт – як головна умова налагодження і підтримки психологічного контакту з батьками учнів.

З проблемою формування педагогічної культури спілкування з батьками школярів студенти спеціальності “Соціальна робота” освітня програма “Соціальна педагогіка” Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника мають можливість глибше ознайомитися вивчаючи курс “Основи психолого-педагогічної культури батьків”. Даний курс передбачає вивчення наступних тем:

1. Сучасна сім'я і її особливості.
2. Методика вивчення соціальним педагогом сімей учнів.
3. Організація педагогічної освіти батьків учнів.
4. Реалізація змісту педагогічної освіти батьків.
5. Педагогічна культура спілкування вчителя з батьками школярів.
6. Колективні форми спілкування соціального педагога з батьками школярів.
7. Індивідуальне спілкування вчителя з батьками учнів.
8. Навчально-педагогічні ігри в спілкуванні з батьками учнів.

Зміст курсу відображає також між предметні і внутрішньо предметні зв'язки. Вихідними принципами для цього є: узгодженість вивчення матеріалу з іншими предметами психолого-педагогічного курсу; забезпечення наступності в формуванні необхідних знань, набутих раніше; уникнення дублювання у вивченні питань, які розглядались раніше.

Для більш детального ознайомлення студентів з проблематикою взаємовідносин сім'ї і школи, виховання дітей батьками, спілкування соціального педагога і батьків учнів ми розробили тематику наукових робіт, зокрема:

1. Особливості виховання дітей в сім'ї українського народу з найдавніших часів до XXI століття.
2. Т.Шевченко про значення і роль сімейного виховання.
3. А.Макаренко про виховання дітей в сім'ї.
4. В.Сухомлинський про характер спілкування педагога з батьками учнів.
5. Педагогічний такт соціального педагога у спілкуванні з родиною учня.
6. Особистості спілкування соціального педагога з батьками педагогічно занедбаних дітей.
7. Етико-естетична спрямованість педагогічного спілкування.
8. Культура мовлення соціального педагога у спілкуванні з батьками учнів.

Однією з найбільш ефективних форм організації підготовки студентів, спрямованої на формування у них педагогічної культури спілкування з батьками школярів є педагогічна практика в загальноосвітній школі. Як правило, вона проводиться в умовах, близьких до самостійної педагогічної діяльності, де необхідно спілкуватись не лише з учнями, але і з їх батьками. Передовий досвід вищої педагогічної школи вказує на важливе значення навчально-виховної практики в системі професійно-соціально-педагогічної підготовки майбутніх соціальних педагогів. Формування педагогічної культури спілкування студентів з батьками учнів вимагає чіткої, глибоко продуманої системи їх практичної підготовки.

Педагогічна практика в школі є своєрідним ланцюжком взаємозв'язку теоретичного навчання студентів і змісту їх майбутньої роботи в школі як з учнями, так і їх батьками.

Незважаючи на складність проведення педагогічної практики, організації спілкування студентів з батьками школярів, ми намагались розробити й визначити певну систему. Ця система передбачала попередню підготовку керівників педагогічної практики, адміністрації школи, методистів і класних керівників школи, а також студентів до її проведення.

В підготовці керівників педагогічної практики студентів ми рекомендуємо проводити семінари з методистами педпрактики, на яких розглядалися б такі питання: загальні завдання педагогічної практики і місце в ній спілкування студентів з батьками учнів; основні завдання організації спілкування майбутніх соціальних

педагогів і батьків учнів; критерії оцінки сформованості у студентів педагогічної культури спілкування з батьками школярів.

Підготовка студентів до проходження педагогічної практики в школі полягала в: проведенні колоквиумів з питань організації і здійснення різних форм спілкування студентів з батьками школярів; проведенні науково-практичної конференції з основних питань педагогічної практики; наданні кожному студентові системи завдань з питань організації спілкування з батьками школярів, методичних рекомендацій, пам'яток тощо.

У підготовці студентів до літньої педагогічної практики в дитячих оздоровчих таборах та на шкільних майданчиках ми внесли для вивчення такі питання: особливості взаємовідносин вихователя з батьками дітей в таборах; організація індивідуального спілкування з батьками дітей в батьківський день; врахування вікових особливостей дітей у спілкуванні вихователя з їх батьками. Зміст спілкування в умовах оздоровчих таборів та шкільних майданчиків.

**Висновки.** Ефективність формування у студентів майбутніх соціальних педагогів педагогічної культури спілкування в процесі навчання забезпечується специфічними умовами і системою конкретних засобів, поєднанням різних форм і методів їх навчально-пізнавальної і практичної діяльності. Оволодіння студентами педагогічною культурою спілкування з батьками школярів повинно здійснюватись за умов індивідуально-особистісного засвоєння знань і вмінь. Такий підхід до організації підготовки майбутніх соціальних педагогів передбачає сформованість в них таких соціально-значимих якостей, як самосвідомість, світогляд, самостійність. Це в свою чергу сприяє професійній самореалізації, вмінню проявити їх. Визначення в професійній діяльності дозволяє виробити систему цінностей, яка може знайти засоби самовираження і в процесі спілкування. Зрозуміло, що формування у студентів педагогічної культури спілкування з батьками учнів дасть позитивні результати, якщо їм уже в роки навчання в ВУЗІ будуть створені умови, наближені до їх майбутньої професійної діяльності.

Головними умовами, які забезпечують формування у студентів педагогічної культури спілкування з батьками учнів є: реалізація можливостей всіх педагогічних дисциплін; оптимальне поєднання різних форм навчання студентів (індивідуальних, групових, фронтальних); організація самостійної наукової діяльності студентів з досліджуваної проблеми; самовдосконалення студентів; вироблення конкретних завдань і методичних рекомендацій студентам на період педагогічної практики в школі.

#### Література

1. Євтух М., Культура взаємин. Частина 1. Самопізнання: підруч. Горлівка: Видавництво ГДПІМ, 2008. 228 с.
2. Культура общениа учителя. (Под ред. И.А.Зязюна). // Нар. образование, 1990. № 6. С. 38-45.
3. Педагогічна майстерність: підруч. / [І.А.Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос; за ред. І.А. Зязюна]. К.: Вища шк., 1997. 349 с.
4. Шанскова Т.І. Соціально-педагогічна підготовка до роботи з батьками учнів: метод. рек. для студ. і викл. ф-тів підготовки майбутніх учителів поч. кл. / за ред. О.А. Дубасенюк / Т.І. Шанскова. Житомир: ЖДПУ, 2000. 100 с.

#### References

1. Ievtukh M., Kultura vzaiemyn. Chastyna 1. Samopiznannia: pidruch. Horlivka: Vydavnytstvo HDPIIM, 2008. 228 s.
2. Kultura obshcheniya uchytelia. (Pod red. Y.A.Ziaziuna). // Nar. obrazovanye, 1990. № 6. S. 38-45.
3. Pedahohichna maisternist: pidruch. / [I.A.Ziaziun, L.V. Kramushchenko, I.F. Kryvonos; za red. I.A. Ziaziuna]. K.: Vyshcha shk., 1997. 349 s.

4. Shanskova T.I. Sotsialno-pedahohichna pidhotovka do roboty z batkamy uchniv: metod. rek. dlia stud. i vykl. f-tiv pidhotovky maibutnikh uchyteliv poch. kl. / za red. O.A. Dubaseniuk / T.I. Shanskova. Zhytomyr: ZhDPU, 2000. 100 s.

Одержано статтю: 16.05.2019

Прийнято до друку: 30.05.2019

УДК 37.013.42

DOI: 10.15330/esu.16.156-166

**Галина Лемко,**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
ДВНЗ “Прикарпатський національний університет  
ім.В.Стефаника” (м. Івано-Франківськ, Україна)

**Galyna Lemko,**

Candidate of pedagogical scienses (PhD),  
Assosiate Proffesor, Vasyl Stefanyc Precarpathian  
National University (Ivano-Frankivsk, Ukraine)  
halyna.lemko@pu.if.ua

**Михайло Гундяк,**

студент, ДВНЗ “Прикарпатський національний  
університет ім.В.Стефаника”  
(м. Івано-Франківськ, Україна)

**Mykhailo Hundiak,**

student, Vasyl Stefanyc Precarpathian National  
University (Ivano-Frankivsk, Ukraine)  
hundiak.1997@gmail.com

## **ПСИХОКОРЕКЦІЙНА РОБОТА З СОЦІАЛЬНО ДЕЗАДАПТОВАНИМИ ПІДЛІТКАМИ**

### **PSYCHO-CORRECTIVE WORK WITH SOCIALLY UNADAPTED TEENS**

*Стаття присвячена одній з актуальних проблем соціальної педагогіки – проблема психокорекційної роботи з дезадаптованими підлітками. На основі теоретичних та соціально-психологічних досліджень розкриваються ті важливі значення, які характеризують психокорекційну роботу з соціально дезадаптованими підлітками. В роботі досліджено та проаналізовано особливості психокорекційної роботи соціального педагога з соціально дезадаптованими підлітками, визначено сутність та завдання соціально-педагогічної роботи з дітьми різної форми дезадаптованої поведінки.*

*Соціальному педагогу, який працює в системі освіти, консультативних службах, реабілітаційних центрах, часто доводиться проводити психокоригуючу роботу. Метою діяльності соціального педагога є допомога в усуненні перешкод, що заважають успішному самотійному рухові підлітка у світі. Правильно організована соціально-педагогічна діяльність спрямовується на надання комплексної допомоги у розв'язанні особистісних проблем того чи іншого клієнта.*

*Психокорекційна робота з підлітками заснована на таких же принципах, що й з дітьми, однак, додаються нові компоненти, що відповідають віку. Приступаючи до роботи, соціальний педагог та психолог завжди повинні пам'ятати, що головне у відносинах з підлітком – це взаємоповага й довіра.*

*Проведений аналіз існуючих підходів до вивчення проблеми психологічної корекції особистості соціально дезадаптованих неповнолітніх показав, що важливим фактором корекції дезадаптованої поведінки є соціальний контроль. Сутність соціального контролю в тому, що він передбачає зусилля найближчого соціального оточення, спрямовані на*

попередження дезадаптованої поведінки, покарання девіантів у разі вчинення ними свідомих асоціальних дій, психологічне коригування їхньої поведінки, особистісних відхилень.

Результати дослідження будуть цінними у роботі соціального педагога. Це дає можливість соціальному педагогу підібрати адекватні засоби впливу для налагодження взаємовідносин між підлітками, що мають схильність до дезадаптованої поведінки.

**Ключові слова:** психокорекція, дезадаптована поведінка, дезадаптовані підлітки, соціальний педагог, психолог, соціально – педагогічна допомога.

*The article is devoted to one of the urgent problems of social pedagogy – the problem of psychocorrectional work with unadapted adolescents. The important values that characterize psycho-correction work with socially disadvantaged adolescents are opened on the basis of theoretical and socio-psychological research. It is explored and analyzed the features of psychocorrectional work of social pedagogue with socially disadvantaged adolescents determined, the essence and tasks of social pedagogical work with children of various forms of maladaptation behavior in the work.*

*A social pedagogue, which works in the systems of the community, congregation services, rehabilitation centers, it is advisable to work on psycho-correcting work. The aim of the action of social pedagogue is to help eliminate obstacles that interfere with the successful independent movement of a teenager in the world. Provisional guidelines for cooperative activities are aimed at providing a comprehensive range of services in connection with the provision of services to a client or other client.*

*Practicing work with adolescents is based on the same principles as with children, but are added the new components corresponding to the age. Taking care to help you, a social educator, and all of you, always must remember you that the main thing in relationships with teenagers is to have confidence and trust.*

*The previous analysis of the study of the problem of psychological control personality of co-deductible non-perennials, which is an important factor in the correction of the disadvantageous behavior is the coincidental control. Essential coincidental control is that it provides for the closure of coincidental activities aimed at preventing a disadvantageous behavior, the persecution of detainees in the course of their deliberate asocial actions, psychological using and the systematic control of their deviation.*

*The results of the study will be valuable in the work of a social educator. This enables social educators to find adequate means of influencing the relationship between adolescents who have a tendency to disadapted behavior.*

**Key words:** psychocorrection, unadapted behavior, disadapted adolescents, social pedagogue, psychologist, social and pedagogical help.

**Постановка проблеми.** Процеси трансформації, які мають місце сьогодні в сучасному українському суспільстві, супроводжуються досить глибокою кризою, котра охопила всі сфери суспільства. На сучасному етапі розвитку України перед науковцями постає доволі складне завдання – осмислити причини цієї кризи. Фактично український соціум знаходиться сьогодні у стані ціннісно-нормативної дезінтеграції, тобто соціальної анемії, яка виявляється як на макро-, так і на мікросоціальному рівнях організації суспільства [4, с. 115].

При цьому відбувається заповнення соціального простору різноманітними проявами соціальної дезадаптації (злочинність, екстремізм, наркоманія, пияцтво, суїцидальні нахили тощо), що супроводжується порушенням або ігноруванням значною частиною індивідів існуючих норм права та моралі. В умовах кризового стану суспільства особистість опинилася в складній ситуації вибору цінностей, пріоритетів, засобів адаптації. І, на жаль, найбільш гостро це відчувається саме в

підлітковому віці. Беззаперечним є той факт, що підлітки – це найближче майбутнє країни, її майбутні трудові ресурси, важливий потенціал її сталого розвитку. Проте підлітковий вік є найбільш складним періодом розвитку особистості [7, с. 365]. Саме цей період є сприятливим як для прогресивного становлення підлітка (формування системи моральних цінностей, переконань, пошуку свого місця в дорослому світі, у професійній діяльності), так і для розвитку відхилень у цьому процесі. Саме тому, серед глобальних проблем оздоровлення суспільства особливе й дуже важливе місце посідає створення й запровадження в педагогічну практику працюючої системи профілактики та корекції соціально-психологічної й шкільної дезадаптації дітей.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Питаннями соціально-педагогічної допомоги дезадаптованим підліткам займалися такі вчені як: С. Бородуліна, В. Бочарова, Я. Гилянський, І. Зверева, Ю. Клейберг, Н. Максимова, Т. Тупяк, С. Хлебик, М. Шакурова, О. Гуляр, З. Зайцева, А. Зінченко, А. Капська, та багато інших. Водночас, попри чисельну увагу до досліджуваної проблематики з боку науковців, труднощі в спілкуванні з такими підлітками – все ще залишаються однією з найгостріших проблем, із якою останнім часом усе частіше стикаються соціальні педагоги та психологи. Все вище сказане й обумовлює актуальність обраної теми дослідження.

**Мета статті** – проаналізувати теоретичні та практичні аспекти технології психокорекційної роботи з дезадаптованими підлітками.

**Виклад основного матеріалу.** Як зазначає Я. Гилянський, соціально дезадаптованою визнається поведінка, котра є наслідком порушення процесів пристосування індивіда до умов навколишнього середовища.

Термін “адаптація” – це процес пристосування дитини до соціального середовища, опанування нею цінностей, традицій, моралі, стереотипів спілкування, норм поведінки, тобто усього того, що складає культуру людини. Якщо дитина, з різних причин, порушує утверджені уявлення суспільства щодо соціальної прийнятності поведінки, не дотримується соціальних норм, то її поведінка визначається соціально дезадаптованою. Діалектика феномену “порушення соціальних норм” розглядається так, що дезадаптована поведінка виступає як деструктивна (негативна), так і революційна (позитивна) тенденція. Історичний досвід підводить нас до того, що особи, вчинки котрих суперечать традиційним уявленням та стереотипам, підлягали критиці, були переслідувані та гнані, а в кінці – визнавалися новаторами. Існує маса прикладів, коли люди, котрих вважали небезпечними в суспільстві, насправді помагали його розвитку, оскільки їхні вчинки ламали старі уявлення та ціннісні орієнтири [3, с. 356].

Як зазначає Т.Швець, нерідко симптоми дезадаптації зовні не виявляються, але дитина дуже боляче переживає всі шкільні проблеми (це супроводжується тривогою, відсутністю апетиту й розладом сну), тобто в неї спостерігаються реакція як активного, так і пасивного протесту. Це може виявитися в настороженості, невпевненості, агресивності без причини. При цьому, досліджуючи прояви соціально-дезадаптованої поведінки підлітків, А. Гусєв виокремлює такі її основні види:

- адиктивна – поведінка особи, котра обтяжена хімічною залежністю, наприклад, від наркотиків, алкоголю чи других хімічних речовин;
- делінквентна – виконання дрібних порушень закону, за котрі підлітків не часто притягають до відповідальності;
- обумовлена гіперздібностями людини – талант у одній сфері дуже часто супроводжується девіантною поведінкою в повсякденному житті;

- патохарактерологічна – поведінка особи, що обумовлена патологічними переминами характеру, котрі утворились у ході виховання;
- психопатологічна – обумовлена присутністю психічного захворювання в особи [1, с. 50].

Сучасні педагоги і психологи вважають основним фактором формування соціально дезадаптованої поведінки соціальні передумови. До соціальних передумов належать такі: стійкість соціальних стандартів поведінки учня в школі, часту зміну шкіл (наприклад, у родинах військових), надмірну перевантаженість шкільної програми через психофізіологічні особливості дитини. До соціальних факторів належать також сімейні (конфлікти, алкоголізм, рання психологічна депривація) та шкільні (конфлікт із педагогами, неврахування ними особистісних рис дітей, неприйняття в колективі однокласників) (І. Калачева) тощо. Педагог О. Балакірева як передумову дезадаптації виділяє соціально-педагогічну занедбаність.

У зв'язку із соціальним неблагополуччям зростає кількість дітей, що виховуються в умовах емоційної депривації, гіперопіки, бездоглядності, а нерідко й жорстокої поведінки. Батьки в таких випадках не несуть ніякої відповідальності за навчання та виховання своєї дитини. Цинізм, брутальність, незацікавленість і негативний соціальний приклад батьків негативно впливають на дітей, затримують і спотворюють їхній своєчасний морально-етичний і духовний розвиток, формування трудових і вольових установок. Природа соціально-педагогічної діяльності із дітьми неоднакової дезадаптивної поведінки полягає у організації підвищеної турботи, виховання в них почуттів власної гідності, упираючись на позитивні атрибути характеру; попередження чи подолання неоднакових відхилень в поведінці; у встановленні контакту із особою, яка перевиховується. Метою діяльності соціального педагога є допомога в подоланні кризи самостійно перетворити життя. Правильно упорядкована соціально-педагогічна діяльність спрямовується на дачу комплексної допомоги у розв'язанні особистісних проблем того чи іншого клієнта [5, с. 87].

Вона включає таких 3 аспекти:

1. Соціальний – розвиток та набуття соціальних якостей людини, досвіду спілкування та засвоєння соціальних норм поведінки.
2. Культурний – ознайомлення із навколишнім світом, культурою поведінки та стосунків, культурними цінностями суспільства та відповідною освітою.
3. Психолого-педагогічний – психічний і особистісний розвиток людини, навчання та виховання у сім'ї, в дитячому садку, школі.

Соціальний педагог зобов'язаний проводити такі шляхи соціально-педагогічної діяльності:

1. Профілактика мотивів та наслідків девіації, особливо із тими дітьми, котрі перебувають в несприятливих ситуаціях соціалізації, визначаються негативною позицією, а також із тими, хто ступив на шлях асоціальної та протиправної поведінки.
2. Організація вільного часу, оскільки беззмістовне дозвілля є основоположним фактором ризику.
3. Посередницька діяльність, яка стосується залучення до роботи учителів, батьків, співробітників поліції, лікарів, громадськості.

Психокорекційна робота з підлітками заснована на тих же принципах, що й з дітьми. У той же час тут, природно, додаються нові компоненти, що відповідають віку. Приступаючи до роботи, психолог завжди повинен пам'ятати, що головне у відносинах з підлітком – це взаємоповага й довіра. Те, що говорить підліток,

повинне залишатися таємницею. Його проблеми можуть бути обговорені з батьками й педагогами тільки на прохання й за згодою підлітка. Втрата довіри, розголошення таємниці, навіть мимовільне, є великою психологічною травмою й може привести до самих непередбачених наслідків. При виявленні загально-психологічних особливостей підлітка варто звернути увагу на наявність акцентуації характеру, систему самооцінок і взаємооцінок, мотиваційну структуру особистості. Обов'язкове дослідження процесів мислення [3, с. 355]. У випадку виявлення перекручувань процесу мислення психологічна корекція неприпустима, обов'язкова консультація психіатра. Підліток звичайно активно прагне до зміни, поліпшенню свого характеру, часто навіть випробовує ненависть до себе за своє “слабовілля” або “запальність”. Тому одним з основних завдань психолога є визначення провідної проблеми й чітке формулювання її механізму.

Перетворення людського індивіда в особистість відбувається в процесі адаптації. Адаптація, таким чином, є процесом пристосування дитини до соціального середовища, що включає в себе засвоєння мови, норм поведінки, моральних цінностей – загалом, усього того, що становить культуру суспільства. Процес входження дитини в соціальне середовище під керівництвом дорослої людини називається вихованням. Останнє являє собою комплекс впливів, що забезпечують соціалізацію індивіда. Основним завданням дорослого тут є передача дитині тих моральних цінностей і норм поведінки, які відповідають вимогам суспільства. Якщо ж дитина не засвоює позитивний соціальний досвід, не може адаптуватися до зразків поведінки й вимог вихователя (який у даній ситуації персоніфікує для дитини соціум у цілому), то процес соціалізації порушується, а поведінка дитини стає соціально дезадаптованою.

У практиці виховання існує безліч термінів, що позначають соціально дезадаптованих дітей: недисципліновані, важкі, педагогічно запущені, важковиховувані з відхиленнями і поведінці, схильні до правопорушень, соціально запущені й т.д. [8, с. 58]. Найчастіше ці терміни вживаються як синоніми. Наприклад, спочатку недисциплінованість, потім це переходить у важковиховуваність, потім у педагогічну занедбаність, соціальну й т.д. Термін “важковиховуваність” є найбільш вдалим, оскільки семантика цього слова відбиває суть процесу соціальної дезадаптації особистості, що формується, містячи в собі три елементи: вихователь, дитина і їхня взаємодія. Вона проявляється в опірності дитини педагогічним впливам дорослого.

Важковиховуваність неповнолітніх є наслідком недостатнього засвоєння дитиною позитивного соціального досвіду. У той же час, відзначаючи важковиховуваність учня, ми ще не вправі робити висновок про наявність відхилень у його моральному розвитку, оскільки його опірність педагогічним впливам може породжуватися іншими елементами даного явища: самим вихователем або характером взаємодії вихователя й вихованця. Ще менше підстав ми маємо для того, щоб виразно судити про відхилення в розвитку особистості або психіки важковиховуваного учня. Більше того, наші дослідження показують, що далеко не всі діти, що пручаються педагогічним впливам і порушують норми поведінки (тобто по всіх ознаках соціально дезадаптовані), є важковиховуваними. Наскільки зв'язана соціально дезадаптована поведінка (і його основний прояв – важковиховуваність) неповнолітніх з відхиленнями в психічному й особистісному розвитку? Зв'язок цей досить своєрідний [2, с. 62].

У деяких випадках патопсихологічна симптоматика пов'язана із соціальною дезадаптацією, інші ж підлітки, нічого не помічають і вважають свою поведінку



нормою і тому вони, настільки соціально дезадаптовані, що викликають серйозну тривогу в навколишніх. Це обумовлено, з одного боку, складністю роботи з неповнолітніми, котрим властиво соціально дезадаптоване поведіння; з іншого боку, з тим, що вчителі, вихователі, шкільні психологи обов'язково зіштовхуються з необхідністю працювати із цим контингентом учнів і часто саме їм треба здійснювати первинну диференціацію, з'ясувати причини порушення процесу соціалізації й, по можливості, вирішувати питання про те, як усунути їх або наслідки. Проведений аналіз існуючих підходів до вивчення проблеми психологічної корекції особистості соціально дезадаптованих неповнолітніх показав, що важливим фактором корекції дезадаптованої поведінки є соціальний контроль [ 6, с. 25].

Сутність соціального контролю в тому, що він передбачає зусилля найближчого соціального оточення, спрямовані на попередження дезадаптованої поведінки, покарання девіантів у разі вчинення ними свідомих асоціальних дій, психологічне коригування їхньої поведінки, особистісних відхилень. Соціальний контроль може здійснюватися правовими органами, які використовують примусові заходи, різними соціальними інститутами та організаціями (які в разі дезадаптованої поведінки застосовують економічні або організаційні санкції), а може виражатися у формі негативної громадської думки та остракізму. Існують такі основні різновиди впливів за порушення соціальних (та правових) норм, що діють як інструменти соціальної корекції: ізоляція, що застосовується з метою відокремлення девіанта від інших людей і передбачає не стільки реабілітацію, скільки забезпечення захисту громадян від шкоди, що може завдати їм девіант; обмеження волі не ізолює девіанта від суспільства, але передбачає контроль контактів девіанта з іншими людьми: він має перебувати під постійним наглядом на певній території, що надає йому можливість засвоїти стереотипи поведінки в суспільстві [10, с. 232].

Отримати повну свободу дезадаптований підліток зможе, коли буде готовий дотримуватися норм суспільства без зовнішнього контролю; ресоціалізація змінює людину завдяки цілеспрямованій системі впливів на життєві цінності й особистість в цілому, через що зникають детермінанти девіантної поведінки і колишній девіант може повернутися в соціум і здійснювати свої ролі в суспільстві. Найкращим шляхом оптимізації соціальної ситуації розвитку таких дітей буде спрямування їхньої активності в сферу соціально схвалюваної продуктивної діяльності, не пов'язану з навчанням. Припинення навчання та рання професійна діяльність є засобом створення умов психологічної корекції підлітків з дезадаптованою поведінкою. Звісно, суспільні стереотипи щодо обов'язкової освіти принаймні на рівні повної шкільної, технікуму або коледжу часто є перешкодою для таких життєвих змін. Проте позитивна адаптація можлива тільки завдяки продуктивній діяльності, набуттю трудових навичок, професійного досвіду, внаслідок чого відбувається й розвиток особистості, підвищення рівня самоповаги, відчуття дорослості. Надалі, в міру збільшення соціальної адаптованості, зміцнення впевненості в собі та самоприйняття, молода людина зазвичай продовжує навчання, але робить це вже на зовсім іншому рівні – свідомо, самостійно, наполегливо й успішно [7, с. 368].

Роль соціально-психологічної допомоги є важливою й на етапі вибору професії особами з біологічно зумовленою соціальною дезадаптацією. Вибір професійної діяльності для осіб з викривленим психічним розвитком, зокрема акцентуаціями, має свої особливості. Відповідно до типу акцентуації, тут є свої показання та обмеження. Психологічна допомога включає психологічне консультування, психокорекцію та

психотерапію. У реальному процесі психологічної допомоги завжди присутні елементи всіх трьох складових, тобто це є триєдиний процес. Зрозуміло, що завдання консультативної та психокорекційної роботи відрізняються від завдань психологічного обстеження. Якщо обстеження має на меті виявити порушення психічної діяльності, особистісні особливості, то завданням психокорекції та консультування є компенсування наявних порушень у психічному розвитку, поліпшення функціонування психічних процесів, допомога у вирішенні внутрішніх конфліктів особистості [2, с. 65].

Консультативна робота психолога спрямована на те, щоб за допомогою спеціально організованого процесу спілкування актуалізувати у клієнта його психологічні ресурси та здібності, які можуть забезпечити вихід з важкої життєвої ситуації. При цьому увага зосереджується не стільки на проблемі, скільки на ресурсах особистості клієнта, його можливостях. Психологічна корекція – метод комплексного психологічного впливу на мету, мотиви поведінки суб'єкта, на його особистість у цілому, а також на розвиток певних психічних функцій: пам'яті, уваги, мислення. Головним завданням є компенсація порушень у функціонуванні психічних процесів, виправлення особистісних дисгармоній, засвоєння нових позитивних навичок поведінки, спілкування тощо [8, с. 60].

Психологу, який працює в системі освіти, консультативних службах, реабілітаційних центрах, закладах системи виконання покарань, часто доводиться проводити психокоригуючу роботу. Важко виокремити певний набір технік даного виду діяльності, оскільки залежно від досвіду психолога, місця та умов праці, контингенту використовуються різні методи та методики психологічної корекції. Найбільш прийнятними є “екологічні” методи, тобто такі, які не можуть привести до негативних наслідків і частіше використовуються в роботі з дітьми та підлітками.

Психокорекційна робота включає такі основні види, як індивідуальна та групова психологічна корекція, психотренінг, робота із сім'єю. На відміну від психологічної корекції психотерапія – це комплексний лікувальний вербальний і невербальний впливи на емоції, судження та самосвідомість людини у разі психічних, нервових і психосоматичних захворювань. Методи клінічної психотерапії – гіпноз, навіювання та самонавіювання, раціональна терапія. Ці методи мають на меті пом'якшення чи ліквідацію хворобливої симптоматики. Психокорекція є однією з найбільш складних форм психологічної роботи й потребує постійного професійного вдосконалення фахівців. Для підтримання високого рівня компетентності необхідно брати участь у роботі професійних асоціацій, підвищувати свій освітній рівень і розширювати зв'язки з іншими фахівцями, які ведуть психокорекційну роботу.

Роботу психокорекційної групи, тобто групову психокорекцію, можна розцінювати як самостійний напрям групової роботи лише в тому сенсі, що вона розглядає клієнта в соціально-психологічному плані, в контексті його стосунків і взаємодій з оточуючими, розсуваючи тим самим межі корекційного процесу і концентруючись не тільки на клієнті та його внутрішньоособистісній проблематиці, але й на суб'єкті в сукупності його реальних стосунків і взаємодій з оточуючим світом. Основні характеристики (склад, мета, тривалість роботи, засоби) психокорекційної групи визначається її типом. Залежно від досвіду психолога, місця та умов праці, контингенту використовуються різні методи та методики психологічної корекції. Використання недостатньо усвідомлених, тобто теоретично не осмислених, не співвіднесених з особливостями клієнтів та невміло спрогнозованих за

наслідками, погано засвоєних та не відпрацьованих прийомів і технік є порушенням етичних принципів кодексу психолога. Наприклад, у ході психологічної корекції підліток усвідомив, що агресивність є негативною якістю особистості, і вже почав застосовувати техніки, щоб замінити свої агресивні стереотипи реагування на більш соціально прийнятні. Якщо після цього він змушений повертатись до соціального середовища, де саме агресивні прояви забезпечували йому виживання, відбудеться погіршення його життєвої ситуації [3, с. 141].

Класично виділяють три основних види психологічної допомоги: психологічне консультування, психокорекція й психотерапія. Основною метою консультування є формування особистісної позиції, специфічного світогляду й поглядів на життя, принципів й непринципових сторін існування, ієрархії цінностей. Завданням психокорекції є випрацювання й оволодіння навичками оптимальної для індивіда й ефективної діяльності для збереження психічного здоров'я, сприяння особистісному зростанню й адаптації індивіда в суспільстві. У психотерапії у вузькому значенні терміну завданням є купірування психопатологічної симптоматики, через яке передбачається досягнення внутрішньої й зовнішньої гармонізації особистості.

Вибір методів психологічної допомоги при дезадаптаціях залежить від теоретичного напрямку, в рамках якого планується надання цієї допомоги. Вибір напрямку визначається рядом чинників: кваліфікацією і пріоритетами спеціаліста; особливостями особистості; специфікою проблеми; контекстом ситуації [4, с. 115].

Завдання психокорекційної роботи:

1. У ході занять психолог має створити безпечне виховальне середовище. Відчуття безпеки й захищеності є основою для самовираження і розкриття. Якщо йдеться про дитину, то, крім цього, потрібні й виховні впливи. Що стосується дорослих, то замість виховальних психолог застосовує впливи, що спонукають клієнта до самовдосконалення.
2. Розпізнати в соціально дезадаптованій поведінці тип дезадаптації й визначити соціальні потреби, які хоче задовольнити людина цією поведінкою.
3. Сприяти формуванню позитивного "Я". Виходячи з того, що ресоціалізація людини відбувається завжди завдяки формуванню гармонійності та особистісної зрілості, починати психокорекційну роботу треба з формування позитивного "Я", тобто самоприйняття. Соціально дезадаптована поведінка часто є "самоствердженням навпаки". Людина з негативним "Я", не поважаючи і не цінуючи себе, до інших ставиться так само. Виправлення самооцінки відбувається тільки з допомогою іншої людини, самотійно це зробити неможливо. Отже, психолог передусім має спрямувати свої зусилля на формування адекватної самооцінки у клієнта.
4. Забезпечити усвідомлення учасником психокорекції доцільності дотримання соціальних норм. Для виконання цього завдання обов'язково потрібно встановити правила поведінки під час занять, зокрема, межі дозволеного у спілкуванні, ввести санкції за порушення правил. Конкретні різновиди санкцій мають бути обов'язково попередньо узгоджені з клієнтом.
5. Формувати у клієнта прагнення розвивати самоконтроль і засвоїти навички прояву негативних емоцій соціально прийнятним способом.
6. Заохочувати клієнта до позитивних зрушень в особистісному зростанні, тобто підтримувати у нього прагнення до самовдосконалення.

З метою практичного вивчення психокорекційної роботи з соціально дезадаптованими підлітками, як об'єкти виступила група підлітків – учні одного з 8-х класів середньої школи м. Івано-Франківська, віком 12–13 років. З них 11 хлопців (56%) і 9 дівчат (44%); Абсолютна більшість – з повних родин та з середнім рівнем доходів. Особливості виховання: суворий контроль над поведінкою (34%), співробітництво (18%), обмеження самостійності (22%), велика самостійність (9%), співробітництво з середнім навчальним закладом (17%). При цьому, у 82% відносини в родині близькі й дружні, у 12% – “нормативні”, на відсутність взаєморозуміння вказали 6% респондентів.

Випробувані за рівнем проявів дезадаптованої поведінки розділилися: підлітки з низьким рівнем дезадаптованості – 14%; підлітки із середнім рівнем дезадаптованості – 69%; підлітки з високим рівнем дезадаптованості – 17%.

З урахуванням вище сказаного, була створена програма психологічної корекції нахилів до дезадаптованої поведінки, основна частина якої представлена комплексом спеціальних вправ. При цьому, на мою думку, робота з психокорекції повинна поєднувати модулі розвитку креативності та соціально-психологічного розвитку (комунікативного, рольового).

Отже, психокорекційна робота повинна будуватися на використанні когнітивних (формування аналітичних здібностей, здатності до переживань, логічного пошуку шляхів вирішення конфліктів методами діалогу і компромісу, а не агресії), емоційно-вольових (розігрування критичних ситуацій; навчання конструктивним типам поведінки) та поведінкових (оволодіння техніками самоконтролю для профілактики небажаних поведінкових імпульсів) інструментів корекції. Така побудова обумовила і вибір методів психокорекції: рольове програвання моделей бажаної поведінки, ауторелаксація, групова дискусія, психогімнастика. Водночас, як зазначають вчені, провідною стратегією пошуку нових підходів до корекції дезадаптованої поведінки сьогодні вважається побудова розвивальних та корекційних соціальних середовищ, створення реабілітаційного простору [9, с. 98].

**Висновки.** Соціально дезадаптована поведінка – це система вчинків, або окремі вчинки, які входять у протиріччя з існуючими у суспільстві нормами. Дезадаптація підлітків – одна з найактуальніших проблем сучасного суспільства через те, що відомості щодо поширення цього явища хоча й різняться, але однаково вражають, бо кожен із підлітків – майбутнє суспільства, держави, людства загалом; тенденція до зростання дитячої дезадаптації вказує на недостатність, непослідовність і теоретичну необґрунтованість кроків, спрямованих на вирішення цієї проблеми з боку держави та суспільства.

Сучасні педагоги і психологи вважають основним фактором формування соціально дезадаптованої поведінки соціальні передумови. До соціальних передумов належать такі: стійкість соціальних стандартів поведінки учня в школі, часту зміну шкіл (наприклад, у родинях військових), надмірну перевантаженість шкільної програми через психофізіологічні особливості дитини. До соціальних факторів належать також сімейні (конфлікти, алкоголізм, рання психологічна депривація) та шкільні (конфлікт із педагогами, неврахування ними особистісних рис дітей, неприйняття в колективі однокласників) (І. Калачева) тощо.

Основним вираженням дезадаптованої поведінки у підлітків є явище, яке в народі прийнято називати “важковиховуваність”. Важковиховуваність виявляється в спротиві дитини виховним впливам. Важковиховуваність є результатом недостатнього засвоєння позитивного соціального досвіду. В процесі подальшого поглиб-

лення соціальної дезадаптації відбувається перехід спочатку до делінквентних, а з часом, і до кримінальних типів поведінки. При цьому, сутність соціально-педагогічної роботи з дітьми різної форми дезадаптованої поведінки полягає: в забезпеченні підвищеного піклування, послідовному вихованні у дітей та підлітків почуття власної гідності, шляхом стимуляції позитивних рис характеру; в подоланні або попередженні різних відхилень у поведінці; у встановленні контакту з перевиховуваним. Мета соціального педагога та психолога при роботі з такими дітьми полягає у тому, щоб сприяти подоланню кризових станів.

У контексті спрямування соціально-педагогічної діяльності, доречно говорити про соціально-педагогічну роботу з конкретним підлітком або соціальною групою на рівні суб'єкт-суб'єктної взаємодії, котра реалізується культурно-дозвіллевою, профілактичною, реабілітаційною, корекційною та просвітницькою функціями. Існує певний зв'язок між дезадаптованою поведінкою і властивостями особистості, а точніше – комплексом властивостей. Але останні самі по собі, навіть взяті системно, не можуть виступати безпосереднім механізмом дезадаптованої поведінки. Опосередковуючими ланками тут є трансформація ієрархії мотивів під впливом оточуючого середовища та формування відповідної дезадаптованої спрямованості.

#### Література

1. Швець Т. М. Соціальна дезадаптація підлітків у теоретичному контексті: сутність і причини виникнення / Т. М. Швець // Збірник наукових праць "Педагогічні науки". 2016. № 69. том 3. С. 49-53.
2. Діагностика і корекція індивідуального розвитку учнів в процесі навчання: [зб. наук. праць / за ред. С. А. Гончаренко, Л. О. Кондратенко]. К.: НПЦ Перспектива, 2002. Вип. 1. С. 59-68.
3. Гишинский Я. И. Социология девиантного поведения: учеб. пособие / Я. И. Гишинский, В.С. Афанасьев. СПб.: Питер, 1993. 356 с.
4. Гусев А. І. Психологія соціально дезадаптованої поведінки / А. І. Гусев // Міжнародна конференція "Впровадження відновного правосуддя в Україні: висновки та перспективи". Київ, 2006. С. 114-116.
5. Дворецька Г. В. Соціологія : Навчальний посібник / Г. В. Дворецька К. : КНЕУ, 2009. 472 с.
6. Підлубна Н. Соціальна дезадаптація школярів : профілактика та корекція. Психолог. Шкільний світ. 2017. № 18/19. С. 21-32.
7. Лукашевич М. П., Семигіна Т.В. Соціальна робота (теорія і практика): підручник. Київ: Каравела, 2011. 368 с.
8. Максимова Н. Ю. Психологічні аспекти проблеми підготовки фахівців для роботи з девіантними підлітками. Проблеми девіантної поведінки: історія, теорія, практика / Н. Ю. Максимова // Матеріали Всеукр. наук. практ. конф., 25-27 листопада 2002/Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України; ред. С. Д. Максименко. К., 2002. С. 57-61
9. Коротков П. В. Профілактика та корекція девіантної поведінки молоді у діяльності соціальних служб / П. В. Коротков Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Сер. : Психологічні науки. 2013. Вип. 114. С. 98-102.
10. Мартинюк І. А. Патопсихологія. Навчальний посібник / І. А. Мартинюк. К.: Центр учбової літератури, 2008. 208 с.

#### References

1. Shvets T. M. Social disadaptation of adolescents in theoretical context: the nature and causes of occurrence / T. M. Shvets // Collection of scientific works "Pedagogical sciences". 2016. No. 69. Volume 3. P. 49-53.
2. Diagnostics and correction of individual development of students in the process of learning: [SB. sciences Works / ed. S.A. Goncharenko, L.O. Kondratenko]. K. : NPC Perspective, 2002. Proceedings. 1. P. 59-68.
3. Gilinsky Y.I. Sociology of Deviant Behavior: Study. allowance / Y.I. Gilinsky, V.S. Afanasyev St. Petersburg: Peter, 1993. 356 p.
4. Gusev A.I. Psychology of Socially Disadapted Behavior / A.I. Gusev // International Conference "Implementation of restorative justice in Ukraine: conclusions and perspectives". Kyiv, 2006. P. 114-116.

5. Dvoretzkaya G.V. Sociology: Textbook / G. V. Dvoretzkaya K.: KNEU, 2009. 472 с.
6. Sublubna N. Social disadaptation of schoolchildren: prevention and correction. Psychologist. School world 2017. No. 18/19. Pp. 21-32.
7. Lukashevich M.P., Semigina T.V. Social work (theory and practice): a textbook. Kyiv: Karavela, 2011. 368 p.
8. Maksimova N. Y. Psychological aspects of the problem of training specialists for working with deviant adolescents. Problems of Deviant Behavior: History, Theory, Practice / N. Yu. Maximov // Materials of Allukr. sciences practice Conf., November 25-27, 2002 / Institute of Psychology. GS Kostiuk of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine; edit S. D. Maksimenko. K., 2002. pp. 57-61
9. Korotkov P.V. Prophylaxis and Correction of Deviant Behavior of Youth in the Activities of Social Services / P.V. Korotkov Visnyk of Chernihiv National Pedagogical University. Ser : Psychological Sciences. 2013. Issue 114. P. 98-102.
10. Martyniuk I. A. Pathopsychology. Tutorial / IA Martyniuk. K.: Center for Educational Literature, 2008. 208 p.

Одержано статтю: 15.08.2019

Прийнято до друку: 29.08.2019

УДК 37.013.42

DOI: 10.15330/esu.16.166-174

**Галина Лемко,**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
ДВНЗ “Прикарпатський національний університет  
ім.В.Стефаника” (м. Івано-Франківськ, Україна)

**Galyna Lemko,**

Candidate of pedagogical sciences (PhD),  
Associate Proffesor, Vasyl Stefanyc Precarpathian  
National University (Ivano-Frankivsk, Ukraine)  
*halyna.lemko@pu.if.ua*

**Наталія Карпович,**

студент, ДВНЗ “Прикарпатський національний  
університет ім.В.Стефаника”  
(м. Івано-Франківськ, Україна)

**Nataliia Karpovych,**

student, Vasyl Stefanyc Precarpathian National  
University (Ivano-Frankivsk, Ukraine)  
*Inatalka63@gmail.com*

## **ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ І ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ З РІЗНИХ ТИПІВ НЕПОВНИХ СІМЕЙ**

## **FEATURES OF DEVELOPMENT AND BEHAVIOR OF CHILDREN OF VARIOUS TYPES OF INCOMPLETE FAMILIES**

*Стаття присвячена одній з актуальних проблем соціальної педагогіки – проблема різноманітних особливостей розвитку і поведінки дітей з різних типів неповних сімей. На основі теоретичних та соціально-психологічних досліджень розкриваються ті важливі значення, які характеризують особливості розвитку і поведінки у дітей відповідно до певного типу неповної сім'ї. В роботі досліджено та проаналізовано особливості взаємовідносин дітей з батьками в різних типах неповних сімей.*

*Дослідження показало, що у всіх типах неповних сімей переважає менш високий рівень сімейних взаємовідносин. У всіх типах неповних сімей, окрім позашлюбної сім'ї, переважає суворість виховних установок батьків. Діти з розлучених та дистантних сімей більш самостійні, ніж діти з осиротілих та позашлюбних сімей. У дітей з усіх типів*

неповних сімей, окрім осиротілої сім'ї, позитивне ставлення до школи та вчителів. У всіх типах неповних сімей наявні спільні інтереси між батьками та дітьми.

У результатах дослідження можна побачити, що у всіх типах неповних сімей, окрім позашлюбної сім'ї, на формування позитивних рис у дітей впливали обоє батьків. У неповній сім'ї найчастіше проявляється високий рівень турботи до матері. Турботу до батька проявляють у всіх типах неповних сімей, окрім позашлюбної сім'ї. У всіх типах неповних сімей, окрім дистантної сім'ї, діти завжди самі розповідають батькам про важливі події у своєму житті, а також, вони вважають, що саме їхні лінощі викликають найбільшу стурбованість з боку батьків. Всі діти думають, що поява у них негативних рис пов'язана з труднощами вікового періоду.

Результати дослідження будуть цінними у роботі соціального педагога. Це дає можливість соціальному педагогу підібрати адекватні засоби впливу для налагодження взаємовідносин між дітьми і батьками з неповних сімей, що мають підвищену тривожність або виявляють відкриту агресію і схильність до девіантної поведінки.

**Ключові слова:** сім'я, неповна сім'я, розлучена сім'я, осиротіла сім'я, позашлюбна сім'я, дистантна сім'я.

*The article is devoted to one of the urgent problems of social pedagogy – the problem of various features of the development and behavior of children from different types of incomplete families. On the basis of theoretical and socio-psychological research reveal the important values that characterize the peculiarities of development and behavior in children in accordance with a certain type of incomplete family. In this work the peculiarities of relations between children and parents in different types of incomplete families are investigated and analyzed.*

*The research has shown that in all types of incomplete families, the lower level of family relationships prevails. In all types of incomplete families, apart from the extra-marital family, the severity of parenting educational institutions prevails. Children from separated and distant families are more independent than children from orphaned and extra-marital families. In children of all types of incomplete families, in addition to the orphan family, a positive attitude towards the school and teachers. All types of incomplete families have common interests between parents and children.*

*In the results of the study it can be seen that in all types of incomplete families, apart from the extra-marital family, both parents were affected by the formation of positive features in children. In an incomplete family, a high level of care for the mother is most often seen. Care for the father is shown in all types of incomplete families, except for an extra-marital family. In all types of incomplete families, apart from a distant family, children always tell their parents about important events in their lives, and they also feel that their laziness is the most worrying parent. All children think that the appearance of their negative features associated with the difficulties of the age.*

*The results of the study will be valuable in the work of a social educator. This enables social educators to find adequate means of influencing the relationship between children and parents from incomplete families who have increased anxiety or reveal open aggression and a tendency to deviant behavior.*

**Key words:** family, incomplete family, divorced family, orphaned family, extra-marital family, distant family.

**Постановка проблеми.** У ХХІ столітті в Україні досить поширеною є криза побудових сімейних взаємовідносин. Сім'я є головним фактором впливу на становлення особистості майбутнього покоління. Саме сім'я визначає те, хто ми є, з ким ми спілкуємося і як ставимося до людей навколо нас, наше майбутнє.

Із соціально-психологічного погляду сім'я розглядається як "...динамічна мала соціальна група людей, поєднана спільністю проживання й родинними

стосунками, спільністю формування та задоволення соціально-економічних та біологічних потреб, любов'ю, взаємною моральною відповідальністю” [5, с. 12].

Загалом виділяють такі типи сім'ї – повні та неповні. Повні сім'ї характеризуються наявністю у сім'ї обох батьків, які беруть активну і пряму участь у вихованні дітей та постійно проживають разом з ними. Неповні сім'ї характеризуються систематичною відсутністю одного з батьків у житті дитини.

Важливу роль у формуванні і розвитку відносин у неповній сім'ї займає залежність співвідносних об'єктів – відносини кровної спорідненості. Саме тому, основою неповної сім'ї є визначення таких відносин родинного кровного взаємозв'язку. Неповну сім'ю можна визначити як “...динамічну малу соціальну групу спільно проживаючих людей, поєднаних родинними відносинами кровної спорідненості, спільності формування й задоволення соціально-економічних і біологічних потреб, взаємною моральною відповідальністю, що складається з одного з батьків з однією чи декількома неповнолітніми дітьми” [8, с. 6].

Розрізняють чотири основні типи неповної сім'ї – розлучена сім'я, осиротіла сім'я, позашлюбна сім'я та дистантна сім'я. Кожна з цих сімей характеризується постійною відсутністю у житті дитини одного з батьків. Але в кожному типі неповної сім'ї причина відсутності одного з батьків різна. Саме тому й поведінка дитини у кожному типі неповної сім'ї зовсім інша.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Проблеми неповних сімей та негативний вплив неповних сімей на розвиток особистості дитини висвітлено в роботах А.Макаренка, В.Сухомлинського, М.Стельмаховича. Різні типи неповних сімей та розвиток дитини під впливом кожного типу неповної сім'ї досліджували М.Докторович, В.Костів, Л.Шпільчак.

**Мета статті** – обґрунтувати особливості поведінки дітей у різних типах неповних сімей.

**Виклад основного матеріалу.** Всім добре відомо, що основним фактором, який впливає на розвиток і поведінку дитини є сім'я. Саме сім'я є тим чинником, який допомагає дитині формувати свою особистість та створювати своє місце в цьому світі. Загалом, вплив сім'ї на розвиток дитини характеризується такими чинниками:

1. Сім'я як основа почуття безпеки. Відносини прихильності важливі не тільки для майбутнього розвитку взаємин – їх безпосередній вплив сприяє зниженню почуття тривоги, що виникає у дитини в нових або в стресогенних ситуаціях.
2. Моделі батьківської поведінки. Діти зазвичай прагнуть копіювати поведінку інших людей і найбільш часто тих, з ким вони знаходяться в самому близькому контакті.
3. Сім'я і придбання життєвого досвіду. Вплив батьків особливо велике тому, що є для дитини джерелом необхідного життєвого досвіду. Запас дитячих знань багато в чому залежить від того, наскільки батьки забезпечують дитині можливість займатися в бібліотеках, відвідувати музеї, відпочивати на природі.
4. Дисципліна і формування поведінки. Батьки впливають на поведінку дитини, заохочуючи або засуджуючи певні типи поведінки, а також застосовуючи покарання або допускаючи прийнятну для себе ступінь свободи в поведінці дитини.
5. Спілкування в сім'ї. Спілкування в сім'ї дозволяє дитині виробити власні погляди, норми, установки, і ідеї [4].

Залежно від того з ким проживає дитина розрізняють материнську і батьківську неповні сім'ї. За кількістю поколінь розрізняють неповну просту – мама



(тато) з дитиною чи кількома дітьми та неповну розширену сім'ю – мама (тато) з дітьми та іншими родичами. За способом утворення є такі типи неповної сім'ї: осиротіла, позашлюбна, розлучена та дистантна сім'я.

Тобто, неповна сім'я може утворитися внаслідок смерті одного з батьків, народження дитини поза шлюбом, розлучення батьків, розпаду сім'ї при юридичному збереженні сім'ї [6].

Одним із типів неповної сім'ї є розлучена сім'я. Розлучена сім'я – це сім'я, яка утворюється після офіційного розірвання подружнього зв'язку між чоловіком і жінкою за певних обставин. При розлученні дитини залишається з одним з батьків, що вирішують вони самі шляхом мирної угоди або суд під час процесу розлучення.

Розлучена сім'я є сильним фактором невротизації, характеризується напруженими відносинами між батьками і дитиною, збільшує ймовірність появи девіантної поведінки у дитини.

Деякі зарубіжні дослідники (Д.Макдермот, Д.Валлерштейн) вважають, що найгірше розлучення проживають діти дошкільного віку (2,5–3,5 роки). У них виникають лякливості, проблеми зі сном, зниження пізнавальних інтересів; у дітей старшого дошкільного віку можуть реагувати на розлучення таким чином – тривожність, біль втрати, депресія, агресія, знижена самооцінка [1, с. 10].

Дуже негативно на дитину впливає стан матері після розлучення. Зазвичай, мати у всіх проблемах звинувачує батька. Вона виховує в дітей почуття ненависті до батька, що починає шкодити і дітям, і їй, і батькові.

В процесі розлучення в дитини починає змінюватися ставлення до матері. Вона або починає жаліти маму або починає її ненавидіти, тому що звинувачує у відході батька, особливо якщо батька любила більше за матір. Відстань між матір'ю і дитиною виникає в тому випадку, якщо після розлучення мати зосереджується на власних проблемах і не має часу на дитину. Тобто, будь-яка з цих умов може створити для дитини нездорове середовище.

З часом дитина починає звикати до свого становища у сім'ї і в неї починають з'являтися певні комплекси. Дуже важливо для батьків зберегти справедливе відношення до дитини після розлучення. Несправедливість може викликати у дитини образливість, озлобленість, страх, жорстокість. Дитина стає грубою у ставленні до інших людей [7, с. 96–105].

У процесі розлучення у більшості дітей знижується успішність у навчанні. Тоді діти вибирають антиправову поведінку. Дитина починає шукати таке коло спілкування, яке задовольнятиме її потреби. Вона починає порушувати дисципліну і шукає визнання серед однолітків. Так вона задовольняє свою потребу в успіху, визнанні та самоствердженні [6, с. 54–60].

Отже, процес розлучення може викликати у дитини такі зміни: відставання у навчанні, невпевненість у позитивній оцінці дорослих, агресивність, цинізм, грубість, використання батьків у власних цілях, ненависть, підвищена потреба у любові, відсутність емоційного контакту з тим з батьків, який проживає окремо та ін. Дитина неадекватно усвідомлює навколишню соціальну дійсність, що може призвести до зміни ціннісних орієнтацій, знищення моральності, появи комплексів. Це все може спровокувати появу антиправової поведінки і негативно впливає на побудову педагогічно доцільних відносин у сім'ї.

До типів неповних сімей належить і осиротіла сім'я. Осиротіла сім'я – це сім'я, яка утворюється в результаті смерті одного з батьків. Смерть одного з батьків завжди негативно впливає на нервовий стан членів сім'ї та стабільність батьківських

почуттів. Дитина з осиротілої сім'ї проживає всі стадії горя, які є визначеними у психології. І саме цей перехід дуже негативно відбивається на психологічному та фізичному розвитку дитини.

В даний період дуже важливо правильно допомогти дитині пережити цю подію. Навіть варто звернутися до психолога, щоб допомогти дитині розібратися зі своїми почуттями. У цей період існує ризик психічного порушення. М.Раттер говорив, що такий ризик є максимальним, якщо один з батьків помирає, коли дитині 3–4 роки, а також, якщо померлий батько чи мати є однієї статі з дитиною. Це може бути по'язане з статевою ідентифікацією дитини. Значна частина порушень виникає через тривалий час після смерті одного з батьків [9, с. 199].

Дуже важливим фактором, який впливає на стосунки дитини з тим з батьків, який живий, є зміна ставлення до дитини. У цей період може виникнути збільшення відстані між ними, якщо один з батьків занурений у власне горе і виникненням нових проблем, тому що не мають часу на дитину. Або дитина може розглядатися як тягар, що ускладнює життя одного з батьків. В такому випадку може виникнути грубе, несправедливе ставлення до дитини, що повністю руйнує її моральність, так само, як і “сліпа любов”, яка немає меж.

Отже, при смерті одного з батьків у дитини зберігається певний ідеал померлого батька чи матері. Дуже важко замінити цей ідеал або поставити когось поруч з ним. Дитина втрачає частину своєї особистості, що може повністю змінити її поведінку.

Позашлюбна сім'я є одним із типів неповних сімей. Позашлюбна сім'я – це народження жінкою дитини без оформлення офіційних відносин з чоловіком. Найчастіше діти з позашлюбних сімей навіть не знають свого батька.

Ставлення до позашлюбних сімей почало змінюватися лише з ХХ ст. До ХХ ст. позашлюбні сім'ї дуже гостро засуджувались, адже основою суспільної думки була моральність. Дітей мати могли лише заміжні жінки. За українськими звичаями така жінка повинна була покинути сім'ю і місце проживання. За А.Демідовим, позашлюбна сім'я – це такий вид сім'ї, який виник поруч з моногамним шлюбом [2]. Тобто, позашлюбні сім'ї фіксувалися ще до ХХ ст.

Коли з'явився Радянський Союз, кількість позашлюбних народжень зростає. Також, збільшилася кількість позашлюбних народжень після закінчення Другої світової війни, що можна було пов'язати з різким зменшенням кількості чоловіків у країні. Сучасні жінки народжують позашлюбних дітей здебільшого через те, що:

- 1) це більше не є соціально неприйнятним явищем;
- 2) сім'я більше не цінується так, як раніше;
- 3) чоловіки здебільшого бояться відповідальності та утворювати сім'ю;
- 4) сучасні жінки тепер самі є собі опорою і потреба в чоловіках не така велика;
- 5) матеріальна незалежність жінок.

Найчастіше поза шлюбом народжують або дуже юні дівчата (15–19 років), або досить старші жінки (40–49 років). Перші – стають матерями несвідомо, а другі – свідомо обирають такий шлях, тому що це останній шанс мати сім'ю [3, с. 107].

Жінки з розлученої або осиротілої сім'ї мають можливість розраховувати на якусь аліменти чи пенсію, а от жінки з позашлюбних сімей в матеріальному плані можуть розраховувати лише на себе. Є виплати на дітей для матерів-одиначок, але цього не досить, щоб самій виховувати дитину. Саме тому вони повинні працювати. Перша проблема позашлюбних сімей – постійна зайнятість матері. Друга проблема – не бажання розповідати про народження дитини. У розлученій сім'ї є уявлення про

батька (хороше чи погане), у осиротілій сім'ї – батько ідеалізується, а у позашлюбній сім'ї образ батька повністю відсутній або створюється брехлива історія про батька. Третя проблема – стать дитини. У таких сім'ях менше проблем з дівчатками, ніж з хлопцями. Вчені (М.Буянов, В.Целуйко, В.Васютинський, Л.Івлєва) вважають, що хлопці з позашлюбних сімей більш вразливі, ніж дівчата, тому що їм властиві неадекватна самооцінка, труднощі у спілкуванні, відчуття непотрібності. Вони говорять про відсутність об'єкту ідентифікації, що впливає на статеву ідентичність. Хлопці з позашлюбних сімей або стають безвольними, особливо якщо виховуються в авторитарному стилі виховання, або вульгаризованими, відкидають жіночі стереотипи, тому що орієнтуються на псевдочоловічі якості. Також, відсутність процесу правильної статевої ідентифікації може призвести до розвитку гомосексуальних нахилів.

Отже, діти з позашлюбних сімей є дуже чутливими, нервовими, закомплексованими. Також, багато дітей не можуть змиритися з історією свого народження. Їм важко пробачити матерям легковажну поведінку, можуть почати шукати батька, який може навіть не знати про дитину.

Але не завжди стосунки між матір'ю та дитиною в позашлюбній сім'ї не завжди є проблемними або напруженими, при хорошому вихованні матері, сприятливому психологічному клімату в сім'ї всі негативні фактори просто стираються [3, с. 106–108].

До типології неповних сімей належить і дистантна сім'я. За визначенням Ф.Мустаєва, дистантна сім'я – це така сім'я, у якій життя для кожного з подружжя проходить більшою мірою окремо, через специфіку професії одного чи обох партнерів [10, с. 152]. Дуже важко визначити кількість дистантних сімей в Україні, оскільки дуже багато людей виїжджають на заробітки закордон нелегально. Особливістю такої сім'ї є її, нібито, юридична цілісність. Дітям з дистантних сімей властиві такі ж якості, як і дітям з неповних сімей, так і дітям, які виховуються поза сім'єю. Такі діти дуже сильно сумують за батьками. Коли на заробітках мати, це набагато гірше переживається дитиною, ніж коли на заробітках батько. Відсутність матері діти переживають набагато важче, особливо чим менший вік дитини.

Для даного виду неповної сім'ї є менш характерними матеріальні проблеми, але є загроза заміни батьківської любові грошима. Батьки намагаються компенсувати батьківську увагу матеріальними речами, що скоріш за все, просто зіпсує дитину. Вони перестають цінувати працю, звикають до матеріального добробуту і починають вимаги більше. Вони не вміють спиратися на власні сили і досить довго потребують допомоги батьків.

Отже, діти з дистантних сімей тривалий час знаходяться без батьків, ставлення до батьків часто таке саме, як і в інших неповних сім'ях. Особливості даних сімей в тому, що тут батьки намагаються замінити брак уваги матеріальним становищем. Також, розрив матері між намаганням зберегти шлюб та залишитися з дітьми. Дуже важливо в таких сім'ях правильно побудувати відносини так, щоб більше часу приділяти сім'ї [3, с. 108–109].

Відсутність у сім'ї одного з батьків може викликати проблеми у статевої ідентифікації дитини, оскільки вона не має змоги спостерігати за правильною побудовою подружніх відносин. Це негативно впливає на майбутню побудову людиною своєї сім'ї. У дитини формуються неправильні уявлення про шлюб і сім'ю. Тобто, сім'ї у яких хоча б один з батьків був з неповної сім'ї розпадаються частіше, ніж де батьки з повних сімей [6, с. 23–24].

Загалом, всім типам неповних сімей властиві зміни певних функцій: загалом починає знижуватися реалізація репродуктивної функції, зниження рівня матеріального забезпечення, змінюється дозвілля і ускладнюється психосоціальний розвиток (змінюється емоційний зв'язок між батьками та дітьми, знижується рівень почуття безпеки у дітей, змінюється сімейна позиція, шкільна позиція, зміни у психічній нестабільності у членів сім'ї, вдоволення психологічної рівноваги).

З метою практичного вивчення взаємостосунків батьків з дітьми-підлітками та їх батьками у неповних сім'ях було проведено дослідження на базі Королівської ЗОШ I–III ступенів №1 Закарпатської області. Проаналізувавши результати дослідження слід зазначити, що у різних типах неповних сімей батьки намагаються приймати своїх дітей такими, як вони є. Вони щиро цікавляться справами своїх дітей та хочуть бути частиною їхнього життя. Батьки прагнуть бути ближчими до своїх дітей, але водночас, вони прагнуть контролювати їхнє життя, тому що хочуть їх захистити від негативного впливу цього світу. Вони вірять у своїх дітей та люблять їх не дивлячись на їхні невдачі.

Для підлітків найважливішими цінностями у житті є здоров'я, вихованість та терпимість. Це показує, що вони цінують своє життя, цінують хороше ставлення та повагу один до одного. Неважливими для підлітків є цінності творчості, ефективності у навчанні, матеріальне забезпечення та непримиренність до недоліків у собі та інших. Це показує, що вони не розуміють цінності творчості та її важливості для їхнього життя і майбутнього. У даний віковий період навчання відходить на другий план. Адже важливішою стає дружба та визнання серед однолітків. За матеріальне забезпечення відповідають батьки, які прагнуть максимально задовільнити всіх їхні потреби, тому й важливості грошей вони не знають. Ставлення до недоліків у цей віковий період найбільш толерантне. Адже чим більше у мені недоліків, тим більш гарно я виглядаю у очах однолітків. Вони саме зараз дуже люблять випробовувати стійкість характеру дорослих та один одного. Для дітей у підлітковому віці важливе переважання цінностей особистості, спілкування та конформізму. Вони прагнуть зрозуміти самих себе, бути прийняті іншими і тому дуже легко підпадають під вплив більшості або авторитету (зазвичай, негативному).

У більшості підлітків хороші взаємовідносини з батьками. Вони намагаються підтримувати теплоту в стосунках та формувати довіру. Більшість батьків використовують гнучкість виховних установок для підтримання педагогічно доцільних відносин з підлітками. Вони допомагають дітям формувати самостійність та позитивне ставлення до школи. Батьки використовують гнучкі методи виховання та мають багато спільних інтересів з своїми дітьми. Вони завжди допомагають дітям і підтримують їх, намагаючись зберегти хороші відносини. Підлітки більше довіряють матері і тому вона є більшим авторитетом для них. Вони швидше до мами підуть просити про допомогу та діляться своїми проблемами і враженнями. Це можна пояснити тим, що саме у неповних сім'ях діти майже завжди залишаються з матір'ю.

На формування позитивних рис підлітки вважають, що найбільше впливають обоє батьків, навіть якщо один з них постійно відсутній у їхньому житті саме зараз. Підлітки завжди ставляться до обох батьків з чуйністю, дбайливістю та турботою. Вони завжди самі розповідають батькам про свої переживання, враження та таємниці. Найбільш негативними рисами, які вони мають підлітки називають лінощі та небажання вчитися. Саме ці негативні риси викликають занепокоєння у їхніх батьків. Причиною появи негативних рис у своїй особистості підлітки називають труднощі вікового періоду. Вони пояснюють це зміною своєї особистості та зміною

власних цінностей. Відсутність обох батьків у житті дитини не дає змогу оцінити вплив сімейних сварок на їхню успішність у школі.

**Висновки.** Проблема розвитку і поведінки дітей у різних типах неповних сімей є дуже широкою для дослідження. Адже неповні сім'ї не охоплюють лише чотири основні типи. Їх є набагато більше (наприклад, батьки юридично одружені, але проживають окремо; батьки проживають у громадянському шлюбі та ін.). Приблизно половина неповнолітніх в Україні певний період життя проживають в умовах неповної сім'ї. Цьому дуже сприяє ситуація виїзду багатьох громадян на заробітки за кордон, а також, участь чоловіків у військових подіях за останні 5 років.

Ставлення людей до неповних сімей за останні століття дуже змінилися. Розлучення, позашлюбна сім'я більше не осуджуються так активно, як колись. Тепер це звичайна норма, яка нікого не дивує. Це може бути пов'язано зі зміною моральних цінностей, які пропагуються суспільством.

Отже, неповна сім'я може негативно впливати на успішність та творчість дитини, її моральний розвиток, ціннісні орієнтації, життєву позицію та готовність до сімейного життя, але найчастіше це відбувається лише при поєднанні комплексу несприятливих обставин, які негативно діють на психіку людини.

Що стосується взаємостосунків у дітей-підлітків з неповних сімей, то можна сказати таке: діти з неповних сімей дуже самостійні і витривалі. Вони більше схильні до різних видів девіацій, але більше прив'язані до одного з батьків. Тут є дві крайності – дитина з неповної сім'ї або повністю віддана одному з батьків, або відірвана від обох батьків. Тобто, або слухається, або робить лише по своєму. Тут батькам дуже важко встановити контакт з підлітком, оскільки він вважає себе зрадженим і кинутим. До того ж дуже сильно в цей період на характер і поведінку підлітка впливає фізичний розвиток. Тому взаємостосунки між батьками і дітьми-підлітками в цей віковий період значно ускладнюються.

#### Література

1. Гаврилова Т.П. К проблеме влияния распада семьи на детей дошкольного возраста. Семья и формирование личности: НИИ ОП АПН СССР/ Общ. ред. А. А. Бодалёва. Москва, 1981. С. 10-15
2. Демидов А.М. Особливості життєдіяльності неповних сімей. Сім'я і соціальна структура. Москва, 1987. 234 с.
3. Докторович М.О. Соціально-педагогічна робота з дітьми з неповних сімей: навч.-метод. посібник для студ. ВНЗ. Київ: Ленвіт, 2010. 152 с.
4. Земска М.В. Семья и личность: пер. с польского Л.В.Васильева / Общ. ред., послесл. М. С. Мацковского. Москва: Прогресс, 1986. 133 с.
5. Ковбас Б.І., Костів В.І. Родинна педагогіка: У 3-х т. Том 1. Основи родинних взаємовідносин / ред. Б.І. Ковбаса, В.І. Костіва. Івано-Франківськ: Плай, 2002. 288 с.
6. Костив В.И. Внебрачная семья. Неполная семья. Осиротевшая семья. Приемные дети. Семейное воспитание: краткий словарь. Москва: Политздат, 1990. 206 с.
7. Костів В.І. Характеристика морального процесу у системі ціннісно-нормативної регуляції поведінки особи: Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія / За ред. С.Возняк, Л. Орбан. Івано-Франківськ, 1996. Ч.2. С.96-105.
8. Костів В. Консультативна робота з проблем родинного виховання у неповній сім'ї. Серія "Педагогіка, етнопедагогіка". Випуск 24. Івано-Франківськ, 1998. 116 с.
9. Раттер М. Помощь трудным детям: пер. с англ. / Общ. ред. А. С.Спиваковской; предисл. О. В. Баженовой и А. Я. Варга. Москва: Прогресс, 1987. 424 с.
10. Соціальна робота в Україні: теорія та практика. Посібник для підвищення кваліфікації працівників соціальних служб для молоді. / За заг. ред. доц. А. Я. Ходорчук . Київ, 2003. 272 с.

#### References

1. Havrylova T.P. K probleme vlyaniya raspada semy na detei doshkolnoho vozrasta. Semia y formirovaniye lychnosti: NYU OP APN SSSR/ Obshch. red. A. A. Bodalëva. Moskva, 1981. S. 10-15.

2. Demydov A.M. Osoblyvosti zhyttiediialnosti nepovnykh simei. Simia i sotsialna struktura. Moskva, 1987. 234 s.
3. Doktorovych M.O. Sotsialno-pedahohichna robota z ditmy z nepovnykh simei: navch.-metod. posibnyk dlia stud. VNZ. Kyiv: Lenvit, 2010. 152 s.
4. Zemska M.V. Semia y lychnost: per. s polskoho L.V.Vasyleva / Obshch. red., poslesl. M. S. Matskovskoho. Moskva: Prohress, 1986. 133 s.
5. Kovbas B.I., Kostiv V.I. Rodynna pedahohika: U 3-kh t. Tom 1. Osnovy rodynnykh vzaiemovidnosyn / red. B.I. Kovbasa, V.I. Kostiva. Ivano-Frankivsk: Plai, 2002. 288 s.
6. Kostyv V.Y. Vnebrachnaia semia. Nepolnaia semia. Osyrotevshaia semia. Pryemnyie dety. Semeinoe vospytanye: kratkyi slovar. Moskva: Polytzdat, 1990. 206 s.
7. Kostiv V.I. Kharakterystyka moralnoho protsesu u systemi tsinnisno-normatyvnoi rehuliatcii povedinky osoby: Zbirnyk naukovykh prats: filozofiiia, sotsiolohiiia, psykholohiiia / Za red. S.Vozniak, L. Orban. Ivano-Frankivsk, 1996. Ch.2. S.96-105.
8. Kostiv V. Konsultatyvna robota z problem rodynnoho vykhovannia u nepovnii simi. Seriia "Pedahohika, etnopedahohika". Vypusk 24. Ivano-Frankivsk, 1998. 116 s.
9. Ratter M. Pomoshch trudnyim detiam: per. s anh. / Obshch. red. A. S.Spyvakovskoi; predysl. O. V. Bazhenovoi y A. Ya. Varha. Moskva: Prohress, 1987. 424 s.
10. Sotsialna robota v Ukraini: teoriia ta praktyka. Posibnyk dlia pidvyshchennia kvalifikatsii pratsivnykiv sotsialnykh sluzhb dlia molodi. / Za zah. red. dots. A. Ya. Khodorchuk . Kyiv, 2003. 272 s.

Одержано статтю: 11.07.2019

Прийнято до друку: 25.07.2019

УДК 159.9.01

DOI: 10.15330/esu.16.174-181

**Світлана Литвиненко,**

доктор педагогічних наук, професор,  
Рівненський державний гуманітарний  
Університет (м. Рівне, Україна)

**Svitlana Lytvynenko,**

Doctor of pedagogical sciences, Professor,  
Rivne state humanitarian the university  
(Rivne, Ukraine)

sa.litv50@gmail.com

## ФЕНОМЕНОЛОГІЯ ГРИ ТА ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: СУЧАСНІ ПІДХОДИ

### PHENOMENOLOGY OF GAME AND GAME ACTIVITIES: MODERN APPROACHES

*У статті здійснено аналіз досліджень феномену гри в сутнісно-буттєвому вимірі та розкрито провідні підходи щодо визначення сутності, ознак, особливостей та функцій гри. Доведено, що гра є природним, органічним елементом та витвором людської культури, закономірним результатом еволюції, що засвідчує її приналежність до ефективних засобів особистісного розвитку та соціалізації людини, засвоєння нею смислів, культурних норм і традицій. До провідних характеристик гри належать: свобода, спонтанність і активність, тобто діяльність позбавлена управління й програмування; взаємодія з використанням різних предметів і засобів (матеріальних та не матеріальних), наповненість практичними діями й рухливістю; відсутність прагматичних цілей та результатів; переживання приємних емоцій та задоволення, пов'язаних з самим процесом гри.*

**Ключові слова:** феномен гри, гра, ознаки і функції гри.

*The article analyzes the research of the phenomenon of the game in the essence-existential dimension. The leading philosophical, culturological and psychological approaches to the definition of the essence of the game are presented. It is proved that the game is a natural, organic*

*element and a product of human culture, a natural result of evolution, which testifies to its belonging to the effective means of personal development and human socialization.*

*The author determined the features of the game, among which: freedom, spontaneity and activity, that is, activity which is deprived of control and programming; interaction with the use of various objects and means (material and nonmaterial), filled with the practical actions and mobility; lack of pragmatic goals and results, since it is carried out for the gaming activity; feeling pleasant emotions and pleasures associated with the game process.*

*The functions of the game (dramatic, cathartic and compensatory functions, formation and development of social skills, etc.) are revealed, which determine its use in psychological and pedagogical practice. The requests for scientific understanding of not only positive meanings and functions of the game, but also its risk-taking aspects are substantiated.*

**Key words:** *the phenomenon of the game, game, game features and functions.*

**Постановка проблеми.** Коло питань щодо природи й сутності гри, динаміки її характеру, місця і ролі в сучасному суспільстві, можливостей в соціалізації й розвитку людини постійно розширюється. Різноманітним і барвистим є буття гри та широта вжитку цього поняття в міркуваннях про життя й позначення багатьох соціально-культурних явищ. Вивчення феноменології гри відкриває широкі можливості завдяки багатогранності та синтетичній природі ігрової діяльності, яка обіймає різноманітні види й форми людської активності. Семантика слова “гра” розгортається від позначення: дитячої чи спортивної гри, гри на музичних інструментах й акторів на сцені, політичних ігор сучасності й ігрових моделей для відпрацювання стратегії поведінки, а також характеристики управлінської та посередницької діяльності тощо). Свідомо чи несвідомо звертаємося до гри в серйозних особистісних темах (“ігри розуму”), і навіть таких, як смерть (“смертельна гра” чи “гра зі смертю”). Проблематика, пов’язана з категорією гри, увійшла в сучасний онтологічний дискурс, що дозволило з різних наукових позицій звернутися до осягнення сутності гри в її нерозривному зв’язку із життям.

Аналіз філософської, культурологічної та психолого-педагогічної літератури засвідчує, що феномен гри привертав увагу представників різних галузей науки як складний, глибокий та багатогранний соціально-культурний та особистісний феномен. Філософи і письменники в усі часи намагалися дослідити та осягнути природу й таємничу приналежність гри, глибинний духовний смисл її творчого проживання, в якому народжується новий досвід. Гра завжди спонукала до нових пошуків та відкриттів. Влучно, із захопленням та іронією В. Шекспір підмітив “сцену життя” і “світ – театр”, у якому – усі актори. Ігри визнано однією із найважливіших життєвих потреб, що еволюціонувала разом з людиною й втілювалася в багатстві й розмаїтті форм (дитячі, спортивні, ділові, ритуальні, військові, пізнавальні, проблемні, дослідницькі тощо), які дозволили краще пристосовуватися до потреб середовища, праці, наукової та художньої творчості.

**Мета статті** полягає у здійсненні аналізу досліджень феномену гри в сутнісно-буттєвому вимірі та вивченні провідних підходів щодо визначення сутності, ознак, особливостей та функцій гри.

**Аналіз основних досліджень і публікацій.** У зверненні до феноменології гри сучасна наука спирається на історично сформовані теоретичні надбання попередніх епох. Спроби пізнання гри сягають глибокої давнини і беруть витoki з часів зародження філософської думки. Про божественну гру як спосіб створення та існування світу розмірковували Геракліт і Платон. У часи розвитку філософії гуманізму і епоху Просвітництва звернулися до виховного та розвивального

потенціалу гри Я. А. Коменський, Д. Локк, М. Монтень, І. Г. Песталоцці, Ф. Рабле, Ж.-Ж. Руссо, Г. Спенсер та ін.

Сучасні дослідження різних аспектів феномену гри здійснюються в багатьох напрямках: вивчення філософських і соціально-культурних засад гри (М. Бахтін, В. Біблер, І. Бех, І. Кон, Г. Клаус, Ю. Лотмана, М. Мамардашвілі, М. Мід, Е. Фінк, Й. Хейзінга та ін.); психолого-педагогічної сутності ігрової діяльності (Л. Артемова, П. Блонский, А. Богуш, Л. Божович, Ш. Бюллер, Л. Виготський, С. Кулачківська, Ж. Піаже, Л. Піроженко, С. Рубінштейн, С. Русова, В. Сухомлинський, Ф. Фребель та ін.); вивчення організаційно-діяльнісних ігор і можливостей гри в освітній та виробничо-економічній сфері (М. Бірштейн, Ю. Кравченко, К. Фопель, А. Фурман, Г. Щедровицький та ін.). Австрійський логік, філософ і лінгвіст Л. Вітгенштейн створив ігрову теорію походження і функціонування мови, а німецький філософ Г. Клаус виявив ігровий аспект військової діяльності і довів значущість гри у становленні кібернетики. Відтак, онтологічний аналіз гри, питання її співвідношення з буттям, актуалізують вивчення взаємозв'язків наукової теорії і безпосередньої життєвої практики. Для філософського та психолого-педагогічного аналізу важливим є дослідження сутності та значення гри як феномену буття й провідної діяльності, специфічної форми взаємодії і спілкування людини.

**Виклад основного матеріалу.** Протягом кількох століть вивчення гри було прерогативою філософів, однак за цей період сформувалася база сучасного не тільки філософського, але й культурологічного, психолого-педагогічного розуміння гри та ігрової діяльності. Уважається, що долучення гри до предметного простору філософського знання закладено німецькими філософами Іммануїлом Кантом (1724–1804) та Фрідріхом Шіллером (1759–1805), які звернули увагу на подібність між грою і художньою діяльністю. Саме І. Канту було властиве розуміння гри як особливого вільного душевного стану й форми вільного часу [2; 3; 6].

У такому розумінні гри близькими до поглядів І. Канта були позиції К. Гроса й Ф. Шіллера, що поєднали розуміння гри й естетики. Так, Ф. Шіллер пов'язував гру з насолодою, вільним проявом надлишку сил, а Г. Спенсер убачав походження гри з внутрішньої потреби в діяльності як форми вправлення, зміцнення і розвитку спадкових форм поведінки. Такої ж позиції дотримувався і К. Грос, розглядаючи гру переважно з біологічних позицій як вправлення природних нахилів. З нашого погляду, на ці ідеї спирається психологія дитячої ігрової діяльності, визнаючи, що в системі культури гра слугує одним із засобів емоційно насиченою комунікації, розвитку і первинної соціалізації, сприяючи входженню нового покоління в людське суспільство [1; 6].

У подальшому найбільш відоме дослідження гри, здійснене у ХХ столітті голандським філософом та істориком культури Йоханом Хейзінгою (Huizinga, 1872–1945) у роботі “*Homo ludens*” (“Людина, що грає”), опублікованій у 1938 році, яка виявила істотний вплив на подальші розробки проблеми. Дослідник пояснював соціокультурний феномен гри, виходячи з принципу, що гра є старшою, ніж культура. Так, до естетичного і вільного розуміння гри, розробленого І. Кантом і Ф. Шіллером, додалася ще одна її функція – збереження і зародження культури.

Пізніше німецькі філософи звернулися до вивчення сутнісних особливостей феномена гри, її місця й цілей у житті людини. Так, Ханс-Георг Гадамер (Gadamer) в роботі “Істина і метод” (1960) поширив й долучив поняття гри до змістового апарату герменевтики (теорії розуміння і тлумачення), а німецький мислитель Ойген Фінк (Eugen Fink, 1905–1975) визнав гру як один із феноменів людського буття. Розробку



концепції ігрової генези культури, створену Й. Хейзінгою, було продовжено в доробках О. Фінка. Водночас незважаючи на відмінності в поглядах дослідників, які радше є взаємодоповнюючими, аніж суперечливими, ними було визнано буттєві характеристики гри, яка обіймає людську культуру і посідає важливе місце в її становленні та існуванні [6].

У доробку Й. Хейзінги розкрито дефініцію гри як добровільної дії або заняття, що здійснюється згідно внутрішньо встановлених меж місця і часу, добровільно прийнятих, але абсолютно обов'язкових правил з метою, закладеною в ній самій, що супроводжується почуттям напруження і радості, а також свідомістю “іншого”, ніж “буденне” життя. При цьому Й. Хейзінга не приховує пафосу і свого захоплення з приводу сакрального значення гри: “Буття гри повсякчас підтверджує, причому в найвищому смислі, супралогічний характер нашого положення у Всесвіті... Ми граємося, і ми знаємо, що ми граємося, значить, ми є чимось більшим, ніж лише розумні істоти, оскільки гра є заняттям позарозумним” [11, с. 13].

Близьку, але з іншими акцентами дефініцію представлено в дослідженні К. Сігова, що визначає гру як форму вільного самовияву людини, що передбачає реальну відкритість світу можливого і розгортається або у вигляді змагання, або ж у вигляді подання (виконання, репрезентації) будь-яких ситуацій, смислів і станів [7].

У сучасному Новітньому філософському словнику гра тлумачиться як різновид фізичної та інтелектуальної діяльності, позбавлений практичної доцільності, що надає індивіду можливості самореалізації, яка виходить за межі його актуальних соціальних ролей. При цьому зауважується, що цінність гри полягає не в її результаті, а в самому ігровому процесі [9, с. 798].

Водночас, О. Фінк, наголошував, що дати універсальне визначення гри неможливо, оскільки гра є екзистенційним феноменом, який відштовхує від себе поняття. Дослідник визнав, що гра є одним із способів розуміння, за допомогою яких людина розуміє себе й прагне через такі смислові горизонти пояснити буття всіх речей. О. Фінк поставив гру в один ряд з такими феноменами, як смерть, праця, любов [10]. На думку Х.-Г. Гадамера, суб'єктом гри є не той, хто грає, а сама гра, і це вочевидь виявляється, коли людина грає на самоті, адже ніхто інший, крім гри, не визначає й не обумовлює поведінку [5].

Звернемося до більш докладного розгляду та розкриття, презентованих у дефініціях та дослідженнях ознак та особливостей гри. Згідно Йохана Хейзінги гра постає як діяльність, що активно здійснюється заради неї самої і в ході цього наповнює радістю. До провідних характеристик гри з таких позицій належать: свобода, спонтанність і активність, тобто діяльність позбавлена управління й програмування; взаємодія з використанням різних предметів і засобів (матеріальних та не матеріальних), наповненість практичними діями й рухливістю; відсутність прагматичних цілей та результатів, оскільки здійснюється заради самої ігрової діяльності; переживання приємних емоцій та задоволення, пов'язаних з самим процесом гри.

Свобода у грі виявляється, передусім, як незалежність від необхідності чи примусу, оскільки, згідно Й. Хейзінги, гра за наказом не може бути в повному сенсі грою, а лише імітацією, репродукцією гри. Також під свободою у грі дослідник розуміє й “неінстинктивну” обумовленість поведінки гравців. Ігри, скеровані інстинктами, не набувають повноти ігрової природи (немовлята і дитинчата тварин ще не володіють такою свободою). Однак можна стверджувати, що діти і тварини граються задля радості, коли відчувають задоволення – і в цьому полягає їхня

свобода. Саме процес гри надає можливості творчої самореалізації, що виходить за межі актуальних соціальних ролей й дозволяє особистості стати суб'єктом життєдіяльності. Пережита як природне буття й різновид вільної фізичної і інтелектуальної діяльності, гра постає невід'ємним атрибутом життя людини, способом пізнання дійсності і самопізнання, реалізації “природних сутнісних сил”. Одна з вагомих особливостей, помічених ще Ф. Шіллером – є творення у грі самого себе. Відзначимо, що й залежність від гри – це теж певною мірою є творенням образу себе.

Свобода гри виявляється як незалежність від утилітарних цілей, безпосереднього матеріального інтересу й моральних зобов'язань. Тому будь-яка гра в певному сенсі є безцільною, оскільки досягнення результату як “об'єктивного факту” в ній несуттєве, не приносить задоволення ні біологічної потреби, ні створення певної утилітарною цінності. Коли ж грають тільки заради вигоди, то втрачається сутнісне значення гри, оскільки справжній гравець грає тільки для того, щоб грати. Згідно Й. Хейзінги, якщо люди грають, значить, вони є чимось більшим, ніж розумні істоти, поведінка яких підпорядковується лише раціональності, адже гра раціональністю не обмежується. Ще однією особливістю гри є її здатність руйнування стереотипів й вивільнення людини від гніту буденності, збагачення творчих здібностей і забезпечення умов для самовияву. Саме завдяки грі засвоюються загальні смисли буття та людської діяльності, а не її операційно-технологічний бік, як у навчанні й праці.

Виразною ознакою будь-якої гри є подвійність (Т. Апінян, А. Демидова, Й. Хейзінга, Ж. Піаже та ін.), що реалізується на межі двох світів: як діяльність, що одночасно розгортається в реальності і в уявному світі. Навіть маленька дитина не плутає ігровий та реальний світи. Втручання реального світу може порушити гру, оскільки дитина усвідомлює їх відмінності (наприклад, у грі з лялькою дівчинка, не плутає ляльку з живою істотою). Характеристика гри як ілюзорного світу не виключає й серйозності, оскільки несерйозне ставлення до гри, ігнорування її правил спотворює й руйнує гру. Справжня гра пов'язана з натхненням і може підніматися до вершин духовного, полишаючи серйозність буденності. Згідно Й. Хейзінги справжня гра не є “дитячістю”, якщо ж дитина виявляє дитячість, то вона більше не хоче гратися або не знає, у що, і як саме гратися. Так, коли б діти, спортсмени або артисти почали несерйозно ставитися до того, що роблять, гра припинилася б або ж перетворилася на пародію чи абсурд.

У плинності й сумбурності буденності будь-яка гра створює певну тимчасову досконалість зі своїми особливими правилами, оскільки володіє структурною впорядкованістю й завершеністю (має початок і кінець), відбувається в певних межах простору і часу, у яких існує “ігровий світ”. Таким ігровим простором може виступати арена цирку й сцена, кінозал і дитяча пісочниця тощо. Сама гра встановлює обмеження у вигляді правил, навіть невелике відхилення від її порядку є руйнівним, а дія, доречна в певних умовах, за межами ігрового простору виглядає кумедною або перетворюється на епатаж. Поширений вислів “гра без правил” не має буквального сенсу, а в переносному – вказує на хаотичність і безлад. Зазвичай підміна справжньої гри стається, коли гравці діють заради власної мети, ігноруючи норми взаємодії з іншими.

Структура, як ознака гри, забезпечує одночасну варіативність й мінливість дій у певних межах. Так, майже у всіх розвинених формах колективних дитячих ігор наявні елементи повтору, рефрену й ритуалу. Можливість відтворення дитячих ігор

перетворює їх на культурну цінність, яка передається як традиція. А варіативність, що також заснована на структурі, надає грі творчості й свободи, без яких гра перетворюється на бездушну роботу, стереотип. У випадку передбачуваного й наперед відомого результату зникає саме ігрове начало, а ризик та свобода рішення, варіативність можливостей надають грі чарівності й захоплення. Структурна впорядкованість дозволяє поринати у гру і позбавляє від тривоги, властивих повсякденному “неорганізованому” життю, активізує спонтанне прагнення людини до повторення й відновлення гри. Такі переживання знайомі тим, хто грає з комп’ютером, вирішує цікаві завдання, пробує писати вірші чи малювати тощо. У всіх випадках існує ризик, що справа може “не скластися”, водночас це активізує захоплення, азарт, сподівання домогтися успіху [6].

Дослідниками (Т. Апінян, Л. Белоглазова, А. Демидов, Е. Патраков та ін.) відзначено особливе місце елементу напруги, що виявляється у грі, й зумовлює невизначеність та нереалізовані можливості (комп’ютерні ігри, головоломки, квести, тощо). Напруга зростає, коли гра набуває змагальності й азарту, а найвищого ступеня досягає у спорті. Ігрова напруга гартує силу й витримку, наполегливість й винахідливість, витривалість та відвагу, а поряд із тим розвиваються й морально-духовні якості. На думку О. Фінка, напруга у грі відрізняється від турбот повсякденного життя, оскільки в буденності притаманне прагнення до майбутнього задоволення і певного невизначеного “щастя”. Хоча гра так само спонукає до успіху, однак задоволення знаходиться в ній самій, тобто гра не виходить за свої межі й дарує її учасникам “насолоту теперішнього моменту” [10].

Натхнення і звільнення, яке дарує людині гра, співвідносне поняттю “катарсису” (очищення), до якого зверталися ще у стародавній філософії. Піфагорійці практикували очищення душі за допомогою спеціально дібраної музики, а Арістотель у своїй “Поетиці” довів, що катарсис стається навіть при перегляді трагедії в театрі (через співпереживання героям стається очищення душ глядачів від афектів). Неважко помітити, що виявлений античними філософами катарсичний вплив, властивим також і грі. У зв’язку з чим використання ігрових методів в умовах сьогодення є складовою практично будь-якої психолого-педагогічної допомоги [8].

Здійснений аналіз наукових джерел (Т. Апінян, Л. Белоглазова, А. Демидов, Е. Патраков та ін.) дозволяє звернутися до сутнісних функцій гри, які визначають її використання у психолого-педагогічній практиці. Реалізація ігрової функції одержання задоволення та свободи самовияву забезпечує ефективність психолого-педагогічної допомоги дорослим і дітям у випадках широкого спектру невротичних розладів та проявів дезадаптивної поведінки. Гра володіє також компенсаторною функцією як засобом підтримки гармонії всебічного розвитку особистості, тобто того, що людина не може досягти в житті, реалізується в ігровій формі. Водночас слід звернутися й до психологічної ризикованості у випадках активізації цих функцій у поєднанні з інфантилізацією, що зумовлює можливості формування ігрової залежності. Однак у дослідженнях засвідчено, що найбільш ефективним антагоністом може виступати активізація продуктивної зайнятості й просоціальної активності в цілому. Формування й розвиток соціальних навичок як значима функція, позбавлена подібних ризиків, яка реалізується у всіх видах інтенсивних освітніх корекційних і реабілітаційних програм незалежно від віку. Дотична їй функція гри як ритуалу або культу, що у практиці психологічної допомоги виявляється радше як необхідність дезактивізації при певних obsesивно-компульсивних розладах, оскільки послаблення нав’язливої поведінки та значення ритуалу

для особистості виявляється більш ефективним поряд з формуванням нових успішних соціальних навичок. Привертає увагу катарсична й драматична функція гри, що можуть бути реалізовані у психотерапевтичній та психолого-педагогічній практиці.

**Висновки.** Здійснений аналіз феномену гри переконливо доводить, що гра є природним, органічним елементом та витвором людської культури, закономірним результатом еволюції, що засвідчує її приналежність до ефективних засобів особистісного розвитку та соціалізації людини, засвоєння нею смислів, культурних норм і традицій. Хоча для феномену гри властива універсальна природа, однак її розмаїття й багатоплановість форм розглядалися в науковому вимірі з різних істотно несуперечливих позицій. Основою, присвяченого грі сучасного наукового дискурсу, постає запропонована Й. Хейзінгою формула *homo ludens* – людина граюча, що додає до багатьох людських образів ще один, навіть досить епатажний. Зміст формули *homo ludens* привертає до феномену гри як суттєвої характеристики людського буття, особливо в ситуації “ігрового апокаліпсису” (Л. Белоглазова). У зв’язку з чим метафора “життя – це гра” втрачає метафоричність і перетворюється в життєво-смысловий орієнтир. Постала необхідність наукової рефлексії сучасних тенденцій відриву людини від буттєвих засад, що зумовлюють соціальне відчуження, спрощення й нівелювання буття до ігрового видовища, гедонізацію ігрового процесу та віртуалізацію свідомості дорослих та дітей. Усе це визначає запити щодо звернення не тільки до позитивних смислів і функцій гри, але й її ризикогенних аспектів.

#### Література

1. Апинян Т.А. Сущностно-универсальное определение игры: феноменология фантома / Т. Апинян // Вопросы философии. – 2008. – № 2. – С. 59 – 73.
2. Білик Я.М. Ігровий феномен в культурі : автореф. на здобуття наукового ступеня докт. філос. наук: 09.00.04 – філософська антропологія і філософія культури / Я. Білик. – Х., 1999. – 26 с [21].
3. Белоглазова Л.А. К проблеме игры / Л. А. Белоглазова // Философия и будущее цивилизации. Тезисы докладов и выступлений IV философского конгресса Т. 4 – М.: Современные тетради, 2005 – С. 23-24
4. Берлянд И. Е. Игра как феномен сознания / И. Е. Берлянд. – Кемерово: “Алеф”. Гуманитарный центр, 1992. – 94 с.
5. Гадамер Г.-Г. Истина і метод: [пер. з нім.] / Г.-Г. Гадамер. – К.: Юніверс, 2000. – Т.1. – 464 с.
6. Демидов А.Б. Феномены человеческого бытия / А.Б. Демидов. – Мн.: Издательский центр ЗАО “Экономпресс”, 1999.- 325 с.
7. Новейший философский словарь / Сост. А.А. Грицанов.- Мн.- Из-во В.М. Скакун.- 1998.
8. Патраков Э.В. Философские основы применения игры в практике психологической помощи: [режим доступа] <https://cyberleninka.ru/article/n/filosofskie-osnovy-primeneniya-igry-v-praktike-psihologicheskoy-pomoschi>.
9. Сигов К. Человек вне игры и человек играющий / К. Сигов // Философия и социологическая мысль. – 1990. – № 4. – С. 31 – 47.
10. Финк О. Основные феномены человеческого бытия / О. Финк // Проблемы человека в западной философии. – М.: 1988. – С. 357–402.
11. Хейзинга Й. Homo Ludens. В тени завтрашнего дня / Й. Хейзинга. – М.: Прогресс – Академия, 1992. – 464 с.

#### References

1. Apynian T.A. Sushchnostno-unyversalnoe opredelenye yhryi: fenomenolohyia fantoma / T. Apynian // Voprosy filyosofyy. – 2008. – № 2. – S. 59 – 73.
2. Bilyk Ya.M. Ihrovyi fenomen v kulturi : avtoref. na zdobuttia naukovoho stupenia dokt. filol. nauk: 09.00.04 – filofofska antropolohiia i filofofiia kultury / Ya. Bilyk. – Kh., 1999. – 26 s [21].
3. Belohlazova L.A. K probleme yhryi / L. A. Belohlazova // Fylosofyia y budushchee tsyvylyzatsyy. Tezysy dokladov y vyystupleny IV fylosofskoho konhressa T. 4 – М.: Sovremennyye tetrady, 2005 – S. 23-24

4. Berliand Y. E. Yhra kak fenomen soznaniya / Y. E. Berliand. – Kemerovo: “Alef”. Humanytarnyii tsestr, 1992. – 94 s.
5. Hadamer H.-H. Istyna i metod: [per. z nim.] / H.-H. Hadamer. – K.: Yunivers, 2000. – T.1. – 464 s.
6. Demydov A.B. Fenomenyi chelovecheskoho byityia / A.B. Demydov. – Mn.: Yzdatelskyi tsestr ZAO “Эkonompres”, 1999.- 325 s.
7. Noveishyi fylosofskyi slovar / Sost. A.A. Hrytsanov.- Mn.- Yz-vo V.M. Skakun.- 1998.
8. Patrakov Э.V. Fylosofskye osnovyi pryomeneniya yhryi v praktyke psykhologhycheskoi pomoshchy: [rezhym dostupu] <https://cyberleninka.ru/article/n/filosofskie-osnovy-primeneniya-igry-v-praktike-psihologicheskoy-pomoschi>.
9. Syhov K. Chelovek vne yhryi y chelovek yhraiuushchyi / K. Syhov // Fylosofyia y sotsyolohycheskaia myisl. – 1990. – № 4. – С. 31 – 47.
10. Fynk O. Osnovnyie fenomenyi chelovecheskoho byityia / O. Fynk // Problemyi cheloveka v zapadnoi fylosofyy. – M.: 1988. – S. 357–402.
11. Kheizynha Y. Homo Ludens. V teny zavtrashneho dnia / Y. Kheizynha. – M.: Prohress – Akademyia, 1992. – 464 s.

Одержано статтю: 08.08.2019

Прийнято до друку: 22.08.2019

УДК 378.034/.037

DOI: 10.15330/esu.16.181-186

**Ірина Сопівник,**

доктор педагогічних наук, доцент,  
Національний університет біоресурсів і  
природокористування України (м. Київ, Україна)

**Iryna Sopivnyk,**

Doctor of pedagogical sciences, Associate Professor,  
National University of Life and Environmental  
Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine)

[sopivnyk\\_i@nubip.edu.ua](mailto:sopivnyk_i@nubip.edu.ua)

**Вікторія Мацола,**

студентка, Національний університет біоресурсів і  
природокористування України (м. Київ, Україна)

**Viktoriia Matsola,**

student, National University of Life and  
Environmental Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine)

[vika\\_9903@ukr.net](mailto:vika_9903@ukr.net)

## МОНІТОРИНГ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СУЧАСНОЇ МОЛОДІ

### MONITORING OF VALUABLE ORIENTATIONS OF MODERN YOUTH

*У статті подано результати моніторингу ціннісних орієнтацій сучасних українських старшокласників та студентів. Висвітлено особливості ціннісної сфери юнаків, що обумовлені як специфікою віку, так і ціннісними орієнтирами українського суспільства загалом. Встановлено, що для сучасної учнівської та студентської молоді найбільш важливими (у порядку спадання) є такі цінності як: освітні; життєвоважливі; пов'язані із самоствердженням; родинні; професійні; соціальні; матеріальні; ігрові; пов'язані з владою; конформістичні.*

**Ключові слова:** цінність, ціннісні орієнтації, ціннісна сфера особистості, аксіологічний підхід, молодь, моніторинг.

*The article presents the results of the monitoring of value orientations of modern Ukrainian high school students and students. The features of the value sphere of young men are highlighted, which are caused both by the specifics of age and the value orientations of Ukrainian society as a whole. It has been established that for modern students and young people the most*

*important (in descending order) are such values as: educational; life; related to self-affirmation; related; professional; social; material; gaming; related to power; conformist*

*Key words: value, value orientation, value sphere of personality, axiological approach, youth, monitoring.*

**Актуальність.** Сучасна молодь – це люди, які у найближчій перспективі будуть визначати розвиток суспільства. Від їх ціннісних орієнтацій залежатиме поведінка в різних сферах суспільного буття. Тому для того аби виявити та вивчити, що становить цінність для сучасної молоді, необхідно здійснювати відповідний моніторинг. У процесі нашої дослідної роботи моніторинг передбачав збір інформації, аналіз документів та наукових публікацій, спостереження, анкетування, з наступною обробкою отриманої інформації, аналізі даних та формулюванням висновків щодо ціннісного ставлення сучасної української молоді до різних сфер буття. Це дозволить не тільки говорити про сучасний стан ціннісного світогляду молодих людей, а й прогнозувати певні соціальні явища в найближчому майбутньому.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Окремі аспекти досліджуваної проблеми вивчалися як зарубіжними, так і вітчизняними дослідниками, зокрема обґрунтовано та висвітлено: методологічні підходи до формування цінностей особистості (Бех І. Д. Психологічні джерела виховної майстерності. 2009.); роль вищої освіти у формуванні цінностей (Civic Provocations, Donald W. Harward, editor (April 2012); методологічні засади діагностики ціннісних орієнтацій студентів (Z.Piwonski); особливості формування ціннісної сфери особистості у процесі викладання математики (Chin, C, & Lin, F. L.); роль інтернет-технологій у формуванні ціннісних орієнтацій особисті (Jakub Nowak “Globalne usieciowienie aktywizmu: nowe media a rozwój nowych ruchów społecznych”, 2011); особливості ціннісної сфери вчителя (Campbell, E.); форми та методи організації моніторингової діяльності в педагогічному закладі вищої освіти (Т.Щебликіна) та ін. Висвітленню питань ціннісних орієнтацій особистості присвячені також праці таких дослідників як В. Абушенко, С. Анісімов, О. Бікла, Г. Васянович, О. Вишневський, О. Головаха, С. Гончаренко, Н. Дмитрук, І. Зязюн, А. Кавалеров, М. Каган, С. Кіреєв, О. Лимарчук, І. Мостова, Л. Овсянецька, В. Огнев’юк, В. Оржеховська, Г. Падалка, О. Савчук, М. Сметанський, Р. Сопівник, Н. Ткачова, Г. Шевченко, В. Шелепа [1–9] та ін.

**Мета статі** полягає у висвітленні результатів моніторингу ціннісних орієнтацій української молоді, що навчається.

**Методи.** У процесі дослідження застосовано наступні методи: анкетування – з метою вивчення ціннісних орієнтацій сучасної молоді; узагальнення – з метою виокремлення найбільш значущих вартостей молодих людей, а також для визначення спільних та відмінних ознак у ціннісних орієнтаціях сучасної молоді.

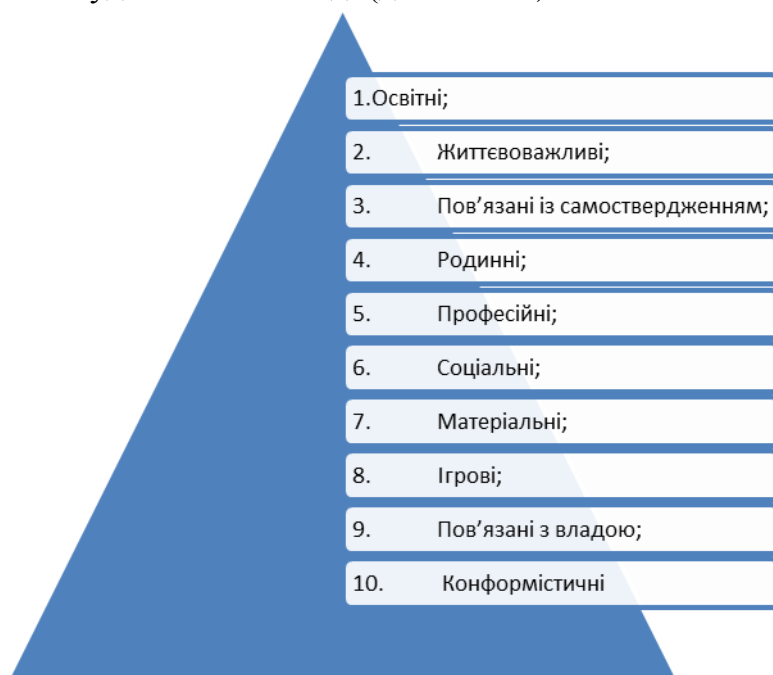
**Результати.** Аксиологічний підхід передбачає формування системи цінностей, що визначають її ставлення як до професійної діяльності, так і до себе, інших людей, суспільства, країни, навколишнього світу. До основних цінностей належать: повага до людини, Батьківщини, мови, культури, національним традицій, історії, держави, легітимно обраної влади; почуття свободи; пріоритет соціальної гармонії над класовою, расовою ворожнечою; усвідомлення і відстоювання власних прав і свобод та визнання прав і свобод інших людей; пошана до Закону і рівність усіх перед ним; суверенітет особи; перевага ідеї громадянськості над ідеєю влади; самовідповідаль-

ність людини; рівність можливостей; повага до виборів як головного механізму демократії; толерантне ставлення до чужих поглядів.

Результати досліджень українських соціологів свідчать, що “для більшості молоді сьогодні насамперед є найважливішим здоров’я (55,8%), матеріальний добробут (53,8%) та досягнення поставленої мети (44,3%). У другу чергу, молодь найважливішим вважає для себе мир та спокій на українській землі (39,9%), досягнення соціального статусу/кар’єри (37,9%), наявність хороших і вірних друзів (35,2%), народження та виховання дітей (34,3%), пошук коханої людини та створення сім’ї (32,3%). У третю чергу – отримання задоволень від життя (28,2%), пошук роботи за фахом (20,4%) та будь-якої роботи (19,3%), власне самовдосконалення (20%), здобуття вищої освіти (15,9%)” [1, с. 7].

Нами було проведено дослідження за методикою польського вченого Зіслава Півонського. Дана методика передбачає анкетне опитування учнівської молоді. Анкетування було проведено у Гімназії №179 м. Києва Голосіївського району серед учнів 8-11 класів та серед студентів 1 курсу Національного університету біоресурсів та природокористування України. Вікові рамки респондентів становлять 14–18 років. Усього було опитано 87 осіб: дівчат – 49, хлопців – 38. Анкета складалася із 50 пунктів та передбачала анонімність. Питання анкети охоплювали цінності усіх сфер життя людини: конформістичні, освітні, соціальні, ігрові, матеріальні, професійні, пов’язані із самоствердженням, пов’язані з владою, життєво важливі та родинні.

Узагальнення результатів опитування дало можливість побудувати ієрархію цінностей учнівської і студентської молоді (див. Рис. 1).



**Рис. 1.** Ієрархія цінностей сучасної української учнівської та студентської молоді

Відповідно до результатів опитування, більшість старшокласників вважають, що навчання після закінчення школи повинно бути обов’язковим, адже освіта є важливою для людини. Також вважають, що завжди треба допомагати тим, хто потребує допомоги. Більшою повагою користуються люди, які мають вищу освіту.

Життєвоважливі цінності ґрунтуються на тому, що більшість з опитаних не відмовляються від поставлених цілей, коли стикаються з надмірною кількістю проблем. Вважають фізичне здоров'я важливою складовою успіху і поважають людей, які гарно справляються зі своїми обов'язками. І чим доросліші опитувані, тим більше вони цінують те, що мають. Радіють кожного дня, що можуть споглядати навколишній світ. Ця тенденція прослідковується загалом в учнів старших класів та опитаних студентів, що свідчить про усвідомлення молоддю цінності життя.

Результати по третьому пункту вказують на те, що в учнів високо розвинені лідерські якості. Адже вони хочуть бути найкращими в тому, що роблять, переконані, що в майбутньому досягнуть успіху. Але, у той же час, викликає тривогу те, що не значний відсоток респондентів проявили високий рівень самовіддачі. Більшість з них погодилися з пунктом “як платять, так і працюю”. Тобто, опитані високо цінують свій час та можливості. Але в той же час, вважають, що матеріальний стан ще не означає, що людина буде користуватися повагою.

Приємним є те, що для сучасної молоді родина є важливою цінністю. Прослідковується єдина думка – людина, яка має родину є щасливою. І що також цікаво, опитані, котрі є в сім'ї не єдиною дитиною зазначаються, що чим більше має людина родичів, тим легше їй живеться.

Професійні цінності знаходяться посередині нашої ієрархії. Молоді люди вважають, що головне, аби робота приносила задоволення. І що саме в процесі роботи особа показує, чого вона варта. Щоправда, в осіб старшого віку вагомішою є матеріальна забезпеченість, тобто працювати на роботі з низькою заробітною платою, навіть якщо вона приносить задоволення – не є пріоритетом сучасної молоді.

Соціальні цінності також є важливими для сучасної молоді. Вони готові допомагати тим, хто потребує допомоги, але не підставляючи себе. Тобто, якщо вибір треба зробити між власною вигодою та допомогою комусь іншому, то більшість обирає або варіант “не знаю”, або ж точно не готові ризикувати власним благополуччям.

Матеріальні цінності посідають одне з останніх місць у вищезгаданій ієрархії. Тобто бачимо, що опитані вважають, що за допомогою грошей не можна досягти успіху, поваги тощо. Але не малий відсоток має також високі амбіції стосовно свого майбутнього. Престижна робота з високою зарплатнею, великий будинок тощо. Але головне, що не підтверджується теза, що мета виправдовує засоби, а отже, моральність є цінністю.

Цінність гри для молоді оцінити важко, так як більшість або не визначилися, марне це витрачання часу, або вважають, що це дійсно необхідність. Але майже 40% з опитаних погодилися, що проводити вільний час з друзями – важлива складова життя.

Цінності пов'язані із владою. Аналізуючи анкети однозначно бачимо, що для молоді влада – не головне. Адже досягти успіху можна і треба за допомогою таланту та власних зусиль. Але певний відсоток не відкидає варіанту допомоги впливових родичів.

Стосовно ж конформістичних цінностей – то вони не є важливою цінністю для молодих людей сьогодення. Пристосовуватись та пливати за течією – не їх варіант. А це означає, що молодь не буде пасивно споглядати, пристосовуватися до умов та обставин, а навпаки, буде активно змінювати оточуюче середовище.

**Висновки і перспективи.** У процесі дослідження встановлено, що для сучасної учнівської та студентської молоді найбільш важливими (у порядку спадання) є



такі цінності як: освітні; життєвоважливі; пов'язані із самоствердженням; родинні; професійні; соціальні; матеріальні; ігрові; пов'язані з владою; конформістичні. Для молоді, що навчається, однією із найважливіших цінностей є освіта, яка передбачає отримання нових знань, умінь, навичок, набуття професійної компетентності та саморозвиток. Сучасна молодь ставить перед собою короткострокові, життєвоважливі цілі, і прагне їх досягнути якомога швидше. Учнівська і студентська молодь має розвинену потребу у високих досягненнях та хоче само реалізуватися в житті і самоствердитися, але разом із цим не готова докладати значних зусиль та появляти наполегливість у праці над собою. Більшість юнаків і дівчат мають усвідомлену потребу в сім'ї та родині з дітьми, хоча, зрідка, зустрічаються й прихильники руху "чайлдфрі". У професійній сфері, для молодих людей, важливо працювати у тій сфері та займатися таким видом діяльності, який буде приносити і задоволення й матеріальну винагороду. Хоча, варто відзначити, що матеріальні цінності для сучасної молоді не є найважливішими і поступаються моральним пріоритетам.

Перспективи подальших досліджень полягають у систематичному моніторингу та виявленні динаміки ціннісних орієнтацій сучасної молоді під впливом суспільно значимих змін та подій.

#### Література

1. Дмитрук Н., Падалка Г., Кіреєв С. Мостова І., Бікла О., Шелепа В. Цінності української молоді. К.: ПП"СКД". 2016. 90 с.
2. Захаренко Н.А. Ценности молодежи: что должно насторожить. URL: <http://rusrand.ru/analytics/cennosti-molodeji-cto-doljno-nastorozhit>
3. Лимарчук О. Світогляд, цінності та критерії вибору роботи покоління Y. URL: <https://www2.deloitte.com/ua/uk/pages/press-room/expert/2016/hcas-generation-y-description.html>. – Назва з екрану.
4. Ніколаєнко С.М., Шинкарук В.Д., Рудень Д.М., Сопівник Р.В., Сопівник І.В., Петрів Г.В., Кушнір А.О., Мойсєєв В.В., Давидова О.П. Програма виховання студента: "Фахівець, громадянин, патріот". К.: "Компринт". 2016. 74 с.
5. Сопівник І. В. Ціннісний (аксіологічний) підхід у вихованні особистості. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія "Педагогіка, психологія, філософія"*. 2016. Вип. 239. С. 225-229.
6. Сопівник Р. В., Сопівник І. В. Експериментальна робота з удосконалення виховної роботи зі студентською молоддю. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія "Педагогіка, психологія, філософія"*. 2010. Вип. 155, Ч.1. С. 282–286.
7. Сопівник Р. В. Ціннісні орієнтири екзистенціалізму в контексті виховання особистості. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика: Збірник наукових праць*. 2015. Вип. 2 (65). С. 164-173.

#### References

1. Dmytruk, N., Padalka, H., Kirieiev, S., Mostova, I., Bikla, O., Shelepa, V. (2016) Tsinnosti ukrainskoi molodi [The values of Ukrainian youth]. – K.: PP"SKD", 2016. – 90 s.
2. Zakharenko, N. A. Tsennosti molodezhy: chto dolzhno nastorozhyt [Youth values: what should alert]. Available at: <http://rusrand.ru/analytics/cennosti-molodeji-cto-doljno-nastorozhit>
3. Lymarchuk, O. Svitohliad, tsinnosti ta kryterii vyboru roboty pokolinnia Y [Worldview, Values and Y Generation Selection Criteria]. Available at: <https://www2.deloitte.com/ua/uk/pages/press-room/expert/2016/hcas-generation-y-description.html>.
4. Nikolaienko S.M., Shynkaruk V.D., Ruden D.M., Sopivnyk R.V., Sopivnyk I.V., Petriv H.V., Kushnir A.O., Moisieiev V.V., Davydova O.P. Prohrama vykhovannia studenta: "Fakhivets, hromadianyn, patriot" [Student education program "specialist, citizen, patriot"]. Kiev: "Komprynt", 74.
5. Sopivnyk, I. V. (2016) Tsinnisnyi (aksiolohichnyi) pidkhid u vykhovanni osobystosti [Valuable (axiological) approach in the education of the individual] *Naukovyi visnyk Natsionalnoho universytetu bioresursiv i pryrodokorystuvannia Ukrainy / Seriiia "Pedahohika, psykholohiia, filosofiiia"*, 239, 225-229.

6. Sopivnyk, R. V., Sopivnyk I. V. (2010) Eksperymentalna robota z udoskonalennia vykhovnoi roboty zi studentskoiu moloddiu [Experimental work on improvement of educational work with students] Naukovyi visnyk Natsionalnoho universytetu bioresursiv i pryrodokorystuvannia Ukrainy / Seriya "Pedagogika, psykholohiia, filosofii", 155/1, 282–286.
7. Sopivnyk, R.V. (2015) Tsinnisni oriientyry ekzystentsializmu v konteksti vykhovannia osobystosti [Valuable orientations of existentialism in the context of the education of the person] Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka: Zbirnykh naukovykh prats, 2 (65), 164–173.

Одержано статтю: 06.06.2019

Прийнято до друку: 20.06.2019

УДК 37.017-057.87:316.334.22

DOI: 10.15330/esu.16.186-192

**Каріна Федченко,**

аспірант, Національний університет біоресурсів і природокористування України (м. Київ, Україна)

**Karina Fedchenko,**

Post-graduate student, National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine)

fedkeri@gmail.com

## ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

### FORMING OF VALUE ATTITUDE TO HEALTH OF PERSONALITY AS A PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL PROBLEM

*У статті відображено проблему формування, зміцнення та збереження ціннісного ставлення до здоров'я в широкому розумінні на особистісному та суспільному рівнях.*

*Ціннісне ставлення до здоров'я – це індивідуальні, вибіркові, свідомі зв'язки особистості з дійсністю, що відображають взаємозалежність потреб особистості з предметами, об'єктами та явищами оточуючого світу, що сприяють формуванню і збереженню здоров'ю або навпаки, загрожують йому.*

*Цінності та ціннісні новоутворення є основними, "первинними" якостями особистості, що визначають мотиви поведінки і формують характер людини.*

*Виходячи з того, що здоров'я є гармонія біологічного, душевного і духовного буття людини, проблема здоров'я не може бути розглянута в незалежності від цінностей людини як посередників досягнення вищого рівня існування буття. Кожна людина в певний період свого життя неминуче стає перед індивідуальним ціннісним вибором: куди піти далі і які цінності обрати.*

**Ключові слова:** здоров'я, цінність, ціннісне ставлення, студент, особистість, компонент, аграрні заклади вищої освіти, виховання, мотивація, спосіб життя.

*The problem of the formation, strengthening and preservation of value attitudes towards health in a broad sense on the personal and social levels are reflected at the article.*

*Valuable attitude to health is the individual, selective, conscious connections of the person with reality, reflecting the interdependence of the needs of the individual with objects, objects and phenomena of the surrounding world, contributing to the formation and preservation of health or conversely, threaten him.*

*Values and value neoplasms are the basic, "primary" qualities of the individual, which determine the motives of behavior and form the person's character. Attitude towards own health is considered as part of man's relationship to itself. Scientists distinguish four areas: physical, mental, spiritual and social in the structure of health. The state of health depends on many factors, including the harmony of the physical, mental and social spheres of health, the internal culture of the individual, the adaptive capacity of the organism.*

*Health is harmony biological, mental and spiritual human being, health problem can not be considered independently of human values as intermediaries achieve a higher level of existence being. Every person in a certain period of his life inevitably becomes an individual value choice: where to go next and what values to choose.*

*The process of formation of values associated with the transformation of human needs into interests, which, as far as their significance, transformed into values. The social value that acquires a personal value for an individual passes into the category of "personal value" and projects in the future its behavior. The way of forming personal values consists in moving from the concrete to the general. The dynamics of personality development is associated with the formation of her value orientations, which act as regulating factors, determine the motivation of activity. "Valuable attitude" is a complex personality upsurge. In it, in organic unity, intellectual, emotional and motivational processes and volitional processes interact. Traditionally, the following components of the value relation are distinguished: cognitive-intellectual, emotional-motivational, behavioral-activity*

**Key words:** *health, value, value attitude, student, personality, component, agrarian institutions of higher education, education, motivation, lifestyle.*

**Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями.** Сьогодні в Україні актуальною залишається проблема ціннісного ставлення до здоров'я нації, що зумовлено посиленням кризи здоров'я людини в світі. Потреби суспільства та держави вимагають вирішення проблеми здоров'я дитини з самого народження. Проблема формування, зміцнення та збереження здоров'я в широкому розумінні на особистісному та суспільному рівнях у наш час набула широкого значення й розглядається як така, що кардинально змінює подальший розвиток людини. Життя та здоров'я людини виступають найвищою цінністю й одним з головних показників цивілізованості суспільства. Така стратегія соціально-економічного розвитку нашої країни впливає на формування особистості студентів, що призводить до глибоких змін у їхньому духовному, психічному й фізичному здоров'ї. В епоху глобалізації освіта стає гуманітарною, направленою на засвоєння цінностей, які виробило людство протягом свого розвитку. Система цінностей людини лежить в основі її світогляду.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких розглядалися аспекти цієї проблеми і на яких обґрунтовується автор; виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Проблемами ціннісного ставлення до здоров'я займалися такі видатні вчені як: О. Леонт'єв, В. М'ясищев, Ю. Орлов, А. Петровський, С. Рубінштейн, Р. Сопівник та ін.

Дослідження питання підготовки фахівців аграрного сектору здійснено такими дослідниками як С. Амеліна, Л. Балдич, О. Богініч, А. Бойко, І. Власюк, М. Волошин, Н. Гловін, Л. Дзюба, С. Єрмакова, І. Колосок, С. Літвінчук, Т. Лозовецька, О. Меньяйленко, О. Полозенко, О. Гончарук, О. Єресько, С. Ніколасенко, В. Шинкарук та ін.

**Формування цілей статті (постановка завдання)** полягає в аналізі проблеми формування ціннісного ставлення до здоров'я студентами аграрних закладів вищої освіти.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Професійна підготовка майбутніх фахівців аграрного профілю має свою специфіку, яка пов'язана з тим, що більшість з них є представниками сільської молоді. Ці студенти відрізняються неабиякою наполегливою спостережливістю, уважністю до особливостей природного оточення, наближеністю до екосистем місцевого навколишнього середовища і повільним та

глибшим реагуванням на зовнішні подразники. Вони мають значний багаж певних уявлень, але мова у них малолітературна з наявністю діалектних елементів і місцево-говіркових вкраплень, їх словниковий запас бідніший, і в той же час колоритніший, безпосередніший, простіший у вжитку і розумінні.

На сьогодні в Україні проблема формування ціннісного ставлення студентів вищих аграрних навчальних закладів до свого здоров'я належить до нагальних і недостатньо розроблених.

Цінності – це те, що особливо важливо для людини. Їх усвідомлення та реалізація дають їй можливість сформуватись як особистість, відчувати задоволення від праці.

Цінність здоров'я належить як до індивідуальних цінностей, так і до загальнолюдських, вічних цінностей, тобто є наскрізною. Тож різноманітні процеси та явища, які відбуваються в різних сферах життєдіяльності повинні оцінюватися з позицій загальнолюдських цінностей, зокрема з позицій здоров'язбереження та здоров'яформування [5].

Ставлення – свідомо схильність діяти послідовно стосовно певного предмета, спираючись на думки і відчуття, що є результатом оцінки знань про предмет.

За основу визначення ціннісного ставлення до здоров'я беремо загальновідоме, яке впливає з теорії ставлень В. М'ясищева: ціннісне ставлення до здоров'я – це індивідуальні, вибіркові, свідомі зв'язки особистості з дійсністю, що відображають взаємозалежність потреб особистості з предметами, об'єктами та явищами оточуючого світу, що сприяють формуванню і збереженню здоров'ю або навпаки, загрожують йому [3]. Ціннісне ставлення до здоров'я формується на основі сукупності знань про здоров'я та відображається у свідомо обраному способу життя. Відповідно до теоретичних викладок критерії, показники та рівні сформованості ціннісного ставлення до здоров'я доцільно розглядати згідно із його компонентами: когнітивним, ціннісно-мотиваційним та поведінково-діяльним.

Ціннісне ставлення – загальнонаукове поняття, яке має важливе гносеологічне значення для педагогіки, психології та соціології.

Ціннісне ставлення особистості має трикомпонентну структуру:

- когнітивний компонент – поняття й уявлення про той чи інший бік життя;
- емоційно-оціночний компонент – переживання даної події, явища, їх оцінка;
- поведінковий компонент – досвід діяльності, уміння, навички, поведінкова готовність до певних соціальних дій [1].

На думку Г. С. Нікіфорова, до основних компонентів будь-якого ставлення до здоров'я відносяться когнітивна, поведінкова і емоційна складові [9].

Когнітивна складова ставлення до здоров'я полягає в усвідомленні власного стану. Поведінкова – реалізується у вчинках людини, її активності. Властива людині активність може бути розділена на два потоки – екстраактивність і інтраактивність. Коли активність, спрямована зовні, зустрічає перешкоди, вона не реалізується повністю. Незадоволеність результатами прояву зовнішньої активності приводить до накопичення негативних оцінок власних досягнень. Це поступово знижує мотивацію до самореалізації себе в справах, у соціальній взаємодії. Відбувається перерозподіл енергії убік внутрішньої активності, що проявляється в посиленні прагнення до самозмін і самовдосконалення [9].

Здоров'я – це не однорідне поняття, воно включає в себе 6 компонентів: фізичний, психоемоційний, інтелектуальний, соціальний, особистісний і духовний.

Під фізичним компонентом розуміється стан всіх органів і систем організму, рівень його резервних можливостей і наявність (відсутність) фізичних дефектів, хронічних захворювань і генетичних хвороб.

Під психоемоційним компонентом розуміється стан психіки людини, наявність або відсутність нервово-психічних відхилень, а також вміння людини висловлювати і контролювати свої емоції.

Інтелектуальний компонент відповідає за здатність засвоювати і ефективно використовувати потрібну інформацію.

Соціальний компонент характеризує ставлення людини як суб'єкта чоловічої або жіночої статі з соціумом (спосіб спілкування з людьми).

Особистісний компонент має на увазі усвідомлення себе як особистості, способи самореалізації.

Духовний компонент відповідає за формування основних життєвих цілей, мотивів і системи цінностей людини, забезпечуючи таким чином цілісність особистості, її розвиток, її життя в суспільстві, будучи найголовнішим серед інших аспектів [13].

Емоційна складова ставлення до здоров'я повніше розкривається у домінуючому настрої. Підвищений, бадьорий, життєрадісний настрій приводить до підвищення життєвого тону і психологічної стійкості, захищає від хвороб і створює основу для видужання у хворих. Почуттєву основу настрою утворюють, згідно С. Л. Рубінштейна, органічне самопочуття, тонус життєдіяльності організму і ті не чітко локалізовані органічні відчуття (інтероцептивної чутливості), які виходять від внутрішніх органів [11].

Включення ціннісного ставлення у структуру особистості дає змогу, на думку вчених, виявити найзагальніші соціальні детермінанти поведінки, витоки якого слід шукати в моралі, суспільній повсякденній життєдіяльності людини.

1. Цінності та ціннісні новоутворення є основними, "первинними" якостями особистості, що визначають мотиви поведінки і формують характер людини. Процес формування цінностей пов'язаний з перетворенням потреб людини в інтереси, які, у міру своєї значимості, трансформуються в цінності. Суспільна цінність, яка набуває для індивіда особистісного значення, переходить у категорію "особистісної цінності" і проектує в подальшому його поведінку. Шлях формування особистісних цінностей полягає в сходженні від конкретного до загального. Динаміка розвитку особистості пов'язана з формуванням у неї ціннісних орієнтацій, які виступають чинниками, що регулюють, детермінують мотивацію діяльності. "Ціннісне ставлення" є складним новоутворенням особистості. У ньому в органічній єдності взаємодіють інтелектуальні, емоційно-мотиваційні і вольові процеси. Традиційно виділяються такі компоненти ціннісного ставлення: когнітивно-інтелектуальний, емоційно-мотиваційний, поведінково-діяльнісний [10].

Ставлення до власного здоров'я розглядається як складова частина ставлення людини до самої себе. У структурі здоров'я вченими виділено чотири сфери: фізичну, психічну, духовну і соціальну. Стан здоров'я залежить від багатьох чинників, а саме: від гармонії фізичної, психічної та соціальної сфер здоров'я, внутрішньої культури особистості, адаптаційних можливостей організму. Також важливими чинниками є сприйняття здоров'я як цінності, спосіб життя, наявність позитивної мотивації і знань про здоров'я.

2. Цінності забезпечують формування мотивації діяльності, а значить і поведінки людини та її життєдіяльності в цілому. Сучасні перетворення в освіті

пов'язані із гуманізацією і формуванням гуманітарного потенціалу суспільства в цілому і нації зокрема. На перший план в суспільстві, як і в сучасній цивілізації, виходить людина. Цінність здоров'я належить як до індивідуальних цінностей, так і до загальнолюдських, вічних цінностей, тобто є наскрізною. Тож різноманітні процеси та явища, які відбуваються в різних сферах життєдіяльності повинні оцінюватися з позицій загальнолюдських цінностей, зокрема з позицій здоров'я збереження та здоров'я формування [5].

На думку Є. В. Вахрушевої, критеріями прояву ціннісного ставлення до здоров'я у молоді є такі: усвідомлення здоров'я як загальнолюдської цінності, потреба в його збереженні та зміцненні; ступінь поінформованості чи компетентності у сфері здоров'я, знання основних факторів ризику та антиризиків, розуміння ролі здоров'я в забезпеченні активного і тривалого життя, прояв ціннісного ставлення до здоров'я в поведінці, діяльності та спілкуванні учнів, ступінь сформованості мотивації на збереження і зміцнення здоров'я [2].

Здоров'я людини як наукова й практична проблема нині входить у коло тих питань, які прийнято називати глобальними. На думку Г. Л. Апанасенко [1], правомірніше говорити про здоров'я як динамічний стан, що дозволяє здійснити найбільшу кількість видоспецифічних функцій при найбільш економній витраті біологічного субстрату. При цьому адаптаційні можливості людини є мірою її здатності зберегти оптимум життєдіяльності навіть у неадекватних умовах середовища.

Здоров'я людини можна визначити і як процес збереження і розвитку його біологічних, фізіологічних і психологічних можливостей, оптимальної соціальної активності при максимальній тривалості життя [8].

У цілому розмаїття підходів до визначення здоров'я можна звести до двох: адаптаційного й креативного. З погляду адаптаційного підходу, основа здоров'я людини полягає в здатності його організму до компенсації. У цілому, висунута адаптаційна парадигма виражає сутність стану здоров'я людини в його здатності до підтримки своїх фізіологічних і психофізіологічних систем у постійній рівновазі із впливами навколишнього середовища. Креативний підхід визнає необхідність у цілісному порядку: біологічного (вегетативного) здоров'я, що означає відсутність фізичних дефектів і фізіологічних відхилень із боку діяльності органів і систем організму людини; душевного (адаптаційного) здоров'я – стійкої рівноваги людини з оточуючим світом; духовного здоров'я людини і її самоактуалізації [12].

Виходячи з того, що здоров'я є гармонія біологічного, душевного і духовного буття людини, проблема здоров'я не може бути розглянута в незалежності від цінностей людини як посередників досягнення вищого рівня існування буття. Кожна людина в певний період свого життя неминуче стає перед індивідуальним ціннісним вибором: куди піти далі і які цінності обрати [4].

Від того, які в людини потреби, які із них виражені сильніше, які слабше, наскільки віддалені вони за змістом, значною мірою залежить своєрідність системи відносин. Самі відносини в цілому є своєрідною психологічною проекцією ціннісно-потребової сфери людини, сутність якої найсильніше виражається в її вчинках. Істинне ставлення людини до дійсності до певного моменту є її потенційною характеристикою і проявляється повною мірою тоді, коли людина починає діяти в суб'єктивно значимих для неї ситуаціях [7]. Даний факт представляє додаткову складність аналізу системи відносин у цілому і ставлення до здоров'я зокрема.

Ми виділили таку структуру ціннісного ставлення до здоров'я:

- Мотиваційний (потреба у збереженні здоров'я);

- Когнітивний (знання про важливість здоров'я для забезпечення професійної самореалізації, щасливого життя);
- Емоційний (ставлення до здоров'я як до вартості);
- Поведінковий (звички, здоровий спосіб життя);
- Рефлексивно-оціночний (самоаналіз стану власного здоров'я на даному етапі життя).

**Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок цього напрямку.** Перехід освіти на особистісно орієнтовне навчання надає можливість розвинути оздоровчу функцію освіти. В освітньому процесі аграрного закладу вищої освіти ціннісне ставлення до здоров'я повинно формуватися цілеспрямовано на основі педагогічної моделі в процесі оволодіння студентами основами професійної діяльності. Формування ціннісного ставлення до здоров'я в майбутніх кваліфікованих працівників аграрної сфери відбувається в умовах професійного навчання, тому питання здоров'язбереження повинні інтегруватися із професійно-теоретичними та професійно-практичними предметами. Таким чином, обґрунтування теоретичних, методичних та психологічних засад здоров'язберігаючих технологій в освіті можна розглядати як суттєвий фактор формування і розвитку оздоровчої функції освіти.

#### Література

1. Апанасенко Г. Л., Попова Л. А. Медицинская валеология. Ростов на Дону, 2000. 248 с.
2. Вахрушева Е. В. Ценностное отношение к здоровью и его формирование у подростков: [електронний ресурс]. Режим доступу : <http://conf.sfu-kras.ru/sites/mn2012/section13.html>.
3. Волкова А. Н., Дудченко З. Ф., Никифоров Г. С. Диагностика здоровья. Психологический практикум Санкт-Петербург, 2007. 950 с.
4. Выжлецов Г.П. Аксиология культуры. Санкт-Петербург, 1996.148 с.
5. Єжова О. О. Формування ціннісного ставлення до здоров'я в учнів професійно-технічних навчальних закладів: [монографія]. Суми, 2011. 412 с.
6. Єжова О. О. Формування ціннісного ставлення до здоров'я як проблема професійної освіти: [електронний ресурс]. Режим доступу: [http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue\\_47/38.pdf](http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue_47/38.pdf).
7. Зейгарник Б. В., Холмогорова А. Б., Мазур Е. С. Саморегуляция поведения в норме и патологии. Психологический журнал.1989. №2. С. 122–132.
8. Лисицин Ю. П. Здоровье населения и современные теории медицины. Москва, 1982. 328 с.
9. Никифорова Г. С. Психология здоровья: Учебник для ВУЗов. Санкт-Петербург, 2000. 504 с.
10. Ревякіна О. Г. Здоров'я сучасної молоді як цінність. Вісник післядипломної освіти. 2011. Вип. 4. С. 123–129. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vpo\\_2011\\_4\\_18](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vpo_2011_4_18).
11. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. Москва, 1976. 308 с.
12. Ценностное сознание личности в период преобразования общества. Сборник статей. Под ред. Е. Д. Дорофеев и др. Москва, 1997. 95 с.
13. [https://stud.com.ua/73911/meditsina/ponyattya\\_zdorovya\\_zdorovogo\\_sposobu\\_zhittya\\_rol\\_fizichnoy\\_i\\_kulturi\\_zberezheniya\\_vidnovlennya\\_zdorovya](https://stud.com.ua/73911/meditsina/ponyattya_zdorovya_zdorovogo_sposobu_zhittya_rol_fizichnoy_i_kulturi_zberezheniya_vidnovlennya_zdorovya): [електронний ресурс].

#### References

1. Apanasenko H. L., Popova L. A. Medytsynskaia valeolohyia. Rostov na Donu, 2000. 248 s.
2. Vakhrusheva E. V. Tsennostnoe otnosheniye k zdoroviu y eho formirovaniye u podrostkov: [elektronnyi resurs]. Rezhym dostupu : <http://conf.sfu-kras.ru/sites/mn2012/section13.html>.
3. Volkova A. N., Dudchenko Z. F., Nykyforov H. S. Dyahnostyka zdorovia. Psykholohycheskyi praktykum Sankt-Peterburh, 2007. 950 s.
4. Vyizhletsov H.P. Akxyolohyia kulturyi. Sankt-Peterburh, 1996.148 s.
5. Iezhova O. O. Formuvannia tsinnisnoho stavlennia do zdorovia v uchniv profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladiv: [monohrafiia]. Sumy, 2011. 412 s.
6. Iezhova O. O. Formuvannia tsinnisnoho stavlennia do zdorovia yak problema profesiinoy osvity: [elektronnyi resurs]. Rezhym dostupu: [http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue\\_47/38.pdf](http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue_47/38.pdf).
7. Zeiharnyk B. V., Kholmohorova A. B., Mazur E. S. Samorehuliatyia povedeniya v norme y patolohyy. Psykholohycheskyi zhurnal.1989. №2. С. 122–132.

8. Lysytsyn Yu. P. Zdorove naselenyia y sovremennyye teoryy medytsynyi. Moskva, 1982. 328 s.
9. Nykyforova H. S. Psykholohyia zdorovia: Uchebnyk dlia VUZov. Sankt-Peterburh, 2000. 504 s.
10. Reviakina O. H. Zdorovia suchasnoi molodi yak tsinnist. Visnyk pisliadyplomnoi osvity. 2011. Vyp. 4. S. 123–129. Rezhym dostupu: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vpo\\_2011\\_4\\_18](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vpo_2011_4_18).
11. Rubynshtein S. L. Problemyi obshchei psykholohyy. Moskva, 1976. 308 s.
12. Tsennostnoe soznanye lychnosty v peryod preobrazovanyia obshchestva. Sbornyk statei. Pod red. E. D. Dorofeev y dr. Moskva, 1997. 95 s.
13. [https://stud.com.ua/73911/meditsina/ponyattya\\_zdorovya\\_zdorovogo\\_sposobu\\_zhittya\\_rol\\_fizichnoyi\\_kulturi\\_zberezheniya\\_vidnovlennya\\_zdorovya](https://stud.com.ua/73911/meditsina/ponyattya_zdorovya_zdorovogo_sposobu_zhittya_rol_fizichnoyi_kulturi_zberezheniya_vidnovlennya_zdorovya): [elektronnyi resurs].

Одержано статтю: 07.05.2019

Прийнято до друку: 21.05.2019



УДК 373.3:37.011.31  
DOI: 10.15330/esu.16.193-198

**Олена Біда,**

доктор педагогічних наук, професор,  
Закарпатський угорський інститут ім. Ференца  
Ракоці II (м. Берегово, Україна)

**Bida Olena,**

Doctor of pedagogical sciences, Professor,  
Ferenc Rakoczi II Transcarpathian Hungarian Institute  
(Beregovo, Ukraine)

tetyanna@ukr.net

**Віталій Гончарук,**

викладач, Уманський державний педагогічний  
університет імені Павла Тичини  
(м. Умань, Україна)

**Goncharuk Vitalii,**

Teacher, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical  
University (Uman, Ukraine)

goncharuk424@ukr.net

**Валентина Гончарук,**

кандидат педагогічних наук, доцент, Уманський  
державний педагогічний університет імені Павла  
Тичини (м. Умань, Україна)

**Goncharuk Valentyna,**

Candidate of pedagogical sciences (PhD),  
Associate Professor, Pavlo Tychyna Uman State  
Pedagogical University (Uman, Ukraine)

goncharuk424@ukr.net

### СУТНІСНА ХАРАКТЕРИСТИКА ПОНЯТТЯ “ПРОФЕСІЙНА МОБІЛЬНІСТЬ”

#### ESSENTIAL CHARACTERISTICS OF THE CONCEPT OF “PROFESSIONAL MOBILITY”

*Професійну мобільність потрактовано як системну якість особи фахівця, яка включає в себе цілу низку знань, умінь, здібностей, особистих якостей, ціннісних орієнтацій тощо. Подано бачення мобільності фахівців зарубіжними вченими.*

*Зазначено, що класифікація професійної мобільності, що подана у статті, дає можливість упорядкувати різноманітні переміщення з єдиних позицій, подати їх як окремі прояви загального процесу професійно-педагогічної мобільності, визначити, який вид мобільності забезпечує виконання тих чи інших соціальних функцій. З'ясовано, що мобільність може бути диференційована на інтрагенераційну та інтергенераційну. За суб'єктом розрізняють мобільність індивідуальну і групову; за спрямуванням – внутрішню та зовнішню.*

**Ключові слова:** професійна мобільність, конкуренція на ринку праці, підвищення професіоналізму, системна якість особи фахівця, класифікація професійної мобільності.

*Competitiveness, professional mobility, professionalism and competence of a specialist are the qualities on which human life and work successes depend on. The purpose of the article is to*

*consider the issue of professional mobility as a factor in the professional success of a modern specialist. Professional mobility is studied as a systemic quality of a specialist who includes a whole range of knowledge, skills, abilities, personal qualities, value orientations, etc. The vision of the mobility of specialists by foreign scientists is presented.*

*It is noted that the classification of professional mobility, presented in the article, makes it possible to organize various movements from unified positions, to submit them as separate manifestations of the overall process of vocational and pedagogical mobility, to determine what kind of mobility provides for the fulfillment of certain social functions. It has been found that mobility can be differentiated into intrageneration and intergenerational. By subject distinguish mobility individual and group; by direction – internal and external. The classification of employees according to their attitude to mobility is shown, which can be divided into the following groups: actually mobile; potentially mobile; actually stable; potentially stable.*

**Key words:** *professional mobility, competition in the labor market, professional development, systemic quality of a specialist, classification of professional mobility.*

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями.** Практика сучасної ринкової економіки свідчить, що саме конкурентоздатність, професійна мобільність, професіоналізм і компетентність фахівця – це ті якості, від яких залежать життєві й трудові успіхи [1, с. 568–572].

**Метою статті** є розгляд питання професійної мобільності як фактора професійної успішності сучасного фахівця.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання порушеної проблеми і на які спирається автор.** Проблемою формування професійної мобільності займаються (Амірова М., Архангельський О., Горюнова Л., Нікітіна О., Пріма Р.). Філософський напрям професійної мобільності розглядається як характеристика, що детермінує фаховий розвиток людини (Роджерс К. та ін.). Соціологічний напрям виокремлює різні види мобільності (академічна, соціальна, соціально-професійна, соціокультурна, трудова тощо) (Василенко І., Коваліско Н.). Соціальний напрям висвітлюють праці науковців (Вершиніна Л., Зеєр Е., Нікітін В., Сорокін П.), тощо.

Проблемою мобільності фахівців займаються зарубіжні вчені. Так, французький учений-компаративіст Ф. Ваніскотт створив концепцію мобільності вчителя-європейця. Основа її – ідеал майбутнього Європейського суспільства, який “гарантує свободу і природну мобільність кожної людини в межах відкритої інтеграції” [3, с. 32]. Американські вчені наголошують на підготовку всебічно розвинених фахівців, які вміють самоутверджуватися і розкриватися, приймати рішення у складних умовах. Тому відбір змісту навчального матеріалу у ЗВО США, здійснюється на основі принципів фундаменталізації, полікультурності, прогностичності [4, с. 122–127; 5, с. 24]. Дослідження Н. Біджок особливостей підготовки бакалаврів в університетах Великої Британії свідчить про те, що головним завданням освіти країни є широкопрофільна підготовка з можливістю “переключатися” з однією спеціалізації на іншу). Необхідною при цьому стає “професійна мобільність та адаптація в умовах світового інформаційного простору” [6, с. 73].

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням одержаних наукових результатів.** Дослідження цього явища з погляду філософії, соціології, економіки, демографії дало змогу диференціювати уявлення про мобільність, з'ясувавши, що вона може бути вертикальною і горизонтальною, індивідуальною і груповою, внутрішньогенераційною і міжгенераційною; соціальною, трудовою, куль-

турною, міжпрофесійною, професійною тощо. Диференціація наукових уявлень про мобільність пов'язана з посиленням динамічності соціальних процесів на сучасному етапі розвитку суспільства, що неминуче приводить до підвищення мобільності людей за найрізноманітнішими “векторами їх соціального функціонування”.

Проблема професійної мобільності з особливою гостротою актуалізувалася після прийняття Радою (ЄС) Резолюції розвитку освіти протягом усього життя (27 червня 2002 р.), яка є продовженням резолюцій, прийнятих у Лісабоні й Барселоні, та створює основи для більш тісного співробітництва в галузі професійної освіти і навчання з країнами ЄС [1, с. 568–572].

Професійна мобільність – це системна якість особи фахівця, яка включає в себе цілу низку знань, умінь, здібностей, особистих якостей, ціннісних орієнтацій тощо. У цілому професійна мобільність може розглядатися як механізм, що обумовлює ступінь адаптованості та конкурентоспроможності фахівця на ринку праці. Крім того, вона стає суттєвим фактором професійної успішності, тому що забезпечує як внутрішній механізм розвитку самої людини, так і якісне й ефективне перетворення оточуючого професійного та життєвого середовища.

Професійний успіх є важливою складовою життєвого успіху людини і відображується в ступені творчої своєрідності кінцевого результату діяльності, у досягненні поставленої мети, у перевищенні своїх попередніх результатів, тому орієнтація особистості на досягнення успіху є важливою умовою розвитку як особистості, так і суспільства. Досягнення успіху супроводжується отриманням винагород, гарної роботи і відповідних життєвих умов, підвищенням соціального статусу і самооцінки, позитивними емоціями, появою цікавого кола спілкування тощо. Справжній же успіх завжди передбачає наявність внутрішньої задоволеності та почуття гармонічності свого життя, позитивне світосприйняття, відсутність почуття нереалізованості, непотрібності, віру в себе і свої можливості. Успішну людину характеризують активність життєвої стратегії, мотивація на досягнення, креативність, прагнення до саморозвитку, внутрішня свобода [2, с. 167–174].

На думку Н. Брижак мобільність – це особлива якість особистості, що формується в процесі навчання і виховання та має найважливіший вплив на професіоналізм майбутнього фахівця.

До змісту поняття “професійна мобільність” належать: вибір професії, підвищення кваліфікації, визначення умовної зміни місця роботи або професії, плинність кадрів тощо. Під професійною мобільністю передбачають готовність кваліфікованого робітника до зміни виконуваних професійних завдань, здатність швидко освоювати нові види робіт, нові спеціальності.

Дослідниця дотримується класифікації працівників за їх ставленням до мобільності на такі групи:

- 1) фактично мобільні – ті, що змінили місце праці, посаду, місце проживання безпосередньо в період дослідження;
- 2) потенційно мобільні – ті, що не змінили робочого місця, але мають відповідні наміри та плани;
- 3) фактично стабільні – ті, що довго працюють на одному місці й не налаштовані на мобільність;
- 4) потенційно стабільні – ті, що порівняно недавно прийшли на місце праці й поки що не планують його змінювати.

Серед фахівців зустрічаються всі чотири групи працівників. У процесі підготовки фахівців потрібно враховувати, що на внутрішньому ринку праці мобільність

заявляє про себе як фактор підвищення ефективності використання колективного трудового потенціалу, здатного задовольнити потреби країни.

Професійна мобільність набуває особливого значення в умовах конкуренції на ринку праці. А це стимулює фахівців до самоосвіти, підвищення власного професіоналізму. Трудові переміщення є однією з форм визнання професійного статусу працівника, приведення фізичного, інтелектуального й духовного потенціалу у відповідність з умовами його динамічного руху [8, с. 67–70].

На думку Р. Пріми найбільш поширеним при визначенні виду мобільності виділяється критерій, пов'язаний зі зміною у змісті та умовах професійної діяльності. Погоджуючись із думкою С. Кугеля, науковець зазначає, що класифікація дає можливість упорядкувати різноманітні переміщення з єдиних позицій, подати їх як окремі прояви загального процесу професійно-педагогічної мобільності, визначити, який вид мобільності забезпечує виконання тих чи інших соціальних функцій. Однак виділений критерій не єдиний. Додатковими можуть виступати такі: часова ознака, суб'єкт мобільності, спрямування мобільності.

Так, мобільність може бути диференційована на інтрагенераційну (охоплює всі види мобільності протягом життя покоління) та інтергенераційну (міжпоколінну), що розглядається як у ретроспективному, так і в проєктивному планах (порівняння фактичного професійного статусу дітей і батьків, оцінка професійних перспектив дітей тощо). За суб'єктом розрізняють мобільність індивідуальну і групову; за спрямуванням – внутрішню (в межах освітньо-професійної діяльності) та зовнішню (між освітою й іншими сферами діяльності).

Вище зазначені критерії (часовий аспект, суб'єкт мобільності, спрямування мобільності) є загальними щодо диференціації професійно-педагогічної мобільності, проте вони не забезпечують всебічного, комплексного, системного визначення і вивчення цього феномену. Отже, виникає потреба виокремлення специфічних критеріїв професійної мобільності, зокрема, таких як: зміна професійних ролей, предметно-тематичні зрушення тощо. Так, “рольова мобільність” як аспект професійної мобільності педагога пов'язана зі зміною структури його діяльності, основних функцій. Наприклад, перехід від педагогічної до методичної, дослідницької, управлінської діяльності (або навпаки).

Специфіка педагогічної діяльності вимагає частішої зміни видів роботи лише для певного, відносно вузького кола спеціальностей (наприклад, учитель початкових класів); вона включає в себе періодичне повернення до одних і тих же видів роботи. Цей вид мобільності умовно названий науковцями “маятниковий”.

Інший характер має мобільність, що змінює основну структуру діяльності і, по суті, є перекваліфікацією. У цьому разі мобільність має лінійний виступати і як етап повної перекваліфікації. Слід зауважити, що “маятникова мобільність” і перекваліфікація як відносно самостійні види мобільності взаємопов'язані передусім як напрями цілісного процесу спеціалізації. В окремих випадках вони можуть переходити одна в одну. Так, на практиці у структурі діяльності педагога “неосновна” спеціальність (або спеціалізація) може стати основною, а перекваліфікація зумовлює радикальні зрушення у спектрі його професійної діяльності. Розрізняють також “вертикальну” професійну мобільність як рух уверх-униз у кваліфікаційно-фаховій структурі та “горизонтальну” – соціальне переміщення без якісної зміни професії і кваліфікації.

На підставі сказаного можна узагальнити, що різновидність мобільності підтверджує думку про місткість і складну структуру досліджуваного феномену, а

намагання класифікації мобільності пояснюємо прагненням науковців до глибинного аналізу і повноти розкриття його змістової сутності як інтегративної якості особистості, що поєднує сформовану внутрішню потребу у професійній мобільності, здатність і готовність до неї, ключові кваліфікації і компетенції. При цьому підґрунтям формування професійної мобільності майбутніх фахівців повинні бути саме “ключові кваліфікації”, що мають широкий радіус дії (виходять за межі однієї групи професій), готують спеціаліста до зміни і засвоєння нового фаху та професії, забезпечують готовність до інновацій у професійній діяльності [7, с. 40–45].

**Висновки представленого у статті дослідження і перспективи подальших наукових розвідок із зазначеного напрямку.** Робимо висновки, що конкурентоздатність, професійна мобільність, професіоналізм і компетентність фахівця – це якості, від яких залежать життєві й трудові успіхи людини. Професійну мобільність потрактовано як системну якість особи фахівця, яка включає в себе цілу низку знань, умінь, здібностей, особистих якостей, ціннісних орієнтацій тощо.

Подано бачення мобільності фахівців зарубіжними вченими. З’ясовано, що професійна мобільність та адаптація в умовах світового інформаційного простору виходить на перший план.

Зазначено, що класифікація професійної мобільності, що подана у статті дає можливість упорядкувати різноманітні переміщення з єдиних позицій, подати їх як окремі прояви загального процесу професійно-педагогічної мобільності.

Зазначені у статті критерії є загальними щодо диференціації професійно-педагогічної мобільності, проте вони не забезпечують комплексного визначення цього феномену. Виникає потреба виокремлення специфічних критеріїв професійної мобільності, зокрема, таких як: зміна професійних ролей, предметно-тематичні зрушення тощо.

Показано класифікації працівників за їх ставленням до мобільності, що можна умовно поділити на такі групи: фактично мобільні; потенційно мобільні; фактично стабільні; потенційно стабільні.

Професійна мобільність набуває важливого значення в умовах конкуренції на ринку праці і стимулює фахівців до підвищення професіоналізму, на що буде націлено наше подальше дослідження.

#### Література

1. Сушенцева Л.Л., Сушенцев О.О. Вплив професійної мобільності на конкурентоздатність фахівця на сучасному ринку праці // Молодий вчений, Педагогічні науки. – № 4 (31) квітень, 2016. – С. 568–572
2. Прохоренко Т. Г. Професійна мобільність як фактор професійної успішності // Т. Г. Прохоренко / Вісник національного університету “Юридична академія України імені Ярослава Мудрого” № 4(35) – 2017. – С. 167–174
3. Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: Спільність і розбіжності: Монографія /Л.П.Пуховська. – К.: Вища шк., 1997.– 180 с.
4. Півень Н.В. Міждисциплінарні зв’язки ділової української мови з фундаментальними дисциплінами у підготовці бакалаврів технічного профілю / Н.В.Півень // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – №4. – С. 122–127.
5. Романова С.М. Гуманітаризація професійної освіти у вищих навчальних закладах технічного профілю США. Автореф: дис... канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. /С.М.Романова. – К., 1996. – 24 с.
6. Бідюк Н.М. Розвиток змісту та форм організації підготовки бакалаврів інженерів в університетах Великої Британії. Дис. канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Н.М. Бідюк – К., 2001. – 179 с.

7. Пріма Р.М. Формування професійної мобільності майбутнього вчителя: вектори наукових досліджень / Р.М. Пріма // Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка – Збірник наукових праць № 25. – 2016. – С. 40–45
8. Брижак Н. Ю. Професійна мобільність як фахова якість майбутнього вчителя / Н. Ю. Брижак // Науковий вісник Ужгородського університету. – Серія: “Педагогіка. Соціальна робота”. – 2016. – Випуск 1 (38). – С. 67–70.

#### References

1. Sushentseva L.L., Sushentsev O.O. Vplyv profesiinoi mobilnosti na konkurentozdatnist fakhivtsia na suchasnomu rynku pratsi // Molodyi vchenyi, Pedagogichni nauky. – № 4 (31) kviten, 2016. – S. 568–572
2. Prokhorenko T. H. Profesiina mobilnist yak faktor profesiinoi uspishnosti // T. H. Prokhorenko / Visnyk natsionalnoho universytetu “Iurydychna akademiia Ukrainy imeni Yaroslava Mudroho” № 4(35) – 2017. – S. 167–174
3. Pukhovska L.P. Profesiina pidhotovka vchyteliv u Zakhidnii Yevropi: Spilnist i rozbizhnosti: Monohrafiia /L.P.Pukhovska. – K.: Vyshcha shk., 1997.– 180 s.
4. Piven N.V. Mizhdystsyplinarni zviazky dilovoi ukrainskoi movy z fundamentalnymy dystsyplinamy u pidhotovtsi bakalavriv tekhnichnoho profilu / N.V.Piven // Pedagogika i psykholohiia profesiinoi osvity. – 2002. – №4. – S. 122–127.
5. Romanova S.M. Humanitaryzatsiia profesiinoi osvity u vyshchyykh navchalnykh zakladakh tekhnichnoho profilu SShA. Avtoref: dys... kand. ped. nauk: 13.00.04 – teoriia i metodyka profesiinoi osvity. /S.M.Romanova. – K., 1996. – 24 s.
6. Bidiuk N.M. Rozvytok zmistu ta form orhanizatsii pidhotovky bakalavriv inzheneriv v universytetakh Velykoi Brytanii. Dys. kand. ped. nauk: 13.00.04 – teoriia i metodyka profesiinoi osvity / N.M. Bidiuk – K., 2001. – 179 s.
7. Prima R.M. Formuvannia profesiinoi mobilnosti maibutnoho vchytelia: vektory naukovykh doslidzhen / R.M. Prima // Pedagogichna osvita: teoriia i praktyka. Psykholohiia. Pedagogika – Zbirnyk naukovykh prats № 25. – 2016. – S. 40–45
8. Bryzhak N. Yu. Profesiina mobilnist yak fakhova yakist maibutnoho vchytelia / N. Yu. Bryzhak // Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. – Seriia: “Pedagogika. Sotsialna robota”. – 2016. – Vypusk 1 (38). – S. 67–70.

Одержано статтю: 07.08.2019

Прийнято до друку: 21.08.2019

УДК 378.147:81.243

DOI: 10.15330/esu.16.198-205

***Уляна Кецик-Зінченко,***

кандидат педагогічних наук, доцент,  
ДВНЗ “Прикарпатського національного  
університету імені Василя Стефаника”  
(м. Івано-Франківськ, Україна)

***Uliana Ketsyk-Zinchenko,***

Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Associate  
Professor, Vasyl Stefanyk Precarpathian National  
University (Ivano-Frankivsk, Ukraine)  
*ulyanaket@gmail.com*

### ВПЛИВ АНГЛОМОВНИХ ФАХОВИХ ТЕКСТІВ НА ВИВЧЕННЯ ТЕРМІНОЛОГІЧНОЇ ЛЕКСИКИ СТУДЕНТАМИ НЕМОВНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ

### THE INFLUENCE OF PROFESSIONAL TEXTS IN ENGLISH ON STUDYING TERMINOLOGICAL VOCABULARY BY STUDENTS OF NON-LINGUISTIC FACULTIES

*У статті наголошується на важливому значенні іншомовного професійно-орієнтованого читання у формуванні фахової іншомовної комунікативної компетентності у студентів немовних факультетів. Автор розкриває роль автентичних іншомовних*

фахових текстів у вивченні термінологічної лексики, володіння якою є основним критерієм знання фаху. Наголошується, що вивчення іношомовної термінологічної лексики відповідно до фахової підготовки студентів, а відтак і формування їхньої іношомовної лексичної компетентності, буде тим успішнішим, чим краще зроблений відбір і методична класифікація фахового матеріалу, який використовується в навчальному процесі. Розглянуто три етапи вивчення термінологічної лексики на базі англомовних фахових текстів; дається опис вправ, які застосовуються при опрацюванні термінів на кожному етапі.

**Ключові слова:** професійно-орієнтоване читання, англомовні фахові тексти, термінологічна лексика, іноземна мова, іношомовна комунікативна компетенція.

*The article deals with the problem of foreign terminological vocabulary studying by students of non-linguistic faculties of higher educational establishments. The author states that studying foreign languages at non-linguistic faculties is professionally directed. This means that the languages are taught in order to teach students to apply them in their professional activities – to read special foreign literature for obtaining the necessary information, as well as be able to communicate with foreign colleagues on professional issues.*

*Teaching a foreign language to prospective specialists should be considered through the prism of their further professional activities. Some criteria of selecting terminological vocabularies (glossaries) for developing students' communicative skills and habits in the process of professionally oriented reading have been considered. The author reveals the role of authentic professional texts in forming professional foreign speech competence in future specialists. She has drawn the reader's attention to the necessity of differentiated approach in choosing authentic reading materials with the aim of further application in terminological vocabulary studying.*

*The basic criterion for student knowledge of his specialty is proficiency in professional terminology. Knowledge of terms in the profession is extremely important: sometimes the understanding of the content of the whole text depends on the correct understanding of one foreign term. Terminology vocabulary training is an important element in the process of foreign language studying. One way of mastering the terminology of the specialized field of future professional activity is to read original specialized texts.*

*The three stages of terminological vocabulary studying based on professional English texts are characterized in the article. The main exercises and tasks for mastering terms at each stage are given.*

*The author emphasizes that authentic professional texts are not only a main source for expanding terminological vocabulary of students, but also a means of formation and development of their professional skills, contribute to enhancing the culture of terminological communication.*

**Key words:** professionally oriented reading, professional English texts, terminological vocabulary, foreign language, foreign speech communicative competence.

**Постановка проблеми дослідження.** В останні роки інтерес до оволодіння іноземною мовою (в першу чергу, англійською) значно зріс. Із розвитком засобів масової комунікації, особливо мережі Інтернет, професійна інформація стає більш доступною. Крім того, зростаючі ділові та культурні зв'язки із зарубіжними країнами вимагають, щоб сучасні фахівці володіли навиками читання документів, що супроводжують імпорту продукцію та послуги, могли самостійно здійснювати інформаційний обмін з іноземними діловими партнерами. Та, незважаючи на наявність потреби й усвідомленої мотивації в оволодінні англійською мовою, більша частина випускників вищих навчальних закладів не в змозі користуватись нею у своїй професійній діяльності. Саме тому все більше уваги приділяється врахуванню фахової специфіки при вивченні іноземної мови, її спрямованості на реалізацію завдань професійної діяльності. Відповідні нові вимоги висуваються до методики викладання іноземних мов на немовних факультетах вишів.

Наведені обставини роблять актуальним розвиток навичок роботи з професійно-орієнтованими текстами в процесі навчання студентів термінологічної лексики. Вивчення іншомовної фахової термінології на немовних факультетах є важливим сегментом загального процесу підготовки фахівця відповідного рівня і профілю, компетентного і конкурентоспроможного на ринку праці. Іншомовне професійно-орієнтоване читання є складовою частиною діяльності фахівців різних галузей.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** За останні десятиліття у контексті проблеми, що розглядається, було проведено велику кількість наукових досліджень. Низку фундаментальних праць з навчання іншомовного читання виконано Г.В.Барабановою, Т.С.Серовою, С.К.Фоломкіною. Методику навчання самостійного читання іншомовних текстів розроблено М.А.Алієвою, Н.М.Магазовою, І.Д.Трофімовою. Проблему вивчення фахової лексики розглядали у своїх працях науковці: Д.С.Лотте, Т.Л.Канделакі, В.П.Даниленко, Г.О.Винокур, К.Я.Авербух, В.І.Карабан та інші. Проблемами термінології глибоко займалися такі лінгвісти, як Г.О.Винокур, А.А.Реформатський, О.С.Ахманова, В.П.Даниленко, Н.З.Котелова, С.В.Гриньов. Методологічні засади вивчення термінології досліджуються в наукових працях Т.І.Панько, З.Куньч, Ю.А.Зацний, Т.О.Пахомової, О.В.Столярської, О.О.Баловневої. Аспекти викладання фахової мови, застосування ефективних новітніх методик у роботі із термінологією досліджували І.М.Берман, К.Ф.Кусько, С.К.Фоломкіна, Ю.О.Семенчук, У.Ю.Жирик та інші.

**Мета і завдання статті:** розкрити роль іншомовних професійно-орієнтованих текстів у вивченні фахової термінології; розглянути етапи опрацювання термінологічної лексики на базі англomовних фахових текстів.

**Виклад основного матеріалу.** Вивчення іноземних мов у немовних вищих навчальних закладах є професійно спрямованим. Це означає, що мови викладаються з метою навчити студентів застосовувати їх у своїй професійній діяльності, тобто читати спеціальну іншомовну літературу для отримання потрібної інформації, а також уміти спілкуватись із зарубіжними колегами з професійних питань.

Програма з іноземної мови для немовних вищих навчальних закладів передбачає оволодіння вмінням пошуку інформації для професійно орієнтованого читання та аналізу англomовних джерел [5, с. 54].

Проблема вивчення термінологічної лексики була і є актуальною у сучасній методиці. Цілком справедливо вважається, що навчання фахової термінології є важливою ланкою у досягненні головної мети навчання студентів англійської мови. Одним із шляхів оволодіння терміносистемами спеціалізованої сфери майбутньої професійної діяльності є читання оригінальної літератури за фахом. Очевидно, що вивчення термінологічної лексики при викладанні іноземної мови професійного спрямування буде тим успішнішим і ефективнішим, чим краще зроблений вибір іншомовного фахового матеріалу, який використовується у навчальному процесі.

За твердженням К.Я.Кусько, “текст за фахом – це передусім засіб становлення та розвитку професійної, точніше мовно професійної майстерності” [4, с. 17]. На важливість правильного підбору текстів вказує і С.К.Фоломкіна. На її думку, текст виступає “як основна комунікативна одиниця, якою користується людина в мовленнєвій діяльності” [5].

Однією з особливостей вивчення мови професійного спрямування є те, що вона має бути максимально наближена до реальної професійної діяльності майбутнього фахівця. Основний критерій знання свого фаху – володіння професійною



термінологією. Знання термінів у професії є надзвичайно важливим: від правильного розуміння іншомовного терміна іноді залежить розуміння змісту всього тексту, оскільки саме терміни несуть у професійних текстах головне інформаційне навантаження.

Тексти фахового спрямування є джерелом для розширення фахового термінологічного словника, предметом читання та обговорення на заняттях, основою для використання в ситуаціях мовлення, для аудіювання, тобто для цілеспрямованої і продуктивної мовленнєвої діяльності студентів.

Щоб запобігти можливим помилкам та головним труднощам, пов'язаним не просто з перекладом окремих термінів, зафіксованих у термінологічному словнику, а з передачею правильного змісту кожної фрази, якому не завжди відповідає дослівний переклад, викладачу потрібно ознайомити студентів із загальними мовними особливостями термінів і способами їх перекладу.

Дослідники термінології вважають, що саме на основі фахових текстів можна опрацьовувати дефініцію кожного терміна. Автентичні фахові тексти, на думку Г.А.Гринюк, є “джерелом словникового запасу студентів з фаху, прикладом вживання термінологічної лексики у контексті, що допомагає конкретизувати значення слів, пояснити й уточнити випадки їх вживання у відповідності до ustalених мовних норм і стандартів. Тексти служать стимулом для інтелектуальної та мовленнєвої активності студентів під час інтерактивної комунікації на основі прочитаного” [2, с. 31]. Тому на кожному занятті ми намагаємось працювати з новими, цікавими, доступними за змістом і складністю текстами.

Основні завдання, що стоять перед студентами в процесі вивчення іноземної професійно-орієнтованої літератури:

- 1) отримання інформації, яка б доповнювала та поглиблювала навчальний матеріал, що опановується студентами в процесі вивчення профільних дисциплін навчального плану;
- 2) формування необхідних навичок щодо подальшого самостійного читання літератури за фахом [1, с. 76].

Більшість дослідників приходять до висновку, що тексти за спеціальністю вважаються не лише основним джерелом для накопичення фахового термінологічного словника студентів немовних ВНЗ, але й засобом становлення та розвитку їхньої професійної майстерності, сприяють підвищенню культури термінологічного спілкування та професійно орієнтованої ерудиції. Іншими словами, фахові тексти задовольняють інформаційно-пізнавальні потреби студентів, служать опорою для стимулювання навчальної мовленнєвої взаємодії студентів на професійну тематику, доповнюють їхні знання з фаху шляхом відтворення та смислової переробки отриманої інформації, розширюють комунікативну спроможність студентів до реального спілкування [2, с. 30].

Доведено, що вивчення термінологічної лексики відповідно до фахової підготовки студентів немовних факультетів, а відтак і формування їхньої іншомовної лексичної компетентності, буде тим успішнішим, чим краще зроблений відбір і методична класифікація лексичного матеріалу, що залучається до навчального процесу.

Розглянемо, яку саме фахову літературу доцільно використовувати під час відбору навчального матеріалу, необхідного для засвоєння термінологічної лексики студентами немовних факультетів, наприклад майбутніми економістами. Керуючись програмними вимогами та аналізом наукової літератури, вважаємо, що навчальний

матеріал професійної сфери студентів-економістів передусім повинен базуватися на таких спеціальних англomовних текстах як монографії, матеріали наукових конференцій, публікації результатів теоретичних і експериментальних досліджень, аналітичні статті у періодичних фахових виданнях (наприклад, *The World Economy*, *The Economist*, *The Economic Journal*, *Economic Notes*, *Oxford Economic Papers*, *Journal of Economics and Management Strategy* та ін.) або в мережі Інтернет [5, с. 9–10]. Специфікою зазначених вище фахових текстів є насиченість відповідними термінами, які розкривають наукові поняття і дають їм однозначне трактування. Такі тексти науково-економічного дискурсу є інформативними й повноцінними щодо свого композиційного оформлення, чим забезпечується можливість для реального іншомовного спілкування і засвоєння спеціальної лексики.

Джерелом поповнення словникового запасу студентів-економістів є також автентичні англomовні матеріали у формі ділових листів, контрактів, угод, декларацій, рекламних оголошень фірм і компаній, протоколів ділових зустрічей, прайс-листів, анотацій і звітів про виконання проектів тощо. Такі багатогранні автентичні матеріали містять виражену термінами фактологічну інформацію і є зразками мовної норми іншомовного ділового стилю спілкування, а також несуть екстралінгвістичну інформацію, яка, як відомо, є мотиваційним рушієм при навчанні іноземної мови [2, с. 31].

Окресливши тематику фахових текстів та відібравши термінологічну лексику для активного засвоєння студентами, потрібно створити комплекс вправ з метою вирішення комунікативних і пізнавальних задач під час роботи з фаховою літературою. Цей комплекс вправ можна поділити на дві групи:

- 1) лексико-граматичні вправи, які передбачають багаторазове виконання завдань одного типу і формують механізми читання з безпосереднім розумінням прочитаного;
- 2) вправи, які мають своїм об'єктом зміст наукового тексту, отримання фактичної інформації та її осмислення, а тому передбачають одночасне вирішення розумових завдань різного плану.

Робота над текстом за фахом починається з подачі та фонетичного опрацювання термінів і термінологічних словосполучень як ізольовано, так і в реченнях при виконанні умовно-мовленневих вправ рецептивного і репродуктивного характеру. Як показує практика, на початковому етапі вивчення англійської мови за професійним спрямуванням студенти більш зацікавлено й продуктивно опрацьовують термінологію сучасних текстів науково-популярного стилю. А студенти старших курсів, у яких уже сформовано предметно-понятійну базу, які розуміють терміни рідною мовою, опрацьовують самостійно термінологію з неадаптованих автентичних текстів наукового стилю. Такий вид читання необхідний студентам як для підготовки до написання рефератів, доповідей, так і для майбутнього професійного росту, поглиблення знань з фаху.

Отже, викладач іноземної мови повинен вирішити, який текст підібрати для читання на занятті. Ми вважаємо, що це має бути такий навчальний текст (професійно-орієнтований), насичений відповідною термінологією, адаптований до читання та обговорення, активного опрацювання на занятті, корисний та зрозумілий для студентів. Наприклад, для студентів-економістів використовуються такі тематичні тексти, як: *Marketing*; *Accounting*; *Functions of Management*; *Marketing in Advertising*; *Financing a company*; *Inflation and Unemployment*; *Money and Banking*;

Demand, Supply and Elasticity; Business Meetings; Theory of the Consumer; Perfect Competition та ін.

Автентичні тексти за фахом мають бути не лише джерелом інформації, але й основою для інтерактивної мовленнєвої діяльності, матеріалом для моделювання навчально-мовленнєвих ситуацій, які характерні для реальної професійної діяльності фахівців. Від змісту відібраного автентичного матеріалу буде залежати, наскільки ефективно викладач зможе організувати навчальну діяльність на занятті, створити ситуації для пошуку та аналізу визначеної інформації, проконтролювати зміст висловлювань студентів і водночас розвивати їх аналітичне мислення, наукову здогадку, критичний підхід до вміщеної в текстах інформації.

Опрацювання термінологічної лексики при читанні фахових текстів відбувається у три етапи. Перший етап – презентація і семантизація термінологічної лексики. Це етап дотекстового опрацювання термінологічної лексики, на якому виконуються вправи на номінацію термінів, уміння оперувати термінами на рівні слова, словосполучення або речення [3]. Наприклад: Give equivalents to the following nouns/verbs; Give Ukrainian equivalents to the English verbs, using the cues; Match the word combinations from the left hand column with the right one; Read and translate the verbs, make up word combinations; Choose the right English equivalents to the Ukrainian words; Pick up a corresponding English verb; Substitute the verb by the synonymous one; Fill in the gaps with the words from the word list; Give synonyms / antonyms to the words; Match the correct definition with each word; Find the word that doesn't belong to the group; etc. Метою дотекстових вправ є подача, семантизація та первинне закріплення термінологічної лексики. Основними завданнями вправ на цьому етапі роботи з фаховою лексикою є допомогти студентам ідентифікувати й розуміти основні значення термінів, збагатити запас спеціальної лексики та підготувати студентів до опрацювання тексту.

Наступний етап навчання термінологічної лексики – подальше закріплення й автоматизація вживання термінологічних одиниць. На цьому етапі виконуються вправи на знаходження термінів у тексті, на побудову асоціативних зв'язків, на вміння оперувати термінами на рівні речення і надфразової єдності. Наприклад: Complete the following sentences; Fill in the right word into the sentences; Find the word that fit the definition below (all the required words are in the text); Use the following phrases to express agreement or disagreement; Match each term with its definition; Find Ukrainian equivalents to the English word combination; Read and translate the sentence; etc. Метою вправ текстового етапу є орієнтація студентів на пошук та сприйняття певної інформації у тексті, а також автоматизація дій з термінологічною лексикою. Основними завданнями цих вправ є контроль процесу читання, мотивування до подальшої роботи з фаховим текстом з метою прогнозування змісту або вираження основної ідеї тексту, виходячи з термінологічної лексики. Виконуючи ці завдання, студенти переходять до вживання лексики на рівні автоматизму.

Останній (третій) етап – стан активізації та контролю засвоєння термінологічної лексики. На цьому етапі відбувається інтегрування сформованих автоматизмів та усвідомлене використання термінологічної лексики у мовленнєвій діяльності студентів на основі прочитаного. Студенти виконують післятекстові вправи на вміння осмисленого і творчого оперування термінами як в усному, так і писемному мовленні на рівні понадфразової єдності і тексту. Наприклад: Decide whether the following statements are true or false; Answer the following questions; Translate the text into English; Make a short report containing the information from the text; Make up

dialogues based on the text. Work in pairs; Make up a short story answering the questions; Read the dialogue and trade role playing; Use the following sentences in your own dialogue. Work in pairs; Do two-way translation; Define which of the following items best completes the statement; Render the text into English; etc. Основною метою цих вправ є підготовка студентів до продукування власних монологічних і діалогічних висловлювань по темі. Такі вправи стимулюють спілкування за проблематикою тексту з використанням термінів, допомагають їм узагальнювати факти і критично аналізувати прочитане. Для підтвердження й аргументації своєї думки студенти будуть читати інші тексти, шукатимуть додаткові джерела інформації.

Формулювання завдань дотекстових і післятекстових вправ повинні мати комунікативну спрямованість, викликати потребу в читанні запропонованого тексту, служити мотивом до спілкування, критичного мислення, до ініціювання складного висловлювання по темі прочитаного тексту, давати поштовх до формування та висловлювання власної думки, активізуючи при цьому термінологічну лексику.

**Висновки і перспективи подальших наукових розвідок.** Отже, можна зробити висновок, що читання і робота над фаховими текстами є основним джерелом для вивчення термінологічної лексики, яка пронизує весь курс англійської мови, і завдання викладача – знайти такі форми і методи її подачі та опрацювання, які б зробили цей процес цікавим і бажаним для студента. Перш за все – це використання сучасних інформаційних технологій, інтерактивних методів і прийомів навчання, які мотивуватимуть майбутніх фахівців до спілкування, дискусії, пошуку додаткової інформації, навчать чітко формулювати й висловлювати свою думку і позицію, сприймати й оцінювати інформацію, тобто активно вживати термінологічну лексику у будь-яких видах мовленнєвої діяльності. Приведені види вправ, безумовно, не вичерпують усього розмаїття форм і методів роботи студентів при вивченні фахової термінології. Багато питань розвитку навичок роботи з англійськими фаховими текстами ще чекають своєї розробки як в теоретичному, так і в практичному плані.

#### Література

1. Барабанова Г.В. Методика навчання професійно-орієнтованого читання у немовному ВНЗ / Г.В. Барабанова. – К.: Фірма “ІНКІОС”, 2005. – 315 с.
2. Кравчук Г.В. Навчання професійно-орієнтованого діалогічного мовлення на основі текстів науково-технічної реклами / Г.В. Кравчук // Іноземні мови. – 2008. – № 4. – С. 54-57.
3. Кусько К.Я. Лінгвістика тексту за фахом // Лінгводидактична організація навчального процесу з іноземних мов у вузі: Колективна монографія. – Львів: “Світ”, 1996. – 134 с.
4. Програма з англійської мови для професійного спілкування: English for Specific Purposes. National Curriculum for Universities / під ред. С.Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2005. – 119 с.
5. Гринюк Г.А. Відбір навчального матеріалу для формування англійської лексичної компетенції у студентів-економістів / Г.А.Гринюк, Ю.О.Семенчук // Іноземні мови. – 2007. – № 2. – С. 30–34.
6. Фоломкина С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе / С. К. Фоломкина. – М.: Высшая школа, 1987. – 328 с.

#### References

1. Barabanova, G.V. (2005). *Metodyka navchannia profesiiyno-oriyentovanogo chytannia v nemovnomu VNZ*. Kyiv. INKOS. 315 p. [in Ukr].
2. Kravchuk, G.V. (2008). *Navchannia profesiiyno-oriyentovanogo dialogichnogo movlennia na osnovi textiv naukovo-tekhnichnoi reklamy*. Foreign languages.4, pp. 54–57. [in Ukr].
3. Kusko, K.Ya. (1996). *Linghivistyka tekstu za fakhom*. Linghvodydaktychna orghanizacija navchalnogo procesu z inozemnykh mov u vuzi. Lviv: Svit. 134 p. [in Ukr].
4. *Programa z angliyskoi movy dlia profesiiynoho spilkuvannia*. English for Specific Purposes: (2005). Kyiv: Lenvit. 119 p. [in Ukr & Engl].

5. Gryniuk, G.A & Semenchuk, Yu.O. (2007). Vidbir navchalnogo materialu dlia formuvannia angломovnoi leksychnoi kompetentsii u studentiv-ekonomistiv. Foreign languages. 2, pp. 30–34. [in Ukr].
6. Folomkina, S.K. (1987). Obucheniye chteniyu na inostrannom yazyke v neyazykovom vuze. – Moskva: Vysshaya shkola. 77 p. [in Rus].

Одержано статтю: 03.07.2019

Прийнято до друку: 17.07.2019

УДК [61:53(07)+577.3(07)]:37.026

DOI: 10.15330/esu.16.205-213

**Наталія Остапович,**

кандидат педагогічних наук,  
Івано-Франківський національний медичний  
університет (м. Івано-Франківськ, Україна)

**Nataliia Ostapovych,**

Candidate of pedagogical sciences (PhD),  
Ivano-Frankivsk National Medical University  
(Ivano-Frankivsk, Ukraine)

nataost@windowlive.com

**Роман Лісовський,**

кандидат фізико-математичних наук,  
Івано-Франківський національний медичний  
університет (м. Івано-Франківськ, Україна)

**Roman Lisovskyi,**

Candidate of physical and mathematical  
sciences (PhD), Ivano-Frankivsk National Medical  
University (Ivano-Frankivsk, Ukraine)

rlisovsky@ifnmu.edu.ua

**Лілія Туровська,**

кандидат хімічних наук,  
Івано-Франківський національний медичний  
університет (м. Івано-Франківськ, Україна)

**Liliia Turovska,**

Candidate of Chemical Sciences (PhD),  
Ivano-Frankivsk National Medical University  
(Ivano-Frankivsk, Ukraine)

lturovska@ifnmu.edu.ua

## **ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІН ПРИРОДНИЧОГО ЦИКЛУ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ**

## **THE USAGE OF DIDACTIC GAMES IN THE STUDY OF DISCIPLINES OF THE NATURAL CYCLE IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE DOCTORS**

*У статті розглянуто проблеми розробки методики навчання студентів медичної та біологічної фізики, вищої математики засобами ігрових навчальних технологій, з огляду на потреби сучасної професійної медичної освіти. Розроблено класифікацію ігрових технологій відповідно до їхньої домінуючої дидактичної мети, процесуальної стратегії, рівня застосування; виду ігрового середовища. Досліджено дидактичний потенціал ігрових технологій задля підвищення ефективності навчально-виховного процесу засобами дидактичних ігор. Обґрунтовано методику проведення та оцінювання лабораторних робіт з медичної і біологічної фізики з використанням дидактичних ігор та використання дидактичних ігор на лекційних, семінарських, практичних заняттях з природничих*

дисциплін і у позааудиторній роботі. Порівняльний аналіз експериментально одержаних результатів у контрольній та експериментальній групах підтвердив гіпотезу щодо ефективності розробленої методики навчання з використанням дидактичної гри.

**Ключові слова:** медична та біологічна фізика, дидактична гра, ігрові навчальні технології.

*The article deals with the problem of elaboration of the methods of teaching students in medical and biological physics, mathematics and by means of the gaming teaching technologies, based on the demands of the modern professional medical education.*

*The importance of this study is caused by combination of teaching theoretical disciplines (medical and biological physics etc) and the process of professional training of the future doctors. The literature survey showed the wide use of gaming technologies in training of the future doctors in course of study clinical disciplines by students, who are already advanced in their profession, but not in study of fundamental natural scientific subjects on the basic level.*

*The classification of game technologies was elaborated, according to their dominating didactic aim, process strategy, level of implementation; type of a game environment. Didactic potential of game technologies in order to improve the efficiency of the teaching and educational process by means of didactic games has been analyzed. The methods of conducting and evaluation of the laboratory tasks in medical and biological physics with the use of didactic games and implementation of didactic games at the lectures, seminars and practical classes in natural as well as in the extracurricular activities have been investigated.*

*The intellectual quiz games, associative and brainstorming games are professionally directed and depending of the type of educational activity and type of classes (lecture, seminar, practical or laboratory) they belong to the teaching-training or generally-controlling type. In the extracurricular educational activities useful are the games of the social and psychological type. They are motivational according to the dominating didactic aim and developing educational and communicative professionally-oriented according to the character of the pedagogical process.*

*The comparative analysis of the experimentally gained data of the effectiveness by the control and experimental group proved the hypothesis of the research about the effectiveness of the elaborated methods of teaching with the use of a didactic game.*

*The use of didactic games in the teaching of fundamental naturally-scientific disciplines to the future doctors supports the better acquirement of theoretical material, as well as forming of skills and competencies to carry out different types of the future professional activities, develops the ability to the self-education, collective creative work, initiative, independence, responsibility, enables students to get the own experience and to share it with others.*

**Key words:** medical and biological physics, didactic game.

**Вступ. Постановка проблеми.** Проблема вдосконалення науково-теоретичної та практичної підготовки майбутніх фахівців є актуальною у світовій та вітчизняній професійній освіті. Якісна фахова освіта передбачає формування не лише вузькоспеціалізованих знань для безпосереднього виходу на ринок праці, а й дієвих довготривалих знань. Тенденції оновлення змісту та підвищення ефективності навчання спонукають до удосконалення форм організації навчального процесу. Сучасні інноваційні технології в освіті відкривають перед викладачем широкий вибір філософії навчання та шляхів вирішення практичних завдань. Серед них широкого застосування набувають інтерактивні методи навчання, які покликані різко збільшити процент засвоєння матеріалу, оскільки впливають не тільки на свідомість студента, а й на його почуття [7; 8].

Найбільш поширеною інтерактивною формою навчання, виховання та розвитку особистості є гра. Аналіз останніх досліджень і публікацій надає можливість дійти висновку, що проблемам застосування дидактичних ігрових технологій у

навчальному процесі було присвячено дослідження науковців, які вивчали теоретичні та практичні (педагогічні, психологічні, соціально-психологічні, методологічні) аспекти цих інновацій. Особливе місце займають ігрові технології в навчанні, де їх розглядають у світлі освітянських інновацій (Т. Калашнікова), у системі підготовки конкурентоздатного фахівця (М. Воровка), як інтенсивні педагогічні технології (В. Трайнев), тощо [12]. Науковці і педагоги-практики спрямовують свої дослідження на конкретні напрямки вивчення методології та практики проведення ігор як засобів: соціалізації, переходу від теорії до практики, навчання евристичній діяльності, формування логічного мислення та професійних навичок студентів, активізації їх навчальної діяльності і підвищення рівня професійної підготовки тощо [1].

Огляд доступної нам літератури показав широке застосування ігрових технологій для підготовки майбутніх лікарів при вивченні клінічних дисциплін студентами старших курсів, які вже усвідомлюють себе у майбутній професії. Застосування ж цих технологій при викладанні природничих дисциплін студентам молодших курсів нами виявлено не було.

Актуальність нашого дослідження полягає у поєднанні викладання теоретичних дисциплін (медичної і біологічної фізики) та процесу фахової підготовки майбутніх лікарів [12]. У процесі навчальної гри відбувається включення студента в наукову модель теорії професійної діяльності, що перетворює її в освітню імітаційну модель. Студент входить у світ навчальної гри, як у життя: починає діяти, пізнаючи невидиму межу між реальністю та умовністю, засвоює оптимальні зразки професійних дій, продукує більш ефективні варіанти професійної діяльності, що допомагає йому в пошуку її сенсу і формуванні професійної компетентності [1].

**Об'єктом** нашого дослідження є процес навчання природничих дисциплін майбутніх фахівців в галузі медицини з використанням дидактичних ігор.

**Метою** нашого дослідження є розроблення системи використання дидактичних ігор, що можуть знайти застосування для навчання майбутніх лікарів природничим дисциплінам.

**Аналіз останніх наукових досліджень.** Проблема використання дидактичних ігор у навчанні активно розробляється численними зарубіжними науковцями і, як свідчить наш літературний огляд, належить до актуальних на сучасному етапі розвитку педагогічної теорії.

Міжнародний консорціум дослідників із 4 країн (університетів Баффало, Північної Кароліни, Рочестера, (США), Коїмбаторе, (Індія), Риму, (Італія), Гамільтона, (Канада)) провів лонгїтюдне експериментальне дослідження, у якому взяли участь 1019 студентів, впродовж 5 років. Вивчався вплив дидактичних ігор на рівень знань студентів-медиків із основних клінічних дисциплін, їх задоволення від процесу навчання, розвиток практичних навичок, ставлення до навчання й лікарську поведінку. До аналізу залучалися як настільні й карткові ігри медичної тематики (в тому числі, "Тривіал Персьют", інтелектуальне настільне лото, аналог відомої нам телепередачі "Найрозумніший"), ребуси й шаради, комп'ютерні симуляційні ігри, а також імітації інтелектуальних телевізійних шоу (наприклад, "Хто хоче бути мільйонером?" у версії "Хто хоче бути хірургом?" та "Останній герой") [9; 10; 11]. Однак, у науковій літературі практично відсутні роботи щодо застосування ігрових технологій у процесі навчання фундаментальних природничих дисциплін.

**Виклад основного матеріалу.** "Дидактична гра" – це гра з чітко поставленою метою навчання та досягненням відповідного їй педагогічного результату,

спрямована на формування потреби в знаннях, активного інтересу до того, що може стати їх новим джерелом, удосконалення пізнавальних умінь і навичок [2].

Провідний американський вчений Марк Пренскі у низці робіт виступає на захист широкого застосування дидактичних ігор не лише у корпоративних тренінгах дорослих фахівців (від великих фірм, до збройних сил), але й при навчанні студентів молодших курсів. Він запровадив терміни “цифрові аборигени” (“digital natives”) – сучасне покоління, яке виросло із інформаційними технологіями, і “цифрові іммігранти” (“digital immigrants”) – люди середнього віку, які, будучи вчителями та наставниками “цифрових аборигенів”, вимушені самі опанувати ці технології “на ходу”. Психолого-педагогічні дослідження свідчать: щоб ефективно навчати сучасне покоління, важливо для корекції дидактичних стратегій реконструювати хід думок тих, кого навчаємо, і спосіб мислення в цілому. Це найбільш ефективно досягається ігровими засобами. На нашу думку, основне дидактичне завдання ігрової технології – оптимально поєднати її навчальний і розважальний компоненти, надавши навчанню відтінку того, що на Заході називають новітнім терміном “educainment” (від англійських слів “освіта” і “розваги”) [13; 14].

Використання дидактичної гри формує міждисциплінарні зв'язки, які здатні, не порушуючи логіки окремих навчальних дисциплін, сприяти глибшому розумінню внутрішньої єдності живої природи та процесів, що відбуваються у живих організмах. У розробленій нами методиці навчання природничих дисциплін у медичному університеті міждисциплінарна інтеграція складає цілісну систему змісту, форм та технологій навчання, посилюючи розуміння суті окремих складових, частин та компонентів єдиного цілого і забезпечуючи появу синергетичного ефекту, який не в змозі створити кожна частина зокрема [7; 8].

Для навчання медичної та біологічної фізики практичний інтерес становлять ігри, які ми використали у власній педагогічній практиці в процесі вивчення даної дисципліни студентами-медиками. За областю діяльності вони відносяться до інтелектуальних ігор. Проте, у виховній та позааудиторній роботі придатними до використання зарекомендували себе ігри соціального та психологічного типу. Вони є водночас мотиваційними за домінуючою дидактичною ознакою та розвивально-виховними й комунікативно-профорієнтаційними – за характером педагогічного процесу. Асоціативні та брейнстормінгові інтелектуальні навчальні ігри є водночас професійно спрямованими та залежно від типу навчальної діяльності та виду заняття (лекційного, семінарського, практичного чи лабораторного) – навчально-тренінговими чи узагальнено-контролюючими.

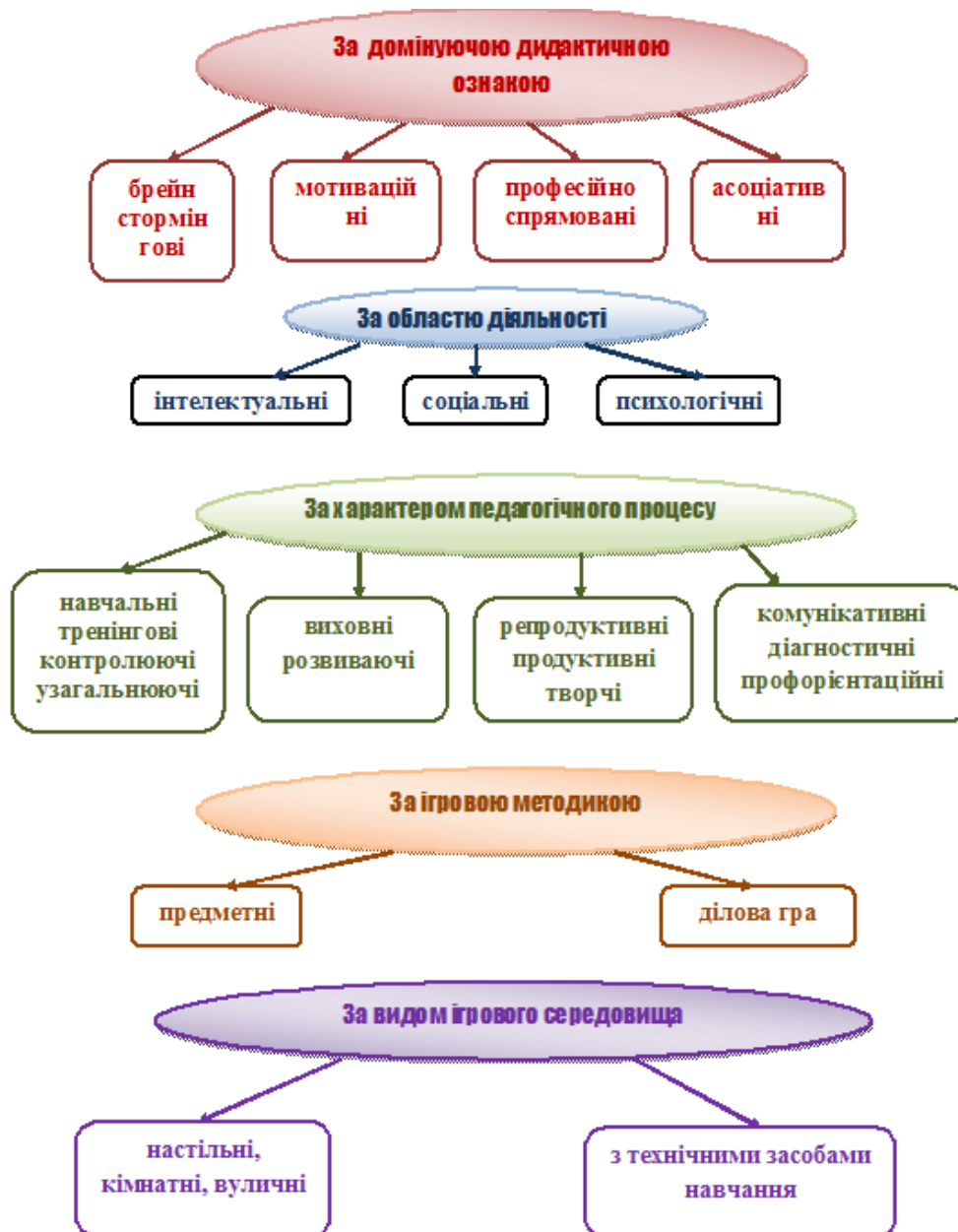
Це ще раз підтверджує наш висновок про принципову неможливість створення всеосяжної і вичерпної класифікації навчальних ігор за єдиними несуперечливими критеріями – через складність у проведенні чіткої дискретної межі між різними критеріями класифікації та різними класифікаційними розрядами [2; 4].

Ми вважаємо оптимальною для використання у нашій роботі класифікацію навчальних ігор, запропоновану Г.К. Селевко [6], у яку ми внесли відповідні зміни й доповнення (рис. 1).

Прикладом апробованого нами застосування дидактичної гри при вивченні вищої математики, яка займає більшу частину модуля “Математична обробка медико-біологічних даних”, є добре відома усім гра “Морський бій” [3; 5].



Правила цієї гри відомі: у вашому розпорядженні 2 поля розміром 10 на 10 клітин. Кожне поле має свої координати: ліва сторона нумерується від 1 до 10, а верх – від А до К. На першому полі ви розставляєте свої кораблі. А на другому – будете відзначати ваші постріли по флотилії суперника. Стандартна флотилія складається з одного чотирিপалубного крейсера (4 клітинки), двох трипалубних (3 клітинки), трьох двопалубних (2 клітинки), і чотирьох однопалубних (1 клітинка). Кораблі розставляються таким чином, щоб вони не стикалися один з одним ні бортами, ні кутами.



**Рис. 1.** Класифікація дидактичних ігор

Після розміщення починається гра. Гравці по черзі стріляють по кораблях противника, називаючи ті або інші координати (А5, Б7, Е10 і т.д.) На ігрових полях відзначаються постріли вашого суперника і ваші власні. Якщо попадання відбувається у частину корабля, то говорять: “Поранив!”, якщо попадання знищило

корабель, то кажуть: “Потопив!” і продовжує гравець, який влучив. Якщо ж гравець “стріляє” у порожню клітинку, то кажуть: “Мимо!” і гру продовжує інший гравець.

Покажемо як ця гра може бути використана при вивченні теми “Диференціювання функції”. Студентам пропонують ігрове поле, у вигляді таблиці, заповнене функціями і операціями дій над ними.

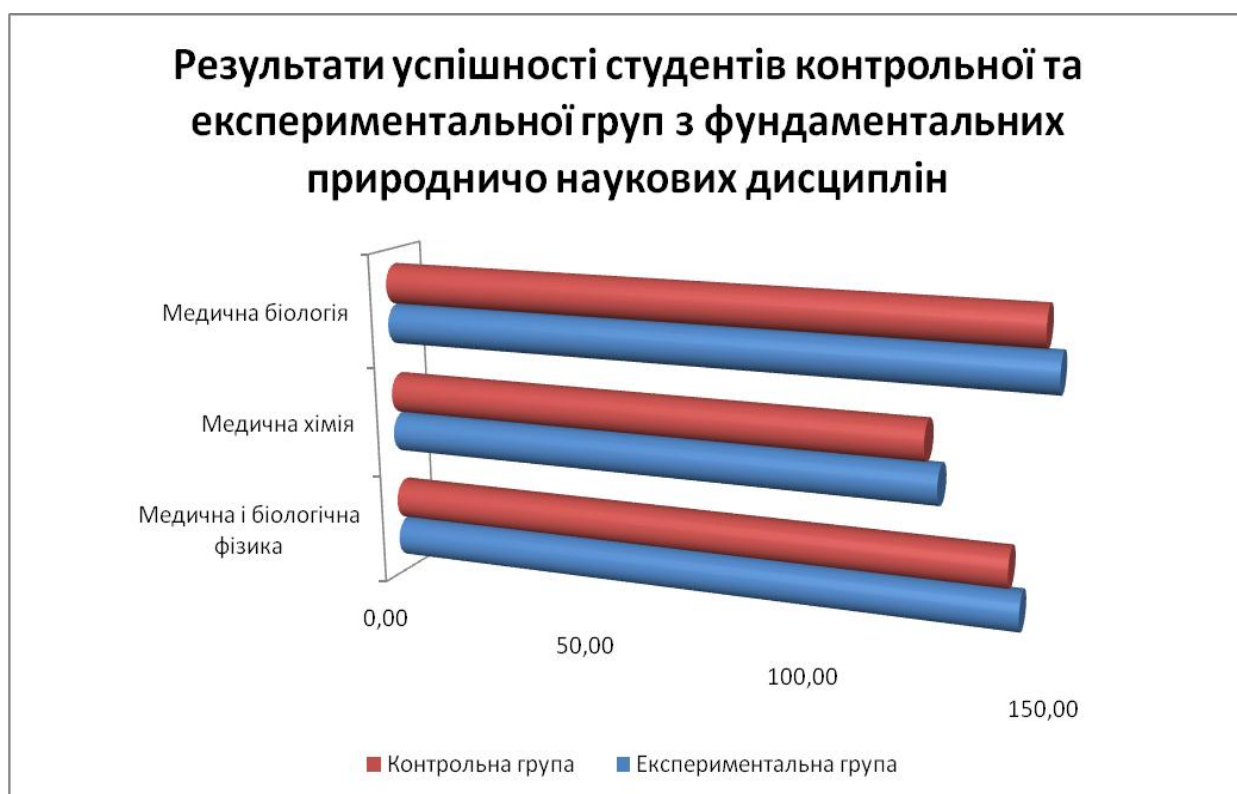
	А	Б	В	Г	Д	Е	Ж	З	І	К
1	$+3^x$	$/(x^2-1)$	$-\sin x^2$	$+\ln x$	$-\text{ctg } 3x$	$(3x+2)$	$/\cos x$	$(x^2-3)$	$/\text{tg } \frac{x}{3}$	$-e^{2x}$
2	$+\sqrt{x}$	$+e^x$	$(1-x)$	$/3x^6$	$*(7x+1)$	$+\sin 2x$	$*x^3$	$+e^{\sin x}$	$-4^x$	$(2x+4)$
3	$/x^3$	$4/x$	$*\ln 5x$	$-\text{tg}^2 x$	$-3\sqrt{x}$	$(x+1)$	$/\ln(2x+5)$		$-2\sin x$	$/(x^3-6)$
4	$+\frac{1}{2\sqrt{x}}$	$*\ln x$	$+e^{\sin 2x}$	$2x$	$-\cos x$	$*\sin^2 x$	$+8x$	$/\ln x$	$(1-x)$	$-\sin x^2$
5	$*\text{tg } \frac{x}{3}$	$/(1-x)$	$-\sin^2 2x$	$+x^5$	$/\sqrt{x+1}$	$(x^3-5x)$	$*\log_2 x$	$+\cos^4 x$	$-\sin 3x$	$/2x^2$
6	$-\log_{0,5} x$	$*\sin x$	$+\frac{1}{4}\text{tg}^4 x$	$*e^{2x}$	$/\frac{1}{4}\sin^4 x$	$+\sqrt{x}$	$*\text{ctg} x$	$(6x+5)$	$/x^2-1$	$*\text{tg} x$
7	$/x+2x$	$+\frac{1}{4}x^4$	$*\text{ctg} x$	$-\sin x^2$	$(x^4-x)$	$+\ln(3x)$	$*\sqrt{x}$	$+x$	$-\frac{1}{\sqrt{1+x}}$	$/\ln(3x+6)$
8	$+\cos 3x$	$-x\frac{2}{3}$	$+3^x$	$*2x^4$	$-\log_3 x$	$/\cos^2 x$	$(2-5x)$	$+\sin^2 x$	$*(x+3x)$	$\frac{4}{x}$
9	$(x^3+3)$	$/\ln 3$	$(\sin 3x)$	$*\sqrt{2x}$	$+5x$	$-e^{3x}$	$+\frac{1}{6}x^3$	$/2x+1$	$-\text{ctg} 3x$	$+\lg x$
10	$+\sin^2 2x$	$-\sqrt{2x}$	$*\log_4 x$	$-\ln 5x$	$*\text{ctg} x$	$(2x)$	$*(5x-3)$	$-\ln 3x$	$+x^{1/3}$	$/\cos^2 x$

Викладач ділить групу на пари. Студентам пропонують розграфити в зошиті стандартне поле для гри в “Морський бій” і позначити на ньому свої кораблі.

Далі студенти складають приклади у відповідності до закреслених клітинок. Викладач пояснює правила складання математичного виразу (використовуємо чотири основні арифметичні дії  $+, -, \times, :$ , вираз у дужках без знаку дії означає, що функція складена). Наприклад:  $\Gamma \Gamma 2 \Gamma 3 = \ln(3x^6) - \text{tg}^2 x$ . Далі студенти шукають похідні функцій, утворених таким чином (кожен розв’язує по 10 прикладів, які сам обрав, в залежності від ступеня складності, а також зі стратегічною метою, враховуючи, що по клітинках з легкими завданнями противник буде бити в першу чергу). А далі починається безпосередньо гра, при влучанні в корабель супротивника гравець повинен розв’язати його приклад і тільки тоді постріл вважається влучним. Якщо приклад розв’язано неправильно, гравець втрачає право на наступний хід і супротивник пояснює йому, як правильно розв’язати приклад. Якщо обидва гравці припустились помилки і не можуть дійти згоди, то тоді в якості судді виступає викладач, але штрафує обох студентів на певну (заздалегідь погоджену) кількість очок. Якщо неправильно розв’язаним є свій приклад, складність якого студент мав змогу обирати сам, то теж вводиться штраф. Виграє той, хто першим розгромив флотилію супротивника і не припускався великої кількості помилок у власних завданнях, щоб кількість набраних очок перекривала штрафні. У випадку однакових

результатів викладач може за допомогою букв і цифр, що позначають клітинки (A1B5Г6), створити нові приклади і дати їм можливість визначити переможця. Якщо по завершенні часу переможця не виявлено (слабкий рівень підготовки обох студентів, повільність, незібраність) то переможець у парі визначається за кількістю очок, набраних на момент закінчення гри. Кількість очок за приклад відповідає кількості закреслених клітинок. Максимальна кількість очок – 40 (20 за свої завдання і 20 за завдання супротивника). Далі очки конвертуються в оцінку на занятті, при цьому переможці обов’язково заохочуються додатковими балами.

Для оцінки ефективності використання ігрових технологій у процесі навчання фундаментальних природничо-наукових дисциплін ми проаналізували результати підсумкових модульних контролів з медичної хімії та медичної біології (рис. 2.) у групах де широко використовувалися дидактичні ігри (експериментальні) та в групах з традиційною методикою навчання (контрольні групи) [2; 4].



**Рис. 2.** Результати успішності студентів контрольної та експериментальної груп з фундаментальних природничо-наукових дисциплін

**Висновки.** Майбутнім фахівцям в галузі медицини фізика, хімія, вища математика часто здаються сухими, формальними, важкими у сприйнятті. На наш погляд, одним з ефективних засобів подолання подібного стану речей якраз і є дидактична гра, яка поєднує навчальну, розвивальну та виховну функції. Поряд з ігровим задумом, основним структурним компонентом гри є пізнавальний зміст. Головним завданням дидактичних ігор на заняттях можна вважати залучення студентів до активної пошуково-творчої діяльності, інтеграцію знань з теоретичних дисциплін зі знаннями з інших дисциплін, формування цілісної системи знань, а інтеграція фундаментальної і фахової підготовки майбутніх лікарів у процесі вивчення фізико-математичних дисциплін стане ефективним засобом вдосконалення природничої складової системи медичної освіти, сприятиме опануванню фахово-

зорієнтованих навчальних дисциплін на якісно вищому рівні, цілеспрямовано готуватиме студентів до майбутньої професійної діяльності та конкурентоспроможності [2].

На підставі викладеного вище можемо твердити, що застосування дидактичних ігор у навчанні фундаментальних природничо-наукових дисциплін майбутніх лікарів сприяє кращому засвоєнню теоретичного матеріалу, формуванню вмій та навиків до здійснення різних видів майбутньої професійної діяльності, формує навички самоосвіти, спонукає студентів до колективної творчої роботи, розвиває ініціативність, самостійність, відповідальність, а також дає змогу студентам отримати власний пережитий досвід і поділитися ним з іншими [12].

#### Література

1. Мельничук І. М. Особливості застосування інтерактивних ігор у вищому навчальному закладі. / І. М. Мельничук // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2010. – № 4. – С. 95–106.
2. Остапович Н. В. Використання дидактичних інтелектуальних ігор у навчанні медичної та біологічної фізики / Н. В. Остапович // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. – № 18. – Серія педагогічна. – Кам'янець-Подільський, 2012. – С. 176–179.
3. Остапович Н. В. Використання дидактичної гри «морський бій» у навчанні медичної і біологічної фізики / Н. В. Остапович // Наукові записки. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. Частина 1. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. – Вип. 5. – С. 137–140.
4. Остапович Н. В. Дидактична гра як засіб активізації пізнавальної діяльності майбутніх лікарів у навчанні медичної і біологічної фізики / Н. В. Остапович // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. – Серія : педагогічні науки. – Чернігів, 2014. – Вип. 116. – С. 115–118.
5. Остапович Н. В. Настільна гра як дидактична технологія. «Морський бій» та медична і біологічна фізика / Н. В. Остапович // Засоби і технології сучасного навчального середовища : матеріали конф. (м. Кіровоград, 23 травня 2014 року) / відп. ред. : С. П. Величко. – Кіровоград : ПП «Ексклюзив-Систем», 2014. – С. 75–76.
6. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: учеб. пособ. / Г. К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
7. Стучинська Н. В., Остапович Н. В. Використання асоціативних технологій навчання у курсі медичної та біологічної фізики / Н. В. Стучинська, Н. В. Остапович // Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія № 5 : Педагогічні науки: реалії та перспективи. – Вип. 34 : зб. наук. праць / за ред. проф. В. Д. Сиротюка. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – С.174–181.
8. Стучинська Н. В., Остапович Н. В. Інтерактивні методи навчання медичної та біологічної фізики / Н. В. Стучинська, Н. В. Остапович // Acta Universitatis Pontica Euxinus. – Стратегія качества в промышленности и образовании : матеріали VIII міжнародної конференції. – Т. 2. – Варна, 2012. – С. 324–326.
9. Akl EA, Sackett K, Pretorius R, Bhoopati P, Mustafa R, et al. Educational games for health professionals. Cochrane Database of Systematic Reviews: CD006411. Available online at: doi:10.1002/14651858.CD006411.pub2, 2008.
10. Akl EA, Pretorius RW, Sackett K, Erdley WS, Bhoopathi PS et al. The effect of educational games on medical students' learning outcomes: A systematic review: BEME Guide No 14., 2010. - Med Teach 32: 16–27. doi: 10.3109/01421590903473969. PubMed: 20095770.
11. Bhoopathi PS, Sheoran R. Educational games for mental health professionals. Cochrane Database of Systematic Reviews: CD001471. Available online at: doi:10.1002/14651858.CD001471.pub2, 2006.
12. Chalyi O. V., Stuchynska N. V., Ostapovych N. V. Team Building in Training Medical and Biological Physics / O. V. Chalyi, N. V. Stuchynska, N. V. Ostapovych // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology. – II(17). – Issue: 35, 2014 / edited by X. Vámos. – Budapest, 2014. – p. 6–9.
13. Prensky, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants // On the Horizon. - v. 9, 2001. – no 8.

14. Prensky, Marc. Digital natives, digital immigrants, part II: Do they really think differently? // *On the Horizon*. – v. 9, 2001. – n. 6.

### References

1. Melnychuk I. M. Osoblyvosti zastosuvannya interaktyvnykh ihor u vyshchomu navchalnomu zakladi / I. M. Melnychuk // *Visnyk Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy*. – 2010. – № 4. – P. 95–106.
2. Ostapovych N. V. Vykorystannya dydaktychnykh intelektualnykh ihor u navchanni medychnoi ta biolohichnoi fizyky / N. V. Ostapovych // *Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnogo universytetu imeni Ivana Ohienka*. – № 18. – Seriiia pedahohichna. – Kamianets-Podilskiy, 2012. – P. 176–179.
3. Ostapovych N. V. Vykorystannya dydaktychnoi hry “morskyi bii” u navchanni medychnoi i biolohichnoi fizyky / N. V. Ostapovych // *Naukovi zapysky. Seriiia: Problemy metodyky fizyko-matematychnoi i tekhnolohichnoi osvity. Chastyna 1*. – Kirovohrad : RVV KDPU im. V. Vynnychenka, 2014. – Vyp. 5. – P. 137–140.
4. Ostapovych N. V. Dydaktychna hra yak zasib aktyvizatsii piznavalnoi diialnosti maibutnykh likariv u navchanni medychnoi i biolohichnoi fizyky / N. V. Ostapovych // *Visnyk Chernihivskoho derzhavnogo pedahohichnogo universytetu imeni T. H. Shevchenka*. – Seriiia : pedahohichni nauky. – Chernihiv, 2014. – Vyp. 116. – P. 115–118.
5. Ostapovych N. V. Nastilna hra yak dydaktychna tekhnolohiia. “Morskyi bii” ta medychna i biolohichna fizyka / N. V. Ostapovych // *Zasoby i tekhnolohii suchasnoho navchalnogo seredovyscha : materialy konf. (m. Kirovohrad, 23 May 2014) / vidp. red. : S. P. Velychko*. – Kirovohrad : PP “Ekskliuzyv-System”, 2014. – P. 75–76.
6. Selevko H. K. Sovriemiennyye obrazovatelnyie tekhnolohii: ucheb. posob. / H. K. Selevko. – M.: Narodnoie obrazovanie, 1998. – 256 p.
7. Stuchynska N. V., Ostapovych N. V. Vykorystannya asotsiatyvnykh tekhnolohii navchannia u kursii medychnoi ta biolohichnoi fizyky / N. V. Stuchynska, N. V. Ostapovych // *Naukovyi chasopys Natsionalnogo pedahohichnogo universytetu im. M. P. Drahomanova. Seriiia 5 : Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy*. – Vyp. 34 : zb. nauk. prats / za red. prof. V. D. Syrotiuka. – K. : Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova, 2012. – P.174–181.
8. Stuchynska N. V., Ostapovych N. V. Interaktyvni metody navchannia medychnoi ta biolohichnoi fizyky / N. V. Stuchynska, N. V. Ostapovych // *Acta Universitatis Pontica Euxinus*. – Stratehiia kachiestva v promyshliennosti i obrazovanii : materialy VIII mizhnarodnoi konferentsii. – V. 2. – Varna, 2012. – P. 324–326.
9. Akl EA, Sackett K, Pretorius R, Bhoopati P, Mustafa R, et al. Educational games for health professionals. *Cochrane Database of Systematic Reviews*: CD006411. Available online at: doi:10.1002/14651858.CD006411.pub2, 2008.
10. Akl EA, Pretorius RW, Sackett K, Erdley WS, Bhoopathi PS et al. The effect of educational games on medical students’ learning outcomes: A systematic review: BEME Guide No 14., 2010. – *Med Teach* 32: 16–27. doi: 10.3109/01421590903473969. PubMed: 20095770.
11. Bhoopathi PS, Sheoran R. Educational games for mental health professionals. *Cochrane Database of Systematic Reviews*: CD001471. Available online at: doi:10.1002/14651858.CD001471.pub2, 2006.
12. Chalyi O. V., Stuchynska N. V., Ostapovych N. V. Team Buliding in Training Medical and Biological Physics / O. V. Chalyi, N. V. Stuchynska, N. V. Ostapovych // *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. – II(17). – Issue: 35, 2014 / edited by X. Vámos. – Budapest, 2014. – p. 6–9.
13. Prensky, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants // *On the Horizon*. – v. 9, 2001. – no 8.
14. Prensky, Marc. Digital natives, digital immigrants, part II: Do they really think differently? // *On the Horizon*. – v. 9, 2001. – n. 6.

Одержано статтю: 08.05.2019

Прийнято до друку: 22.05.2019

## ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ІТ-ПІДТРИМКИ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

### THEORETICAL FOUNDATIONS OF INFORMATIONAL TECHNOLOGIES SUPPORT IN INCLUSIVE EDUCATION OF PUPILS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

*В статті проаналізовано зарубіжний досвід щодо використання інформаційних технологій в інклюзивному навчанні молодших школярів з особливими освітніми потребами. Доведено, що важливим завданням сучасної школи стає повнота використання можливостей інформаційних технологій, їх потенціалу в навчанні дітей з особливими освітніми потребами. Актуальності набуває саме вивчення та розумне використання зарубіжного досвіду, співзвучного загальносвітовим тенденціям оновлених підходів до освіти в Україні.*

*Доведено, що в інклюзивній освіті означені технології спроможні допомогти дітям з особливими освітніми потребами задовольнити право на освіту, розкрити свій потенціал й реалізувати себе як особистість у соціальному житті. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні школярів означеної категорії сприяє розвитку і корекції психофізичних процесів: мислення, пам'яті, моторики, орієнтації в просторі тощо.*

*Описано основні переваги та напрямки інформаційно-комунікаційної підтримки інклюзивного навчання молодших школярів з особливими освітніми потребами.*

*Доведено, що навчально-програмне забезпечення, віртуальні освітні середовища, які використовуються в навчальному процесі, повинні проектуватися та розроблятися з урахуванням інклюзивних стратегій, задля доступу та використання будь-яким індивідом незалежно від індивідуальних особливостей та порушень. Отож закладам освіти важливо забезпечити універсальний дизайн технологій, які вони використовують, та їх відповідність вимогам Конвенції ООН.*

*Обґрунтовано, що задля забезпечення ефективного освітнього впливу на дітей з особливими освітніми потребами важливим стає розробка особистісно орієнтованих навчальних програм, проектування індивідуальних освітніх траєкторій. Завдяки використанню хмарних технологій (на прикладі Північної Ірландії, Шотландії, Канади, Малайзії, США), можемо стверджувати, що діти з особливими освітніми потребами отримують доступ до різноманітних дидактичних матеріалів у прийнятній, доступній і цікавій форматі.*

*Узагальнено, що розвиток та впровадження хмарних технологій у процес навчання дітей з особливими освітніми потребами уможливорює подолання низки дидактичних бар'єрів, отримання доступу до різноманітних матеріалів у прийнятному форматі, що знаходить відображення в зарубіжній практиці.*

**Ключові слова:** інформаційно-комунікаційні технології, віртуальні освітні середовища, інклюзивне навчання, інформаційно-комунікаційної підтримки інклюзивного навчання, молодші школярі з особливими освітніми потребами, хмарні технології.

*The article deals with foreign experience of using information technologies in teaching pupils with special educational needs. It is proved that the crucial task of modern school is to take full advantage of information technologies as well as their potential in teaching children with special educational needs. The study and reasonable application of foreign experience which is consistent with the global tendencies of updated approaches to education in Ukraine, is becoming urgent.*

*It has been proven that in inclusive education the technologies are able to help children with special educational needs meet the right to education, discover their potential and realize themselves as a person in social life. The application of information and communication technologies in the education of mentioned pupils promotes the development and correction of psychophysical processes: thinking, memory, motor skills, orientation in space, etc.*

*The main advantages and directions of information and communication support in inclusive education of pupils with special educational needs are described.*

*It has been proven that educational software, virtual educational platforms used in teaching process must be designed and developed with regard to inclusive education strategies, for being accessed and used by any pupil, regardless of individual characteristics and disorders. Therefore it is important for educational establishments to ensure the universal design of the technologies they use and their compliance with the requirements of the UN Convention.*

*It is substantiated that in order to ensure effective educational impact on children with special educational needs, it is important to develop personally oriented curricula and design individual educational plans. Thanks to the application of cloud technologies (for example, Northern Ireland, Scotland, Canada, Malaysia, USA), we can state that children with special educational needs have access to a variety of didactic materials in an acceptable, accessible and interesting way.*

*It is summarized that the development and implementation of cloud technologies in the process of teaching children with special educational needs makes it possible to overcome a number of didactic problems, access to a variety of materials in an acceptable way which is reflected in foreign practice.*

**Key words:** *information and communication technologies, virtual educational platforms, inclusive learning, information and communication support of inclusive education, pupils with special educational needs, cloud technologies.*

**Постановка проблеми.** В сучасних умовах інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) стали значущою рушійною силою глобалізації суспільства. Проблеми інформатизації освіти, використання інформаційних технологій (ІТ) є надзвичайно важливим, зокрема саме для системи інклюзивного навчання. Особливого значення набуває творче впровадження в практику навчально-виховної роботи нових технологій та методик. Для загальноосвітньої школи – це, насамперед, поліпшення результативності навчальної та розв'язкової роботи, що є основою загальноосвітньої підготовки учнів. Використання можливостей ІТ дозволяє також успішно вирішувати важливі завдання навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Відтак проблема опанування ІТ учнями з ООП постає надзвичайно гострою, оскільки набуття інформатичних знань взаємопов'язано із засвоєнням матеріалу та особливостями розвитку.

У галузі інклюзивної освіти означені технології спроможні допомогти дітям з ООП задовольнити право на освіту, розкрити свій потенціал й реалізувати себе як особистість у соціальному житті. Використання ІКТ у навчанні школярів означеної категорії сприяє розвитку і корекції психофізичних процесів: мислення, пам'яті, моторики, орієнтації в просторі тощо.

В Україні інклюзивна освіта знаходиться на етапі адаптації навчальних програм та планів, розвитку методів і форм навчання, використання інформаційно-комунікаційних ресурсів, які здатні забезпечити індивідуальні освітні потреби дітей з ООП. Результати центру громадського моніторингу і контролю засвідчують, що серед 17337 українських шкіл лише 1127 адаптовані до потреб інклюзивного навчання. Більш ніж 56 тисяч школярів з ООП взагалі не охоплено навчанням у загальноосвітніх закладах [2].

Як зазначено в документах ЮНЕСКО, сучасний рівень розвитку ІКТ значно розширює можливості педагогів та учнів, спрощуючи доступ до освітньої і професійної інформації, розширює функціонал засобів навчання та ефективність управління освітнім процесом, сприяє інтеграції національних інформаційних освітніх систем у світову мережу, доступу до міжнародних інформаційних ресурсів в галузі освіти, науки і культури [11].

**Актуальність дослідження і публікації.** Різноманітні аспекти впровадження ІТ в інклюзивну освіту широко розробляються зарубіжними та вітчизняними вченими й практиками. Так, дослідники М. Тернер-Чучалта, С. Айткен виявили три потенційно дієвих важелі, які слід використовувати у спробах подолання цифрового розриву і розповсюдження ІКТ як ефективного інструменту в інклюзивному навчанні. Важливою стає саме державна підтримка й фінансування, загальнодержавна програма навчання для дітей з ООП, підтримка та сприяння інклюзивній освіті на рівні шкіл й громади. Науковець С. Грін представила методичні рекомендації щодо розробки навчальних програм з інформаційно-комунікаційних технологій для школярів з особливими потребами у загальноосвітніх закладах освіти. Англійські дослідниці університету Нортгемптона Сулата Аджит Санкардаста Джаяшрі Раджаналлі теоретично обґрунтували й експериментально підтвердили ефективність застосування електронних засобів масової інформації під час освітньої діяльності школярів з розладом аутичного спектра. Педагоги Мінвук Ок, Мін Кьон Кім, Юн Янг Канг, Брайан Р. Брайант [5] переконані у дієвості мобільних пристроїв як засобів навчання для школярів з ООП.

Широке запровадження та використання ІКТ сприяє оновленню моделей навчання, розвитку освіти на засадах відкритості, безперервності, доступності, особистісного спрямування, соціальної справедливості та рівних можливостях для всіх категорій населення, водночас і осіб з ООП [3].

Зарубіжний досвід використання означених технологій в освіті знаходить відображення в дослідженнях вітчизняних науковців: О. Гриценчук, І. Капустян, Н. Кіяновської, О. Локшиної, І. Малицької, О. Овчарук, Н. Сороко та ін. Різноманітні аспекти використання ІКТ в роботі з дітьми з ООП представлено в роботах таких учених, як: В. Веселов, Н. Вострокнутова, В. Демкіна, М. Захарчука, Л. Коваль, Т. Королевської, К. Косової, Н. Курбатової, Б. Мороз, Ю. Носенко, В. Овсянник, С. Чупахіної, О. Чупріної та ін.

Застосуванням технологій Веб в навчанні осіб з ООП присвячено дослідження В. Григорович [1].

Вченим Ю. Носенко виділено три основні шляхи використання ІКТ в інклюзивній освіті з певною метою [3]:

- компенсації (використання ІКТ як технічної допомоги, підтримки, часткової компенсації чи заміщення відсутніх природних функцій, що дозволяє учням з ООП повноцінно залучатись до процесів спілкування й взаємодії);



- комунікації (допоміжні прилади й програмне забезпечення, альтернативні форми зв'язку, що полегшують чи уможливають комунікацію у більш зручний спосіб, специфічний для кожного виду функціонального обмеження);
- дидактичного засобу (сприяють диференціації, задоволенню індивідуальних потреб, особистісному розвитку дітей з ООП, розкриттю їхніх здібностей, повноцінній інклюзії, включенню в освітнє й суспільне середовище).

**Мета статті:** обґрунтувати можливості інформаційно технологічної підтримки інклюзивного навчання молодших школярів з ООП та тенденції використання означених технологій в освіті учнів з ООП зарубіжжям задля успішного їх використання в умовах інклюзивного освітнього середовища України.

**Виклад основного матеріалу.** Варто зауважити, що засоби ІКТ, зокрема асистивні (допоміжні) технології та допоміжне програмне забезпечення, доцільно добирати з урахуванням особливостей порушень в учнів. Педагогічно виважене й доцільне використання ІКТ дозволить учням з ООП повноцінно включитися в освітній процес, розвивати прийнятні для них індивідуальні освітні стратегії.

Широке використання ІКТ та інтерактивних мультимедіа, спрощений доступ до глобальних мереж, зокрема, Інтернет, дозволяє стверджувати, що [10]:

- процес навчання поступово стає незалежним від фізичного розташування його суб'єктів;
- кількість і різноманітність ресурсів, доступних учням у позаурочний час суттєво зростає;
- локус контролю в ініціації навчального процесу відійшов учням: вони самі здатні ініціювати процес у будь-який зручний для них час, у будь-якому місці.

У науково-педагогічних дослідженнях серед основних типів ІКТ, доцільних для використання як засобу підтримки інклюзивного навчання, виокремлюють [9]:

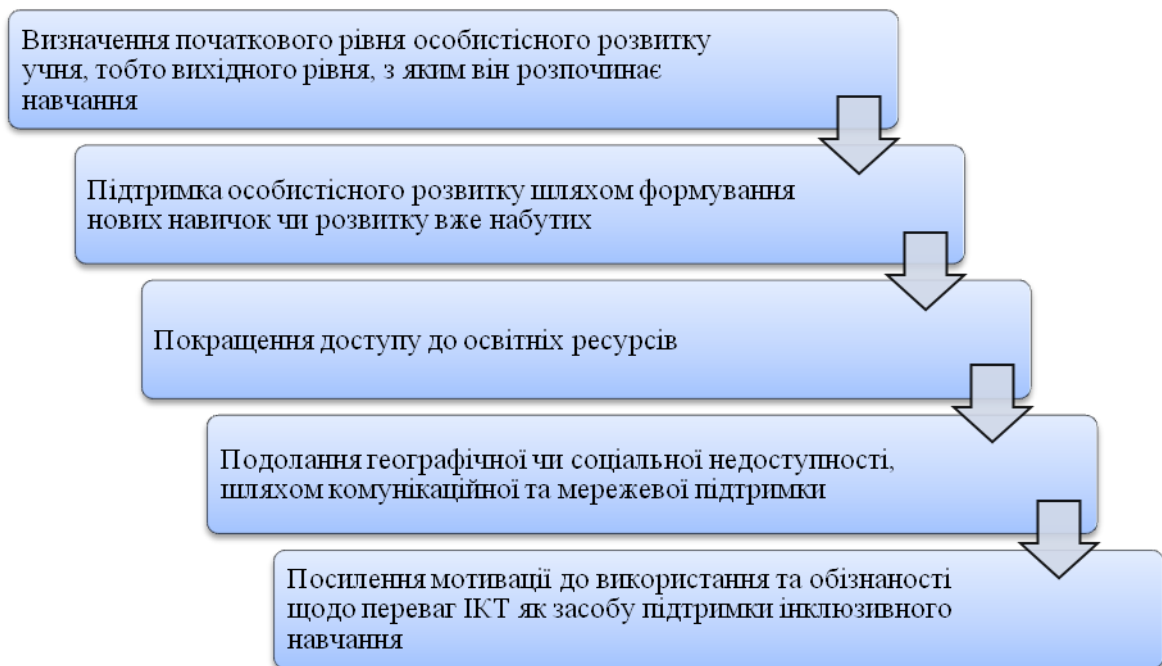
- стандартні технології – персональні комп'ютери (настільні ПК, переносні ПК (ноутбуки, нетбуки), планшетні ПК (планшети) тощо) з вбудованими функціями налаштування для осіб з ООП;
- доступні формати даних, або альтернативні формати – скажімо, доступний HTML;
- DAISY – стандарт цифрового формату для запису цифрових аудіо книг (digital talking books); брайлівські принтери, дисплеї тощо;
- асистивні (допоміжні) технології – слухові апарати, пристрої для читання з екрану, клавіатури зі спеціальними можливостями, системи альтернативної комунікації тощо.

Основні переваги ІКТ підтримки інклюзивного навчання подано на рис. 1.



**Рис. 1.** Основні переваги ІКТ підтримки інклюзивного навчання  
\*Складено автором за даними [9].

Основні напрямки, за якими доцільно проводити ІКТ підтримку інклюзивного навчання зображено на рис. 2.



**Рис. 2.** Основні напрямки ІКТ підтримки інклюзивного навчання  
\*Складено автором за даними [9].

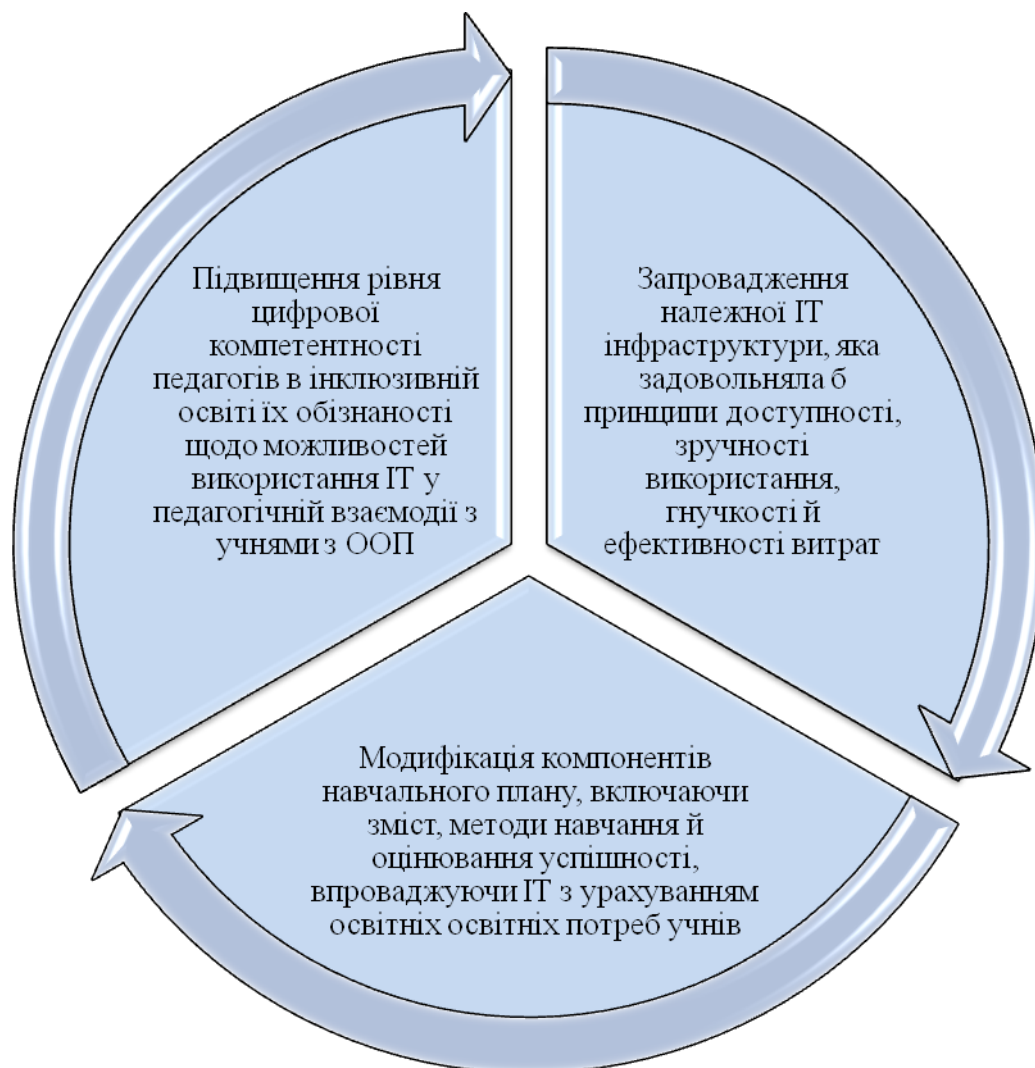
Однак впровадження ІКТ в інклюзивну освіту зумовлює появу низки проблем (рис.3).



**Рис. 3.** Проблеми впровадження ІКТ як засобу підтримки інклюзивного навчання

\*Складено автором за даними [3; 9].

Задля уникнення означених проблем та успішної реалізації інклюзивного навчання з ІКТ підтримкою задля підвищення якості та доступності освіти осіб з ООП важливо забезпечити відповідні умови (рис.4).



**Рис. 4.** Умови успішної реалізації інклюзивного навчання з ІКТ підтримкою задля підвищення якості та доступності освіти осіб з ООП

\*Складено автором

Розвиток та доступність веб- і хмаро орієнтованих технологій дозволяють створити підґрунтя для поширення актуальних навчальних відомостей у більш швидкий й гнучкий спосіб. Низка технологічних рішень, доступних і часто безкоштовних, сприяють розвитку середовищ ефективної навчальної взаємодії: синхронної та асинхронної комунікації і колаборації (електронна пошта, онлайн дошки, чати, форуми, веб-конференції тощо); мультимедійної інтеракції (симуляції, доповнена реальність, гейміфікація); інноваційних методик оцінювання (адаптивне тестування, самооцінювання, онлайн-тестування тощо) [6].

Також навчально-програмне забезпечення, віртуальні освітні середовища, які мають широке використання в навчальному процесі, повинні проектуватися та розроблятися з урахуванням інклюзивних стратегій, задля доступу та використання будь-яким індивідом незалежно від індивідуальних особливостей та порушень.

Відтак закладам освіти важливо забезпечити універсальний дизайн технологій, які вони використовують, та їх відповідність вимогам Конвенції ООН.

Під інклюзивною освітою розуміємо етап становлення загальної освіти, в якому можливість отримання знань доступна всім, і дітям з ООП зокрема. В зарубіжних країнах означений підхід до освіти розвивається впродовж тривалого часу і є законодавчо закріпленим. Сутність інклюзивної освіти становить система поглядів, яка не допускає будь-яку дискримінацію дітей, а також допомагає реалізувати в освітньому середовищі саме ті необхідні умови, які важливі дітям.

Американська освіта розглядає інклюзію як кардинальне перетворення школи під завдання й потреби спільного навчання звичайних дітей і дітей з проблемами в розвитку. У німецькомовних країнах термін “інклюзія” майже не вживається, здебільшого послуговуються термінами “інтеграція”, “спільне навчання”, “включення”. Країни, що орієнтуються на американську освітню модель, ширше використовують термін “інклюзія”.

Розвинені зарубіжні країни демонструють самобутній досвід упровадження інформаційних технологій в освітню практику на всіх рівнях, водночас і в галузі інклюзивної освіти. Хоча підходи до реалізації освіти дітей з ООП в кожній країні мають свої особливості, усі вони розглядають ІКТ як основний інструменту реалізації інклюзивних стратегій [3].

Отож задля утворення дійсно відкритого освітнього середовища необхідні технології, які дозволили б віддалено оперувати всіма необхідними даними: дослідженнями, документацією, дидактичними й методичними напрацюваннями тощо, надаючи до них загальний доступ, можливість спільного користування та/чи редагування, обміну. Такі можливості надають технології на основі концепції хмарних обчислень [3].

Розвиток та впровадження хмарних технологій у процес навчання дітей з ООП уможлиблює подолання низки дидактичних бар'єрів, отримання доступу до різноманітних матеріалів у прийнятному форматі, що знаходить відображення в зарубіжній практиці.

*Великобританія (Північна Ірландія).* У країні впровадження новітніх технологій в освіту здобуло широку прихильність й підтримку уряду. Яскравим прикладом цього є започаткування у 2012 р. програми “Освітня мережа Північної Ірландії” (Education Network Northern Ireland) за державним фінансуванням. У межах програми у школи країни запроваджено сучасне обладнання для підтримки ширококутного доступу до мережі Інтернет, цілу низку електронних освітніх ресурсів, а також середовище “Освітня хмара” (Education Cloud environment), що містить учнівський портал “Моя школа” (‘My-School’), адаптований до різних вікових категорій та рівнів розвитку дітей, і навчальну платформу. Тільки у перші п'ять років в хмару інвестовано £170 млн [3].

Ідея створення хмари полягає в розвитку динамічного, перспективного гнучкого сервісу, який забезпечив би надійний якісний доступ до широкого пулу освітніх ресурсів. Означений підхід сприяє підтримці взаємодії (колаборації) між навчальними закладами, залученню персональних мобільних гаджетів (смартфонів, планшетів тощо) у навчальний процес, розвитку актуальних навичок в учнів, незалежно від їх місця знаходження та функціональних особливостей.

Реалізація ідеї надасть вчителям та учням з ООП доступ до кращих навчальних ресурсів з усього світу. Доступ до “цифрового класу”, уроків та ресурсів можна отримувати цілодобово з будь-якого пристрою, підключеного до мережі

Інтернет, що дозволить вчителям, учням та батькам працювати в реальному партнерстві для підтримки навчання [15].

*Великобританія (Шотландія).* У країні на державному рівні запроваджено програму “Curriculum for Excellence”, що забезпечує підтримку інклюзивного навчання дітей та підлітків від народження до 18 років. Розроблено і впроваджено гнучкі навчальні плани для різних вікових категорій: від 0 до 5 років; від 3 до 5 років; від 5 до 14 років і т.д. Означена програма реалізується на засадах дидактичних принципів: активності, проблемності навчання; підтримки холістичного підходу (для цілеспрямованого всебічного розвитку особистості); наступності у навчанні; навчання через гру [3].

Найбільш знаковою розробкою в контексті інклюзивного навчання вважаємо Glow (запроваджується з 2009 р.) – перший у світі Інтранет національного рівня, створений з освітньою метою, що консолідує різноманітні освітні ресурси для дітей, учнів та педагогів. Інтранет – свого роду цифрове середовище для підтримки навчання, доступне на всій території Шотландії. Розробка фінансується за рахунок державного бюджету [13].

Усім користувачам Glow, зокрема педагогам та учням, безкоштовно присвоюється індивідуальний обліковий запис (акаунт), що забезпечує доступ до будь-яких сервісів і ресурсів, які можна використовувати в освітньому контексті. Адміністрування здійснюється як на рівні навчального закладу і на рівні місцевого органу управління. Система Glow підтримує доступ до низки інструментів для безпечної надійної взаємодії: хмарного офісного пакету Microsoft Office 365, чату (Glow Chat), служби миттєвих повідомлень (Glow Messenger), електронної пошти (Glow Mail), сховища документів (Document Stores), а також [13]:

- Glow Meet – сервіс для проведення веб-конференцій на основі Adobe Connect;
- Glow Blogs – сервіс на основі WordPress blogs для створення блогів – потужного і гнучкого інструменту для колаборативного навчання;
- Glow Forums – сервіс для ведення форумів, асинхронної навчальної взаємодії в середовищі, орієнтованого на користувача (userfriendly environment);
- Glow Wikis – онлайн простір на основі Wikispaces, що дозволяє створювати “вікі” для ефективної групової взаємодії;
- Glow Learn – інтегроване віртуальне навчальне середовище, що дозволяє створювати навчальні курси й обмінюватися ресурсами між освітянами Шотландії;
- Glow Groups – під-сайти, що можуть створюватись освітянами в кожному навчальному закладі з різною метою (скажімо, група окремого класу, школи, предметної групи, групи викладачів певних дисциплін тощо). На національному рівні створено групи до кожного навчального плану (curricular) для заохочення співпраці в усій країні.

У Glow створено професійний навчальний хаб для підтримки суб’єктів інклюзивної освіти, що дозволяє проводити дискусії, обмінюватися матеріалами і досвідом у цій сфері, демонструвати практичні здобутки тощо. Використання Glow сприяє забезпеченню гнучкості й доступності освітнього процесу, відкриває широкі можливості для навчальної комунікації та співпраці у безпечному хмаро орієнтованому середовищі з будь-якого місця, в будь-який час, з використанням будь-яких пристроїв, підключених до мережі Інтернет [3].

*Канада.* У Канаді започатковано стратегічний проект загальнодержавного значення “Цифрова Канада 150” (Digital Canada 150) та має привести до “процві-

таючої цифрової Канади” (‘thriving, digital Canada’). Головна мета проекту: ефективна цифрова політика, забезпечення громадян швидкісним надійним доступом до мережі Інтернет та новітніх ІТ у всіх сферах діяльності – економіці, соціальній сфері, бізнес-секторі, гуманітарній сфері, освіті тощо. Забезпечення безпечності, низької вартості та доступності цифрових сервісів для всіх категорій громадян є особливою прерогативою державної політики Канади [7].

Успішність проекту зумовила необхідність його продовження (оновлена назва – “Цифрова Канада 150, версія 2.0” (Digital Canada 150 2.0). У найближчих стратегічних планах Канади – розгортання хмарної мережі (Canada Cloud Network), однією з переваг якої стане можливість консолідувати всі дані, всю інформацію в межах країни, без використання серверів інших держав. Канадські дослідники наголошують на зростанні попиту на “інклюзивно” спроектовані сервіси, що доступні для всіх. Для більш ефективної реалізації означеного проекту доцільно створити єдиний спільний домен, що акумулював би інклюзивно орієнтовані ресурси різних розробників. Саме хмарні технології є тим засобом, що дозволить консолідувати ресурси та зробить їх доступними, незалежно від місця розташування користувача, сприятиме реалізації персоніфікованого підходу. Окрім сприяння доступності, такий підхід дозволить створити загальну платформу для постійного оновлення ресурсів і їх покращення.

*Малайзія.* У Малайзії особи з ООП можуть у повній мірі реалізувати своє право на освіту в межах сектору формальної освіти відповідно до Малайзійського Акту про осіб з особливими потребами 2008 року (Malaysian People With Disability Act). Реалізація прав дітей з ООП знаходиться в межах компетентностей трьох відомств: Міністерства охорони здоров’я (Ministry of Health), Міністерства у справах жінок, сім’ї та соціального розвитку (Ministry of Women, Family and Community Development) та Міністерства освіти (Ministry of Education). Сфера компетентності розподіляється залежно від виду функціональних обмежень. Скажімо, до юрисдикції Міністерства освіти належать питання, пов’язані з синдромом Дауна, легкими формами аутизму, синдромом дефіциту уваги і гіперактивності, вадами зору й слуху та ін. Міністерські програми спеціальної освіти спрямовано на забезпечення фізичного, емоційного, духовного й інтелектуального розвитку кожного учня. Головна мета – надати можливість кожному в повній мірі розкрити свій освітній, професійний і життєвий потенціал [3].

Інклюзивна освіта в Малайзії реалізується в межах програми інтеграції (Special Education Integration Programme), відповідно до якої учні з ООП групуються в окремому класі. У випадку, якщо учень досягає освітніх результатів на рівні середніх показників (навіть нижнього щабля середніх показників розвитку), його може бути переведено до звичайного класу і він продовжує своє навчання разом із однолітками з нормотиповим розвитком. Якщо ж його результати погіршаться, його знову переведуть до спеціального класу [4, с. 335].

Малайзійські дослідники вбачають перспективу розвитку ІКТ підтримки інклюзивного навчання в запровадженні доповненої реальності, зокрема з урахуванням використання хмарних технологій. Доповнена реальність (Augmented Reality) – це різновид віртуальної реальності, на відміну від якої вона не занурює учня у віртуальне синтетичне середовище, а “поєднує” віртуальні об’єкти з реальним світом. Іншими словами, доповнена реальність не заміщує дійсність, а доповнює її. В загальному розуміння означена технологія реалізується через нашарування на об’єкти реального світу віртуальних зображень – голограм. Переваги очевидні:

потужна активізація уваги й мотивації учнів; значне покращення розуміння навчального матеріалу та його запам'ятовування; вирішення проблем нестачі обладнання й ресурсів для проведення навчальних експериментів, можливість їх реалізації у безпечному середовищі; скасування часових і просторових меж – можна візуалізувати будь-які об'єкти минулого й сучасності. Здебільшого додатки доповненої реальності є великими за обсягами, що часто унеможлиблює їх використання на персональних комп'ютерних і мобільних пристроях, які мають обмежені ресурси пам'яті. Означену проблему можна вирішити шляхом впровадження хмарних технологій, що надають можливості віддаленого опосередкованого зберігання й опрацювання, надійного збереження і захисту даних, ефективного обміну контентом між освітянами та розробниками [3].

*США.* У США право дітей на інклюзивну освіту закріплено на законодавчому рівні. Вирішальним документом став закон “Про освіту осіб з ООП” (1990), у якому вперше було замінено поняття “дитина з інвалідністю” на “дитина з особливими освітніми потребами” [3].

У США закон зобов'язує державні школи надавати спеціальні освітні послуги дітям з ООП. Однак, деякі школи в окремих регіонах не мають достатньо розвиненої інфраструктури й оснащення для того, щоб у повній мірі задовольнити потреби цієї категорії учнів, особливо в ситуації стійкого зростання їх кількості [14].

Результати звіту Мережі моніторингу аутизму та відхилень розвитку (The Autism and Developmental Disabilities Monitoring (ADDM) Network) засвідчують, що в однієї з 88 дітей у віці від 3-х до 17 років діагностовано аутизм. Причини такої значної кількості, з одного боку, є покращення засобів медичної діагностики, а з іншого – в збільшенні кількості випадків народжуваності дітей з порушеннями [14].

Поширеною практикою стало залучення приватних осередків до освітнього сектору. “Освітні послуги Америки” (Educational Services of America (ESA) – це приватна компанія, що є лідером на національному ринку США з упровадження альтернативних навчальних програм для дітей з ООП. Наразі вона співпрацює з понад 240 державними школами в 22 штатах і задовольняє особливі освітні потреби більше 12000 учнів кожного року [8].

Уже впродовж багатьох років ESA використовує рішення приватної хмари Citrix для перетворення навчання в інтегровану частину життя тих, хто в силу різних життєвих та медичних обставин не може скористатися освітніми послугами в традиційний спосіб. Розгортання хмари по всій мережі закладів ESA вимагало значних витрат (понад 1 млн дол.). Витрати на обслуговування хмарних сервісів частково лягають на державні школи, які одержують асигнування зі спеціального держфонду для навчання дітей з ООП. Для учнів користування сервісами є безкоштовним [8].

Першим сервісом, з якого ESA розпочала використання хмари, став Citrix XenDesktop – комплексне рішення для віртуалізації, що на одній уніфікованій платформі забезпечує надійний віддалений доступ до низки застосування з будь-яких пристроїв. Citrix XenDesktop дозволяє створювати віртуальні робочі/навчальні місця з повноцінною підтримкою 3D графіки, завдяки яким учні можуть віддалено використовувати різні візуальні застосунки, водночас і ОС Windows, віртуальні робочі столи, Microsoft Office тощо. З хмарними технологіями Citrix NetScaler, Repeater та Branch Repeater учні залучаються до роботи з графічно насиченим мультимедійним контентом, що враховує їх індивідуальні особливі потреби. Citrix дозволяє ESA розгорнути її додатки поряд з іншими веб-орієнтованими додатками в



одному середовищі, в результаті чого досягається максимальна гнучкість у виборі програм, доступних учням. Означені технології Citrix дозволяють учням з ООП ефективно включитися в навчальний процес у зручний для них спосіб, мати доступ до якісних освітніх ресурсів, вчасно й успішно проходити стандартизоване тестування, взаємодіяти з учителями й однолітками [8].

**Висновки.** Отож сучасна ідеологія інформаційного суспільства (суспільства знань) потребує включення кожного суб'єкта в процеси навчання, пізнання, творчого розвитку. Все це вимагає пошуку альтернативних шляхів отримання освіти тими, хто в силу соціальних, медичних чи інших причин не може досягти цього традиційними методами. Задля забезпечення ефективного освітнього впливу на дітей з ООП важливим стає розробка особистісно орієнтованих навчальних програм, проектування індивідуальних освітніх траєкторій. Враховуючи зарубіжний досвід, властивості інформаційних технологій допомагають дітям з ООП брати активну участь у навчальному процесі попри порушення. Завдяки використанню хмарних технологій (на прикладі Північної Ірландії, Шотландії, Канади, Малайзії, США), можемо стверджувати, що діти з ООП отримують доступ до різноманітних дидактичних матеріалів у прийнятній, доступній і цікавій форматі. Адаптація зарубіжного досвіду використання ІКТ в інклюзивному навчанні до українського освітнього простору, надасть можливість долати дітям з ООП бар'єри на шляху до навчання, демонструвати освітні досягнення в можливий їм спосіб та бути успішними.

З урахуванням вищезначеного, під інклюзивною ІТ освітою слід розуміти систему послуг із застосуванням різноманітних методів, способів та алгоритмів збору, накопичення, обробки, подання й передачі інформації задля забезпечення процесу комунікації з метою здійснення ефективної діяльності учнів з ООП.

Відтак лише суттєві зміни в структурі системи освіти в напрямку впровадження ІТ в систему інклюзивного навчання сприятимуть сформуванню якісно нового механізму взаємодії педагогічних інституцій задля забезпечення надання якісної освіти та соціалізації кожної дитини з ООП.

#### Література

1. Григорович В. Г. Семантичний Веб: інформаційно-комунікаційна складова соціальної адаптації. *Вісник Національного університету Львівська політехніка. Інформаційні системи та мережі*. 2014. С. 87-95.
2. Статистичний збірник "Соціальний захист населення України". Державна служба статистики України, ДП "Інформаційно-аналітичне агентство", Київ, 2017.
3. Сучасні засоби ІКТ підтримки інклюзивного навчання : навч. посіб. / за заг. ред. Ю. Г. Носенко. Полтава : ПУЕТ, 2018. 261 с.
4. Kamarulzaman A. Potential for Providing Augmented Reality Elements in Special Education via Cloud Computing / Kamarulzaman Ab Aziza, Nor Azlina Ab Aziz, Anuar Mohd Yusof, Avijit Paul. *Procedia Engineering*. Vol. 41. 2012. P. 333-339.
5. Min Wook Ok, Min Kyung Kim, Eun Young Kang, Brian R. Bryant. How to Find Good Apps: An Evaluation Rubric for Instructional Apps for Teaching Students With Learning Disabilities. *Intervention in School and Clinic*. 2015. №4. pp. 244 – 252.
6. Таровик О. І. Хмарні технології у навчально-виховному процесі : метод. посіб. URL: <https://goo.gl/fq2PHA> (дата звернення: 19.08.2019).
7. Digital Canada 150 URL: [https://www.ic.gc.ca/eic/site/028.nsf/vwapj/DC150EN.pdf/\\$FILE/DC150-EN.pdf](https://www.ic.gc.ca/eic/site/028.nsf/vwapj/DC150EN.pdf/$FILE/DC150-EN.pdf) (Last accessed: 17.08.2019).
8. Educational Services of America Wins International Innovation Award from Citrix URL: <http://www.prnewswire.com/news-releases/educational-services-of-america-wins-internationalinnovation-award-from-citrix-151024215.html> (Last accessed: 15.08.2019).

9. ICT for inclusion: reaching more students more effectively. URL: <http://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214675>(Last accessed:20.08.2019).
10. ICTs in Education for People with Special Needs : specialized training course. Moscow : UNESCO Institute for Information Technologies in Education, 2006. 160 p. URL: <http://iite.unesco.org/pics/publications/en/files /3214644.pdf> (Last accessed: 15.08.2019).
11. Information and Communication Technologies in Secondary Education : position paper. Moscow : Unesco Institute for Information Technologies in Education, 2004. 24 p. URL: <http://iite.unesco.org/pics/publications/en/files/3214616.pd> (Last accessed:15.08.2019).
12. Prevalence of Autism Spectrum Disorders, 14 Sites, United States, 2008. URL: [http://www.cdc.gov/mmwr/preview/mmwrhtml/ss6103a1.htm?s\\_cid=ss6103a\\_1\\_e](http://www.cdc.gov/mmwr/preview/mmwrhtml/ss6103a1.htm?s_cid=ss6103a_1_e) (Last accessed: 23.08.2019).
13. The force is with Glow as virtual help links up schools. URL: <http://www.scotsman.com/lifestyle/the-force-is-with-glow-as-virtual-help-links-up-schools-1-828684> (Last accessed: 23.08.2019).
14. The Individuals with Disabilities Education Act. URL: <http://idea.ed.gov/> (Last accessed: 23.08.2019).
15. The new Education Network for Northern Ireland’s Schools. URL: <http://www.c2kni.org.uk/news/nENniLeader.html> (Last accessed: 22.08.2019).

### References

1. Hryhorovych V. H. Semantychnyi Veb: informatsiino-komunikatsiina skladova sotsialnoi adaptatsii. Visnyk Natsionalnoho universytetu Lvivska politekhnika. Informatsiini systemy ta merezhi. 2014. C. 87-95.
2. Statystychnyi zbirnyk “Sotsialnyi zakhyst naseleattia Ukrainy”. Derzhavna sluzhba statystyky Ukrainy, DP “Informatsiino-analitychne ahentstvo”, Kyiv, 2017.
3. Suchasni zasoby IKT pidtrymky inkluzyvnoho navchannia : navch.posib. / za zah. red. Yu. H. Nosenko. Poltava : PUET, 2018. 261 s.
4. Kamarulzaman A. Potential for Providing Augmented Reality Elements in Special Education via Cloud Computing / Kamarulzaman Ab Aziza, Nor Azlina Ab Aziz, Anuar Mohd Yusof, Avijit Paul. Procedia Engineering. Vol. 41. 2012. P. 333-339.
5. Min Wook Ok, Min Kyung Kim, Eun Young Kang, Brian R. Bryant. How to Find Good Apps: An Evaluation Rubric for Instructional Apps for Teaching Students With Learning Disabilities. Intervention in School and Clinic. 2015. №4. pp. 244 – 252.
6. Tarovyk O. I. Khmarni tekhnolohii u navchalno-vykhovnomu protsesi :metod. posib.URL: <https://goo.gl/fq2PHA>(data zvernennia: 19.08.2019).
7. Digital Canada 150 URL: [https://www.ic.gc.ca/eic/site/028.nsf/vwapj/DC150EN.pdf/\\$FILE/DC150-EN.pdf](https://www.ic.gc.ca/eic/site/028.nsf/vwapj/DC150EN.pdf/$FILE/DC150-EN.pdf) (Last accessed: 17.08.2019).
8. Educational Services of America Wins International Innovation Award from Citrix URL: <http://www.prnewswire.com/news-releases/educational-services-of-america-wins-internationalinnovation-award-from-citrix-151024215.html> (Last accessed: 15.08.2019).
9. ICT for inclusion: reaching more students more effectively. URL: <http://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214675>(Last accessed:20.08.2019).
10. ICTs in Education for People with Special Needs : specialized training course. Moscow : UNESCO Institute for Information Technologies in Education, 2006. 160 p. URL: <http://iite.unesco.org/pics/publications/en/files /3214644.pdf> (Last accessed: 15.08.2019).
11. Information and Communication Technologies in Secondary Education : position paper. Moscow : Unesco Institute for Information Technologies in Education, 2004. 24 p. URL: <http://iite.unesco.org/pics/publications/en/files/3214616.pd> (Last accessed:15.08.2019).
12. Prevalence of Autism Spectrum Disorders, 14 Sites, United States, 2008. URL: [http://www.cdc.gov/mmwr/preview/mmwrhtml/ss6103a1.htm?s\\_cid=ss6103a\\_1\\_e](http://www.cdc.gov/mmwr/preview/mmwrhtml/ss6103a1.htm?s_cid=ss6103a_1_e) (Last accessed: 23.08.2019).
13. The force is with Glow as virtual help links up schools. URL: <http://www.scotsman.com/lifestyle/the-force-is-with-glow-as-virtual-help-links-up-schools-1-828684> (Last accessed: 23.08.2019).
14. The Individuals with Disabilities Education Act. URL: <http://idea.ed.gov/> (Last accessed: 23.08.2019).
15. The new Education Network for Northern Ireland’s Schools. URL: <http://www.c2kni.org.uk/news/nENniLeader.html> (Last accessed: 22.08.2019)

Одержано статтю: 05.07.2019

Прийнято до друку: 19.07.2019

Міністерство освіти і науки України  
ДВНЗ “Прикарпатський національний університет  
імені Василя Стефаника”

**НАУКОВИЙ ЖУРНАЛ**

**Освітній простір України  
Випуск 16**

Видається з 2014 року.

Адреса редколегії: 76000, Івано-Франківськ, вул. Мазепа, 10,  
Педагогічний факультет  
ДВНЗ “Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника”

Ministry of Education and Science of Ukraine  
VASYL STEFANYK PRECARPATHIAN NATIONAL UNIVERSITY

**SCIENTIFIC JOURNAL**

**EDUCATIONAL SPACE OF UKRAINE  
Edition 16  
Published since 2014.**

Editorial Board Address: 76000, Ivano-Frankivsk, 10 Mazepa St.  
Pedagogical Facultie  
SHEI “Vasyl Stefanyk Precarpathian National University”

Головний редактор *Василь Головчак*  
Літературний редактор *Надія Вебер*  
Комп’ютерна правка і верстка *Лідія Курівчак*  
Коректори *Надія Вебер, Надія Гриців*

*За зміст і достовірність фактів, цитат, власних імен  
та інших відомостей відповідають автори статей*

Видавець і виготовлювач  
Видавництво ДВНЗ “Прикарпатський національний університет імені Василя  
Стефаника”  
76018, м. Івано-Франківськ, вул. Бандери 1, тел. 71-56-22

Здано до набору 09.09.2019 р. Підп. до друку 16.09.2019 р.  
Формат 60x84/16. Папір ксероксний. Гарнітура “Times New Roman”.  
Ум. друк. арк. 18,6. Тираж 100 прим.

*(Реєстраційне свідоцтво Серія КВ № 20663-10463Р)*