

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

# **НАУКОВІ ЗАПИСКИ**

**Вінницького державного педагогічного університету  
імені Михайла Коцюбинського**

**Серія: Педагогіка і психологія**

**№ 51 • 2017 р.**

Вінниця

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

# **SCIENTIFIC ISSUES**

## **OF**

**Vinnytsia state M.Kotsyubynskyi pedagogical university**

**Section: Pedagogics and Psychology**

**№ 51 • 2017**

Vinnytsia

НАУКОВІ ЗАПИСКИ

Вінницького державного педагогічного університету  
імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія  
№ 51 • 2017 р.

Рекомендовано до друку рішенням вченої ради  
Вінницького державного педагогічного університету  
імені Михайла Коцюбинського від 29 червня 2017 р. (протокол № 21)

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

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

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

**Бондар В. І.** – Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, директор Інституту педагогіки і психології; доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України.

**Брилін Б. А.** – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, доктор педагогічних наук, професор кафедри ансамблевої гри та естрадного мистецтва.

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

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

**Гусак П. М.** – Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, завідувач кафедри соціальної педагогіки та педагогіки вищої школи; доктор педагогічних наук, професор.

**Карпенко З. С.** – Прикарпатський національний університет ім. Василя Стефаника, завідувач кафедри педагогічної та вікової психології; доктор психологічних наук, професор.

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

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

**Ничкало Н. Г.** – доктор педагогічних наук, професор, академік-секретар відділення педагогіки і психології професійно-технічної освіти Національної академії педагогічних наук України.

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

**Сова Йозеф** – Старопольська школа вища в м. Кельце; доктор габілітований, професор (Польща).

**Сухомлинська О. В.** – доктор педагогічних наук, професор, академік-секретар відділення теорії та історії педагогіки Національної академії педагогічних наук України.

**Тарасенко Г. С.** – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, професор кафедри дошкільної і початкової освіти; доктор педагогічних наук, професор.

**Шандор Палфі** – Дебреценський університет, Гойдубесерменське відділення, доктор педагогічних наук (Угорщина).

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

**Яворська-Вітковська Моніка** – Куявсько-Поморська вища школа в Бидгощі, декан відділу наук суспільних і філологічних; доктор габілітований, професор (Польща).

Літературний редактор: В.В. Богатько, А.І. Марченко

Комп'ютерна верстка: Н.Р. Опушко

**Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: 36. наук. праць. – Випуск 51 / Редкол.: В.І. Шахов (голова) та ін. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2017. – 147 с.**

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

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

*Збірник є науковим фаховим виданням (затверджено постановою МОН України № 1222 від 07.10.2016 р.)*

ББК 74.00+88.40+88.840

Н 34

SCIENTIFIC ISSUES

of Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University

Section: Pedagogics and Psychology

№ 51 • 2017

---

Recommended for publication by the decision of the Academic Council of  
Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University  
29 June 2017 (proceedings № 21)

EDITORIAL BOARD

**Editor-in-chief: Prof. Dr. Volodymyr I. Shakhov**, Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University (Ukraine)

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

**Prof. Dr. Volodymyr I. Bondar**, National Pedagogical Dragomanov University (Ukraine)

**Prof. Dr. Boris A. Brylin**, Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University (Ukraine)

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

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

**Prof. Dr. Petro M. Husak**, Lesya Ukrainka Eastern European National University (Ukraine)

**Prof. Dr. Zinoviya S. Karpenko**, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University (Ukraine)

**Prof. Dr. Alla M. Kolomiets**, Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University (Ukraine)

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

**Prof. Dr. Nelya H. Nychkalo**, National Academy of Educational Sciences of Ukraine

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

**Prof. Dr. Józef Sowa** – Old Polish University, Kielce (Poland)

**Prof. Dr. Olha V. Sukhomlynska**, National Academy of Educational Sciences of Ukraine

**Prof. Dr. Halyna S. Tarasenko**, Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University (Ukraine)

**Prof. Dr. Sándor Pálfi**, University of Debrecen (Hungary)

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

**Prof. Dr. Monika Jaworska-Witkowska**, Kujawy and Pomorze University of Bydgoszcz (Poland)

*Text editors:* Valentyna V. Bohatko, Alla.I. Martchenko

*Technical editor:* Nadiya R. Opushko

**The Scientific Issues of Vinnytsia State M. Kotsyubynskyi Pedagogical University. Section: Pedagogics and Psychology. – Issue 51 / Editorial board: Volodymyr I. Shakhov (editor-in-chief) and others. – Vinnytsia: LLC «Nilan Ltd», 2017. – 147 p.**

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

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

*Edition is included in the list of scientific professional publications of Ukraine by the Ministry of Education and Science of Ukraine # 1222 of 07.10.2016.*

ББК 74.00+88.40+88.840

Н 34

ISSN 2415-7872

© Authors, 2017

## ЗМІСТ ДИДАКТИКА

Мельник К.О. ПРИНЦИПИ РЕАЛІЗАЦІ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ПІДХОДУ В НАВЧАННІ.....	7
Поштарук Л. І. ІННОВАЦІЙНІ ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ НА ЗАНЯТТЯХ З БІОЛОГІЇ.....	11

### ТЕОРІЯ ВИХОВАННЯ

Рябошапка О. В. СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ «ПОВАЖНЕ СТАВЛЕННЯ» В ПАРАДИГМІ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ.....	15
Сагадіна О. Ю. КОНСУЛЬТАТИВНА ПРОФОРІЕНТАЦІЙНА РОБОТА З УЧНЯМИ СТАРШОЇ ШКОЛИ: СУЧАСНІ ПІДХОДИ.....	18
Скрипник Н. І. РОЛЬ МИСТЕЦТВА У ФОРМУВАННІ ДОБРОЗИЧЛИВИХ СТОСУНКІВ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ.....	23
Слободянюк І. О., Грошовенко О. П. РЕАЛІЗАЦІЯ ІДЕЙ ГУМАНІСТИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ В СУХОМЛІНСЬКОГО В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНО ДОЦІЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	27
Столяренко О. В., Столяренко О. В. ДОСЛІДЖЕННЯ МЕХАНІЗМІВ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ЛЮДИНИ В МОРАЛЬНІЙ СВІДОМОСТІ ВИХОВАНЦЯ.....	30
Холковська І. Л. ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ АВТОРИТЕТУ КЛАСНОГО КЕРІВНИКА.....	35

### ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

Галузяк В. М. ХАРАКТЕРИСТИКИ ЗРІЛОГО ПЕДАГОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ.....	43
Ромаскевич А. В. ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ТЕХНОЛОГІВ З ВИРОБНИЦТВА ПРОДУКЦІЇ АКВАКУЛЬТУРИ.....	51
Самойленко О. А. «ТВОРЧА ГРУПА» ЯК ФОРМА ПІДВИЩЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА.....	54
Сірак І. П. РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕДИЧНИХ СЕСТЕР ДО ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ.....	59
Сліпчишин Л. В. РОЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ШКОЛИ В РЕАЛІЗАЦІЇ КОНКУРЕНТНОЇ ПЕРЕВАГИ РЕГІОНУ.....	63
Слободиська О. А. ІНТЕГРАЦІЯ МАСОВОГО ВІДКРИТОГО ОНЛАЙН-КУРСУ У САМОСТІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТІВ.....	67
Сопіна Ю. Ф. СИСТЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ В ДОШКІЛЬНИКІВ ОСНОВ ЕТНОКУЛЬТУРИ.....	71
Степанов С. П. ОБҐРУНТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ СПЕЦІАЛЬНИХ УМІНЬ ІДЕНТИФІКАЦІЇ В МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ.....	75
Стратан-Артишкова Т. Б. ТЕХНОЛОГІЯ РЕАЛІЗАЦІЇ ТВОРЧО-ВИКОНАВСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА...	81
Улиська І. В. ВИКОРИСТАННЯ НАВЧАЛЬНО-ІГРОВОГО ПРОЕКТУВАННЯ З МЕТОЮ ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНО-ВОЛЬОВИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ МЕДИЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ.....	85
Філімонова І. А. ОСОБЛИВОСТІ ІНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ-ТЕХНОЛОГІВ У ГАЛУЗІ ХАРЧОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	90
Цина А. Ю. ПЕДАГОГІЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ МОТИВАЦІЇ ОСОБИСТІСНО- ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ НА ЗАСАДАХ ФЕНОМЕНОЛОГІЧНОГО НАПРЯМУ В ТЕОРІЇ ОСОБИСТОСТІ.....	94
Шемчук В. А. КРЕАТИВНІСТЬ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ ОФІЦЕРА-ВИКЛАДАЧА В УМОВАХ СУЧАСНОЇ ВІЙСЬКОВОЇ ОСВІТИ.....	98

### СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Пшеславська С. О. ЗМІСТ ТА СТРУКТУРА ФЕНОМЕНУ «СІМЕЙНІ ЦІННОСТІ».....	102
---	-----

### ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Ельбрехт О. ПРОБЛЕМА ПІДРУЧНИКІВ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ І ПРАКТИЦІ: ДОСВІД США.....	108
Кириченко В. Г. ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ В ПРОЦЕСІ КУЛЬТУРНО-ДОЗВІЛЛЕСОЇ ДІЯЛЬНОСТІ (ЗА МАТЕРІАЛАМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ СПАДЩИНИ А.С. МАКАРЕНКА).....	113
Мельниченко Р. К. ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ В ІСТОРІЇ РОЗВИТКУ ВІТЧИЗНЯНОЇ ОСВІТИ.....	117

### ПСИХОЛОГІЯ

Зелененька І., Тищенко Т. НАЦІОНАЛЬНІ ПСИХОТИПИ ПОДІЛЬСЬКИХ МІСТ І СІЛ У ВІРШАХ ФІЛОЛОГІЧНИХ ПОЕТІВ АКАДЕМІЧНОГО ШТИБУ.....	129
Шахов В. В. ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ САМОСВІДОМОСТІ В СТУДЕНТСЬКОМУ ВІЦІ.....	134
Шахов В.І. ПСИХОЛОГІЗМ ЯК ПРИНЦИП ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ.....	139
Наші автори.....	146

## CONTENTS

### DIDACTICS

<b>Melnyk K. O.</b> PRINCIPLES OF IMPLEMENTING AN INDIVIDUAL APPROACH TO TEACHING .....	7
<b>Poshtaruk L.</b> INNOVATIVE FORMS OF ORGANIZATION OF EDUCATIONAL ACTIVITY OF STUDENT YOUTH ON THE BIOLOGY CLASSES.....	11

### THEORY OF EDUCATION

<b>Ryaboshapka O. V.</b> ESSENCE OF CONCEPT «WORTHY RELATION» IS IN PARADIGM OF MORAL EDUCATION .....	15
<b>Sahadina O.</b> ADVISORY CAREER-ORIENTED EDUCATION FOR HIGH SCHOOL STUDENTS: NEW APPROACHES.....	18
<b>Skrypnyk N. I.</b> ROLE OF ART IN FORMING RELATIONSHIPS FRIENDLY OLDER PRESCHOOLER ....	23
<b>Slobodyanyuk I. A., Groshovenko O. P.</b> THE IMPLEMENTATION OF THE IDEAS OF HUMANISTIC PEDAGOGY V. SUKHOMLINSKY IN THE FORMATION OF ENVIRONMENTALLY FRIENDLY BEHAVIOR OF CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE .....	27
<b>Stoliarenko E. V., Stoliarenko O. V.</b> THE STUDY OF VALUE-ORIENTED ATTITUDE TO A PERSON FORMATION MECHANISMS IN MORAL CONSCIOUSNESS OF A LEARNER.....	30
<b>Kholkovska I. L.</b> THE PROBLEM OF FORMING OF CLASSROOM TEACHER AUTHORITY .....	35

### VOCATIONAL EDUCATION

<b>Haluziak V.</b> CHARACTERISTICS OF MATURE PEDAGOGICAL THINKING .....	43
<b>Romaskevych A.V.</b> THE POSSIBILITY OF USE ELEMENTS OF PROBLEM TEACHING IN TRAINING FUTURE TECHNOLOGISTS FOR MANUFACTURING AQUACULTURE PRODUCTION .....	51
<b>Samojlenko O. A.</b> «CREATIVE GROUP» AS A FORM PROFESSIONAL COMPETENCE TEACHER.....	54
<b>Sirak I.</b> RESULTS OF EXPERIMENTAL STUDY THE FORMATION OF FUTURE NURSES FOR PROFESSIONAL FULFILLMENT.....	59
<b>Slipchyshyn L. V.</b> ROLE OF PROFESSIONAL SCHOOLS IN THE REGION IMPLEMENTATION COMPETITIVE ADVANTAGES .....	63
<b>Slobodyska O. A.</b> THE INTEGRATION OF A MASS OPEN ONLINE COURSE INTO OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS .....	67
<b>Sopina Y. F.</b> THE SYSTEM OF TRAINING FUTURE EDUCATORS FOR PRESCHOOL FORMING BASES ETHNIC CULTURE.....	71
<b>Stepanov S. P.</b> JUSTIFICATION PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FORMING SPECIAL IDENTITY CHARACTERISTICS IN FUTURE OFFICERS OF FRAGRANCE.....	75
<b>Stratan-Artyshkova T. B.</b> TECHNOLOGY OF IMPLEMENTING OF CREATIVE AND PERFORMING ACTIVITY IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHER OF MUSIC ART .....	81
<b>Ulyska I. V.</b> USING OF TEACHING AND GAME DESIGN FOR THE FORMATION OF MORAL AND VOLITIONAL QUALITIES OF FUTURE HEALTHPROFESSIONALS.....	85
<b>Filimonova I. A.</b> FEATURES OF ENGINEERING AND PEDAGOGICAL ACTIVITY OF FUTURE SPECIALISTS IN THE FOOD TECHNOLOGY INDUSTRY.....	90
<b>Tsina A. Y.</b> PEDAGOGICAL SUBSTANTIATION OF THE TECHNOLOGIES OF MOTIVATION OF PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF FUTURE TEACHERS ON THE BASIS OF A PHENOMENOLOGICAL DIRECTION IN THE THEORY OF PERSONALITY.....	94
<b>Shemchuk V. A.</b> CREATIVITY OF OFFICER-TEACHER'S METHODOLOGICAL WORK IN THE CONDITIONS OF MODERN MILITARY EDUCATION.....	98

### SOCIAL PEDAGOGY

<b>Psheslavska S. O.</b> CONTENT AND STRUCTURE OF THE PHENOMENON OF «FAMILY VALUES».....	102
--	-----

### HISTORY OF PEDAGOGY

<b>Elbrecht O.</b> THE PROBLEM OF TEXTBOOKS IN PEDAGOGICAL THEORY AND PRACTICE: THE US EXPERIENCE .....	108
<b>Kirichenko V. G.</b> FORMATION OF THE CREATIVE PERSON IN THE PROCESS CULTURALIZER (ON THE MATERIALS OF THE PEDAGOGICAL HERITAGE AS A. MAKARENKO).....	113
<b>Melnychenko R. K.</b> ORGANIZATION OF SPECIALIZED TRAINING IN THE HISTORY OF NATIONAL EDUCATION .....	117

### PSYCHOLOGY

<b>Zelenenka I. A., Tischenko T. A.</b> NATIONAL PSYCHOTYPES PODOLSK CITIES AND VILLAGES IN THE POEMS OF PHILOLOGICAL POETS OF AN ACADEMIC SENSE.....	129
<b>Shahov V. V.</b> PECULIARITIES OF FORMATION OF SELF-CONSCIOUSNESS IN STUDENT AGE.....	134
<b>Shahov V.I.</b> PSYCHOLOGISM AS A PRINCIPLE OF PEDAGOGICAL SCIENCE .....	139
<b>Our authors</b> .....	146

УДК: 373.3.015.31:159.922.7

## ПРИНЦИПИ РЕАЛІЗАЦІЇ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ПІДХОДУ В НАВЧАННІ

**К.О. Мельник**

*Розглянуто проблеми реалізації індивідуального підходу в навчанні, саме цей методичний прийом уможливорює постійне звернення викладача до внутрішнього світу вихованця, розуміння його індивідуальних, національних і психологічних особливостей. Конкретизація принципів (комплементарності, діалогічності, виховання почуття власної гідності, індивідуально-особистісної педагогічної підтримки, надання свободи вибору, неповноти інформації) допоможе практично реалізовувати індивідуальний підхід в освітніх установах різного типу.*

**Ключові слова:** індивідуальний підхід, психологічний і соціальний комфорт, толерантність, принцип комплементарності.

## ПРИНЦИПЫ РЕАЛИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ

**Е. О. Мельник**

*Рассмотрены проблемы реализации индивидуального подхода в обучении, именно этот методический прием позволяет постоянное обращение преподавателя к внутреннему миру воспитанника, понимание индивидуальных, национальных и психологических особенностей. Конкретизация принципов (комплементарности, диалогичности, воспитание чувства собственного достоинства, индивидуально-личностной педагогической поддержки, предоставление свободы выбора, неполноты информации) помогает практически реализовывать индивидуальный подход в образовательных учреждениях различного типа.*

**Ключевые слова:** индивидуальный подход, психологический и социальный комфорт, толерантность, принцип комплементарности.

## PRINCIPLES OF IMPLEMENTING AN INDIVIDUAL APPROACH TO TEACHING

**K. O. Melnyk**

*The problems of implementing an individual approach in teaching are considered, it is this methodical method that allows the teacher to address constantly the inner world of the pupil, an understanding of individual, national and psychological characteristics. The object of study – a set of principles of implementation the individual approach to learning and their implementation in modern educational space. The subject of research – especially specifying the principles of implementing individual learning approach, which avoids situational selectivity. The concretization of principles (complementarity, dialogue, self-esteem, individual-personal pedagogical support, freedom of choice, incompleteness of information) helps to implement practically an individual approach in educational institutions of various types.*

**Keywords:** individual approach, psychological and social comfort, tolerance, the principle of complementarity.

Педагогічною наукою й практикою накопичено багатий досвід реалізації індивідуального підходу, використання якого дозволяє конкретизувати його в сукупності принципів, що забезпечує виконання його прикладної функції, служить орієнтиром конкретної діяльності [3, 105-106]. У силу відкритості й «невизначеності, властивої всім гуманітарним системам» [5, 5] індивідуальний підхід не має завершеного характеру і здатний вбирати в себе все нові ідеї, тому пропонується ряд принципів у подальшому може бути розширено.

Об'єкт дослідження – сукупність принципів реалізації індивідуального підходу в навчанні та їхня реалізація в сучасному освітньому просторі.

Предмет дослідження – особливості конкретизації принципів реалізації індивідуального підходу в навчанні, котра дозволяє уникнути ситуативної вибірковості.

Педагогічні принципи – це основні ідеї, ціннісні основи виховання людини, які, відображаючи рівень розвитку суспільства, визначають стратегію, загальний напрямок здійснення педагогічного процесу, стиль взаємодії суб'єктів виховання [1, с. 17-18]. Поняття принципу в педагогіці виступає в різних аспектах: як узагальнююче теоретичне положення; як переконання, погляд на явища, факти, відносини; як певне керівництво до педагогічного впливу. Принцип є одночасно й результатом узагальнення педагогічної практики, і нормативною підставою для відтворення існуючої педагогічної дійсності.

У сучасній вітчизняній педагогіці проблема принципів не має однозначного вирішення, з одного боку,

безперервно визначається коло виховних, дидактичних, методичних принципів, уточнюються підстави для їхнього виділення, деталізації, з іншого – педагогічні принципи, як і цілі, неоднорідні, так як відображають складність і суперечливість самого педагогічного процесу. Педагог керується системою принципів, яка складається як з науково обґрунтованих принципів, так і «тих, які кожен з педагогів створює індивідуально» [2, с. 43].

Багато педагогів минулого обґрунтовували принципи індивідуальної спрямованості навчання (Я.А. Коменський, Дж. Локк, Руссо, І.Г. Песталоцці, Дж. Дьюї, У. Х. Кілпатрік, Г. Кершенштейнер, К.Д. Ушинський, П.Ф. Каптерев та ін.). Г. Гаудіг на основі принципу особистості, який він називав життєвим, побудував систему принципів навчання, у яку включив принципи: розвитку, руху, благоговіння перед природою, роботи й переживання, самодіяльності, правильного ставлення до дійсності [8, с. 68-72].

Відповідні принципи розробляють й у руслі сучасної індивідуально-орієнтованої освітньої парадигми (Є. Бондаревська, І. Б. Котова, М.Є. Кузнецов, С.В. Кульневич, АА Плігін, В. В. Серіков, Е. Н. Шиянов, І. С. Якиманська та ін.). Особливість принципів індивідуально орієнтованої педагогіки полягає в тому, що вони виступають у якості «тонких і м'яких регуляторів, що визначають зміст діяльності й учителя, і учня», тому «ненасильницьке ініціюють діяльність свідомості на пошук сенсу, побудови власної педагогічної картини і своїх дій у ній».

Л.В. Куриленко називає індивідуальний підхід в навчанні й вихованні «стратегією сучасної інноваційної діяльності школи» і пише про необхідність перегляду – «доповнення та нового тлумачення» – традиційних принципів навчання [6, с. 66-68]. Розкриваючи зміст індивідуального підходу, Л.В. Куриленко розглядає такі принципи: 1) принцип активної участі «школяра в процесі навчання на правах партнера по навчальному дослідженню»; 2) «принцип внутрішнього прагнення до навчання», що означає необхідність «прийняття потреб і інтересів учнів, ґрунтуючись на матеріалі, особистісно сприймається учнем»; 3) принцип індивідуалізації навчання. Виявлення сутності індивідуального підходу до учнів у сучасному освітньому просторі дозволяє визначити сукупність принципів його здійснення. Це, у свою чергу, доповнює й конкретизує зміст готовності педагогів до його реалізації.

*Принцип комплементарності (додатковості)* є вираженням ідей філософії життя, гуманістичної педагогіки свободи, ненасильства, узаємодії (а не впливу) відповідно до природи людини. Ідея комплементарності (від лат. – доповнення) виникла спочатку як узагальнення відкриттів квантової механіки датського фізика Нільса Бора, який позначав терміном «додатковість» співвідношення нового типу, що не мають аналогів у класичній фізиці, щоб підкреслити, «що в протидії явищ ми маємо справу з різними, але єдиними суспільними аспектами, чітко визначеного комплексу відомостей про об'єкти» [4, 393]. Найважливішою проблемою Н. Бор уважав зв'язок науки із суспільством, питання соціальних, політичних і громадських наслідків винаходів у фізиці й прагнув поглибити розуміння своєї концепції додатковості, поширив її далеко за межі фізики. Ідея комплементарності в широкому сенсі слова є основою для розуміння цілого комплексу явищ, що відносять до людини, до її творчості, психології, почуттів і думок. Автор у своїх роботах різних років показує комплементарний зв'язок між інстинктом і розумом, інтуїцією і логікою, мистецтвом і наукою, думкою й дією, думкою й словом, словом і спробами його суворого визначення, між серйозністю й жартом.

Таким чином, ідея комплементарності в педагогіці знімає протиріччя: а) між особистісним і суспільним; б) між гуманітарним і технічним в змісті освіти; в) між індивідуальним і колективним; г) між об'єктивним і суб'єктивним; д) між педагогічним і учнівським; е) між різними проявами конкретної особистості і т.д. Принцип комплементарності в контексті індивідуального підходу може трактуватися і як можливість розвитку цілісності людини, і як умова вільних, творчих, діалогових відносин в педагогічному процесі, і як гармонійний урівноважений стан всередині освітніх систем різного масштабу: сфер освіти країни, регіону, міста, відділення установ загальної та додаткової освіти.

*Принцип діалогічності (полісуб'єктності)* спрямований на подолання монологічності, яка продовжує залишатися основною рисою освіти, і проявляється так: ігнорування навчальним закладом і вчителем цілей і мотивів учня; відсутність особистісної зацікавленості педагога й учнів, як у змісті навчання, так і один в одному; постановка цілей, завдань виключно вчителем і як наслідок – невміння учнів самостійно формулювати проблему й визначати шляхи її вирішення; орієнтація вчителя на стандартне ведення уроку, страх нешаблонних підходів і «страшних» питань з боку учнів; відстороненість учителя, а, значить, і учнів від навчального завдання, а також неготовність учителя брати участь у неформальному спілкуванні з дітьми в позаурочний час.

У сучасній індивідуально орієнтованій освітній парадигмі принцип діалогічності займає виняткове становище (Ш. Амонашвілі, В. І. Андрєєв, Є. В. Бондаревська, Е. О. Галицьких, А.Б. Орлов, Т.А. Флоренська та ін.). В основі діалогових технологій навчання лежить діалогічна теорія М.М. Бахтіна, у якій обґрунтовуються специфічні особистісні функції: 1) забезпечення позиції «Я – для – себе», вироблення індивідуального погляду на світ; 2) забезпечення цілісності внутрішнього світу людини, пронизаного



едністю внутрішнього сенсу; 3) відповідальність і за свої діяння, і за те, в чому безпосередньо не брав участі.

Діалог в навчанні розглядають у декількох значеннях: а) як діалог логік, тобто розгляд наукових понять і вихід на «вічні проблеми» людства в різних способах розуміння, з позицій «різних історично існували логік» і культур; б) як діалог голосів – особливе спілкування між учасниками навчання, яке дозволяє знайти власний погляд на світ; в) як внутрішній діалог (мікродіалог), що протікає у розмові з самим собою, з внутрішнім співрозмовником. Уроки-діалоги універсальні, тому можуть бути застосовані в різних навчальних закладах і на різних сходах навчання. Пріоритетну роль у цьому відіграє готовність вчителя до діалогу, його вміння працювати з індивідуальними моделями навчального предмету.

*Принцип виховання почуття власної гідності* розкриває ще одну грань індивідуального підходу до учня. Необхідно дослідити гідність особистості як педагогічну категорію. Поряд з педагогікою співробітництва й психологією довіри, сучасній школі необхідна педагогіка гідності. Той факт, що педагогічна енциклопедія зовсім не містить статті, яка пояснює поняття «гідність» з педагогічної точки зору свідчить про необхідність обґрунтування питання в руслі теорії і практики освіти.

У філософії гідність особистості визначається як усвідомлення людиною свого суспільного значення, права на повагу, засноване на визнанні суспільством цінності людини. Схильність сучасної освіти до гуманістичних пріоритетів і цінностей актуалізує зміст цього принципу. Про це пише В. П. Бездухов: «Осмилення педагогом поняття «гуманізм» буде приведена до визнання за учнем права на власну гідність, самостійність, викликати повагу до його неповторності і унікальності. Незважаючи на те, що школяр відрізняється від інших за своїми здібностями, за рівнем виховання і освіченості, він не повинен відрізнятися за такою ціннісною характеристикою, як гідність людини» [1, с. 23]. Це підтверджує важливість реалізації принципу формування відчуття власної гідності учнів реалізуючи індивідуальний підхід.

*Принцип неповноти інформації*, який розкриває важливий аспект індивідуального підходу. Цей принцип логічно розглядати відносно до процесу виховання людини – процесу перетворення внутрішньої сфери. Найчастіше педагог не має і мінімум інформації про зростаючу людину, активно втручаючись у процес її становлення. Та й сама людина не завжди може усвідомити зміни, які відбуваються із нею, а значить – не має вичерпної інформацією про себе. Тим більше не під силу це дитині, рефлексивне мислення якої тільки розвивається. Тут потрібна допомога досвідченого вихователя.

Особистість дитини знаходиться в стані пошуку власного «Я», індивідуальність ще повною мірою не проявилася, «багато в ній тільки намічено, а багато ще знаходиться на стадії дозрівання» [7, с. 139], тому важливо, щоб учитель мав можливість допомогти вихованцю знайти духовну стійкість і цілісність.

Діагностичні процедури також не можуть претендувати на достатнє володіння інформацією про об'єкт виховання, у цьому випадку принцип неповноти інформації може бути розглянуто як методологічний принцип, і як етичний принцип міжособистісної взаємодії.

Реалізація принципу неповноти інформації передбачає формування культури педагогічного діагностування. Зокрема, педагоги оволодівають програмою вивчення особистості школяра, яка поєднує три частини: 1) вивчення загального, що є характерним для всіх учнів (особистісний підхід у вихованні); 2) вивчення типового, що теж є характерним для груп та віку (диференційований підхід у вихованні та навчанні); 3) вивчення індивідуального (індивідуальний підхід в навчанні й вихованні).

Принцип неповноти інформації означає для педагога усвідомлення його невідання щодо багатьох аспектів життя вихованця, оберігає від поспішних рішень, веде до тактики не нанесення шкоди, що співзвучно загальній тональності індивідуального підходу.

*Принцип індивідуально-особистісної педагогічної підтримки* означає здійснення особливої педагогічної діяльності щодо забезпечення індивідуального розвитку (саморозвитку) учня, що виходить із визнання того, що вже є в наявності (потенційне). Предмет підтримки – особистісний вибір, набуття себе.

Механізм педагогічної підтримки дитини у вирішенні життєво важливих проблем складається з взаємозв'язаних дій школяра й педагога, виконуваних ними на наступних етапах:

1) діагностичний етап – фіксація факту, сигналу проблемності, діагностика можливої проблеми, встановлення контакту з дитиною, вербалізація постановки проблеми (промовляння її самим школярем), спільна оцінка проблеми з точки зору значущості її для дитини;

2) пошуковий етап – організація пошуку (спільно з дитиною) причин виникнення труднощів, погляд на ситуацію з боку;

3) договірний етап – проектування дій: поділ функцій і відповідальності за вирішення проблеми; налагодження договірних відносин і укладення договору в будь-якій формі;

4) діяльнісний етап – діє сама дитина й діє педагог;

5) рефлексивний етап – спільне з дитиною обговорення успіхів і невдач попередніх етапів діяльності, констатація факту розв'язання проблеми або труднощі, осмилення дитиною й педагогом нового досвіду життєдіяльності [10, с. 66-67].

*Принцип надання свободи вибору.* Ідея свободи відображає суб'єктивне ставлення людини до своїх дій,

при якому «він є їх визначальною причиною, і вони безпосередньо не залежать від природних, соціальних, міжособистісно-комунікативних, індивідуально-внутрішніх або індивідуально-родових факторів» [9, с. 255]. Процес руху до свободи – складний, нелінійний, нестійкий і глибоко особистий, так як досягнення свободи можливе тільки через прагнення відповідати самому собі, самостійно реалізовувати свої потенції, що співвідносяться з сутністю індивідуального підходу.

Традиційне моделювання ситуації вибору в школі пов'язано з вибором діяльності (навчальної, позакласної), характеру навчальної діяльності (репродуктивний, пошуковий, дискусійний, творчий), спілкування (однорікове або різнорікові, ділове або приватне), позицій і соціальних ролей (лідер, організатор, виконавець). Скористатися свободою вибору може не кожен учень, і що молодші діти, то частіше приймають конформні рішення «за компанію». Мають значення вікові характеристики й наявність досвіду прийняття свідомого, незалежного рішення. Участь дітей у ситуації вибору підвищує їхню рефлексію щодо життя школи, їхнього особистого місця й ролі в цьому житті, формує критичність і самостійність оцінок і дій, розширює їхній інтерес до життєвих проблем і думки інших.

Багато профільність, добровільність, варіативність та інші особливості додаткової освіти дітей надають педагогам широкі можливості для створення ситуацій вибору. Учень має право вибирати вид діяльності, зміст і форму індивідуальної роботи або участі в колективній справі. Багато що, безумовно, залежить від готовності педагогів, повніше, надаючи можливість вибору, виховувати свободу вибору дітей, яка формується в ситуаціях особистісного вибору майбутніх педагогів у навчальних закладах, це, у свою чергу, актуалізує життєвий досвід студентів, розвиває їхню суб'єктність.

Конкретизація принципів (комплементарності, діалогічності, виховання почуття власної гідності, індивідуально-особистісної педагогічної підтримки, надання свободи вибору, неповноти інформації) допомагає практично реалізовувати індивідуальний підхід в освітніх установах різного типу.

#### Література

1. Бездухов В.П. Теоретические проблемы становления педагогической компетентности учителя / В. П. Бездухов, С. Е. Мишина, О. В. Правдина. – Самара : Изд-во СамГПУ, 2001.-132с.
2. Безрукова В.С. Педагогика. Проективная педагогика : [Учебное пособие] / В. С. Безрукова. – Екатеринбург : Деловая книга, 1996. – 344с.
3. Блауберг И.В. Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. – Москва: Изд-во «Наука», 1973. – 270с.
4. Бор Н. Избранные научные труды в 2-х т. – Т. 1. / Н. Бор. – Москва : Наука, 1971. – 676с.
5. Гузеев В.В. Теория и практика интегральной образовательной технологии / В.В. Гузеев. – Москва : Народное образование, 2001. – 224с.
6. Куриленко Л.В. Активизация познавательной деятельности школьников в условиях инновационных образовательных процессов / Л. В. Куриленко. – Самара : Изд-во «Компрэл», 1998. – 108с.
7. Левина М.М. Технологии профессионального педагогического образования : [Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений] / М. М. Левина. – Москва : Изд. центр «Академия», 2001. – 272с.
8. Личностно-ориентированное обучение: Хрестоматия / Сост.Е.О. Иванова, И.М. Осмоловская. – Москва: СГУ, 2005.– 263с.
9. Педагогический энциклопедический словарь /Гл. ред. Б.М. Бим-Бад ; Ред- кол. : М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др. – Москва : Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528с.
10. Степанов Е.Н. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания / Е. Н. Степанов, Л. М. Лузина. – Москва : ТЦ Сфера, 2002. – 160с.

#### References

1. Bezduhov V.P. Teoreticheskie problemyi stanovleniya pedagogicheskoy kompetentnosti uchitelya / V. P. Bezduhov, S. E. Mishina, O. V. Pravdina. – Samara : Izd-vo SamGPU, 2001.-132s.
2. Bezrukova V.C. Pedagogika. Proektivnaya pedagogika : [Uchebnoe posobie] / V. C. Bezrukova. – Ekaterinburg : Delovaya kniga, 1996. – 344s.
3. Blauberger I.V. Stanovlenie i suschnost sistemnogo podhoda / I.V.Blauberger, E.G.Yudin.– Moskva: Izd-vo «Nauka», 1973.– 270s.
4. Bor N. Izbrannyye nauchnyie trudyi v 2-h t. – T. 1. / N. Bor. – Moskva : Nauka, 1971. – 676s.
5. Guzeev V.V. Teoriya i praktika integralnoy obrazovatelnoy tehnologii / V.V. Guzeev. – Moskva : Narodnoe obrazovanie, 2001. – 224s.
6. Kurilenko L.V. Aktivizatsiya poznavatelnoy deyatel'nosti shkolnikov v usloviyah innovatsionnyih obrazovatelnyih protsessov / L. V. Kurilenko. – Samara : Izd-vo «Kompriel», 1998. – 108s.
7. Levina M.M. Tehnologii professional'nogo pedagogicheskogo obrazovaniya : [Ucheb. posobie dlya stud. vyissh. ped. ucheb. zavedeniy] / M. M. Levina. – Moskva : Izd. tsentr «Akademiya», 2001. – 272s.
8. Lichnostno-orientirovannoe obuchenie: Hrestomatiya / Sost.E.O.Ivanova, I.M.Osmolovskaya.– Moskva: SGU, 2005.– 263s.
9. Pedagogicheskiiy entsiklopedicheskiy slovar /Gl. red. B.M. Bim-Bad ; Red- kol. : M.M. Bezrukih, V.A. Bolotov, L.S. Glebova i dr. – Moskva : Bolshaya Rossiyskaya entsiklopediya, 2003. – 528s.
10. Stepanov E.N. Pedagogu o sovremennyih podhodah i kontseptsyiah vospitaniya / E. N. Stepanov, L. M. Luzina. – Moskva : TTs Sfera, 2002. – 160s.

УДК 371.134:57(07)

## ІННОВАЦІЙНІ ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ НА ЗАНЯТТЯХ З БІОЛОГІЇ

Л. І. Поштарук

*У статті проаналізовано переваги інноваційних форм навчання в процесі вивчення біології у вищих навчальних закладах, які спрямовані на розвиток особистості студента, творчої активності, самостійності в засвоєнні знань, формуванні навичок та вмінь застосовувати їх на практиці*

**Ключові слова:** інноваційні форми навчання, організаційні форми, особистісно-орієнтоване навчання, вищий навчальний заклад, методи.

## ИННОВАЦИОННЫЕ ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО БИОЛОГИИ

Л.И. Поштарук

*В статье проанализированы преимущества инновационных форм обучения в процессе изучения биологии в высших учебных заведениях, которые направлены на развитие личности студента, творческой активности, самостоятельности в усвоении знаний, формировании навыков и умений применять их на практике.*

**Ключевые слова:** инновационные формы обучения, организационные формы, личностно-ориентированное обучение, высшее учебное заведение, методы.

## INNOVATIVE FORMS OF ORGANIZATION OF EDUCATIONAL ACTIVITY OF STUDENT YOUTH ON THE BIOLOGY CLASSES

L.Poshtaruk

*Actuality of this question takes place in a modern educational environment, in fact out-of-date methods and facilities of studies do not answer the present requirements of modern class and not subject to the swift progress of scientific and technical progress trends, it induces teachers to introduction of innovative methods of studies and use of them in an educational process. Students aim to participate actively in an educational process, to cooperate and interact, to produce a creative search and present the results of the studies. Authority of teacher rises due to introduction of innovative methods, he really can be the transmitter of knowledge, culture, all front-rank.*

*The aim of the article is illumination of priority forms of organization of studies of biology in the conditions of educational environment of pedagogical college, that assist to development of personality of student, increase of activity, creative independence in mastering of knowledge, to forming of skills and abilities and application of them in practice.*

*Conclusions are from this research. Thus the analysis of Psychology-pedagogical literature gave an opportunity to distinguish basic priorities in organization studies of biology, that assist the increase of activity, creative independence of students in mastering of knowledge, forming of skills and abilities, application of them on practice: orientation of students on independent work, forming in them in systematic work with popular scientific and scientific literature; creation of favourable climate for a creative collaboration; atmospheres of creative search; providing of biological communication not only on the class but also in extracurricular time.*

**Keywords:** innovative forms of studies, organizational forms, personality-oriented studies, higher educational institution, methods.

Найважливіше завдання цивілізації – навчити людину мислити.

Томас Едісон

Актуальність цього питання має місце в сучасному освітньому середовищі, адже застарілі методи та засоби навчання не відповідають нинішнім вимогам сучасного заняття й не підлягають тенденціям стрімкого розвитку науково-технічного прогресу, це спонукає викладачів до впровадження інноваційних методів навчання та використання їх у навчальному процесі.

Студенти прагнуть брати активну участь у навчальному процесі, співпрацювати й взаємодіяти, здійснювати творчий пошук і презентувати результати свого навчання. Завдяки впровадженню інноваційних методів підвищується авторитет викладача, він дійсно може бути носієм знань, культури, усього передового.

Проблемою інформатизації освіти займалися та займаються вітчизняні та зарубіжні вчені, а саме: процес упровадження інноваційних технологій навчання досліджують А.М.Алексюк, І.М.Богданова, Н.Б.Булгакова, В.М.Галузинський, Н.Т.Тверезовська, Е.В.Лузік, В.В.Лапінський, О.Г.Ярошенко та ін. Батишев С.Я. уважає, що інновація є комплексним процесом створення, розповсюдження та використання нового практичного засобу в галузі техніки, технології, педагогіки, наукових досліджень [3].

**Метою статті** є висвітлення пріоритетних форм організації навчання біології в умовах освітнього середовища педагогічного коледжу, які сприяють розвитку особистості студента, підвищенню активності, творчої самостійності в засвоєнні знань, формуванню навичок і вмінь та застосування їх на практиці.

Сьогодні в педагогічній практиці перебудова змісту освіти випереджає розвиток нових інноваційних форм, методів навчання та виховання студентської молоді на заняттях біології. Суттєвим стає не лише питання змісту освіти, але й пошуку ефективних форм організації навчально-виховного процесу в коледжі.

Питання про організаційні форми навчання в дидактиці є одним із питань, що є недостатньо розробленим. Це не дозволяє викладачу повністю реалізувати на практиці все те, що закладено в новому змісті освіти. На цей факт неодноразово звертали увагу Л. Занков, І. Зверева, І. Лернер, М. Скаткін та інші. Ураховуючи нові завдання навчальної дисципліни, необхідно вдосконалювати традиційні форми навчання та створювати нові, що відповідають потребам сучасного етапу розвитку суспільства.

У процесі планування та розробки занять з біології пріоритет надано формам навчання, які дозволяють організувати продуктивну діяльність студентів. Тому ми особливу увагу приділяємо наступним принципам гуманістичної психології:

- створення клімату психологічної безпеки та взаємної довіри;
- забезпечення незалежності й самоконтролю у виборі та прийнятті рішень.

Організаційні форми навчання мають створювати сприятливі умови для усвідомлення студентами вагомості набутих знань, пробуджувати їхню пізнавальну активність, бажання продемонструвати свою здатність до самостійного аналізу, сприяти становленню самостійності в мисленні та діяльності, формуванню конструктивних ідей та підходів до їхньої реалізації.

Диференціація навчання є провідною ідеєю побудови особистісно-орієнтованого навчання. Шляхи її реалізації можуть бути різними. Найбільш поширений поділ студентів на динамічні типологічні групи (гомогенні й гетерогенні), яким пропонують диференційовані за змістом і вимовами завдання.

Використання групових форм організації навчальної діяльності залучає до активної роботи навіть таких студентів, для яких різні прийоми індивідуальної роботи навчання не надають очікуваного впливу. Потрапивши в групу студентів, які колективно виконують певне завдання, студент не може відмовитися виконувати свою частину роботи, оскільки підпаде під моральне засудження з боку своїх товаришів, а їхню думку та повагу він, він, як правило, цінує, іноді навіть більше, ніж думку викладача. Крім того, працюючи в мікроколективі, кожен його член намагається бути не гірше за інших, виникає здорове змагання, яке сприяє інтенсифікації роботи, надає їй емоційну привабливість, що також відіграє роль у становленні відповідної мотивації. Тому сучасний викладач повинен не просто передавати нагромаджені знання, він має пробудити в студентів інтерес до вивчення біології в усіх її аспектах, жагу до дослідницької роботи. Важливим є введення інновацій, тому що вони спрямовані на зміну змісту й технології навчання й виховання підвищення їхньої ефективності [6, с. 273].

Одним з важливих інноваційних методів навчання є гра. Немає нічого більш зрозумілого і цікавого для дитини, ніж мова гри. У формі гри людина формує свої перші соціальні, комунікативні, пізнавальні і трудові навички. Учені-психологи виділили такі психологічні функції ігор: усвідомлення дій (С. Рубінштейн); установлення суб'єкт-суб'єктних відносин (Хоманс, Лафт); перетворення зовнішніх дій у внутрішні (Д. Ельконін); розвиток мислення (А. Сікорський); привчання до праці (В. Моргун) та ін. У дослідженнях сучасних педагогів відображені педагогічні функції ігор: дидактичні (Б. Нікітін); мотиваційні (А. Арутюнов, П. Чебатарьов); контролюючі (В. Матирко). Структурними компонентами ігрової форми є: ігрова модель, що визначає межі гри та її кінцеву мету; спосіб організації навчання або правила організації гри; характер навчально-пізнавальної діяльності, що визначає клас гри.

Застосування дидактичних ігор підвищує рівень пізнавальної діяльності в єдності її компонентів: пізнавальної активності в єдності її компонентів; пізнавальної самостійності, ініціативності; повноти й мобільності знань.

На заняттях з біології, крім гри, радимо використовувати обговорення, дискусії, роздуми, які дають студентам можливість обмінюватися ідеями, враженнями, активізують розумову діяльність, навчають умінню висловлювати власні ідеї та думки, а також почути міркування одногрупників. Це також елементи кооперативного навчання: робота в парах, ротаційні трійки, карусель, «Один-удвох-усі разом». Особливо ефективними є методи взаємодіючого навчання (фронтальне навчання): «мозковий штурм» – форма колективної роботи, яка характеризується спільною спрямованістю мислення й має на меті розробку ідей та підходів до розв'язання певної проблеми, але не їхню оцінку. Застосовувати групові методи навчання, взаємонавчання («консультаційні центри»), рольові ігри, дослідні проекти, навчальні екскурсії, інтегровані заняття та інші. Наприклад, вправа «Капелюшна дискусія «за» і «проти» (це досить проста і цікава вправа, під час виконання якої практично кожен студентів за досить короткий час повинен висловити власну думку з тієї чи іншої проблеми); вправа «Активізуюча вікторина» може бути використана практично на кожному занятті як при повторенні матеріалу, так і при його закріпленні;

вправу «Евристична бесіда» використовують при вивченні нового матеріалу, особливо, коли він вже знайомий студентам чи з попередніх тем, або вони мають життєвий досвід; вправа «Експрес-тест» використовується в основному на закріплення знань, їх узагальнення та систематизацію. Для цієї вправи підбираються тестові запитання, на які даються дві відповіді, одна з яких є правильною [5].

Використання на заняттях біології дослідницької технології передбачає набуття студентами досвіду дослідницької роботи в пізнавальній діяльності. Під час навчання біології це дає змогу викладачеві об'єднати розвиток інтелектуальних здібностей студентів з дослідницькими вміннями й на цій основі формувати активну творчу особистість.

Проектна технологія передбачає створення викладачем таких умов під час навчального процесу, за яких його результатом є вдосконалення індивідуальності студентів, його потенціальних здібностей, виховання мотивації, особистісних та вольових якостей: самостійності, цілеспрямованості, організованості в роботі. Під час вивчення біології потрібно розкривати практичну цінність вивчення біології, формувати вміння студентів самостійно конструювати свої знання.

Інформаційно-комп'ютерні технології готують студентів до повноцінної діяльності в умовах сучасного інформаційного суспільства. Так під час вивчення біології вони уможливають підвищення ефективності навчального процесу, розвиток умінь експериментально-дослідницької діяльності студентів, моделювання біологічних процесів.

Використання мультимедійних технологій у навчальному процесі дають змогу вчителю вивести на екран: картини, фото; відеозображення; схеми, таблиці; налаштувати черговість появи інформації з елементами анімації; внести зміни у структуру уроку; можливість внести зміни під конкретну групу; записати відеофайли безпосередньо з екрану; друкувати та робити записи на диск; зберігати тривалий час електронні продукти; підвищити ефективність заняття і навчального процесу загалом; використати проектні технології [2].

Нині з допомогою комп'ютерної техніки, засобів проектування та інтерактивної дошки можна осучаснити та вдосконалити навчальний матеріал за рахунок динаміки зображень, наявності кольорів та звуку.

Робота цієї техніки потребує електронних засобів навчального призначення (ЕЗНП), що мають багато можливостей. Залежно від призначених завдань, їх поділяють на: ЕЗНП, з допомогою яких подається навчально-наукова інформація про явища й процеси, що вивчаються; ЕЗНП для подання навчально-наставницької інформації для управління пізнавальною діяльністю студентів; інформаційно-моделюючі, які демонструють діючі моделі явищ і процесів, що вивчаються; ігрові з повним набором інформації для представлення й пояснення змісту гри, організації її проведення аналізу отриманих результатів; контролююча ЕЗНП для організації процесів повторення вивченого матеріалу, контролю якості його засвоєння в практичній діяльності.

Однак ЕЗНП теж мають певні недоліки: програми потребують багато часу для реалізації поставленого завдання, їх використання часто забирає час усього заняття; вони однотипні, швидко втомлюють студентів, увага яких розсіюється; не забезпечують максимального використання мультимедійних компонентів; обсяг навчального матеріалу ЕЗНП та спосіб його подачі часто не відповідають віковим особливостям студентів; більшість ЕЗНП зводять нанівець, нівелюють творчість викладача [2].

Отже, творчі викладачі прагнуть самостійно створювати заняття, де провідна роль залишається за ними, а комп'ютер виконує роль асистента, засобу інтенсифікації, контролю та оцінювання навчальної діяльності студентів. Такі заняття мають різні прийоми й методи навчання, тут кожне заняття – окрема презентація, що складається з певної кількості слайдів, залежно від обсягу навчального матеріалу.

Презентації на цей час можна вважати одним із ефективних сучасних засобів навчання. Тому викладачеві при створенні тематичних презентацій до заняття доцільно дотримуватись такого алгоритму: презентація має бути короткою, доступною й композиційно завершеною; тривалість має бути не більше, ніж 10 хвилин; кількість слайдів має бути не більше 7-10; демонстрація одного слайду має тривати близько однієї хвилини.

Надійною основою та невід'ємною частиною впровадження інноваційних педагогічних технологій є формування інформативних компетентностей викладачів. Саме від неї залежить ефективність освітнього процесу. Причому складові таких інформативних компетентностей весь час мають оновлюватися залежно від об'єктивних змін, які відбуваються в освіті та суспільстві. До інформативних компетентностей відносять такі: розуміння основних комп'ютерних програм, включаючи графічний редактор, текстовий процес, електронні таблиці, бази даних, засіб для створення презентацій, засоби збереження та опрацювання, архівування даних; освіченість у своїй сфері діяльності, яка базується на використанні Інтернету та електронних способах передавання даних, таких як е-пошта, відеоконференції тощо, розуміння різниці між реальним та віртуальним світом; розуміння потенціалу інформаційних технологій для можливості працевлаштування, підтримки інноваційної діяльності людини та залучення її в справи

суспільства; базове розуміння надійності та достовірності даних та повага до етичних принципів за інтерактивного використання інформаційних технологій.

Але, необхідно врахувати низку рекомендацій під час упровадження інноваційних технологій:

- відмовитись від традиційних стереотипів орієнтування процесу навчання на середнього студента;
- належну увагу приділяти як здібним студентам (саме їх необхідно активно залучати до проведення самостійних досліджень), так і слабо встигаючими, використовуючи певною мірою диференціацію навчання;

- уникати в студентському колективі створення стресових ситуацій, аналізуючи індивідуальний рівень соціальної адаптації окремих студентів, їхню міру участі, і тим самим попереджувати неадекватність їхньої реакції;

- бути об'єктивним у своїх оцінках, щедрим на похвалу, коли для цього є підстави; намагатися розкрити все, що є найкращого в дитині, поважати її особистість, дуже обережно використовувати критичні зауваження;

- створювати атмосферу довіри та невимушеності шляхом схвалення позитивних ідей студента, активністю форми спілкування з аудиторією та з кожним студентом з урахуванням їхнього інтелектуального розвитку.

Отже, аналіз психолого-педагогічної літератури дав можливість виділити основні пріоритети щодо організації навчання біології, які сприяють підвищенню активності, творчої самостійності студентів у засвоєнні знань, формуванні навичок і вмінь, застосуванні їх на практиці:

- орієнтування студентів на самостійну роботу, систематична робота з науково-популярною й науковою літературою;

- створення сприятливого клімату для творчої співпраці, атмосфери творчого пошуку;
- забезпечення біологічного спілкування не тільки та занятті, а й у позаурочний час.

Подальшого дослідження потребують питання: «Дистанційне навчання в Україні: стан та перспективи», «Формування навчально-пізнавальних компетентностей на заняттях біології».

### Література

1. Використання методів інтерактивного навчання біології в навчальному процесі. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://bibliofond.ru/view.aspx?id=650907>
2. Даниленко Л.І. Використання інноваційних технологій навчання у методиці викладання біології / [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.osvita.smila.com/metodychni-rekomendaciji/981-vykorystannja-innovacijnyh-tehnologij-navchannja-u-metodyci-vykladannja-biologiji>
3. Кокарева А.М. Застосування інформаційних технологій у вивченні природничих дисциплін на підготовчих відділеннях технічних університетів : автореферат на здобуття ступ. канд. пед. наук, спец. : 13.00.04 / А. М. Кокарева. – Київ – 2006.
4. Леднева Н.Ю. Використання інтерактивних технологій на уроках біології. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://nenc.gov.ua/94.html>
5. Медяник О. В. Використання інтерактивних вправ на уроках біології. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://navigator.rv.ua/index.php?option=com\\_content&task=view&id=2092](http://navigator.rv.ua/index.php?option=com_content&task=view&id=2092)
6. Романець В.А. Психологія творчості : [навч. посібник] / В. А. Романець. – К. 2001.
7. Современный словарь по педагогике / Сост. Рапацевич Е.С. – Минск : «Современное слово», 2001 – 928 с.

### References

1. Kokareva A.M. Use of information technologies in the study of natural disciplines on the preparatory separations of technical universities. Abstract of thesis. Kyiv – 2006.
2. Romanetz V.A. Psychology of work : [educational textbook] / V.A. Romanetz'. – K.2001.
3. Medyanyk O.V. The use of interactive exercises on the lessons of biology. [Electronic resource]. – Access mode: [http://navigator.rv.ua/index.php?option=com\\_content&task=view&id=2092](http://navigator.rv.ua/index.php?option=com_content&task=view&id=2092)
4. Danylenko L.I. The use of innovative technologies of studies in methodology of teaching of biology. [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.osvita.smila.com/metodychni-rekomendaciji/981-vykorystannja-innovacijnyh-tehnologij-navchannja-u-metodyci-vykladannja-biologiji>.
5. Lyednyeva N.Y. The use of interactive technologies is on the lessons of biology. [Electronic resource]. – Access mode : <http://nenc.gov.ua/94.html>.
6. The use of methods of interactive studies of biology in an educational process. [Electronic resource]. – Access mode: <http://bibliofond.ru/view.aspx?id=650907>.
7. Rapazevich Y.S. A modern dictionary from pedagogics. – «Modern word», 2001. – 928 p.

УДК 373.034:372.3

## СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ «ПОВАЖНЕ СТАВЛЕННЯ» В ПАРАДИГМІ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ

О.В. Рябошапка

*У статті представлено актуальність проблеми виховання поважного ставлення в старших дошкільників до людей похилого віку, необхідність визначення категоріального апарату зазначеної проблеми, аналізуються основні дослідження з даної проблематики. Розкрито й обґрунтовано сутність поняття «поважне ставлення» як аспекту морального виховання. Подано визначення понятійно-категоріального апарату процесу виховання в дітей старшого дошкільного віку поважного ставлення до людей похилого віку.*

**Ключові слова:** ставлення, повага, поважне ставлення, поважати, виховання, моральне виховання.

## СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЯ «УВАЖИТЕЛЬНОЕ ОТНОШЕНИЕ» В ПАРАДИГМЕ МОРАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

О. В. Рябошапка

*В статье представлено актуальность проблемы воспитания уважительного отношения у старших дошкольников к людям пожилого возраста, необходимость определения категориального аппарата указанной проблемы, анализируются основные исследования по данной проблематике. Раскрыто и обосновано суть понятия «уважительное отношение» как аспекта морального воспитания. Дано определение понятийно-категориального аппарата процесса воспитания у детей старшего дошкольного возраста уважительного отношения к людям пожилого возраста.*

**Ключевые слова:** отношение, уважение, уважительное отношение, уважать, воспитание, моральное воспитание.

## ESSENCE OF CONCEPT «WORTHY RELATION» IS IN PARADIGM OF MORAL EDUCATION

O.V. Ryaboshapka

*The requirements of modern rhythm of life and cause difficulty clearly show the multifaceted problem of moral education of the younger generation. Pretty little attention is paid to the formation and development of children moral values and qualities, including the education of respect for the elderly. However, solving this problem requires first a definition of «respectful attitude». The impact of targeted training in older preschoolers moral character depends primarily on its scientific support. Analysis of philosophical, psychological and educational research literature demonstrates the relevance of this problem, various aspects of which were the main issue of many studies Ukrainian and foreign scientists (I. Bech, O. Butenko, O.Kononko, T. Kochubey, M.Mashovets, L. Povalii, T. Ponimanska, O. Savchenko, I. Sidanich, et al.). The development of the above problems is studied based on scientific and artistic heritage of leading figures of culture and education of the past (H.Vaschenko A. Makarenko, S. Rusova, W. Sukhomlinsky, Ushinsky K. et al.).*

*Given the definitions of terms used in our study, we consider respect for the elderly as a moral category that is friendly, positive attitude preschool children on the elderly, which manifests itself in reverence, tolerance, love, care, trust, however, denies the manifestation of violence, disrespect, violence, insults and more.*

*However, the problem of education of the senior preschool children respect for the elderly is not fully opened and it needs further study as part of dissertation research and the introduction of the curricula in the training program for future teachers.*

**Keywords:** relation, respect, worthy relation, to respect, education, moral education.

Досить актуальною на сьогодні постає соціальна проблема взаємовідносин поколінь. Підрастаюче покоління не зважає на думку досвідчених людей, замало уваги їм приділяє. Окрім того, у сучасному світі знівельовуються моральні цінності, які формувалися в суспільстві упродовж багатьох століть. Проблему підсилюють й різні погляди, виховання, відмінність суспільства в процесі розвитку та формування молодого покоління та покоління людей поважного віку. Це призводить до непорозуміння між дітьми та старшими людьми (навіть розриву поколінь), відчуття людьми похилого віку самотності, браку уваги й відсутності поваги з боку дітей.

Тому вимоги сучасного ритму життя спричиняють та переконливо доводять актуальність та складність багатогранної проблеми морального виховання підрастаючого покоління. Це потребує і, як наслідок,

призводить до оновлення змісту освіти, пошуку нових методик та технологій, спрямованих на особистість. Досить мало уваги приділяють учені формуванню та розвитку в дітей моральних цінностей та якостей, зокрема вихованню поважного ставлення до людей старшого віку. Проте розв'язання цієї проблеми потребує визначення поняття «поважне ставлення».

Результативність цілеспрямованого виховання в старших дошкільників моральних якостей залежить насамперед від його наукового забезпечення. Аналіз філософської та психолого-педагогічної наукової літератури свідчить про актуальність цієї проблеми, різноманітні аспекти якої були головним питанням багатьох досліджень українських та зарубіжних учених (Т. Алексєєнко, М. Алексєєв, А. Антонов, І. Бех, Л. Верб, В. Бойко, О. Бутенко, О. Докукіна, К. Журба, О. Киричук, О. Кононко, О. Косарева, Т. Кочубей, Т. Кравченко, Р. Лемехова, Д. Луцик, М. Машовець, Л. Повалій, Т. Поніманська, В. Постовий, О. Проскура, О. Савченко, В. Семиченко, І. Сіданіч, О. Хромова, О. Ярошинська та ін.). Розвиток вищезазначеної проблеми вивчаємо із опорою на наукову та творчу спадщину провідних діячів культури й освіти минулого (Г. Вашенко, А. Макарєнко, М. Пирогов, С. Русова, Г. Сковорода, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.).

Проте залишаються недостатньо вивченими питання щодо взаємостосунків між людьми похилого віку та дітьми, і, зокрема, виховання в старших дошкільників поважного ставлення до людей похилого віку, зокрема тлумачення потребує категоріальний апарат зазначеної нами проблеми.

Виходячи з вищезазначеного, **мету** та завдання нашої публікації ми вбачали у визначенні понятійно-категоріального апарату процесу виховання в старших дошкільників поважного ставлення до людей похилого віку.

З метою висвітлення різних аспектів проблеми виховання в старших дошкільників поважного ставлення до людей похилого віку, уважаємо за необхідне, перш за все, висвітлити зміст таких фундаментальних понять як *ставлення, повага, поважне ставлення*.

У науковій літературі поняття *ставлення* використовують як видове стосовно категорії відносини (І. Бех, А. Бодальов, Л. Божович, Н. Коломінський, А. Люблинська, В. Семиченко, С. Рубінштейн та ін.).

Чималий внесок у формування цього поняття зробив видатний вчений-психолог В. М'ясищев, розробивши вчення про «психологічне ставлення». Людська особистість розвивається лише у процесі відносин, які притаманні лише у процесі людської взаємодії [1, с. 80].

Ставлення як психологічне явище розглядав й І. Бех. На його думку, в основі ставлення лежить емоційна складова. Вона є проявом відносно до предмету, з яким контактує людина. Це й спричиняє переживання особистості в процесі ставлення. Структурною основою ставлення є сукупність пізнавально-емоційних утворень. Тому ставлення є визначеною позицією однієї людини щодо іншої у процесі їх міжособистісної взаємодії [2].

В. Лаппо стверджував, що система ціннісних уявлень у дитини закладається саме в дошкільному віці, який і є першою сходинкою в становленні особистості. Тому в цей віковий період починає формуватися світогляд дитини, усвідомлення нею власного місця в соціумі, визначення ставлення щодо себе та тих, що оточують оточуючих у світі. Це призводить до того, що дитина починає зважати у своїй поведінковій діяльності на суспільні цінності, що обов'язковою умовою для формування дитячої особистості [3].

Великий тлумачний словник сучасної української мови дає наступні визначення: «*Повага* – почуття шани, прихильне ставлення, що ґрунтується на визнанні чиїх-небудь заслуг, високих позитивних якостей когось, чогось. *Поважати* – ставитися з повагою до кого-небудь, чого-небудь, мати почуття поваги до когось, чогось. *Поважний / поважливий* – який заслуговує, вартий поваги, користується повагою. *Поважно ставитися до кого-небудь* – шанобливо, з повагою [4].

Як основу моральності, розглядають повагу з етичного погляду. Словник з етики дає наступне тлумачення: повага є обов'язковою вимогою моральності. Причому, у процесі спілкування вона (повага) повинна мати зворотній вияв і позиціонуватися як гідність особистості [5].

Поважне ставлення є категорією морального виховання, адже саме процес поваги до старших людей є складовою особистості. Окрім того, поважне ставлення є відзеркаленням соціальної спрямованості особистості, визначення нею свого місця та оточуючих у соціумі [6].

Проблему морального виховання в дошкільному віці та його специфіку вивчали такі учені: Л. Артемова, А. Богуш, Р. Буре, О. Бутенко, Н. Виноградова, Г. Годіна, Л. Загік, О. Кононко, О. Косарева, В. Котирло, Л. Князева, Г. Маркова, В. Нечаєва, Л. Островська, Л. Повалій, Т. Поніманська, Т. Титаренко та інші. Проте всі вони сходяться до єдиної думки про те, що саме в дошкільному віці закладаються й розвиваються моральні якості особистості, які є особливим чинником у майбутньому житті дитини та формуванні її особистості.

Процес виховання досить складний і довготривалий, тому вбачаємо необхідність у тлумаченні цього терміну. Представники педагогіки надають вихованню провідної ролі в педагогічному процесі, вважаючи його досить складним соціальним явищем, завдяки якому відбувається формування та становлення наукового світогляду особистості та становлення її як громадянина «...на основі відродження традицій



національної свідомості й самосвідомості, інтелектуального, професійного, морального, правового, фізичного, екологічного розвитку» [7]. Видатний французький філософ-просвітитель Клод Гельвецій вважав головним завданням виховання – закласти в людському індивідуумі корисні звички для нього (індивіда) особисто та суспільства зокрема.

В. Ягупов, враховуючи позиції ряду вчених та авторів підручників з педагогічних дисциплін, які унікають поняття «процес виховання», даючи, натомість, визначення окремо поняттям «процес» та «виховання», трактує процес виховання як цілісне явище: «це динамічне складне педагогічне явище, яке відбувається на основі цілеспрямованого й організованого впливу вихователів, соціального середовища на розум, почуття, волю вихованця з метою формування всебічно й гармонійно розвинутої особистості» [7]. Учений надає характерні ознаки процесу виховання:

- цілеспрямованість;
- двосторонність;
- неперервність і тривалість;
- багатогранність завдань і різноманітність змісту;
- залежність від специфіки професійних завдань і необхідності формування громадянина України;
- багатство форм, методів і засобів виховного впливу;
- поступове виявлення результатів виховних впливів;
- самокерованість [7].

Сучасний тлумачний психологічний словник дає наступне визначення: «Виховання – діяльність з передачі новим поколінням суспільно-історичного досвіду; планомірний і цілеспрямований вплив на свідомість і поведінку людини з метою формування певних установок, понять, принципів, ціннісних орієнтацій, що забезпечує умови для її розвитку, підготовку до громадського життя і праці. Розглядаючи виховання як процес, що здійснюється при взаємодії вихователів і вихованців. А також при взаємодії самих вихованців – повноправних суб'єктів, а не тільки об'єктів виховання, вітчизняна психологія вивчає закономірності саморозвитку особистості в умовах спеціально організованої виховної системи, що забезпечує не пристосування підростаючої людини до існуючих форм соціального буття, не пристосування під визначений стандарт, а цілеспрямований розвиток кожної дитини як неповторної людської індивідуальності. Організація виховання пов'язана із запровадженням такої суспільної практики, що направляє розвиток суб'єктивного світу людини, сприяючи усвідомленому прийняттю нею суспільних цінностей, самостійності у вирішенні складних моральних проблем, відповідно до зразків та ідеалів суспільства» [8, с. 51-52].

З. Фрейд указує на емоційно-вольову складову, вважаючи виховання процесом, який спонукає до заміни принципу задоволення принципом реальності [8, с. 51-52].

Одним із найважливіших видів виховання визначає моральне виховання С. Гончаренко у своєму педагогічному словнику. Такий тип виховання полягає у формуванні моральних якостей особистості: свідомості, поведінці, почуттях тощо. Реалізується моральне виховання, насамперед, у сім'ях, дошкільних навчальних закладах, загальноосвітніх навчальних закладах, ВУЗах тощо. Здійснюється моральне виховання шляхом демонстрації, переконання, заохочення тощо [9, с. 216].

Сьогодні, сучасна педагогіка позиціонує моральне виховання як цілеспрямований процес, що забезпечує набуття дітьми моральних якостей, цінностей, переконань, поглядів, правил поведінки, які притаманні й сприймаються в сучасному світі та які в подальшому стануть формувати поведінку та взаємовідносини дитини із оточуючим світом, суспільством [10].

Зважаючи на визначення термінів, що використовувались у нашому дослідженні, ми розглядаємо поважне ставлення до людей похилого віку як моральну категорію, яка полягає в доброзичливому, позитивному ставленні дітей старшого дошкільного віку щодо людей похилого віку, яке виявляється в шанобі, толерантності, любові, допомозі, довірі, проте, заперечує прояв жорстокості, неповаги, насилля, образи тощо.

Отже, згідно поставленої нами мети, у статті розкрито з філософського, психолого-педагогічного погляду, ряд понять, які складають понятійно-категоріальний апарат нашого дослідження, а саме: виховання в старших дошкільників поважного ставлення до людей похилого віку.

Проте проблема виховання в старших дошкільників поважного ставлення до людей похилого віку залишається не повністю розкритою й потребує подальшого її вивчення в рамках дисертаційних досліджень та введення відповідного спецкурсу в програму підготовки майбутніх педагогічних кадрів.

### Література

1. Мясичев В.Н. Психология отношений / В.Н. Мясичев. – [Под ред. А.А. Бодалева]. – Москва : Изд. «Ин-т практ. психологии», Воронеж : НПО «МОДЭК», 1995. – 356 с.

2. Бех І. Д. Категорія ставлення в контексті розвитку «Я» особистості / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 3. – С. 9-21.
3. Лаппо В.В. Формування у старших дошкільників ціннісного ставлення до рідного краю засобами етнокультури (на прикладі гучульського етноregionу) : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Лаппо Віолетта Валеріївна. – К., 2008. – 193с.
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови [кер. вид. проекту П.М. Мовчан, В.В. Німчук, В.Й. Клічак]. – Київ : Видавництво «Дніпро», 2009. – 1332с.
5. Словарь по этике / Под ред. И.С. Кона. – 5-е изд. – Москва : Политиздат, 1988. – 136 с.
6. Бутенко О. Учить дитину шанувати маму: виховання шанобливого ставлення до матері у старших дошкільників : [навч.-метод. посіб.] / О. Бутенко. – Умань : ВПЦ «Візаві» (Видавець «Сочинський»), 2010. – 100 с.
7. Ягупов В.В. Педагогіка : [Навч. посібник] / В. В. Ягупов. – Київ : Либідь, 2002. – 560 с.
8. Шапар В.Б. Сучасний тлумачний психологічний словник / В. Б. Шапар. – Харків : Прапор, 2005. – 640с.
9. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К., 1997. – 376 с.
10. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний редактор В. Г. Кремінь. – Київ : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

### References

1. Myasyshev V.N. Psykholohyya otnoshenny / Pod red. A.A. Bodaleva. – M. : Yzd. «Yn-t prakt. psykholohyyu», Voronezh : NPO «MODEK», 1995. – 356 s.
2. Bekh I. D. Katehoriya stavlennyya v konteksti rozvytku «Ya» osobystosti / I. D. Bekh// Pedahohika i psykholohiya. – 1997. – № 3. – S. 9-21.
3. Lappo V.V. Formuvannya u starshykh doshkil'nykiv tsinnisnoho stavlennyya do ridnoho krayu zasobamy etnokul'tury (na prykladi hutsul's'koho etnorehionu) : dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.08 / Lappo Violetta Valeriyivna. – K., 2008. – 193s.
4. Velykyu tлумachnyy slovnyk suchasnoyi ukrayins'koyi movy [ker. vyd. proektu P.M. Movchan, V.V. Nimchuk, V.Y. Klichak]. – K.: Vydavnytstvo «Dnipro», 2009. – 1332s.
5. Slovar' po etyke / Pod red. Y.S. Kona. – 5-e yzd. – M. : Polytyzdat, 1988. – 136 s.
6. Butenko O. Uchiť dytynu shanuvaty mamu: vykhovannya shanoblyvoho stavlennyya do materi u starshykh doshkil'nykiv : [navch.-metod. posib.] / O. Butenko. – Uman' : VPTs «Vizavi» (Vydavets' «Sochins'kyy»), 2010. – 100 s.
7. Yahupov V.V. Pedahohika : Navch. posibnyk. – K.: Lybid, 2002. – 560 s.
8. Shapar V.B. Suchasnyi tлумachnyi psykholohichnyi slovnyk / V.B.Shapar. – Kh. : Prapor, 2005. – 640s.
9. Honcharenko S. Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk / S. Honcharenko. – K., 1997. – 376 s.
10. Entsyklopediia osvity / Akad. ped. nauk Ukrainy; holovnyi redaktor V.H. Kremin. – K. : Yurinkom Inter, 2008. – 1040 s.

### УДК 378.013

## КОНСУЛЬТАТИВНА ПРОФОРІЄНТАЦІЙНА РОБОТА З УЧНЯМИ СТАРШОЇ ШКОЛИ: СУЧАСНІ ПІДХОДИ

О.Ю. Сагадіна

*У статті висвітлено актуальні підходи до консультативної профорієнтаційної роботи з учнями старшої школи. Автор обґрунтувала теоретичні основи побудови системи профорієнтації в загальноосвітньому навчальному закладі та розглянула покрокову технологію підготовки спеціалістів (методистів, професійних консультантів, педагогів, психологів) з професійної орієнтації учнів. При цьому в низці досліджень вітчизняних та зарубіжних науковців здобувач з'ясує сучасні підходи підготовки педагогів до профорієнтаційної роботи з учнями старшої школи та аналізує питання щодо умов професійного оновлення вчителя-консультанта в нових підходах до профорієнтаційної роботи. Дослідниця відмітила, що розроблені вченими навчальні програми й посібники з різних аспектів профорієнтаційної підготовки учнів старшої школи не вирішують питання їхнього вибору професії в майбутньому. Автор статті виділила питання, які необхідно вирішити на сьогодні в умовах реалізації концепції Нової української школи.*

**Ключові слова:** актуальні підходи; вчитель-консультант; консультативна профорієнтаційна робота; профорієнтація.

## КОНСУЛЬТАТИВНАЯ ПРОФОРИЕНТАЦИОННАЯ РАБОТА ДЛЯ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ: СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ

О.Ю. Сагадина

*В статье рассмотрено актуальные подходы к консультативной профориентационной работе с учащимися старших классов ОУЗ; выделены вопросы об условиях профессионального обновления учителя-консультанта в новых подходах к профориентационной работе с учащимися старших классов.*

*Автор обосновала теоретические основы построения системы профориентации в учебном заведении и рассмотрела пошаговую технологию подготовки специалистов (методистов, профессиональных консультантов,*

педагогов, психологов) по профессиональной ориентации учащихся. При этом в ряде исследований отечественных и зарубежных ученых соискатель выясняет современные подходы подготовки педагогов к профориентационной работы с учащимися старших классов и анализирует вопрос об условиях профессионального обновления учителя-консультанта в новых подходах к профориентационной работе.

**Ключевые слова:** актуальные подходы; учитель-консультант; консультативная профориентационная работа; профориентация.

## ADVISORY CAREER-ORIENTED EDUCATION FOR HIGH SCHOOL STUDENTS: NEW APPROACHES

O. Sahadina

*The article highlights current approaches to consulting vocational guidance of high school students. The author justifies the theoretical bases of the system of career counseling in secondary schools and consider incremental technology training professionals (trainers, professional counselors, teachers, psychologists) vocational guidance of students. Thus in some studies of domestic and foreign scientists applicant finds current approaches to teacher training vocational guidance of high school students and analyze issues concerning the conditions of professional updating teacher-consultant for new approaches to career guidance. She notes that scientists developing training programs and manuals on various aspects of career-oriented training high school students do not solve the issue of their career choices in the future. The article highlights the issue to be resolved today in terms of implementing the concept of the New Ukrainian school. Namely, to amend the training programs of teachers of all categories (plan contents training module that has only determine the content of teacher advisory workers to vocational guidance of high school students in the system of postgraduate education); plans training teachers in mizhkursovomu period didactic provide reasonable conditions of readiness of teachers to work with students advice on psychological and pedagogical principles; in management, training and education GEI clearly define the purpose of constructing a system of career counseling in secondary schools and provide forms of training teachers for the vocational guidance of pupils of senior classes. As a result, the researcher notes that there is a contradiction between the requirements of the requirements of professional self-determination of senior pupils and lack of career guidance training teachers to solve extremely important for both schools and society in general. The solution provides for the author to provide modern approaches to establishing a system of career guidance counseling in the CEI to prepare students for professional self-determination in the CEI.*

**Keywords:** current approaches; teacher and consultant; Advisory vocational work; guidance

Школа середньої освіти для творчого розвитку особистості спрямована на досягнення нової якості освіти на основі освоєння особистістю основних принципів та ідей сталого розвитку, формування стрижневих компетенцій, що дозволяють їй успішно інтегруватися в суспільство, бути мобільною та конкурентоспроможною, здатною до самоорганізації навчання упродовж життя, самореалізації, визначення свідомого життєвого вибору й прийняття відповідальних рішень формування інноваційного потенціалу старшокласників за допомогою консультативної профорієнтаційної роботи.

На сьогодні науковцями досліджені загальні основи побудови системи профорієнтації, зокрема в роботах А. П. Боровського, М. М. Захарова, Л. А. Йовайши, Є. А. Клімова, І. М. Назимова, Є. М. Павлютенкова, К. К. Платонова, П. М. Потапенка, А. Д. Сазонова, В. Ф. Сахарова, В. Д. Симоненка, Д. А. Сметаніна, М. К. Степанкова, Б. А. Федоришина, С. Фукуями, С. М. Чистякової, М. М. Чистякова, Г. В. Щокіна, В. В. Ярошенка та інших.

У низці досліджень розглянуто підготовку до профорієнтаційної роботи в школі (В. В. Андарало, М. Т. Благінін, М. А. Весна, О. С. Белих, Г. П. Бондаренко, Л. І. Бондарчук, К. Ж. Жубаєв, С. Т. Золотухіна, Н. А. Ховрич, Н. Ш. Шадиєв, Л. М. Шмигірілова та ін).

У роботах А. І. Войтка, В. П. Зінченка, Г. І. Клімова, І. О. Седляра, М. С. Янцура обґрунтовано систему підготовки спеціалістів (методистів, професійних консультантів, педагогів, психологів) з професійної орієнтації в ЗНЗ. Вони зауважують, що вченими розроблено навчальні програми й посібники з різних аспектів профорієнтаційної підготовки. Але на сьогодні не визначено єдиного змісту підготовки до профорієнтаційної роботи зі старшокласниками в системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників, дидактично не обґрунтовано умови готовності педагогів до консультативної роботи з учнями, чітко не визначена система профорієнтаційної підготовки вчителя до проведення такої роботи. Отже, виникає протиріччя: з одного боку, підвищується рівень вимог до професійного самовизначення учнів загальноосвітніх закладів, а з іншого – відсутня належна підготовка вчителя до профорієнтаційної роботи, що передбачає розв'язання надзвичайно важливої проблеми як для школи, так і для суспільства в цілому. Як наслідок цього, не забезпечуються належні підходи для підготовки учнівської молоді до професійного самовизначення в ЗНЗ.

**Мета статті:** проаналізувати сучасні підходи для результативної консультативної профорієнтаційної роботи з учнями старшої школи.

Сучасне людство останнім часом продемонструвало великий прогрес в сфері освіти й технологій. Наразі існує дисбаланс у соціально-економічних системах різних країн, який призводить до великої напруги й конфлікту, зокрема відсутності сталого розвитку життя особистості. Люди починають розуміти переваги сталого розвитку. А деякі нові вектори сформульовані в Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2020 року, зокрема з профорієнтації, які вже об'єднують питання освіти та праці з питаннями обов'язкової організації з профорієнтаційної роботи в ЗНЗ [5].

Для проведення оптимальної реформи в освіті України необхідно врахувати міжнародний та вітчизняний досвід з організації сучасних підходів до профорієнтаційної роботи з учнями старшої школи.

Європейський Союз передбачає вирішення цього питання шляхом створення високо зайнятої, соціальної та територіальної збалансованої економіки з консультативною профорієнтаційною роботою. З цією метою розроблена ініціатива NEW SKILLS for New Jobs, яка має три напрями [6]: сприяння більш якісному передбаченню затребуваних особистістю в майбутньому навичок (skills). Узгодженість між потребами ринку праці й системою формування навичок сталого розвитку особистості, подолання розриву між галуззю освіти й ринку праці.

Профорієнтація в Сполучених штатах Америки, яку називають «професійне керівництво», є необхідним компонентом загальної освіти й контролюється державою. У середніх школах працюють профорієнтатори (в середньому 1 на 400 учнів). Це спеціалісти в галузі психології, психодіагностики й профорієнтації.

У старшій школі, яка за віком відповідає учням 9-11 класів, проводять спеціалізовану профорієнтаційну консультативну освіту. Підлітки регулярно відвідують навчально-виробничі комбінати, де мають можливість обрати заняття за своїми нахилами. Якщо обрана спеціальність не сподобалася – не проблема, запропонують іншу, а потім і ще іншу. Головне, щоб нахилами школяра та його уявлення про професію врешті-решт збіглися з вимогами обраного фаху. Це, за теорією Ф. Парсонса, і має гарантувати успіх. Більше того, у кожній школі щомісяця проходить день відкритих дверей для зустрічі з потенційними роботодавцями. Не дивно, що американські учні набагато серйозніше та реальніше сприймають свої кар'єрні перспективи, аніж їхні українські ровесники. Їх від початку налаштовують на те, щоб витримувати жорстку конкуренцію на ринку вакансій [4; 6].

Розвиток профорієнтації в Японії відбувався під впливом американської окупації. Державна служба забезпечення зайнятості в Японії дозволяє кожному реалізувати право на профорієнтацію, хоча шкільних психологів у Японії як таких немає. У кінці 40-х років ХХ століття ректор університету Асія, професор С. Фукуяма розробив унікальну наукову методику профорієнтації, яка вперше була випробувана в 1950 році, а, починаючи з 1972 року, отримала визнання по всій країні й застосовується в усіх японських школах. В основі цього методу лежить три принципи: самоаналіз, аналіз професій і професійні проби. Однак це перший, так би мовити, попередній етап. Головне ж в японській системі – реальні професійні проби, які забезпечують перевірку теоретичного вибору з допомогою власного трудового досвіду. Школярам надають можливість попрацювати. Кожного року учні 7 – 9-х класів за бажанням виконують різні види робіт з 16 фіксованих галузей праці. До них належать: рослинництво; тваринництво; риборозведення; виготовлення речей двох типів: а) наближених до галузі промислового виробництва; б) до галузі обслуговування та ремесел; робота з механізмами; канцелярська робота; різноманітні види бізнесу; забезпечення контактів з людьми; заготівля продуктів харчування; проектні та креслярські роботи; приготування їжі; догляд за людьми; публічні розважальні виступи; спортивні заняття; дослідницька робота [4]. Зрозуміло, що зазначені групи досить реально відображають ринок праці в Японії, і так само охоплюють усі види діяльності людини.

Потім учителі чи профорієнтатор, виходячи з нагромадженого матеріалу, можуть запропонувати школяреві необхідні йому програми навчання або можливість додатково попрацювати, для того, щоб він зміг розширити свій досвід. Подібні рекомендації адресують як окремим учням, так і усьому класу. Японська система профорієнтації дозволяє учням до закінчення навчання в школі практично стовідсотково обрати професію відповідно до своїх інтересів, нахилів і здібностей. Так і визначають права та здібності кожного взяти «участь у будівництві культури своєї країни», як люблять висловлюватися патріотично налаштовані японці. Така профорієнтація й професійна освіта, певно, і зробила Японію країною економічного дива.

Цікавий досвід профорієнтаційної роботи є також у Канаді, Данії, Фінляндії, Швеції, Великобританії, Франції та інших розвинутих країнах світу. Ураховуючи його й необхідно розбудовувати систему профорієнтації молоді в нашій країні, яка забезпечить економічний розвиток держави [4; 6].

Ринок праці в зарубіжних державах обслуговує система інститутів, розпочинаючи з центрів професійної інформації (ЦПІ) й завершуючи біржами праці. ЦПІ не лише дають інформацію про професії, відомості про можливості професійної освіти, підвищення й зміни кваліфікації, але й фінансують відповідні заходи. Діапазон послуг з професійної і трудової інформації, які здійснюють ЦПІ, значно

розширюється завдяки тісній співпраці зі школами, підприємствами, профспілками. З'ясуємо основну спрямованість підходів до організаційної профорієнтаційної консультативної роботи й етапи роботи ЦП з споживачами, зокрема педагогами, молоді та їх батьками.

I етап. Попередня співбесіда, під час якої стає відомою вихідна позиція (стан) оптанта, визначають вид послуг, які йому потрібні й послідовність їх надання. Особливості вихідного стану: первинний вибір професії або зміна наявної (переорієнтація); труднощі в прийнятті рішень; невизначеність стосовно власних інтересів, нахилів, здібностей; бажання отримати додаткову інформацію з конкретного питання.

II етап. Етап орієнтування, під час якого дають інформацію за наступними напрямками: огляд можливостей навчання; можливі сфери професійної діяльності; детальна інформація про зміст професій і вимоги, які вона висуває до людини; заходи з навчання й підвищення кваліфікації; загальні питання вибору професій чи її зміни; фактори, які впливають на прийняття рішення.

III етап. Фаза індивідуального прийняття рішення. Цей етап включає: вибір і оцінку інформації, яка сприяє прийняттю рішення; виявлення й врахування індивідуальних особливостей людини; визначення професійної придатності в сфері обраної спеціальності; підбір і порівняння альтернативних варіантів вибору; прийняття кінцевого рішення.

IV етап. Етап реалізації прийнятого рішення. Він містить: перевірку наявних можливостей з урахуванням потреб суспільного виробництва; визначення конкретної форми навчання й навчального закладу; уточнення джерел фінансування; вирішення питання про визначення випробного терміну; особисте уявлення людини на новому робочому місці роботи (навчання).

При цьому служба професійної консультації багатьох держав найвагомішого значення надає *індивідуальній та груповій консультації* з профорієнтації. Крім індивідуального підходу, більшого значення надають таким чинникам, як консультація телефоном, посередництво в отриманні навчального місця, залучення місць професійної підготовки на виробництві, допомога в отриманні професійної освіти, планування й підтримка заходів первинної професійної освіти. У зв'язку з цим надають великої уваги підготовці професійних консультантів в рамках вищої освіти. Передусім, потрібно зазначити, що професійних консультантів у Німеччині почали готувати на курсах у 20-х роках ХХ ст., коли організаційно та законодавчо була визначена діяльність бірж праці, які потребували кваліфікованих працівників. З цього часу професійне консультування в Німеччині почало визнаватися як професія. Особливості історичного розвитку зумовили координацію профорієнтаційної роботи з молоддю та дорослими саме з боку бірж праці, а не закладів освіти, оскільки першочергове значення професійної консультації німецькі спеціалісти вбачали в її функції інструменту випереджувальної, підтримуючої, цілеспрямованої політики зайнятості, що було врегульовано державними нормативними документами.

Установити, який досвід зарубіжних країн з профорієнтації є кращим, дуже складно. Якщо аналізувати досвід пострадянських країн, то найкраще профорієнтаційна робота проводиться в *Білорусії*, яка спрямована виключно на підростаюче покоління, власне, якнаймолодше. Кожен громадянин має обрати собі одну професію на все життя, як це було в радянські часи. Нині все роблять для того, щоб підвищити виробничий потенціал і доходи держави. Цим, власне, й визначають профорієнтацію Білорусії, у системі якої працюють численні психологи, психологічні служби, консультанти, служби центрів зайнятості, котрі дозволяють кожній дитині отримати дієву психологічну допомогу при виборі професії, консультацію, пройти безпосередню психодіагностику за допомогою спеціальних методик та комплексних опитувальників. З одного боку, це допомагає під час навчального процесу, адже педагогу легше працювати із дитиною, знаючи її, з іншого, – допомагає вчасно скерувати дитячий інтерес та нахил у потрібне русло. Широко популяризують у Білорусії різноманітні гуртки, секції, додаткові заняття за інтересами. За цей час учні мають отримати інформацію про професії, сформулювати власні професійні плани, визначити мотиви вибору професії та особистісні переваги та недоліки. Основний рубіж – у випускників: до цього часу педагоги зобов'язані скласти певні рекомендації для дитини щодо вибору професії з урахуванням її здібностей, інтересів та нахилів і потреб країни в кадрах [2].

Щодо профорієнтації в постсоціалістичних країн, то цікавий досвід є в Польщі, Чехії та інших. У цих країнах була налагоджена системна профорієнтаційна робота ще в соціалістичні часи, вона в основному збережена, але розвивається з урахуванням соціально-економічних перетворень в кожній з них [2;4].

В європейському освітньому інтеграційному процесі, який відбувається в умовах розвитку інформаційного суспільства, глобалізації економіки, науково-технічної цивілізації, надають вагомого значення інформації, допомозі в орієнтуванні та консультуванню. Сьогодні професійну кар'єру в країнах Європейського союзу розглядають усіма національними та інтернаціональними комісіями як процес навчання та розвитку упродовж усього життя, що має супроводжуватись відповідною профконсультацією. Передумову для успішного вирішення цієї проблеми вбачають у незалежному функціонуванні консультативних служб. Житель об'єднаної Європи має отримувати освітні та мобільні можливості для навчання, професійного розвитку упродовж усього життя. У різних документах Комісії Ради Європи

ззначають, що профорієнтація та профконсультація отримують ключову позицію при переході до суспільства знань та стають інструментом політики зайнятості [6].

Тому на європейському рівні активно проводять зустрічі, обміни, порівняння з метою покращення якості надання профконсультаційних послуг. У Резолюції Європейської Ради міністрів освіти «Про консультування продовж усього життя» зазначається, що суспільство знань та необхідність навчатися протягом усього життя вимагають зміни парадигми в консультаційній політиці. Служби професійної консультації повинні бути доступними для громадян, спонукати їх постійно розвивати впродовж життя свої вміння та компетенції відповідно до вимог на ринку праці [1, с.4; 6].

В останні роки в Україні почали розробляти свої національні системи компетенцій та кваліфікацій (НСКК), у структурі яких важливе місце займає професійна орієнтація. На жаль, розвиток системи профорієнтації базується як правило, на формах і методах, які було закладено, ще при Радянському Союзі. За останні роки пророблена велика робота вчених і професіоналів в напрямку профорієнтації в Україні [1; 2]. І все ж ефективність профорієнтаційної роботи із старшокласниками є досить низькою. Учні не отримують кваліфікованої консультаційної допомоги, а інша частина школярів не прислуховуються або не довіряють отриманим рекомендаціям.

Основна причина полягає в тому, що світ став динамічнішим і в умовах сталого розвитку молодь отримує широкий доступ до інформації для пристосування до реального світу й одночасно змінюючи свої цінності. З цієї причини такий фактор, як отримання задоволення від роботи переходить в іншу площину, порівняно із заробітною платою та престижем.

Також великою проблемою є відсутність професійного стандарту з профорієнтаційного сервісу, кваліфікації консультантів, можливості їхньої підготовки. На думку дослідників реальний стан системи профорієнтації має низький показник [1; 2; 4]. Люди взагалі не навчилися володіти інформацією проте, що є така послуга, не готові до її прийняття, не бажають нею ускладнювати собі життя. У школах – досить низька якість послуг консультацій з професійної орієнтації – вони загальні.

Дослідження показали, що при різкій зміні обставин, погіршенні фінансового стану, учень стає заручником і робить свій вибір, зважаючи на вузьке коло розуміння сьогоденної ситуації. При цьому не формують сферу відповідальності самого учня за особисту профорієнтацію й структуру його компетенцій на різних етапах його становлення. Це стосується й батьків, викладачів та адміністрації шкіл. Дослідження показало, що потрібно розмежувати поняття «професійна орієнтація», «консультативна професійна робота». А саме: «згідно загального визначення, під терміном «професійна орієнтація» розуміють послуги, спрямовані на допомогу особам різного віку й упродовж усього життя при бажанні й можливості навчатися, навчання та зайнятості, до складу якої входять заходи, спрямовані на ознайомлення зі світом професій та специфікою різних видів професійної діяльності» [2, с.148]. Дослідження показало, що, як правило, термін «консультативна професійна робота» застосовують у комбінації з іншим – «консультування з питань розвитку кар'єри», який визначає діяльність з розвитку здібностей людей керувати своєю кар'єрою [4,с.146]. На сьогодні обидва терміни використовують у контексті навчання упродовж життя, а зміст видів діяльності, для визначення яких вони слугують, змінюють відповідно із рівнем розвитку економіки та ринку праці.

Діагностування показало, що на практиці підготовка учнів, молоді та дорослого населення не забезпечує впевненого управління своєю кар'єрою, особливо в кризових ситуаціях. Яскравим прикладом розриву між завданнями та реальністю є компонент «Профорієнтація» у Державному стандарті повної та загальної середньої освіти України. Зокрема, у житті проблематично реалізувати вимоги стандарту до учня 9 класу (будувати індивідуальну освітню кар'єри) і до учня 11 класу (оцінювати власні можливості професійної освіти та працевлаштування, виявляти активну цікавість відносно до обраної професії) шляхом практичної реалізації власної освітньої траєкторії [3].

За нашими дослідженнями, ми встановили, що є декілька причин такого стану на сьогодні: недостатність чіткого формулювання вимог до системи комплексної консультативної профорієнтаційної роботи в ЗНЗ; відсутність доступних критеріїв для перевірки й практичної реалізації своєї ролі особистості в профорієнтаційному процесі. Вивчення сучасних вітчизняних та міжнародних підходів було зацентровано на тому, що професійну орієнтацію проводять як спеціально підготовлені спеціалісти, так і вчителі або консультанти, для яких вона не є основною, хоча й вимагає відповідних компетенцій із співпраці з батьками, випускниками, представниками ділових кіл, недержавних організацій.

Перспективи подальших розвідок полягає в провадженні інтегрованого підходу в систему профорієнтаційної консультаційної роботи, шляхом використання Європейської рамки кваліфікацій, завдяки якій маємо одержати в майбутньому набір компетенції особистості з профорієнтації впродовж життя.

## Література

1. Висоцька О. Є. Освіта для сталого розвитку : [Науково – методичний посібник] / О. Є. Висоцька. – Дніпропетровськ, 2011. – 200 с.
2. Гончарова Н.О. Вибір професії школярами в системі профорієнтації як психологічна проблема / Н. О. Гончарова // Психологія : Збірник наукових праць НПУ імені М.П. Драгоманова. – К. : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2002. – Вип. 19. – С. 148-152.
3. Державний стандарт повної та загальної середньої освіти України / [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://osvita.ua/school/lessons\\_summary/edu\\_technology/31215/](http://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/31215/)
4. Загребнюк Ю. Професійне самовизначення особистості як соціально-педагогічна проблема / Ю. Загребнюк // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету, 2013. – Ч. 2. – С. 146–150. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpu2013\\_2\\_20](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpu2013_2_20)
5. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року / [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://pon.org.ua/novyny/2446-nacionalna-strategiya-rozvitku-osviti-v-ukrayini.html>
6. Понікарівська Н. А. Особливості профорієнтаційної діяльності у Сполучених Штатах Америки та Великій Британії / Н. А. Понікарівська // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. – Запоріжжя : Класич. приват. ун-т. – Вип.34(87) – С. 293–298.

## References

1. Vysots'ka O. Ye. Osvita dlya staloho rozvytku : [Naukovo – metodychnyy posibnyk] / O. Ye. Vysots'ka. – Dnipropetrovsk, 2011. – 200 s.
2. Honcharova N.O. Vybir profesiyi shkolyaramy v systemi proforiyentatsiyi yak psykholohichna problema / N. O. Honcharova // Psykholohiya : Zbirnyk naukovykh prats' NPU imeni M.P. Drahomanova. – K. : Vyd-vo NPU imeni M.P. Drahomanova, 2002. – Vyp. 19. – S. 148-152.
3. Derzhavnyy standart povnoyi ta zahal'noyi seredn'oyi osvity Ukrayiny / [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu: [http://osvita.ua/school/lessons\\_summary/edu\\_technology/31215/](http://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/31215/)
4. Zahrebyuk Yu. Profesiynne samovyznachennya osobystosti yak sotsial'no-pedahohichna problema / Yu. Zahrebyuk // Zbirnyk naukovykh prats' Umans'koho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu, 2013. – Ch. 2. – S. 146–150. – Rezhym dostupu: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpu2013\\_2\\_20](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpu2013_2_20)
5. Natsional'na stratehiya rozvytku osvity v Ukrayini na period do 2021 roku / [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu: <https://pon.org.ua/novyny/2446-nacionalna-strategiya-rozvitku-osviti-v-ukrayini.html>
6. Ponikarovs'ka N.A. Osoblyvosti proforiyentatsiyanoi diyal'nosti u Spoluchenykh Shtatakh Ameryky ta Velykiy Brytaniyi / N. A. Ponikarovs'ka // Pedahohika formuvannya tvorchoyi osobystosti u vyshchiy i zahal'noosvitniy shkolakh : zb. nauk. pr. – Zaporizhzhya : Klasych. pryvat. un-t. – Vyp.34(87) – S. 293–298.

УДК 37.03+375

## РОЛЬ МИСТЕЦТВА У ФОРМУВАННІ ДОБРОЗИЧЛИВИХ СТОСУНКІВ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

Н.І. Скрипник

*У статті розглянуто особливості впливу мистецтва на розвиток доброзичливих стосунків серед дошкільників. Досліджено погляди педагогів та митців щодо виховної та розвивальної функції мистецтва, ефективних способів емоційного впливу на дітей. А також визначено основні методи й прийоми формування доброзичливого ставлення дошкільників до однолітків за допомогою творів мистецтва, зокрема – музики.*

**Ключові слова:** доброзичливість, взаємостосунки, емоційне сприйняття, співпереживання, музична гра.

## РОЛЬ ИСКУССТВА В ФОРМИРОВАНИИ ДОБРОЖЕЛАТЕЛЬНЫЕ ОТНОШЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Н.И. Скрипник

*В статье раскрываются особенности влияния искусства на развитие доброжелательных отношений среди дошкольников. Эпизодически проанализировано психолого-педагогическую литературу и взгляды ученых на эту проблему. Исследуются основные взгляды ученых на воспитательные и развивающие функции искусства, эффективные способы эмоционального влияния на детей. Доказывается, что усвоение дошкольниками моральных ценностей с помощью искусства происходит в двух ее формах: восприятии искусства и создании художественного произведения. А также определяются основные методы и приемы формирования морального отношения дошкольников к сверстникам с помощью искусства, в частности – музыки.*

**Ключевые слова:** воспитание сочувствия, доброжелательные взаимоотношения, интонирование, импровизация, взаимоотношения, доброжелательность, эмоциональное восприятие, сопереживание, музыкальная игра.

N.I. Skrypnyk

*The article discusses features of the influence of art on the development of amiability relations among preschool children. The study purpose was to determine the influence of art (including music) in the process of forming friendly relationships in preschool children. The psychological and educational literature, which highlighted that problem. We investigate the views of teachers and artists on educational and developmental functions of art, effective ways emotional impact on children. In the theoretical study of the problem of the study, it was shown that the use of art in the educational process of preschool children creates moral characteristics such as kindness and friendliness for art brings children helps build their relationship, arouses sympathy soul. Proved that a game based on perception and harping art is the mechanism e empathy experiences with the image of the child. It is proved that the assimilation by the preschoolers of moral values with the help of art takes place in its two forms: the perception of art and the creation of a work of art. Also defines the basic methods and techniques of shaping moral attitudes preschoolers to peer through works of art, including – music.*

**Keywords:** education of sympathy, human and benevolent relations, intonation, improvisation, children of older under school age, amiability, relationships, emotional perception, empathy, dialogue, music game, during music play especially.

Проблема формування моральної особистості є пріоритетною гуманітарною проблемою, яка потребує значних зусиль державних органів, наукових установ та освітніх закладів. Про можливості впливу мистецтва на моральні й естетичні сторони розвитку людини відомо давно, про що в різні історичні періоди вчені висвітлювали в своїх працях. Філософи (Конфуцій, Арістотель, Платон) указували на провідну роль мистецтва в суспільному вихованні людини та вважали, що без мистецтва неможливе суспільне виховання. Провідним засобом виховання тоді визнавалася музика, куди грецькі вчителі й філософи включали й танці, і декламацію [1]. Музику визнавали основним засобом виховання тому, що цей вид мистецтва, на думку античних мислителів, найбільшою мірою відображає життя, а значить, впливає на душі людини і її моральну складову. Філософи епохи Просвітництва (Ж. Руссо, Д. Дідро, Г. Лессінг) підкреслювали виховну функцію мистецтва, як засобу формування кращих громадянських якостей людини. Зокрема, Д. Дідро вважав, що мистецтво має долучати людей до великих і прекрасних діянь, так як воно вчить людину бачити прекрасне й діяти відповідно до ідеалів краси й моральності. Моральне виховання людини вважав головним завданням мистецтва і Г. Лессінг, який уважав, що саме музика, театр і художня література найкраще реалізують виховні завдання [1].

Російські мислителі XIX століття В. Белінський, Н. Чернишевський, Н. Добролюбов підкреслювали моральне та естетичне значення мистецтва. Учені доводили, що без розвиненого естетичного почуття немає моральної особистості. Зокрема, Чернишевський вважав обов'язковим завданням з раннього віку розвивати в людях здатність відгукуватися на мистецтво всім серцем і шукати в ньому відповіді на важливі питання людського життя [8]. Мистецтво, на думку Н. Чернишевського, здатне говорити людині про нього самого, збуджувати потребу в самокритиці, самооцінці, аналізі свого минулого й сьогодення.

Філософи XX сторіччя (А. Буров, М. Каган та ін.) вважають, що в мистецтві розкривається соціальна сутність людини. На думку А. Бурува, головним предметом мистецтва є людське життя, різноманітні стосунки людей, їхні думки й почуття, їхні переживання. Саме це людське життя в самих різних її проявах відображається в більшості творів мистецтва. [1]. Ми розділяємо й думку М. Кагана, який говорить, що «мистецтво одухотворяє, облагороджує людину, пробуджує в ній духовні потенції» [5, с. 20]. Адже, завдяки мистецтву, розширюються можливості і засоби людського спілкування.

Вітчизняні та зарубіжні педагоги й психологи також підкреслюють провідну роль мистецтва у формуванні всіх сторін особистості людини. Так, на думку Н. Ветлугіної, перші моральні уявлення й поняття, формуються в дітей найбільш успішно під впливом творів мистецтва, оскільки без відповідного естетичного ставлення значно знижується дієвість моральних уроків, які викладаються дорослими [2]. Крім того, мистецтво, з одного боку, служить засобом пізнання навколишнього світу, а з іншого – засобом виховання, бо впливає за допомогою художніх творів на почуття й мислення людей, впливає на їхні погляди й ставлення до навколишнього світу.

Отже, вплив мистецтва на людину багатогранний. Важливою стороною цього впливу Б. Неменський вважає те, що мистецтво зближує людей один з одним, налагоджує їхні стосунки, спонукає співчувати, співпереживати й допомагати. Мистецтво володіє можливістю пробудити чуйність душі, відповідне реагування на прекрасне й потворне в реальному житті [7, с. 25]. Тобто, саме використання мистецтва формує такі моральні характеристики як доброзичливість і дружелюбність.

Важливий вклад у розробку теоретичних і прикладних проблем формування моральної особистості внесли праці Л. Артемової, І. Беха, Л. Божович, О. Кононко, В. Кузя, В. Лугового, Л. Масола, В. Плахтій, Т. Поніманської, О. Сухомлинської та ін. У працях учених зазначається, що в дошкільному віці, засвоєння соціальних та моральних норм через твори мистецтва сприяє ослабленню агресивних проявів дитини, учить співпереживанню, взаєморозумінню з навколишніми. І у цьому сенсі важко переоцінити вплив



мистецтва. Головний сенс виховного впливу творів мистецтва – універсальне й різноманітне відображення внутрішньої моральної, естетичної та духовної сфери людини.

З огляду на вище викладене, **метою нашого дослідження** є з'ясування впливу мистецтва (зокрема, музичного) на процес формування доброзичливих стосунків у дітей старшого дошкільного.

Теоретичний пошук переконав нас, що мистецтво здатне впливати на особистість, формувати в неї позитивну моральну позицію до навколишнього світу. І особливо важливо починати впливати на дитину засобами мистецтва саме в дошкільному віці. Адже, на цьому етапі засвоєння соціальних норм і отримання знань про оточення через мистецтво відбувається легко й невимушено, послаблюються агресивні прояви в дітей, виникає співпереживання, посилюється взаєморозуміння з однолітками та дорослими. Тим паче, що відсутність моральних норм, як стверджують учені, неможливо заповнити в зрілі роки, якщо ця здатність не розвинена саме в дитинстві.

Ми переконалися, що засвоєння моральних цінностей через мистецтво відбувається в процесі естетичної діяльності людини, здійснюваної в двох її формах: сприйнятті мистецтва й створенні художнього продукту, про що наголошував у своїх працях О.М. Леонт'єв [6]. А сприйняття творів мистецтва можливе лише тоді, коли воно накладається на досвід почуттів і включає процес співпереживання герою художнього твору, де почуття – невід'ємна частина здатності людини сприймати й осмислювати світ. Лише через мистецтво людина може відчути й пережити чужий досвід. І це дуже важливо у виховному процесі з дітьми, які емоційно переживають чужі невдачі та успіхи, але ще не вміють співвідносити чужий досвід з власним.

Саме через мистецтво можна навчити дитину доброзичливо сприймати, аналізувати й робити висновки. Адже, повноцінне сприйняття змісту мистецького твору передбачає не лише рухову реакцію, але й осмислення його, тобто вміння розуміти іншу людину й співпереживати їй, що й призводить до зародження доброзичливості в дитини. Через співпереживання героєві мистецького твору дитина починає розуміти себе та інших людей у реальному житті. Тобто, сприйняття мистецтва передбачає не зовнішній прийом інформації, а переживання й осмислення її як свого власного реального досвіду.

Можна стверджувати, що дитина соціалізується, набуває певних навичок життя в людському суспільстві саме тоді, коли переживає за героїв та події в мистецькому творі. А інформація, заснована на духовному досвіді іншої людини (наприклад, автора), отримана при сприйнятті твору мистецтва, розвиває дитину й формує її характер, допомагає осмисленню власних почуттів. П.Ф. Лесгафт підкреслює, що вплив творів мистецтва на дитину відбувається згідно задуманого автором змісту. У цьому й полягає головний сенс виховного впливу творів мистецтва – універсальне й різноманітне відображення внутрішньої, духовної сфери людини.

Особливим видом мистецтва, заснованому на емоційно-змістовій складовій, на нашу думку, є музика. Вона може надавати прямого й сильного емоційного впливу на людей, оскільки в ній відображені людські емоції, почуття, настрої, тобто те, що складає основу духовного і морального світу людини. Музика емоційна за своєю сутністю, за своїм змістом. Завдяки цьому вона стає, за висловом Б.М. Теплова, «емоційним пізнанням» та дає ні з чим не порівнянні можливості для розвитку емоційної сфери людини. Таке положення важливо саме для дошкільного віку, тому що в дитинстві всі предмети і явища сприймаються, насамперед, почуттями.

На думку Л.С. Виготського, генетичними формами регуляції поведінки в дитинстві довго залишаються емоції й саме їм у процесі розвитку належить роль регуляторів становлення особистості як цілісного утворення. Говорячи про гармонійний розвиток особистості, Л.С. Виготський у якості найважливішої умови називав єдність емоційної та інтелектуальної сфер психіки дитини. А музика є унікальним засобом формування цієї єдності, оскільки має великий вплив не тільки на емоційний, але й на моральний та пізнавальний розвиток дитини. Учений указував на особливий вплив музичного мистецтва: музика не може прямо «перенести» моральність в душу людини, вона здатна лише безпосередньо розбудити дремаючі в ньому моральні сили, збуджуючи людські емоції. Виховний вплив музики закладено в самому переживанні від музичного впливу [3, с. 43-57]. Адже почуття, закладені в музиці, можуть бути сприйняті слухачем тільки при емоційно-естетичному переживанні.

Серед ефективних методів морально-естетичного впливу музики на дитину Н.О. Ветлугіна називає метод спонукання до співпереживання. Ми вже зазначали, що сприйняття музики (або інших видів мистецтва) пов'язане з умінням виявити, чути інтонації певної людини й співпереживати цій людині. Тому ефективним методом формування морального ставлення дошкільників до однолітків у процесі музичного виховання, може бути метод спонукання до співпереживання героя музичного твору через емоційно-сміслову інтонацію. А відбуватися це може за допомоги вокальних імпровізацій і «пластичного інтонування», які освоюються дошкільнятами на музичних заняттях. Метод спонукання до співпереживання емоційно-смісловій інтонації в процесі сприйняття музичного мистецтва і створення художнього продукту сприяє позитивному прийняттю та оцінюванню дошкільниками дій автора або героя

твору як своїх власних [2]. Співпереживаючи герою, авторів твору, у дітей народжується бажання надати їм допомогу й підтримку, виявити доброзичливість та любов'язність.

Розуміння іншої людини в музичному творі, співпереживання йому сприяє доброзичливості дошкільника до свого однолітка в реальному житті. Дитина починає звертати увагу на однолітка, на його успіхи й невдачі. Усе це сприяє прояву його відкритості іншим дітям. Він учиться сприймати свого однолітка як рівного собі й надавати йому необхідну допомогу та підтримку. Таким чином, метод спонукання до співпереживання емоційно-сисловою інтонацією сприяє формуванню морального ставлення дошкільнят один до одного. Такі прийоми як театралізація, вокальна імпровізація, «пластичне інтонування» доповнюють, розширюють і поглиблюють можливості цього методу.

Наступним найбільш активним методом впливу на формування доброзичливих взаємин дошкільника, на нашу думку, є музична гра. Вона викликає в дітей великий інтерес, тим самим залучаючи їх до сфери музичного мистецтва. Н.О. Ветлугіна, зазначає, що музична гра сприяє емоційному переживанню музичних творів, розвитку в дітей інтересу до музики й позитивного ставлення до неї [2]. Завдяки захоплюючому та емоційному характеру гри, яка є провідним видом діяльності в дошкільному віці, відбувається глибше розумінню змісту творів мистецтва та засвоєння моральних цінностей, закладених в них. Засвоєння цих цінностей відбувається на основі сполучення соціального та особистого досвіду дитини в яскравій, емоційній формі. Крім того, гра сприяє розвитку музичних здібностей дітей, а також розвитку самостійної дитячої творчості.

В основі ігрового сприйняття та обігрування творів мистецтва лежить механізм емпатійного переживання з образом. Зміст, закладений у мистецькому творі, стає для дитини емоційно значущим, а засвоєння моральних норм ним відбувається в захоплюючій, емоційній та доступній формі.

Отже, у ході теоретичного вивчення проблеми дослідження ми переконались, що використання мистецтва у виховному процесі з дітьми дошкільного віку формує такі моральні характеристики як доброзичливість і дружелюбність, бо мистецтво зближує дітей, допомагає налагоджувати їхні стосунки, пробуджує чуйність душі. Формування морального образу людини засобами мистецтва відбувається через сприйняття мистецтва й створення художнього продукту, а найефективнішими методами впливу є спонукання до співпереживання та музична гра.

### Література

1. Буров А.И. Эстетическая сущность искусства / Академия наук СССР. Институт теории искусств. – М. : Госуд. Изд-во Искусство, 1956. – 290 с.
2. Ветлугина Н.А. Музыкальное воспитание в детском саду. – М. : Просвещение, 1981. – 240 с.
3. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психологич. очерк. – [Изд. 2-е.]. – М. : Просвещение, 1967. – 93 с.
4. Гуманистическая мысль, школа и педагогика эпохи позднего средневековья и начала нового времени : Исследования и материалы / К.И.Салимова. – М. : НИИ Общей педагогики АПН СССР, 1990. – 200 с.
5. Каган М.С. Мир общения : Проблема между субъектных отношений / М. С. Каган. – М. : Политиздат, 1988. – 315 с.
6. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения в 2-х т. / Под редакцией В.В. Давыдова и др. – М. : Педагогика, 1983. – Т.2. – 318 с.
7. Неменский Б.М. Мудрость красоты : О проблеме эстетического воспитания : [Кн. для учителя] / Б. М. Неменский. – М. : Просвещение, 1981. – 192 с.
8. Чернышевский Н.Г. Эстетические отношения искусства к действительности / Н. Г. Чернышевский. – М. : Государственное изд-во художественной литературы, 1955. – 220 с.

### References

1. Burov A.Y. Éstetycheskaya sushchnost yskusstva. / Akademyya nauk SSSR. Ynstytut teoryy yskusstv. M.: Hosud. Yzd-vo Yskusstvo, 1956. – 290 s.
2. Vetlughyna N.A. Muzykalnoe vospytanye v det-skom sadu. M.: Prosveshchenye, 1981. – 240 s.
3. Vyhot-skyu L.S. Vooobrazhenye y tvorchestvo v det-skom vozraste. Psykholohych. ocherk. – Yzd. 2-e. – M.: Prosveshchenye, 1967. – 93.s.
4. Humanystycheskaya mysl, shkola y pedahohyka épokhy pozdneho sredne-vekovya y nachala novoho vremeny: Yssledovanyya y materyaly / K.Y.Salymova. – M.: NYU Obshchey pedahohyky APN SSSR, 1990. – 200 s.
5. Kahan M.S. Myr obshchenyya: Problema mezhdusubektnykh otnoshenyy. M.: Polytyzdat, 1988. – 315 s.
6. Leontev A.N. Yzbrannyye psykholohyeheskye proyzedenyaya v 2-kh t. /Pod redaktsyey V.V. Davydova y dr. – M.: Pedahohyka, 1983. – T.2. – 318 s.
7. Nemenskyu B.M. Mudrost krasoty: O probleme éstetycheskoho vospytanyya : [Kn. dlya uchytelya] / B.M. Nemenskyu. – M.: Prosveshchenye, 1981. – 192 s.
8. Chernyshevskyy N.H. Éstetycheskye otnoshenyya yskusstva k deystvytelnosty / N. H. Chernyshevskyy. – M. : Hosudarstvennoe yzd-vo khudozhestvennoy lyteratury, 1955. – 220 s.

УДК[377. 2. 015. 31: 502 / 504]: 929 Сухомлинський

## РЕАЛИЗАЦИЯ ИДЕЙ ГУМАНИСТИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ В.СУХОМЛИНСЬКОГО В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНО ДОЦІЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

І. О. Слободянюк, О. П. Грошовенко

*У статті зацентовано увагу на актуальних для сучасної системи української освіти ідей гуманістичної педагогіки, яка в центрі навчально-виховного процесу ставить дитину не лише як об'єкта, але й суб'єкта виховання. Виокремлено важливу для освітньо-виховного процесу сучасного дошкільного навчального закладу проблему екологічного виховання дітей. Проаналізовано окреслену проблему з точки зору вітчизняної і зарубіжної науки. Обґрунтовано роль і місце авторської казки природознавчого змісту як ефективного засобу формування в дітей старшого дошкільного віку типів екологічно доцільної поведінки. Визначено ефективні педагогічні умови реалізації ідей гуманістичної педагогіки В. Сухомлинського шляхом використання його авторських казок у процесі екологічного виховання старших дошкільників.*

**Ключові слова:** гуманістична педагогіка, екологічне виховання, екологічно доцільна поведінка, старший дошкільний вік, авторська казка природознавчого змісту.

## РЕАЛИЗАЦИЯ ИДЕЙ ГУММАНИСТИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКИ В. СУХОМЛИНСКОГО В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКИ ЦЕЛЕСООБРАЗНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

И.А. Слободянюк, О.П. Грошовенко

*В статье акцентировано внимание на актуальных для современной системы украинского образования идей гуманистической педагогики, которая в центре образовательно-воспитательного процесса ставит ребенка не только как объекта, но и как субъекта воспитания. Выделена важная для образовательно-воспитательного процесса современного дошкольного образовательного заведения проблема экологического воспитания детей. Проанализирована названная проблема с точки зрения отечественной и зарубежной науки. Обусловлены роль и место авторской сказки природоведческого содержания как эффективного средства формирования у детей старшего дошкольного возраста экологически целесообразного поведения. Определены педагогические условия реализации идей гуманистической педагогики В. Сухомлинского посредством использования его авторских сказок в процессе экологического воспитания старших дошкольников.*

**Ключевые слова:** гуманистическая педагогика, экологическое воспитание, экологически целесообразное поведение, старший дошкольный возраст, авторская сказка природоведческого содержания.

## THE IMPLEMENTATION OF THE IDEAS OF HUMANISTIC PEDAGOGY V. SUKHOMLINSKY IN THE FORMATION OF ENVIRONMENTALLY FRIENDLY BEHAVIOR OF CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE

I. A. Slobodyanyuk, O. P. Groshovenko

*In the article the attention is focused on relevant to the modern education system, the ideas of the humanistic pedagogy, which is in the center of the educational process puts the child not only as object but also the subject of education; dedicated to the important educational process of modern preschool educational institutions the problem of ecological education of children; analyzed the problem from the point of view of domestic and foreign science; substantiates the role and place of the author's tale natural history content as an effective means of formation of senior preschool age children types of environmentally friendly behaviour. identified effective pedagogical conditions of realization ideas of humanistic pedagogics by V. Sukhomlinsky the author's use of fairy tales in environmental education of senior preschool children.*

**Keywords:** humanistic pedagogy, environmental education, environmentally friendly behavior, senior preschool age, the author's tale natural history content.

У навчально-виховній діяльності сучасного освітнього дошкільного закладу залишається актуальною проблема екологічного виховання дітей, зокрема формування в них екологічно доцільної поведінки, що виявляється в цілісному ставленні дошкільнят до природного довкілля та самих себе, в усвідомленні ними важливості бережливого, дбайливого підходу до навколишнього світу. Усе це зумовлено загостренням в останні десятиріччя екологічних проблем в усьому світі і, зокрема, в Україні.

На сучасному етапі становлення й розвитку вітчизняної освіти, як і раніше, залишаються актуальними ідеї гуманістичної педагогіки, яка в центрі навчально-виховного процесу ставить дитину, що є не тільки об'єктом, але й суб'єктом виховання[8].

Особливу увагу проблемам виховання дітей у дусі гуманізму в 50-60-их роках ХХ століття приділяв вітчизняний педагог В.О. Сухомлинський, котрий визначав, зокрема, велику роль казки у формуванні моральних якостей дитини, серед яких можна виділити її бережливе ставлення до природи.

Проблемі ролі авторської казки природознавчого змісту у формуванні основ екологічного світогляду в дітей дошкільного віку присвячені праці Г. Беленької, Т. Конюхової, Т. Науменко тощо [2; 4; 5].

Проблема екологічного виховання знаходить відображення в законодавчих документах. Так, у статті 4 Закону України «Про дошкільну освіту» зазначено, що дошкільна освіта – це цілісний процес, спрямований на забезпечення різнобічного розвитку дитини дошкільного віку [3; 5], а він, у свою чергу, неможливий без екологічного виховання, адже у формуванні зачатків екологічної культури важливе значення мають відомості про природу.

На важливість використання природи в роботі з дошкільниками вказували прогресивні зарубіжні та вітчизняні класики педагогіки (Д. Локк, Є. Фльорина, Ж.-Ж. Руссо, Й. Песталоцці, Я. Коменський, С. Русова, К. Ушинський). Сучасні науковці (В. Арсентьева, Н. Вересов, Н. Горопаха, Н. Глухова, В. Зебзеев, Л. Іщенко, Н. Кондратьєва, Н. Кот, Н. Лисенко, В. Маршицька, С. Ніколаєва, З. Плохій, М. Попова, Н. Рижова, Г. Тарасенко, В. Фокіна, Н. Яришева), у свою чергу, підкреслюють, що основи екологічного виховання мають закладатися вже в дошкільному віці, а головною складовою екологічної культури має бути екологічна свідомість, формування засад якої визначають мету екологічного виховання дошкільників.

**Мета статті** – обґрунтувати роль і місце авторської казки природознавчого змісту як важливого засобу у формуванні екологічно доцільної поведінки в дітей старшого дошкільного віку, визначити педагогічні умови реалізації ідей гуманістичної педагогіки В. Сухомлинського через використання його авторських казок у процесі екологічного виховання старших дошкільників.

Компетентність дошкільника у сфері «Природа» – це складник його загальної життєвої компетентності. Матеріали Змістового блоку, як і Базового компонента дошкільної освіти, починаються з аналізу мети, завдань і напрямів педагогічної роботи, пов'язаної з освоєнням маленькою дитиною природного довкілля, з усвідомленням нею себе як частки та чинника його нормального функціонування. Мета дошкільної освіти в галузі «Природа» – створити сприятливі умови для становлення в дошкільника компетентності в цій сфері життєдіяльності, сформувати зачатки екологічної культури, наукового світобачення та екологодоцільної поведінки [1].

Сучасне наукове бачення світобудови, що розглядає живі організми як складові біосфери, визначило основні змістові лінії Базового компонента: «Природа планети Земля» і «Всесвіт». Компетентність дошкільника в субсфері «Природа планети Земля» становлять відомості про природне довкілля як цілісний живий організм, у якому взаємодіють повітря, вода, ґрунт, рослини, тварини, люди в багатоманітності, єдності, русі, мінливості. Компетентність у галузі «Всесвіт» становлять елементарні уявлення про зорі (Сонце), планети (Венера, Земля, Місяць, Марс, Сатурн) [1]. Оскільки підходи до системи знань, умінь, навичок дошкільників у цій сфері життєдіяльності змінилися, основними стають не вони самі по собі, а ставлення до природи як до цінності, екологічна свідомість та екологічно доцільна поведінка, базис особистісної культури дитини.

Вихованець сучасного дошкільного навчального закладу розглядається як суб'єкт виховання, котрий сам формує для себе потрібну модель поведінки – на основі власного чи «підказаного» йому ставлення до світу. Процес становлення моделі поведінки відбувається щодня, усюди й може вести як до позитивного, так і до негативного результату. Вихователі дошкільних навчальних закладів мають бути готові до вмілого «підказування», доцільного керування цим процесом.

Важливою передумовою виховання в дошкільників інтересу й любові до природи, бережливого й турботливого ставлення до неї є засвоєння дітьми норм і правил поведінки стосовно об'єктів навколишнього середовища, вироблення в них умінь, необхідних для включення в природоохоронну діяльність. До форм освітньої роботи з екологічного виховання старших дошкільників належать: заняття екологічно-природничого спрямування; екскурсії та прогулянки в природу; трудова діяльність; природоохоронні акції тощо. У процесі підготовки та проведення згаданих форм роботи з дітьми старшого дошкільного віку для формування правильного екоцентричного світобачення педагоги використовують наочні, практичні, словесні методи та різні прийоми (показ, пояснення, «наближення» об'єкта спостереження до дітей, порівняння, малі форми усної народної творчості, ігри-забави тощо).

З-поміж словесних методів особливе місце посідає читання творів художньої літератури, зокрема авторських казок.

В основі авторських казок природознавчого змісту лежать наукові факти, тому такі художні твори є дієвим засобом впливу на інтелектуальну та почуттєву сферу дитини, бо вони здатні забезпечити ефективне формування емоційно забарвлених екологічних уявлень, позитивного емоційно-ціннісного ставлення та мотивувати екологічно доцільну поведінку й діяльність дітей у природі.

Як стверджує Т. Науменко, для успішної реалізації методики роботи з авторською казкою природознавчого змісту вихователь має дотримувати низки педагогічних умов, серед яких: використання казки в процесі спілкування з дітьми в різних видах діяльності в контексті вирішення завдань екологічного виховання; застосування наочності в процесі роботи з казкою; використання казок у певній системі та послідовності відповідно до етапів роботи; дотримання єдності позицій педагогів і батьків стосовно використання казок у процесі екологічного виховання дітей. Суть методики використання казок у процесі екологічного виховання дітей старшого дошкільного віку, за спостереженням Г. Беленької, Т. Конюхової, Т. Науменко, полягає в тому, що в дошкільнят послідовно закріплюються й розширюються уявлення про окремі об'єкти та явища природи, формуються уявлення про зв'язки й залежності у світі природи, цілісність природи, розвивається позитивне емоційно-ціннісне ставлення до природи. Провідною формою роботи може бути повсякденне спілкування вихователя з дітьми, засноване на використанні матеріалу казки. Найбільш цікавими методами роботи з авторськими казками природознавчого змісту мають бути творчі й нетрадиційні: «біном фантазії»; «перевернення» казки; «вінегрет» із казок; продовження дитиною казки, розпочатої вихователем; придумування нового закінчення казки; казка в заданому напрямі; казки «навпаки»; гра-казка тощо [5]. У цьому аспекті прекрасною джерельною базою для творчого пошуку вихователя ДНЗ слугує гуманітарна педагогіка В.О. Сухомлинського, зокрема літературна спадщина видатного українського педагога, котрий наголошував на тому, що природа – величезної ваги виховний фактор, який накладає свій відбиток на весь характер педагогічного процесу. Активне спілкування з природою народжує й зміцнює в дитини безцінну якість, властиву людській особистості, – доброту [6].

Особливу увагу Василь Олександрович радив звертати на виховання в дітей дбайливого ставлення до природи, її багатств. Він уважав, що духовне збагачення людини необхідно поєднувати з постійним спілкуванням із природою. «Краса природи, – говорив педагог, – відіграє велику роль у вихованні духовного благородства. Вона виховує в душі дитини здатність відчувати, сприймати тонкощі, відтінки речей, явищ, порухи серця» [6].

Великого значення у вихованні дітей В.О. Сухомлинський надавав казці. Світ казок видатного педагога є не лише невичерпним джерелом розвитку соціально-емоційної сфери дітей; формування якостей, які необхідні для спілкування; створення атмосфери радості, без чого неможливе розкриття природних схильностей, здібностей, обдарувань; навчання дітей емоційно-естетично сприймати навколишній світ, сприяння розвитку дитячої уяви та фантазії; пробудження вміння бачити, захоплюватись і цінувати прекрасне у всьому, зокрема в природі; утвердження духовних, національних почуттів; заохочення дітей до складання казок, віршів, оповідань, але й формування норм екологодоцільної поведінки. Героями казок Василя Олександровича є мурашка на землі, журавлиний ключ у небі, білокора береза, горобці, калюжа, жук, ворона тощо [7]. Тож слухаючи на заняттях у ДНЗ казки педагога, діти старшого дошкільного віку вчаться з допомогою вихователя формувати для себе правила екологічно доцільної поведінки в природі: «*Птахів і комах не чіпай; вони у світі важливі – ти це знай!*» (за змістом казки «Соловей і Жук»); «*Не лови метелика – він квітка неба, хай живе собі*» (за змістом казки «Він тільки живий красивий»); «*Дерева у лісі не ламай, прислухайся до них – і сам заспівай*» (за змістом казки «Все співає в лісі»); «*Бджіл у садку оберігай, бо вони мед приносять, а ос відганяй*» (за змістом казки «Гудуть, а меду не приносять»); «*Нехай людина добро приносить, бо світ навколо любові просить*» (за змістом казки «Золотий гребінець»); «*Дерева в садочку не ламай; комашку маленьку не ображай*» (за змістом казки «Щоб метелик не поколовся»); «*За квітами бережно доглядай, нічийми їм бути не дозволяй*» (за змістом казки «Дівчинка і ромашка»); «*Тваринку маленьку не ображай, дай їй поїсти і захищай*» (за змістом казки «Петрик, Собака і Кошеня»); «*Добре серце за чужу біду болить*» (за змістом казки «Як білочка дятла урятувала»); «*Тварину нещасну віднайди, чим можеш, їй допоможеш*» (за змістом казки «Зайчик і Місяць»); «*Квіти рвати не поспішай, краще про їхню красу подбай*» (за змістом казки «Хлопчик і дзвіночки конвалії»); «*У лісі вогнища не пали, а почав – загаси*» (за змістом казки «Дуб-велетень»); «*До пісні вітру весняного прислухайся, красою рідної землі помилуйся*» (за змістом казки «Весняний вітер»); «*Кожна пташка на своєму місці потрібна й гарна*» (за змістом казки «Перепел і Кулик»); «*Дерева всі шануйте: не ламайте і не псуйте*» (за змістом казки «Могутній Дуб і Кабан»); «*Птахів від холоду оберігай, щоб не замерзли – допомогу надай*» (за змістом казки «Це горобці плачуть від холоду»); «*Ми всі господарі природи, тож збережемо її ми вроду*» (за змістом казки «Подорожник») [9]. При цьому, як бачимо, не лише відбувається процес екологічного виховання дітей, але й активна робота з формування та розвитку в них творчих здібностей.

Отже, успішному впровадженню ідей гуманістичної педагогіки в практику освітньо-виховної діяльності сучасного дошкільного навчального закладу сприятиме, зокрема, використання вихователями авторських казок природознавчого змісту В. Сухомлинського. В основі цих творів лежать конкретні наукові факти, а форма подання інформації є образною, що завдяки емоційно-насиченому характерові

казки забезпечить засвоєння дітьми екологічних уявлень про живі організми, їхні взаємозв'язки один з одним та із середовищем існування, взаємозв'язок людини та природи; формування позитивного емоційно-ціннісного ставлення, екологічно доцільної поведінки та діяльності в природі. Тому використання авторських казок відомого вітчизняного педагога в процесі екологічного виховання дітей старшого дошкільного віку є надзвичайно ефективним.

#### Література

1. Базовий компонент дошкільної освіти. – Київ: Видавництво, 2012. – 26 с.
2. Беленька Г.В. Авторські казки про природу як засіб формування основ екологічного світогляду в дітей дошкільного віку / Г.В. Беленька, Т.С. Конюхова // Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. Наука і сучасність: Зб. наук. праць. – Т. 43. Педагогіка. Філософія. – К., 2004. – С. 20-29.
3. Закон України «Про дошкільну освіту». – К., 2001.
4. Конюхова Т.С. Авторська казка про природу / Т.С. Конюхова // Дошкільне виховання. – 2006. – № 2. – С. 7-9.
5. Науменко Т. С. Екологічне виховання дітей старшого дошкільного віку засобами авторської казки: дис... канд. наук: 13.00.08 / Науменко Т. С. – 2008.
6. Сухомлинський В.О. Вибрані твори : У 5-ти томах / В.О. Сухомлинський. – К., 1976. – Т.3. – С. 539.
7. Сухомлинський В.О. Казки. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://ditky.in.ua/kazky-suhomlynskogo>.
8. Школа гуманістичного виховання В. Сухомлинського. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://vesnat.ru/nuda/1-shkola-gumanistichnogo-vihovannya-v-o-suhomlinsekogo/main.html>.
9. Ярмошевич А.С. Розвиток творчої особистості дошкільнят шляхом використання казок В. О. Сухомлинського. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://refs.in.ua/rozvitok-tvorchoyi-osobistosti-doshkilnyat-shlyahom-vikorista.html>.

#### References

1. Bazoviy komponent doshkilnoyi osviti. – K. : Vidavnitstvo, 2012. – 26 s.
2. Belenka G.V. Avtorski kazki pro prirodu yak zasib formuvannya osnov ekologichnogo svitoglyadu v ditey doshkilnogo / G.V. Belenka, T.S. Konyuhova // Natsionalniy pedagogichniy universitet im. M. P. Dragomanova. Nauka i suchasnist: Zb. nauk. prats. – T. 43. Pedagogika. Filosofiya. – K., 2004. – S. 20-29.
3. Zakon Ukrayini «Pro doshkilnu osvitu». – K., 2001.
4. Konyuhova T.S. Avtorska kazka pro prirodu / T.S. Konyuhova // Doshkilne vihovannya. – 2006. – № 2. – S. 7-9.
5. Naumenko T. S. Ekologichne vihovannya ditey starshogo doshkilnogo viku zasobami avtorskoyi kazki : Dis... kand. nauk: 13.00.08 – 2008.
6. Suhomlinskiy V.O. Vibrani tvori : U 5-ti tomah / V.O. Suhomlinskiy. – K., 1976. – T.3. – S. 539.
7. Suhomlinskiy V.O. Kazki. – [Elektronniy resurs]. – Rezhim dostupu : <http://ditky.in.ua/kazky-suhomlynskogo>.
8. Shkola humanistichnogo vihovannya V. Suhomlinskogo. – [Elektronniy resurs]. – Rezhim dostupu : <http://vesnat.ru/nuda/1-shkola-gumanistichnogo-vihovannya-v-o-suhomlinsekogo/main.html>.
9. Yarmoshevich A.E. Rozvitok tvorchoyi osobistosti doshkilnyat shlyahom vikoristannya kazok V. O. Suhomlinskogo. – [Elektronniy resurs]. – Rezhim dostupu : <http://refs.in.ua/rozvitok-tvorchoyi-osobistosti-doshkilnyat-shlyahom-vikorista.html>.

УДК 378: 37.013

### ДОСЛІДЖЕННЯ МЕХАНІЗМІВ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ЛЮДИНИ В МОРАЛЬНІЙ СВІДОМОСТІ ВИХОВАНЦЯ

О. В. Столяренко, О. В. Столяренко

*Стаття присвячена дослідженню механізмів формування ціннісного ставлення до людини в моральній свідомості вихованця. Виявлено, що в індивідуальній свідомості відбувається складне перетворення зовнішніх впливів, пов'язаних з певними переживаннями, емоційним напруженням, усвідомленням того, що відбувається у відносинах з іншим, що найбільш цінне в них. На цій психологічній основі формуються ставлення особистості, які стають внутрішніми регуляторами вчинків, які пов'язані з активною позицією і діяльністю індивідів, які здійснюють саморегуляцію власної поведінки на користь гуманістичних цінностей.*

**Ключові слова:** ціннісне ставлення до людини, гуманістичні цінності, механізми виховання, моральна свідомість і самосвідомість, моральні потреби і установки, спрямованість особистості.

### ИССЛЕДОВАНИЕ МЕХАНИЗМОВ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ЧЕЛОВЕКУ В ПРАВСТВЕННОМ СОЗНАНИИ ВОСПИТАННИКА

Е. В. Столяренко, О. В. Столяренко

*Статья посвящена исследованию механизмов формирования ценностного отношения к человеку в нравственном сознании воспитанника. Определено, что в индивидуальном сознании происходит сложное*

превращение внешних влияний, связанных с определенными переживаниями, эмоциональным напряжением, осознанием того, что происходит в отношениях с другим, что в них наиболее ценное. На таком психологическом основании формируются отношения личности, которые становятся внутренними регуляторами поступков, что связаны с активной позицией и деятельностью индивидов, которые совершают саморегуляцию собственного поведения в пользу гуманистических ценностей.

**Ключевые слова:** ценностное отношение к человеку, гуманистические ценности, механизмы воспитания, нравственное сознание и самосознание, нравственные потребности и установки, направленность личности.

## THE STUDY OF VALUE-ORIENTED ATTITUDE TO A PERSON FORMATION MECHANISMS IN MORAL CONSCIOUSNESS OF A LEARNER

E. V. Stoliarenko, O. V. Stoliarenko

*The article is devoted to the study of value-oriented attitude to a person formation mechanisms in moral consciousness of a learner. Individual consciousness is determined to be transforming due to external influences connected with certain experiences, emotional stresses and awareness of what is happening in relationships with others. This psychological basis plays a key role in the process of a personal attitude formation which in turn influences one's behavior connected with a person's active position and activity, behavior self-regulation in favor of humanistic values.*

**Keywords:** value-oriented attitude to a person, humanistic values, educational mechanisms, moral consciousness and self-awareness, moral needs and attitudes, personal aims.

Процес виховання моральних якостей ускладнюється нерозумінням педагогами психологічних механізмів переведення у внутрішній план особистості зовнішніх структурних компонентів, у нашому випадку ціннісного ставлення до людини. Як переконують результати педагогічного спостереження і життєвий досвід, реальні дії людей у ставленні до іншого не завжди узгоджуються з моральними вимогами, але це не виключає, а лише підкреслює важливу роль особистого морального самовизначення.

**Метою** статті є дослідження механізмів формування в індивідуальній свідомості гуманістичних цінностей, виховання у школярів ціннісного ставлення до людини.

Гуманізація навчально-виховного процесу стала предметом досліджень багатьох науковців (І. Бех, Г. Балл, Д. Белухін, І. Бужина, О. Коберник, О. Сухомлинська). Формування гуманістичних взаємин, толерантності по відношенню до іншого вивчали Н. Волкова, П. Комогоров, О. Скрябіна, Г. Шеламова, Г. Солдатова, О. Клепцова, О. Грива, О. Зарівна, Ю. Тодорцева. Наукові дослідження, які були проведені в Україні впродовж останнього часу, зокрема такими вченими як І. Андрєєва, Т. Артемова, О. Балакірєва, Н. Бабенко, Н. Голубкова, Я. Зайцева, Л. Морозова, Л. Панченко, М. Перепелиця, Л. Сокурянська, Н. Сорокіна, В. Шкурінов, містять ґрунтовні напрацювання у сфері вивчення механізмів виховання гуманістичних цінностей та ціннісних орієнтацій молоді. Над проблемою впровадження ідей гуманної педагогіки (Г. Ващенко, Ш. Амонашвілі, Є. Шацький, В. Сухомлинський) в систему сучасної освіти України активно працювали І. Бех, В. Білоусова, О. Пехота, С. Гончаренко, В. Киричок, О. Сухомлинська.

Індивіди як суб'єкти моральних відношень наділені волею, здатністю приймати рішення і втілювати їх у життя, тобто такими психологічними властивостями, які забезпечують їхню моральну дієздатність [1]. Поведінка людини залежить від інтеріоризації (суб'єктивації) моральних норм та їх об'єктивації (реалізації) в практичних діях, відношеннях і ставленні. Проблема функціонування моральної свідомості, закономірностей і факторів інтеріоризації зовнішніх моральних нормативів, які панують у суспільстві й процес їхнього перетворення у внутрішні моральні риси, властивості та якості особистості є надзвичайно складною [7, с. 17]. Інтеріоризація (від лат. *interior* – внутрішній), перетворення зовнішніх впливів на внутрішнє сприйняття [18, с. 214]. Тобто, це переведення на внутрішній, ідеальний план структури зовнішньої (спільної з дорослими та опосередкованою системою знаків) діяльності [8, с. 27]. Введенню цього поняття психолого-педагогічна наука завдячує Дюркгейму та іншим представникам французької соціологічної школи, які пов'язували його з «соціалізацією» (запозичення основних категорій індивідуальної свідомості зі сфери суспільних уявлень). Принципове значення воно отримало в культурно-історичній концепції Л. Виготського, згідно з якою розвиток вищих психічних функцій людини відбувається в процесі засвоєння цінностей, що притаманні конкретному суспільству [6]. Основне положення цієї теорії полягає в тому, що будь-яка людська форма психіки спочатку складається як зовнішня, соціальна форма спілкування між людьми і лише потім, у результаті інтеріоризації, стає психічним процесом окремого індивіда. Це не простий перехід до дії в плані уявлень (Піаже), а складне формування внутрішньої структури свідомості [10]. В. Зибковець виділяє в суспільній моральній свідомості: а) моральні переживання (почуття симпатії та антипатії, обурення і схвалення, прихильності і відрази, довіри і недовіри, які складають первинний, основоположний її прошарок; б) побутовий; в) теоретичний рівень [7, с. 17]. У процесі виховання ціннісного ставлення до людини нас більше цікавила перша складова. На основі спостережень було виявлено, що моральні почуття симпатії чи антипатії

виникають ще в дитячому віці. Є всі підстави вважати, що вони лежать в основі моральної структури і в загальному вигляді виражають моральну орієнтацію особистості. В моральних почуттях людини відображається її ставлення до своїх і чужих учинків. Вони активізують свідомість, збуджують її пізнавальні та вольові функції. Там, де людей об'єднують сильні почуття (любов до свободи, справедливості), вони стають факторами значної соціальної ваги. Тому виховання благородних почуттів – є першорядним завданням у вихованні. Моральні почуття допомагають особистості у визначенні її життєвого шляху, формуванні світогляду і переконань в цілому [7, с. 18]. На думку дослідників, саме поняття «механізм» опосередковується через внутрішню будову, сукупність станів і процесів, що характеризують ті чи інші явища [4, с. 523], специфіку внутрішнього чи зовнішнього впливу на всю систему, а механізмом процесу організації можна вважати взаємозв'язок і взаємодію сукупності структурних факторів та життєзабезпечення, що впливають на якість формування особистості, доцільну людську діяльність і її результати [19, с. 30]. Люди по-різному сприймають одні й ті ж самі зовнішні стимули. Стосовно механізмів формування навиків гуманної поведінки, в індивідуальній свідомості відбувається складне перетворення зовнішніх впливів, які завжди стикаються з активною позицією і діяльністю індивідів, які здійснюють саморегуляцію власної поведінки. Її основу складає визначення мети як обов'язкового і специфічного компоненту будь-якої людської діяльності, як прояв здатності свідомості до випереджального відображення. Воно спирається на знання й оцінку умов і ситуацій, в яких розгортається дія, що дозволяє здійснювати вибір конкретних цілей і засобів їх досягнення. «В основі розподілу механізмів регуляції діяльності на зовнішні та внутрішні лежать критерії: по-перше, форма контролю й корекції діяльності індивіда походить із-зовні чи йде від самого виконавця; по-друге, під внутрішніми механізмами розуміється конкретна мотиваційна структура особистості. При цьому враховується, що зовнішні механізми – специфічні нормативно-ціннісні утворення, хоча й не існують для людини самі по собі, поза мотиваційною зумовленістю, поза чинниками, але більше залежать від ситуації, а іноді й просто визначаються нею. Внутрішня робота, спрямована на усвідомлення об'єктивної суб'єктивних особистісних ставлень до дійсності складає глибинний внутрішній особистісний рівень регуляції поведінки й діяльності людини» [11, с. 240]. Цей психічний процес і виступає механізмом, який сприяє здійсненню моральної регуляції [1]. При цьому важливо врахувати такі два моменти. *Перший* пов'язаний з тим, що для кожної людини моральні цінності можуть виступати зовнішніми об'єктивними реаліями, як відчужена форма соціального контролю, громадської думки, психологічного тиску чи в ролі загального фону власної мотивації, як прийнята не лише для інших, а й для себе цінність, що дозволяє не відчувати тиску на власну свідомість. Причому не може бути жорсткого розмежування на «зовнішнє – внутрішнє», щоб уникнути їхньої абсолютизації. В системі моральної регуляції вони взаємозумовлені: зовнішнє стає для індивідуальної свідомості ціннісним лише в разі перетворення його на особистий інтерес, коли воно стає власним надбанням, невід'ємною ознакою внутрішнього психічного стану. Лише в такому випадку можна говорити не лише про усвідомлення важливості гуманної поведінки, а й про совість, справедливість і практичне їх втілення. З другого боку, коли моральні орієнтації органічно зливаються з психічним станом людини, коли все усвідомлюване нею як цінність, сприймається не як щось запозичене із-зовні, а як внутрішнє, притаманне їй самій. Звичайно, це тільки відчуття, тому що в дійсності у змісті людської психіки немає нічого, що не детерміноване із-зовні. Якщо індивід не визнає одні суспільні цінності, то це означає, що він вільно чи невільно схиляється до інших. І це вже завдання вихователів, спрямовувати зусилля, щоб учнівська молодь надавала перевагу і засвоювала гуманістичні цінності.

Отже, здійснюючи етично-філософський пошук і аналіз наукових напрацювань, ми дійшли висновку, що, *по-перше*, моральна регуляція відноситься до особливого виду соціальної регуляції, який існує поряд з адміністративною, правовою, статутною, технологічною та іншими видами. А її особливості визначаються: а) передусім її змістовим наповненням; б) безпосередньою залежністю від соціально-психологічних та індивідуально-психологічних механізмів саморегуляції. *По-друге*, психічні механізми узгоджуються з моральною регуляцією, оскільки саме моральна свідомість надає спрямованості, сили й гостроти психічним переживанням. На цю обставину звертали увагу В. Іванов, В. Шердаков, П. Сімонов [9, с. 40]. *По-третє*, не можна зводити роль психічних механізмів у функціонуванні моральної свідомості лише до процесу інтеріоризації норм. Це лише один бік взаємодії зовнішніх і внутрішніх регуляторів поведінки.

*Другий* – це вибіркова активність індивідуальної свідомості [2]. Адже нас цікавить, що саме в моральній свідомості людини забезпечує найбільшу дієвість засвоєваних нею норм гуманістичної моралі – знання чи переконання, почуття чи воля, самосвідомість чи звички. Тривалий час панувала думка про визначальну роль переконань. Широко вживаною вважалася формула про необхідність перетворення знань у переконання, яка пізніше була доповнена ланкою: «від переконань – до активних дій». Передбачалося, що цей перехід зумовлений активізацією вольових зусиль, необхідних для спонукання завдяки свідомості конкретних дій. Дедалі очевиднішим ставало те, що проблема суб'єктивності в поведінці може бути всебічно обґрунтована на основі системного підходу до вивчення особливостей моральної свідомості. Цього можна



досягти за умови опори на загальний принцип об'єднання уявлень про окремі структурно-функціональні ланки в цілісну систему. На думку С. Рубінштейна, це принцип єдності свідомості й діяльності, на взаємозв'язку і взаємозалежності яких він наполягає [12, с. 30]. Діяльність людини зумовлює формування її свідомості, психічних зв'язків, процесів і властивостей, а ці останні, здійснюючи регуляцію людської діяльності, є умовою її адекватного виконання [13, с. 386]. Саме в діяльності відбувається становлення і розвиток свідомості, яка являє собою не лише відображення того, що оточує, а й формування ставлень до умов, середовища, людей. Ціннісне ставлення передбачає оцінку ситуації, яка дозволяє порівнювати себе з іншими, об'єднуватися, співпрацювати з ними або відособлюватися [1]. Перетворення індивіда в моральну особистість історично і в онтогенезі зумовлене формуванням у нього здатності до морального життя, тобто можливості сприймати суспільні моральні вимоги, оцінки, доцільно реагувати на них, виробляти власні ставлення, а головне, бути здатним до саморегуляції своєї поведінки. А усе це можливо за умови формування моральних потреб. У психології потребою вважається «відносно стійкий психічний стан особистості, що характеризується тягою до речей і явищ, які переживаються як необхідні умови існування особистості» [2, с. 77].

На базі теоретичного аналізу проблеми засвоєння цінностей, особливостей виховання моральної особистості нами були зроблені спроби обґрунтувати механізми вироблення ціннісного ставлення до людини. Його формування в свідомості вихованця, перш за все, зумовлене діяльністю, а також визначенням базових для людини гуманістичних цінностей, до яких і виникають відповідно стійкі позитивні (у нашому випадку «ціннісні») ставлення. А їх суб'єктивною основою виступають потреби, які зумовлюють активність особистості й спрямовують на оволодіння актуальними для неї цінностями. Тим самим вони відіграють роль програм життєдіяльності. Вплив потреб на зовнішню поведінку школяра реалізується в процесі кількох стадій опредмечування, в основі яких – фізіологічний механізм активування збережених у пам'яті відбитків тих зовнішніх факторів, що здатні задовольнити наявну в людини потребу, привести її до задоволення. Пояснення механізму активування ми знаходимо в дослідженнях явища домінанти О. Ухтомського, який визначив її основні риси: підвищену збудливість; стійкість; здатність до зростання; інерція – утримування збудження в собі й тоді, коли первісний стимул до нього минув [17, с. 171]. Психічним виявом домінанти є установка. Саме це новоутворення розкриває механізм поширення і впливу домінанти на мотиваційну структуру особистості. Завдяки установці та чи інша специфічна потреба людини актуалізується в умовах ситуації для її задоволення у вигляді мотиву. В. Столін, І. Імедадзе вбачають у мотивах сукупність структурних елементів, головну роль серед яких відіграють значущість, цінність, сенсожиттєві (ситуативні) цілі [15]. Мотив створює психологічну основу безпосереднього регулювання поведінкою. Він передбачає не тільки значущість, цінність, сенс діяльності, але й стан спонукання, а також цілі дії; забезпечує напрям поведінки, яка припиняється при досягненні мети. Мотив виступає джерелом формування інтересу як тенденції в поведінці особистості, що полягає в спрямованості або зосередженості її помислів на певному предметі. Проте не кожний мотив чи інтерес може бути носієм цінностей. Лише стійкі інтереси, що випливають зі (смыслеутворювальних) мотивів, на думку Л. Виготського, є предметним вираженням потреб особистості [5, с. 122].

Вважаємо за потрібне зауважити, що моральний розвиток особистості, її внутрішній духовний поступ відбувається в процесі як ситуативних, так і організованих впливів. На початковому етапі виховання учень не досить чітко їх диференціює, оскільки вони не є прямим предметом його усвідомлення. Але з часом, самостійно або з допомогою педагога вихованець починає розуміти відмінності між ними. Наступний його пізнавальний крок – визначення особистісно-розвивальної значущості ситуативного й організованого процесів і вироблення висновку про перевагу керованого виховання з цього погляду. Останнє стає підґрунтям моральності вихованця, формує в певних межах його ціннісну структуру, розвиває духовно-моральні гуманістичні здібності. Утім, як стверджує І. Бех, пов'язувати вихованість особистості лише з керованим вихованням було б недостатньо вмотивовано. З моральними проблемами протягом усього життя людина має справлятися самостійно, що актуалізує формування здатності до духовно-морального саморозвитку, що стає можливим завдяки рефлексії, яка своїми засобами (самоаналізом, самосинтезом, самоузагальненням) торкається внутрішнього світу, особливо тих його складових, які причетні до оволодіння духовними (гуманістичними) цінностями [3]. Рефлексія сприяє цілеспрямованому удосконаленню духовної сфери як в горизонтальному напрямку (визначає ступінь розвитку тієї чи іншої цінності та простір її дієвості), так і вертикальному, коли особистість осмислює власний внутрішній світ як індивідуально історичне явище.

Отже, на базі теоретичного аналізу проблеми цінностей, особливостей формування особистості нами були зроблені спроби обґрунтувати механізми вироблення ціннісного ставлення до людини [16]. Його формування на рівні свідомості, перш за все, зумовлене діяльністю, а також визначенням базових для людини гуманістичних цінностей, до яких і виникають відповідно стійкі позитивні (у нашому випадку «ціннісні») ставлення. Їх суб'єктивною основою виступають потреби, мотиви, які зумовлюють активність

особистості й спрямовують на оволодіння актуальними для неї цінностями; інтереси; установки, і нарешті – гуманістична спрямованість особистості.

### Література

1. Архангельский Л.М. Социально-этические проблемы теории личности / Л.М. Архангельский.– М.: Мысль, 1974.– 376 с.
2. Архангельский Л.М. Этика: предмет, структура, основные направления/ Л.М. Архангельский.– М.: Мысль, 1985.– 239 с.
3. Бех И. Д. Рефлексивно-експліцитний метод у вихованні особистості / І.Д. Бех // Рідна школа.– 2012.– №12(996). – С. 3-7.
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Укладач і гол. Ред. В. Т. Бусель. – К. : Ірпінь: ВТФ «Перун», 2001. – 1440 с.
5. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова.– М.: Педагогика, 1991.– 586 с.
6. Выготский Л.С. Развитие высших психологических функций / Л. С. Выготский. – М. : АПН СССР. – 1960. – 298 с.
7. Зыбковец В. Ф. Происхождение нравственности / В. Ф. Зыбковец. – М. : Изд. полит. л-ры, 1974. – 126 с.
8. Крайніков Е. В. Психологія розвитку: Словник-довідник / Е. В. Крайніков. – К. : Арістей, 2004. – 260 с.
9. Методология этических исследований. Сборник научных трудов / под ред. В. Иванова, В. Шердакова. – М.: Высшая школа, 1982. – 396 с.
10. Пиаже Ж. Теория Пиаже // История психологии : XX век. 4-е изд. / Ред. А. Я. Гальперин, А. Н. Ждан. – М. : Академический Проект, 2002. – 636 с.
11. Психологические проблемы социальной регуляции поведения/ под ред. Е. В. Шороховой, М. И. Бобневой. – М.: Наука, 1976. – 368 с.
12. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание / С. Л. Рубинштейн. – М. : Учпедгиз, 1957. – 268 с.
13. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Мысль, 1973. – 572 с.
14. Симонов П. В. Эмоции и воспитание (Вопросы воспитания в свете информационной теории эмоций) / П. В. Симонов // Вопросы философии, 1981. – №5. – С. 36–54.
15. Столин В. В. Самосознание личности / В. В. Столин. – [Монография]. – М. : Изд. Моск. Ун-та, 1983. – 364 с.
16. Столяренко О. В. Методики формування структурних компонентів ціннісного ставлення до людини в учнів загальноосвітньої школи / О. В. Столяренко, О. В. Столяренко // Зб. наук. праць «Педагогічні науки». – Вип. LXXIV. – Том 2. – Херсон, 2016. – 192 с. – С. 69–74.
17. Ухтомский А. А. Избранные труды / А. А. Ухтомский. – Л. : Знание, 1978. – 386 с.
18. Философский энциклопедический словарь / Гл. ред.: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. – М.: Изд-во «Советская энциклопедия», 1983. – 840 с.
19. Шайхелисламов Р. Ф. Городской образовательный комплекс как объект управления образованием/ Р. Ф. Шайхелисламов // Педагогика. – 2002. – №6. – С. 29–34.

### References

1. Arkhangelskii L.M. Socio-ethical Problems of A Personality Theory / L.M. Arkhangelsky.- Moscow: Thought, 1974.- 376 p.
2. Arkhangelskii L.M. Ethics: Subject, Structure, Aims / L. M Arkhangelskii. – М.: Thought, 1985. – 239 p.
3. Beh I.D. Reflexive-expiratory Method in Personality Training Process/ I.D. Bekh // Ridna shkola.- 2012.- №12 (996).- P. 3-7.
4. The Great Explanatory Dictionary of the Modern Ukrainian Language / Compiler and Chief Editor V. T Busel. – К. ; Irpin: "Perun", 2001. – 1440
5. Vygotsky L. S Educational Psychology / L. S Vygotsky; Ed. V. V. Davydova. – М.: Pedagogics, 1991. – 586 p.
6. Vygotsky, L. S. The Development of Higher Psychological Functions / L. S Vygotsky.- Moscow: APS USSR.- 1960.- 298 p.
7. Zybkovets V. F. The Origin of Morality / V. F Zybkovets. – М: Ed.of Political Literature, 1974. – 126 p.
8. Krainikov E. V. Psychology of Development: Dictionary/ E. V Krainikov. – К. : Aristei, 2004. – 260 p.
9. Methodology of Ethical Research. – Collection of Scientific Papers / ed. V. Ivanov, V. Sherdakova. – Moscow: Higher School, 1982. – 396 p.
10. Piaget J. Piaget Theory // History of Psychology: XX century. 4 th ed. / Ed. A. Ya. Galperin, A. N Zhdan. – М.: Academic Project, 2002. – 636 p.
11. Psychological Problems of Social Regulation of Behavior / ed. E.V. Shorokhova, M.I. Bobneva.- Moscow: Nauka, 1976.- 368 p.
12. Rubinshtein S. L Being and Consciousness / S. L Rubinshtein. – Moscow: Uchpedgiz, 1957. – 268 p.
13. Rubinshtein, S. L Problems of General Psychology / S. L Rubinshtein. – Moscow: Thought, 1973. – 572 p.
14. Simonov P. V. Emotions and Education (Questions of Education in Terms of Emotions Theory) / P. V Simonov // Questions of Philosophy, 1981. – № 5. – P. 36-54.
15. Stolin V. V. Self-consciousness of a Person / V. V. Stolin. – [Monograph]. – М.:Izd. Moscow. University, 1983. – 364 p.
16. Stoliarenko O. V. Methods of Pupils Value-Oriented Attitude to a Person Structural Components Formation / O. V Stolyarenko, O. V Stolyarenko //Collection of. Scientific Notes "Pedagogical Sciences." – #. LXXIV. – Volume 2. – Kherson, 2016. – 192 p. – P. 69-74.
17. Ukhtomsky A. A Selected Works / A. AUkhtomsky. – L.: Knowledge, 1978. – 386 p.
18. Philosophical Encyclopaedic Dictionary / Ch. Ed. : L. F Ilichev, P. N Fedoseev, S. M Kovalev, V. G Panov. – Moscow: Publishing house "Soviet Encyclopedia", 1983. – 840 p.
19. Shaihelislamov R. F Urban Educational Complex as an Object of Educational Management / R. F Shaihelislamov // Pedagogics. – 2002. – № 6. – P. 29-34.

УДК 371.15:17.022.1

## ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ АВТОРИТЕТУ КЛАСНОГО КЕРІВНИКА

І.Л. Холковська

*У статті на основі аналізу різних підходів до розуміння сутності педагогічного авторитету визначено структуру, типи, принципи і етапи формування авторитету класного керівника як організатора і координатора виховного процесу. Авторитет класного керівника розглядається як відносно стійке емоційно-ціннісне ставлення учнів до вчителя, в якому у певному співвідношенні поєднуються почуття симпатії, довіри, поваги і захоплення. Аналіз якісних відмінностей між почуттями симпатії і поваги дав підстави для виокремлення двох типів педагогічного авторитету, перший з яких ґрунтується переважно на симпатії та вдячності, інший – на повазі та визнанні.*

**Ключові слова:** авторитет, педагогічний авторитет, симпатія, повага, влада, структура авторитету, принципи формування педагогічного авторитету.

## ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ АВТОРИТЕТА КЛАСНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ

І.Л. Холковская

*В статье на основе анализа различных подходов к пониманию сущности педагогического авторитета определена структура, типы, принципы и этапы формирования авторитета классного руководителя как организатора и координатора воспитательного процесса. Авторитет классного руководителя рассматривается как относительно устойчивое эмоционально-ценностное отношение учеников к учителю, в котором в определенном соотношении представлены чувства симпатии, доверия, уважения и восхищения. Анализ качественных различий между чувствами симпатии и уважения дал основания для выделения двух типов педагогического авторитета, первый из которых основывается преимущественно на симпатии и благодарности, другой – на уважении и признании.*

**Ключевые слова:** авторитет, педагогический авторитет, симпатия, уважение, структура авторитета, принципы формирования педагогического авторитета.

## THE PROBLEM OF FORMING OF CLASSROOM TEACHER AUTHORITY

I.L. Kholkovska

*In the article on the basis of analysis of the different going near understanding of essence of pedagogical authority a structure, types, principles and stages of forming of authority of class leader, is certain as an organizer and coordinator of educator process. Authority of class leader is examined as the relatively steady emotionally-valued attitude of students toward a teacher, in that feelings of liking, trust, respect and admiration is presented in certain correlation. The analysis of quality distinctions between feelings of liking and respect grounded for the selection of two types of pedagogical authority, first from that is base on mainly liking and gratitude, other – on respect and confession.*

**Keywords:** authority, pedagogical authority, liking, respect, structure of authority, principles of forming of pedagogical authority.

Педагогічна діяльність належить до тих видів діяльності, успішність яких визначальною мірою залежить від характеру взаємостосунків між її учасниками. Успішне вирішення складних і відповідальних завдань навчання та виховання залежить передусім від особистості класного керівника, його загальної культури та ерудиції, від того, як його сприймають й оцінюють учні. Авторитет педагога є тим особистісним чинником, який спонукає школярів дослухатися до його думок і порад, довіряти його настановам, приймати його цінності й переконання, наслідувати його поведінку. Від авторитету вчителя суттєво залежить ефективність застосування у виховному процесі таких методів, як приклад, навіювання і переконування. Навіть найрозумніші аргументи, висловлені неавторитетним вчителем, втрачають свою силу і не сприймаються учнями.

Проблема педагогічного авторитету привертала увагу багатьох дослідників, які визначали його сутність і особливості формування (І. П. Андріаді, В.М. Галузяк, Ф.М. Гонаболін, М.Д. Левітов, М.Ю. Кондратьєв, А.С. Макаренко, А.В. Петровський, Д.Ф. Самуйленков, І.О. Синиця, І.В. Страхов, О. В. Сухомлинський та ін.). Феномен авторитету розглядається в філософському, соціологічному, психологічному і педагогічному аспектах. З філософських позицій його вивчали П. С. Гуревич, В. К. Калиничев, Ю.В. Кисельов та ін., з соціологічних позицій – І.П. Волков, А.В. Воробйов, Б.Ф. Поршнев та ін., з позицій соціальної психології, психології управління та психології особистості – І.П. Волков, В. Б. Ольшанський, Я.Л. Коломинський та ін. Проблема педагогічного авторитету часто розглядається у зв'язку з вивченням стилів керівництва (Ю.М. Ємельянов, Е.С. Кузьмін, Н.Ф. Маслова, А.М. Омаров, А.Л.

Свенцицький, Ю.П. Стьопкін та ін.). Різні аспекти авторитету педагога знайшли висвітлення у працях, присвячених проблематиці взаємовідносин педагога і учнів (Ш.О. Амонашвілі, О.В. Киричук, О.Г. Ковальов, І.С. Кон, Н.В. Кузьміна, А.К. Маркова, А.В. Мудрик та ін.). А.С. Макаренко [12] і М.І. Станкін [16] розмежували істинний і хибний педагогічний авторитет, виокремили й описали різновиди хибного авторитету, їх негативний вплив на особистісний розвиток вихованців. І.П. Андріаді [2], М.Ю. Кондратьєв [10], Д.Ф. Самуйленков [14] дослідили структуру педагогічного авторитету, розкрили його компоненти і шляхи формування. І.В. Страхов [17] та І.О. Синиця [15] у своїх працях схарактеризували особливості становлення авторитету вчителя в контексті проблематики педагогічного такту. В. М. Галузяк розглядає сутність педагогічного авторитету в контексті таких більш загальних феноменів, як «референтність педагога» [5; 8] і «педагогічна влада» [6; 7].

Про важливе значення авторитету педагога як чинника ефективності виховання говорили багато педагогів і психологів (Ш.О. Амонашвілі, І.Д. Бех, Г.С. Костюк, А.С.Макаренко, В. Б. Ольшанський, В.О. Сухомлинський та ін.). Водночас, чимало питань, що стосуються розуміння сутності педагогічного авторитету та чинників його формування, залишаються малодослідженими і відкритими для подальших пошуків. Передусім варто звернути увагу на відсутність чіткості й послідовності у трактуванні сутності цього феномену. Його розуміють як «особливу професійну позицію, що визначає вплив на учнів, надає право приймати рішення, виражати оцінку, давати поради» [9, с. 9]; «соціокультурний феномен, що якісно характеризує систему ставлення до педагога, визначає його професійно-особистісний статус, прийняття і визнання його пріоритетної ролі в системі суб'єктних педагогічних стосунків» [2, с. 99]. На думку Ю.М. Кондратьєва, «авторитет учителя в очах учнів – це визнання за ним права приймати відповідальні рішення в різних ситуаціях спільної діяльності, а також значущість для учнів професійних, громадянських і духовних якостей особистості вчителя» [10, с. 22].

Досить часто у визначеннях авторитету йдеться не стільки про його сутність як таку, скільки про його наслідки та ефекти: ідентифікація з учителем, визнання учнями за педагогом права приймати відповідальні рішення в ситуаціях спільної діяльності, наслідування учнями поведінки і ціннісних орієнтацій учителя, здатність педагога скеровувати вчинки і думки вихованців тощо.

Тривалий час для педагогіки характерним було спрощене уявлення про авторитет як безпосереднє відображення професійних якостей і достоїнств педагога: його здібностей, інтелекту, майстерності, компетентності, якостей характеру, ставлення до учнів тощо. Формування авторитету зазвичай пов'язують з такими якостями вчителя, як доброта, гуманність, справедливість, вимогливість, широка ерудиція, глибоке знання предмету, розуміння учнів, почуття гумору та ін. Проте жодна з цих якостей, якою б мірою вона не була розвинена, не гарантує формування авторитету вчителя.

**Метою нашої статті** є аналіз наявних підходів до розуміння сутності педагогічного авторитету та визначення на цій основі структури, умов і етапів формування авторитету класного керівника як організатора і координатора виховного процесу.

Термін авторитет (від лат. *auctoritas* – влада, вплив) у тлумачному словнику трактується як «загальновизнане значення, вплив, поважність (особи, організації, колективу, теорії і т. ін.)» [1]. Авторитетом в якійсь сфері життя і діяльності називають людину, з думкою якої рахуються, яку прагнуть наслідувати і якій довіряють прийняття важливих рішень. Варто зазначити, що авторитетність є атрибутивною якістю особистості, яка існує лише у чийомусь сприйнятті і відображає міру значущості цієї особистості в очах тієї чи іншої особи. Авторитетність вчителя – його суб'єктивна значущість для учнів, добровільне прийняття впливу, що ґрунтується на визнанні достоїнств педагога.

Поняття «авторитет» буквально означає загальновизнане значення людини, її вплив на інших, підтримку її поглядів і діяльності суспільною думкою, прояв поваги, довіри до неї, навіть віри в неї: у її розум, волю, моральність, здатність створити благо, віддавати всі сили спільній справі.

Н. А. Морєва, стверджує, що авторитет – загальновизнане значення особи або організації в різних сферах громадського життя, засноване на глибоких знаннях, компетенції, досягненнях у своїй сфері, а також сама особа, що користується впливом або визнанням. До специфічних особливостей авторитету педагога, що визначається як авторитет знань, спілкування, особистості, зовнішності, вона відносить: моральну суть особи педагога (відкритість, щирість, наполегливість, відсутність тиску і т. п.); моральне самовдосконалення (вимогливість до себе, принциповість, ідейна позиція, громадянська переконаність); інтелектуальну розвиненість, духовність, незалежність суджень і вченість; повага до особистості вихованця, що створює сприятливу атмосферу взаємодії учнів і педагога, морально-естетичне взаємне тяжіння [13, с. 157].

На думку І.П. Андріаді, авторитет особистості можна розглядати як результат відображення у свідомості людей соціальної значущості, цінності тих властивостей, які властиві цій людині як членові соціальної спільноти і як суб'єктові соціально-значущої діяльності, і вирішальним моментом у формуванні

авторитетних стосунків може виявитися не сама по собі об'єктивна цінність якихось властивостей особистості, а їх суб'єктивна значущість для іншого [2].

На наш погляд, адекватне розуміння сутності педагогічного авторитету класного керівника можливе на основі соціально-психологічного підходу, згідно з яким цей феномен слід розглядати як результат соціальної перцепції – сприйняття учнями особистості вчителя. Специфіка авторитету полягає в тому, що як соціально-психологічний феномен він відсутній у структурі особистості його носія, але обумовлений його індивідуальними властивостями, які певним чином сприймаються й оцінюються навколишніми людьми. Авторитет учителя представлений у внутрішньому психологічному світі учнів й існує в просторі міжособистісних стосунків. Його формування відбувається за психологічним механізмом, описаним Ю.М. Кондратьєвим: індивідуальні особливості авторитетної особи → їх сприйняття, формування авторитетних стосунків в умовах спільної діяльності та спілкування → ідеальна представленість авторитетної особи у свідомості іншого → реалізація стосунків авторитетності в спільній діяльності та спілкуванні [10].

Авторитет учителя залежить не тільки і навіть не стільки від того, яким він є сам по собі, скільки від того, яким його бачать учні [5]. Особистість педагога сприймається та оцінюється вихованцями не безпосередньо, а крізь призму їх ціннісних критеріїв та орієнтацій. Тому можна стверджувати, що авторитет учителя визначається потребами і ціннісними орієнтаціями учнів не меншою мірою, ніж якостями самого вчителя. Немає педагога авторитетного взагалі. Те, що викличе захоплення і матиме вплив на одних учнів, може залишити байдужими інших, які орієнтуються на інші цінності та ідеали. Не залишається незмінним авторитет учителя і за тривалої взаємодії з одними й тими ж вихованцями, оскільки в процесі вікового розвитку змінюється їх мотиваційна сфера, одні цінності втрачають силу, інші посилюються, формуються нові потреби, інтереси, ідеали.

Феномен авторитету має емоційну природу. По суті, це відносно стійке емоційно-ціннісне ставлення учнів до педагога, в якому у певному співвідношенні поєднуються почуття симпатії, довіри, поваги і захоплення. Варто зазначити, що перераховані почуття далеко не завжди однаковою мірою представлені у ставленні учнів до авторитетного класного керівника. Є педагоги, яких учні поважають, але не відчувають до них особливої симпатії і довір'я. Є також вчителі, до яких учні більшою мірою відчувають симпатію і довіру, ніж повагу і захоплення. Симпатія і повага – взаємопов'язані, але відносно незалежні аспекти ставлення до авторитетної особи. Повага – почуття, яке виражає позитивну оцінку людини з погляду її успішності, ефективності, компетентності, соціальної адаптованості, здатності добиватись успіхів у різних сферах життєдіяльності. Педагоги, яких учні поважають, характеризуються насамперед високими здібностями і якостями, що стосуються сфери досягнень: активність, сила, енергійність, цілеспрямованість, компетентність, здатність до ефективного вирішення проблем, впевненість у собі, успішність, талант. Вони домінують, лідирують у міжособистісних стосунках, викликають захоплення, прагнення бути схожими на них. Симпатія – це позитивна емоційна оцінка особистісних, «людських» якостей педагога. Вчитель, який викликає симпатію, головним чином характеризується високими моральними якостями, що проявляються в сфері міжособистісних стосунків: доброта, порядність, чесність, справедливість, відвертість, чуйність, дружелюбність, готовність у будь-який момент прийти на допомогу, зрозуміти і поспівчувати. Учні симпатизують насамперед тим педагогам, які ставляться до них з симпатією, виявляють безкорисливу любов і турботу, приймають їх такими, якими вони є, з усіма недоліками. Такі педагоги зазвичай викликають почуття вдячності і довір'я, відданість і бажання відповідати взаємністю, оберігати їх від неприємностей. На відміну від поваги, симпатія передбачає такі параметри міжособистісного спілкування, як емоційна близькість, мала психологічна дистанція, рівноправність психологічних позицій партнерів по спілкуванню. Особливості «симпатичного, приємного вчителя» дещо відрізняються від особливостей вчителя «видатного, поважного», що дає підстави для виокремлення двох типів педагогічного авторитету, перший з яких ґрунтується переважно на симпатії та вдячності, інший – на повазі та визнанні [5]. Виокремлені типи авторитету за своїм психологічним змістом пов'язані з описаними Е.Фроммом двома формами любові – материнською і батьківською [18]. Материнська любов – спонтанна, безумовна і безкорислива, любов ні за що, і навіть не зважаючи ні на що. Батьківська любов – вимоглива, яка завжди має під собою якусь основу, це любов за певні успіхи чи досягнення, любов, яку потрібно заслужити своїми зусиллями. Педагог, зорієнтований на материнську модель стосунків, приймає вихованців безумовно і задовольняє такі їх фундаментальні потреби, як потреба в позитивному емоційному контакті, допомозі, захисті і підтримці, тим самим викликаючи до себе зворотне позитивне ставлення, довір'я і симпатію, почуття вдячності і прихильності. Його авторитет ґрунтується на взаємності вихованця, довір'ї, приязні, небажанні засмучувати своєю поведінкою людину, яка любить, вірить у нього, турбується і допомагає. В цьому випадку має місце емоційна залежність вихованця від вихователя, коли його емоційне самопочуття безпосередньо залежить від самопочуття останнього. Дещо інший характер має ставлення вихованця до педагога, зорієнтованого на батьківську модель стосунків, – психологічно сильного і

домінантного, який викликає насамперед захоплення і прагнення бути схожим на нього. Якщо в першому випадку авторитет учителя ґрунтується на тому, що він робить для учнів, то в цьому – на тому, кого він представляє, що символізує для них. Такий педагог може ставитися до вихованців навіть дещо прохолодно, підтримувати між собою і ними певну дистанцію і разом з тим приваблювати їх власними успіхами й особливими уміннями, талантами, якостями (незалежністю, впевненістю в собі, сміливістю, силою і т.п.). Його вплив ґрунтується на потребі вихованців в ідентифікації з сильною, успішною, престижною особистістю, яка репрезентує їх ідеал.

Цікаво в цьому ракурсі порівняти типи авторитету двох видатних педагогів – А.С.Макаренка і В.О.Сухомлинського. Виходячи з аналізу особливостей їх спілкування з вихованцями, дослідники стверджують про переважну орієнтацію першого на батьківський тип спілкування і, відповідно, батьківську форму любові, тоді як для спілкування другого більш характерною є материнська модель стосунків і материнська форма любові [3; 4]. Педагогічне кредо А.С.Макаренка – «Якомога більше поваги і якомога більше вимогливості до вихованця» – одна із центральних характеристик вимогливої, умовної «батьківської» любові, тоді як «Серце віддаю дітям» В.О.Сухомлинського – квінтесенція самовідданої і безумовної материнської любові.

Авторитет симпатії і авторитет поваги навряд чи існують у «чистій» формі. Більшою чи меншою мірою вони можуть бути представлені в структурі авторитету кожного педагога. Однак, це не заперечує свідоме чи підсвідоме тяжіння педагогів до якогось із типів авторитету, зумовлене певними особливостями їх темпераменту і характеру.

Однією з складних психолого-педагогічних проблем є з'ясування чинників формування педагогічного авторитету. І.П. Андріаді на підставі проведеної аналітичної роботи визначила структуру авторитету педагога, в якій представлені суб'єктивні і об'єктивні складові [2].

1. *Професійна складова.* Суттєвою у розумінні основ авторитету є інформаційна цінність однієї особистості для іншої. У комунікативному процесі між людьми відбувається не просто рух інформації, але, як мінімум, активний обмін нею. Інформація є «базовою цінністю», початковою стадією формування авторитету. На цьому етапі особистісні якості можуть взагалі не фіксуватися. Проблемність ситуації полягає в тому, що оцінка важливості, необхідності певних знань з боку вчителя і учня часто не збігається.

2. *Особистісна складова.* До складу особистісного компоненту педагогічного авторитету входять ціннісна складова (носієм яких конкретних моральних, філософських, естетичних та ін. цінностей є педагог); характерологічна складова (риса характеру як передумови для формування авторитету); культурологічна складова (культура поведінки, загальна ерудиція, коло інтересів, стиль спілкування). У вихованні підростаючого покоління особистість педагога не можуть замінити ані найкращі посібники, ані майстерно виконані методичні розробки. Щоб погляди на світ, сформовані під час класних годин, в урочний та позаурочний час, стали власними переконаннями учнів, учитель повинен виступати в ролі неформального лідера учнівського колективу, мати незаперечний авторитет.

До об'єктивних чинників становлення авторитету вчителя І.П. Андріаді відносить соціальний і рольовий компоненти.

*Соціальну складову* у структурі авторитету педагога становлять соціальна перцепція професії, сприйняття її суспільної значущості, соціальні стереотипи. Виражені професійні риси одного педагога розглядаються як якості, властиві будь-якому представнику цієї професії (наприклад, «всі вчителі вимогливі»). Стереотип сприйняття вчителя має місце серед батьків учнів. Батьки можуть здійснювати вагомий вплив на авансування довіри педагогу на початку його взаємодії з учнями. Стереотипи та імідж несуть у собі інтенсивний емоційний заряд, тому педагог повинен зробити все, від нього залежне, щоб справити на учнів позитивне перше враження. Імідж – це також форма життєвого прояву людини, завдяки якій широко виявляються ефективні особистісно-ділові характеристики. Серед них пріоритетними слід визнати вихованість, ерудованість, професіоналізм – це основа, на якій тримається імідж учителя. На формування іміджу впливають такі фактори, як персональні характеристики: фізичні, психофізіологічні особливості, якості характеру особистості. Їх позитивне виявлення може стати запорукою створення необхідної тональності першої зустрічі з учнями. Якщо перше враження в цілому позитивне, то надалі слова і вчинки педагога будуть сприйматися правильно, слугувати керівництвом до дій. Сформована установка до образу вчителя справляє суттєвий вплив на сприйняття його дій учнями. Тому питання, важливі для формування світогляду майбутніх громадян, повинен підіймати в учнівському колективі учитель, який користується заслуженим авторитетом. У нашому суспільстві існує традиція ставлення до діяльності вчителя, в основі якої розуміння її цінності, значущості для виховання майбутніх поколінь, що позитивно впливає на процес формування авторитетних стосунків у вигляді авансування довіри. Однак варто пам'ятати і про іншу закономірність – для того, щоб забезпечити престиж професії учителя в суспільній свідомості, необхідно його підвищувати в свідомості самих педагогів.

*Рольова складова у структурі педагогічного авторитету* тісно пов'язана з соціальною роллю і статусом. Посада визначає ієрархічне положення людини, її статус, що важливо для побудови авторитетних стосунків. Зрозуміло, що положення, яке посідає педагог в соціальному середовищі, саме по собі не справляє вирішального впливу на уявлення про його роль і можливості впливу. Однак зовсім не враховувати соціальної ролі не можна, тому що вона відображає рівень потенційної довіри до педагога, особливо на початковій фазі побудови авторитетних стосунків.

Варто зазначити, що жоден з компонентів структури авторитету не існує незалежно від іншого. Всі вони взаємопов'язані, взаємно доповнюють або, у небажаному випадку, послаблюють один одного. Всі компоненти авторитету педагога більшою чи меншою мірою динамічні. Соціальна та рольова складові характеризують об'єктивний бік феномена авторитету, тоді як професійний та особистісний – суб'єктивний. Але тільки діалектична єдність суб'єктивного та об'єктивного породжує справжню авторитетну позицію у міжособистісних стосунках.

Авторитет можна розглядати як одну із форм влади педагога, оскільки володіння ним дає змогу, не вдаючись до погроз, винагород чи раціональних аргументів, безпосередньо впливати на думки, почуття і поведінку учнів, спонукати їх до певних дій [11]. В основі авторитетності вчителя можуть лежати різні форми влади: нормативна влада, влада примусу, влада винагороди, референтна влада, експертна влада [6]. У взаємодії з учнями класні керівники тією чи іншою мірою спираються на кожен з них. *Нормативна влада* ґрунтується на владних повноваженнях, якими наділяє вчителя його посада, соціальний статус і роль. Вагому роль відіграє також вік: вчитель набуває в очах учнів авторитету як старша, досвідченіша людина. *Влада примусу* залежить від здатності й готовності вчителя використовувати погрози та покарання за порушення тих чи інших норм поведінки. *Влада винагороди* ґрунтується на можливості залежно від поведінки учнів задовольняти важливі для них потреби, бажання. Як влада примусу, так і влада винагороди мають незначний виховний ефект, їх вплив є переважно ситуативним і поширюється лише на поведінку, яка постійно контролюється. Норми поведінки, дотримання яких вчитель домагається виключно покараннями чи заохоченнями, як правило, мають для учнів зовнішній, нав'язаний і нестійкий характер. *Референтна влада*, на відміну від попередніх, формується в процесі міжособистісної взаємодії і ґрунтується на механізмі ідентифікації учнів з людиною, яка викликає у них повагу, симпатію і довіру як особистість. Ключову роль тут відіграють особисті якості (передусім моральні) вчителя, його сприйняття учнями як людини, що викликає захоплення і довір'я. В основі *експертної влади* лежать визначні, досконалі знання, вміння та здібності вчителя у певній сфері життєдіяльності, передусім у галузі навчального предмета та методики його викладання.

Саме референтна і експертна влади забезпечують формування справжнього педагогічного авторитету. Авторитетний вчитель викликає в учнів бажання брати з нього приклад, наслідувати його поведінку, манери. Завдяки ідентифікації вони запозичують його думки, ціннісні орієнтації, погляди, ставлення до праці і до інших людей. Впливовість такого вчителя ґрунтується на довірі учнів до нього, переконаності в його правоті, готовності розділити з ним відповідальність за рішення, що приймаються.

Авторитетність педагога є важливою передумовою ефективності його виховних впливів, успішності навчання і переконування. По-справжньому авторитетному вчителю немає потреби вдаватися до постійних вимог, зауважень, нотацій, а тим паче покарань, щоб спонукати учнів до певної поведінки. Вони добровільно йдуть назустріч, дослухаються до його порад, натяків і побажань, дорожать його думкою, намагаються відповідати його очікуванням. Навіть критика і негативні оцінки такого вчителя не ображають учня, а викликають бажання виправити власні помилки.

Складною проблемою педагогіки і психології є визначення умов формування авторитету вчителя, класного керівника. Дослідники виокремлюють низку принципів формування педагогічного авторитету [2].

*Принцип успіху в суспільній діяльності.* Класний керівник, як і кожен учитель, реалізує себе в учнях. Але його успіх ще більш віддалений, ніж результат діяльності вчителя-предметника, тому що наслідки виховної роботи класного керівника не сьогоднішні показники, а віддалені у часі сформовані позитивні риси характеру, моральні якості, загальна спрямованість особистості. Класний керівник повинен прагнути успіху в суспільній діяльності, яка є близькою перспективою, тому що це важливо і для його ствердження як професіонала, і для формування високої самооцінки дітей. А дальньою його перспективою є розвиток гармонійної особистості, здатної до саморозвитку, задля чого класний керівник планує комплексність педагогічного впливу і різноманітність форм виховної роботи.

*Принцип врахування ціннісних орієнтацій і потреб учнів.* Про цей принцип нагадував Ш.О.Амонашвілі, коли говорив про «трагедію виховання»: мета учня спрямована в сьогоднішнє, вона близька і зрозуміла йому, а мета педагога – у майбутнє життя дорослої особистості. Тому так важко знайти у навчально-виховному процесі точки збігу ціннісних орієнтацій, які б слугували відправним пунктом для налагодження діалогу. Класний керівник як професіонал повинен враховувати потенційні можливості віку, рівень вихованості дітей і першим торувати шлях взаєморозуміння.

*Принцип суб'єкт-суб'єктного характеру і особистісної опосередкованості авторитетних стосунків.* Кожен педагог формує дитину не по частинах, а має справу з цілісною особистістю, тобто повинен піклуватися і про здібності, і про моральність. Однак в залежності від своєї професійної ролі учитель організує переважно ту чи іншу сферу життя дитини. Тільки класний керівник займає особливе місце в системі виховання школярів, тому що його головна лінія – взаємодія з самою дитиною, під час якої і він, і дитина змінюються, коригують поведінку один одного з врахуванням особистісних пріоритетів. Педагогічна майстерність кожного класного керівника, незалежно від набутого досвіду, виявляється у взаємодії з кожним окремим вихованцем на основі особистісної опосередкованості авторитетних стосунків.

*Принцип вікової опосередкованості авторитету.* Авторитет педагога в очах учнів, як правило, має різні детермінанти залежно від вікових особливостей розвитку особистості. У молодшому шкільному віці учні визнають авторитет учителя, як правило, у першу чергу в силу авторитетності для них самої рольової позиції педагога. Загальновідомо, що найбільш сильне враження на дітей справляє учитель початкових класів. Пояснюється це тим, що учитель початкових класів в уяві школярів – найбільш доконана людина, вона персоніфікує школу, адміністрацію, шкільний порядок. На формування авторитету вчителя також впливають бесіди батьків з дітьми про школу. Діти з дитинства засвоюють, що вчителя потрібно слухатися, тому що це їм говорять найближчі люди – батьки. Учні молодших класів більше звертають увагу на доброту, чуйність, увічливість учителя, його одяг, м'якість у поведженні з ними й недостатньо вимогливі до методичних прийомів і знань учителів. Таким чином, тут можна говорити скоріше про авторитет ролі, ніж про авторитет особистості. При цьому в більшості випадків, особливо в першому класі, за вчителем визнається право на прийняття відповідальних рішень як у ситуації, значимій для класу в цілому в умовах навчальної й позанавчальної діяльності.

У підлітковому віці картина виявляється принципово відмінною: на даному етапі вже недостатньо одного тільки авторитету ролі. Хоча за вчителем, як правило, визнається право на прийняття відповідального рішення в ситуації, значимій для класу в цілому, і в умовах навчальної діяльності. У ситуації ж особистої зацікавленості підлітка й особливо в умовах позанавчальної діяльності така довіра авансується вчителю у меншій мірі, ніж це відбувається в молодшому шкільному віці. Таке звуження сфери авторитетного впливу, визнання авторитету лише в одній або декількох сферах визначається як специфікація авторитету. Психологічні дослідження (І.С.Кон, Н.В. Кузьміна і ін.) показали, що підлітки більш диференційовано в порівнянні з молодшими школярами підходять до оцінки особистості педагога й своїх взаємин з ним.

У старшому шкільному віці найчастіше проявляється подальше посилення особистісної вибірковості за рахунок зменшення орієнтації переважно на роль. Якись учителі виявляються авторитетними, а якись ні, в силу авторитетності чи не авторитетності їхньої особистості. Учні старшого віку оцінюють своїх учителів з погляду особливостей їхнього характеру (прямота, вимогливість, чуйність, правдивість і т.д.), знання свого предмета, педагогічної майстерності й суспільної активності. Авторитетом користується в цих класах такий учитель, що озброює учнів глибокими й міцними знаннями.

Отже, очевидно, що авторитет педагога в очах учнів тісно пов'язаний з його особистісними й професійними якостями. Різні якості по-різному сприймаються й оцінюються дітьми різного віку.

*Принцип підкріплення авторитету.* Багатьма дослідниками підкреслюється, що феномен авторитету – явище динамічне. Здобутий авторитет вимагає постійного підкріплення або підтвердження. Особливо активна динаміка оціночних суджень у підлітковому віці. В силу своїх вікових особливостей підлітки частіше вимагають від учителя підкріплення «завойованих» позицій. Дана закономірність у більшій мірі виявляється у роботі зі старшими підлітками.

*Принцип активної особистісної позиції учителя у формуванні авторитету.* Формування авторитетних стосунків і їх закріплення передбачає активну особистісну позицію в цьому процесі самого педагога.

*Принцип поєднання поваги з вимогливістю.* Важливо, щоб під час спілкування з класним керівником учні відчували, що кожен з них є індивідуальністю і цінністю, а не засобом досягнення педагогічної мети. Класний керівник повинен створити умови для самореалізації кожної особистості, і запорукою є не тільки атмосфера довіри і любові, але й поєднання поваги з вимогливістю, що забезпечить ствердження авторитету педагога і віру у власні сили вихованців.

Зрозуміло, що становлення педагогічного авторитету не є миттєвим. На основі аналізу психологічних досліджень можна виокремити декілька стадій становлення авторитету класного керівника.

1. Класний керівник – *джерело інформації*. Стосунки, які характеризують початкову стадію формування відносин авторитетності, засновані на значущості педагога як джерела важливої для учня інформації. Специфічність інформації, якою ділиться з вихованцями класний керівник, полягає в її соціально значущому характері, тобто педагог фіксує увагу учнів на уміннях та навичках, особистісних якостях, які забезпечують адаптацію до шкільного життя, майбутнього життя в суспільстві.



2. Класний керівник – *референтна особа*. На наступному кроці формування авторитету педагога важливою для учнів є не тільки інформація, за якою вони звертаються до класного керівника, але й її оцінка даною особою. У психології така позиція називається референтною, тобто точка зору цієї особи визнається важливою і виступає як необхідна основа для дій в умовах, важливих для учня. Цей тип стосунків, на відміну від першої стадії становлення авторитету, характеризується «особистісним баченням», «особистісним розумінням». Висока референтність класного керівника не виключає можливості несприйняття його ціннісних орієнтацій, але найважливішим залишається те, що ставлення референтного педагога до певних життєвих обставин виконує роль своєрідного орієнтира у житті, його думку враховують під час розв'язання як особистісних, так і загальногрупових завдань.

3. Класний керівник – *авторитетна особа*. Ця стадія характеризується якісно вищим, ніж два попередні етапи, рівнем важливості позиції педагога для учнів. Авторитетному вчителю авансується довіра, його думка визнається правильною, сприймається як керівництво до дії, а успіх очікується і передбачається. Такі стосунки є прикладом яскраво вираженої особистісної переваги і мають глибоке емоційне забарвлення. Позиція «джерело інформації» не гарантує класному керівнику високого референтного стану, авторитетних стосунків. Референтний педагог, виступаючи особистісно важливим джерелом інформації, далеко не завжди може бути авторитетним. Класний керівник повинен прагнути особистісного авторитету в учнів, що забезпечить йому досягання всіх можливих проявів авторитетних стосунків, «джерела інформації», референтної та авторитетної особи.

Проведений аналіз дає підстави сформулювати низку висновків щодо розуміння сутності та особливостей формування авторитету класного керівника.

1. Авторитет є одним із визначальних чинників ефективності діяльності класного керівника. Саме авторитет є тим особистісним чинником, який спонукає учнів дослухатися до думок і порад педагога, довіряти його настановам, приймати його цінності й переконання, наслідувати його поведінку.

2. Авторитет класного керівника є відносно стійким емоційно-ціннісним ставленням учнів до вчителя, в якому у певному співвідношенні поєднуються почуття симпатії, довіри, поваги і захоплення. Якісні відмінності між почуттями симпатії і поваги дають підстави для виокремлення двох типів педагогічного авторитету, перший з яких ґрунтується переважно на симпатії та вдячності, інший – на повазі та визнанні.

3. Авторитетність класного керівника виявляється в його суб'єктивній значущості для учнів, добровільному прийнятті його впливів, що ґрунтується на визнанні достоїнств педагога. Авторитет класного керівника в очах учнів – це визнання за ним права приймати відповідальні рішення в різних ситуаціях спільної діяльності, а також значущість для учнів професійних, громадянських і духовних якостей особистості вчителя.

4. Формування авторитету класного керівника залежить від багатьох суб'єктивних і об'єктивних чинників. Авторитет класного керівника є складним комплексним утворенням, у структурі якого можна виокремити такі компоненти: професійний (ерудиція, методична майстерність, педагогічна техніка тощо); особистісний (риса характеру, які є передумовами формування авторитету: чуйність, упевненість в собі, привабливість тощо); ціннісний (моральні, естетичні цінності, носієм яких є педагог); культурологічний (культура поведінки, кругозір, стиль спілкування, культура педагога в найширшому її розумінні); соціальний (соціальна значущість професії, її соціальний престиж; соціальні (професійні) стереотипи та ін.); рольовий (займана посада, права і обов'язки та ін.).

5. Формування авторитету класного керівника значною мірою залежить від вікових особливостей учнів. У молодшому шкільному віці учні визнають авторитет учителя, як правило, у першу чергу в силу авторитетності для них самої рольової позиції педагога. У підлітковому віці вже недостатньо одного тільки авторитету ролі. Підлітки більш критично у порівнянні з молодшими школярами підходять до оцінки особистості педагога й своїх взаємин з ним. У старшому шкільному віці посилюється орієнтація учнів на особистісні та професійні якості вчителя. Учні середнього й старшого віку оцінюють своїх учителів з погляду особливостей їхнього характеру, знання свого предмета й педагогічної майстерності.

6. Формування авторитету класного керівника можливе за умови дотримання низки принципів: принцип успіху в суспільній діяльності; принцип врахування ціннісних орієнтацій і потреб учнів; принцип суб'єкт-суб'єктного характеру і особистісної опосередкованості авторитетних стосунків; принцип вікової опосередкованості; принцип підкріплення авторитету; принцип активної особистісної позиції учителя у формуванні авторитету; принцип поєднання поваги з вимогливістю.

7. Становлення авторитету класного керівника – це поступовий процес, в якому можна виокремити три послідовні стадії: 1) на першій стадії (класного керівника – джерело інформації) авторитет визначається цінністю інформації, яка надається педагогом; 2) на другій стадії (класний керівник – референтна особа) важливою стає його оцінка інформації, його особистісне бачення; 3) на третій стадії (класний керівник – авторитетна особа) формується справжній авторитет, коли педагогові авансується довіра з боку учнів, його думка визнається завжди правильною, сприймається як керівництво до дії.

### Література

1. Академічний тлумачний словник (1970–1980). [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://sum.in.ua/s/avtorytet>
2. Андриади І.П. Основы педагогического мастерства / И.П. Андриади. – Москва: Издательский центр «Академия», 1999. – 160 с.
3. Галузяк В. М. А.С. Макаренко і В.О. Сухомлинський: дві парадигми виховання / М.І. Сметанський, В. М. Галузяк // Вісник Луганського державного педагогічного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. – 2000. – №7. – С. 35-40.
4. Галузяк В. М. Две личности – две парадигмы воспитания / В. М. Галузяк, Н.И. Сметанский // Педагогика. – 2002. – №3. – С. 83-88.
5. Галузяк В. М. Особистісна референтність вихователя: її сутність і типи / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 46. – Вінниця, 2016. – С. 142-148.
6. Галузяк В. М. Педагогічна влада та її виховний потенціал / В. М. Галузяк, М.І. Сметанський // Педагогіка і психологія. – 1996. – №4. – С.32-38.
7. Галузяк В. М. Педагогічна влада: сутність, форми, ефекти / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 44. – Вінниця, 2015. – С. 9-17.
8. Галузяк В. М. Проблема личностной референтности педагога / В. М. Галузяк, Н.И. Сметанский // Педагогика. – 1998. – №3. – С.18-24.
9. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – Москва: ИКЦ «МарТ», 2005. – 448 с.
10. Кондратьев М.Ю. Слагаемые авторитета. – М.: Знание, 1988. – 78 с.
11. Корнетов Г.Б. Педагогическая власть / Г.Б. Корнетов // Историческое и теоретическое осмысление педагогических феноменов. – М.: АСОУ, 2012. – С. 114-149.
12. Макаренко А.С. О воспитании / А.С. Макаренко. – М.: Школьная Пресса, 2003. – 192с.
13. Морева Н. А. Основы педагогического мастерства : учеб. пособие для вузов / Н.А. Морева. – М.: Просвещение, 2006. – 320 с.
14. Самуйленков Д.Ф. Мастерство, педагогический такт и авторитет учителя / Д.Ф. Самуйленков. – Смоленск: Смоленское книжное издательство, 1961. – 213 с.
15. Сеница И. Е. Педагогический такт и мастерство учителя / И. Е. Сеница. – М. : Педагогика. – 1983. – 248 с.
16. Станкин М.И. Профессиональные способности педагога: акмеология воспитания и обучения / М.И. Станкин. – Москва: МПСИ: Флинта, 1998. – 368 с.
17. Страхов И.В. Психология педагогического такта / И.В. Страхов. – Саратов: Издательство Саратовского университета, 1966. – 280 с.
18. Фромм Э. Искусство любить / Э. Фромм – М.: АСТ, 2014. – 224 с.

### References

1. Akademichnyi tлумachnyi slovnyk (1970–1980). [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://sum.in.ua/s/avtorytet>
2. Andriadi I.P. Osnovy pedagogicheskogo masterstva / I.P. Andriadi.– Moskva: Izdatel'skij centr «Akademija», 1999.– 160 s.
3. Haluziak V.M. A.S. Makarenko i V.O. Sukhomlynskyi: dvi paradyhmy vykhovannia / M.I. Smetanskyi, V.M. Haluziak // Visnyk Luhanskoho derzhavnogo pedahohichnogo universytetu imeni T. Shevchenka. Pedahohichni nauky.– 2000.– #7.– S. 35-40.
4. Haluziak V. M. Dve lychnosty – dve paradyhmy vospytanyia / V. M. Haluziak, N.Y. Smetanskyi // Pedahohyka. – 2002. – #3. – S. 83-88.
5. Haluziak V. M. Osobystisna referentnist vykhovatelja: yii sutnist i typy / V. M. Haluziak // Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnogo pedahohichnogo universytetu imeni M.Kotsiubynskoho. Serii: «Pedahohika i psykholohiia». Vypusk 46. – Vinnytsia, 2016. – S. 142-148.
6. Haluziak V. M. Pedahohichna vlada ta yii vykhovnyi potentsial / V. M. Haluziak, M.I. Smetanskyi // Pedahohika i psykholohiia. – 1996. – #4. – S.32-38.
7. Haluziak V.M. Pedahohichna vlada: sutnist, formy, efekty / V.M.Haluziak // Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnogo pedahohichnogo universytetu imeni M.Kotsiubynskoho. Serii: «Pedahohika i psykholohiia». Vypusk 44.– Vinnytsia, 2015.– S. 9-17.
8. Haluziak V.M. Problema lichnostnoj referentnosti pedagoga / V.M.Haluziak, N.Y.Smetanskyi // Pedagogika.– 1998.– №3.– S.18-4.
9. Kodzhaspirova G.M. Slovar' po pedagogike / G.M. Kodzhaspirova, A.Ju. Kodzhaspirov.– Moskva: IKC «MarT», 2005.– 448 s.
10. Kondrat'ev M.Ju. Slagaemye avtoriteta. – M.: Znanie, 1988. – 78 s.
11. Kornetov G.B. Pedagogicheskaja vlast' / G.B. Kornetov // Istoricheskoe i teoreticheskoe osmyslenie pedagogicheskikh fenomenov. – M: ASOU, 2012. – S. 114-149.
12. Makarenko A.S. O vospitanii / A.S. Makarenko. – M.: Shkol'naja Pressa, 2003. -192s.
13. Moreva N.A. Osnovy pedagogicheskogo masterstva: ucheb. posobie dlja vuzov / N.A.Moreva.- M.: Prosveshhenie, 2006.– 320 s.
14. Samujlenkov D.F. Masterstvo, pedagogicheskij takt i avtoritet uchitelja / D.F. Samujlenkov. – Smolensk: Smolenskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1961. – 213 s.
15. Sinica I. E. Pedagogicheskij takt i masterstvo uchitelja / I. E. Sinica. – M.: Pedagogika. – 1983. – 248 s.
16. Stankin M.I. Professional'nye sposobnosti pedagoga: akmeologija vospitanija i obuchenija / M.I. Stankin. – Moskva: MPSI: Flinta, 1998. – 368 s.
17. Strahov I.V. Psihologija pedagogicheskogo takta / I.V. Strahov. – Saratov, 1966. – 280 s.
18. Fromm E. Iskusstvo ljubit' / E. Fromm. – M.: AST, 2014. – 224 s.

УДК 371.134

## ХАРАКТЕРИСТИКИ ЗРІЛОГО ПЕДАГОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ

**В.М. Галузяк**

*У статті розглядаються різні підходи до розуміння сутності педагогічного мислення. Проаналізовано прояви незрілого, деструктивного, міфологічного мислення, які спотворюють сприйняття педагогічної реальності й знижують ефективність педагогічної діяльності. Розглянуто поширені педагогічні міфи, їх ознаки і функції. На основі аналізу особливостей педагогічної діяльності визначено характеристики зрілого педагогічного мислення як когнітивної передумови ефективної діяльності вчителя: об'єктивність (адекватне сприйняття реальності, здатність бачити її такою, якою вона є); аналітичність (здатність до аналізу, виділення у проблемі складових частин); системність (здатність до синтезу, систематизації різних частин, об'єднання їх в одне ціле, здатність робити загальні висновки на основі аналізу частин, бачити загальну картину); континуальність (розуміння наявності проміжних, перехідних ланок між крайніми педагогічними позиціями); збалансованість (здатність уникати крайнощів, керуватися почуттям міри); діалектичність (розуміння внутрішньої суперечливості, парадоксальності педагогічних феноменів, принципової неможливості їх однобічного сприйняття); рефлексивність (здатність до децентрації, сприйняття себе і власних установок з позиції зовнішнього спостерігача); критичність (здатність виявляти помилки і невідповідності, сильні і слабкі сторони об'єкта, співвідносити оцінювані об'єкти або процеси з еталоном, обґрунтовувати істинність висунутих припущень); толерантність до невизначеності (здатність приймати рішення і діяти в умовах невизначеності, сприймати нові ідеї, змінювати власні пізнавальні стратегії).*

**Ключові слова:** педагогічне мислення, міфологічне мислення, педагогічні міфи, зрілість педагогічного мислення, характеристики зрілого мислення.

## ХАРАКТЕРИСТИКИ ЗРЕЛОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

**В.М. Галузяк**

*В статье рассматриваются различные подходы к пониманию сущности педагогического мышления. Проанализированы проявления незрелого, деструктивного, мифологического мышления, которые искажают восприятие педагогической реальности и снижают эффективность педагогической деятельности. Рассмотрены распространенные педагогические мифы, их признаки и функции. На основе анализа особенностей педагогической деятельности определены характеристики зрелого педагогического мышления как когнитивной предпосылки эффективной деятельности учителя: объективность, аналитичность, системность, континуальность, сбалансированность, диалектичность, рефлексивность, критичность, толерантность к неопределенности.*

**Ключевые слова:** педагогическое мышление, мифологическое мышление, педагогические мифы, зрелость педагогического мышления, характеристики зрелого мышления.

## CHARACTERISTICS OF MATURE PEDAGOGICAL THINKING

**V.M. Haluziak**

*The article considers various approaches to understanding the essence of pedagogical thinking. The manifestations of immature, destructive, mythological thinking that distort the perception of pedagogical reality and reduce the effectiveness of pedagogical activity are analyzed. Considered are widespread pedagogical myths, their signs and functions. On the basis of the analysis of the features of pedagogical activity, the characteristics of mature pedagogical thinking are determined as a cognitive prerequisite for the effective activity of the teacher: objectivity, analyticity, systemic character, continuity, balance, dialecticity, reflectivity, criticality, tolerance of ambiguity.*

**Keywords:** pedagogical thinking, mythological thinking, pedagogical myths, maturity of pedagogical thinking, characteristics of mature thinking.

У структурі особистості вчителя особливе значення має професійне мислення як істотний когнітивний чинник педагогічної майстерності та ефективності педагогічної діяльності. Педагогічне мислення у психології розуміється як обумовлений специфікою педагогічних явищ, завданнями навчання і виховання та професійним досвідом учителя психічний процес, що забезпечує узагальнене відображення і творче перетворення об'єктивних характеристик педагогічного процесу, моделювання процесів навчання і виховання [4, с. 28]. Педагогічне мислення визначається також як професійна здатність педагога

осмислювати, аналізувати, узагальнювати, оцінювати виховну практику, створювати педагогічні теорії і концепції, робити методичні відкриття, активно, творчо і ефективно здійснювати виховання і навчання [5]. Мислення вчителя включене в педагогічну діяльність і спрямоване на вирішення специфічних для неї завдань, пов'язаних з пошуком і аналізом педагогічних ідей, засобів організації педагогічного процесу. Об'єктом педагогічного мислення виступає педагогічна реальність, складовими якої є особистість і колектив, зміст, форми і методи навчально-виховного процесу, педагогічні явища і ситуації. Педагогічне мислення характеризується поліфункціональністю, ієрархізованістю, евристичністю, багатоконпонентністю і функціонує як процес вирішення педагогічних задач.

Методологічні основи дослідження педагогічного мислення розроблені С. Рубінштейном, А. Брушлинським, Г. Костюком, А. Матюшкіним, Ю. Кулюткіним, В. Сластьоніним, Г. Сухобською, В. Шадриковим, які з'ясували його роль і місце в структурі особистості та діяльності вчителя. Подальший теоретичний аналіз педагогічного мислення представлений у працях Д.Завалишиної, М. Кашапова, Л.Мітіної, А.Маркової, Б.Сосновського, А. Орлова, І.Шадрикової, Є. Осипової та ін.

Педагогічне мислення у більшості випадків розглядається як різновид практичного (А. Брушлинський, С. Рубінштейн) і соціального (А. Баталов, Е. Карандашова, Л. Лепіхова, О. Ракітська) мислення. Педагогічне мислення розуміють як ієрархізований процес постановки і розв'язання вчителем педагогічних задач (Д. Ліхачов, Є. Осіпова); узагальнене і опосередковане відображення різних проявів педагогічної дійсності (В. Безрукова); соціально обумовлений, нерозривно пов'язаний з практичною діяльністю психічний процес опосередкованого й узагальненого відображення педагогічної діяльності, що розкриває її суть (Л. Халілова); процес виявлення прихованих властивостей педагогічної дійсності в ході порівняння і класифікації ситуацій (А. Маркова); спрямованість розумових процесів на відображення особливостей об'єкта діяльності шляхом проникнення в суть педагогічних явищ (С. Каргін); здатність використовувати педагогічні ідеї в конкретних ситуаціях педагогічної діяльності (Ю. Кулюткін, Г.Сухобська).

Проблематика професійного мислення вчителя є однією з найбільш актуальних у сучасній педагогіці та педагогічній психології. Її значущість зумовлюється важливою роллю педагогічного мислення в діяльності учителя, його професійній поведінці та спілкуванні. Пізнання закономірностей і механізмів мислення вчителя є необхідною умовою ефективно організації педагогічної діяльності, підвищення її розвивального потенціалу, забезпечення гуманістичної спрямованості. Проте рівень розробленості цієї проблеми поки що не відповідає її значущості. До теперішнього часу відносно добре вивчені феноменологія педагогічного мислення, його особливості, залежність від вікових і індивідуальних особливостей суб'єкта педагогічної діяльності (Д. Вількеєв, М. Кашапов, А. Орлов, Є. Осіпова, К. Романов, В. Шахов та ін.).

Наголошуючи на важливості педагогічного мислення як одного з визначальних чинників ефективності діяльності вчителя, науковці виокремлюють різні критерії і показники його сформованості. Так, наприклад, Б. Ліхачов критеріями науково-педагогічного мислення вважає здібності: аналізувати виховні явища і факти в їх цілісності і взаємозв'язку; простежувати результати педагогічних впливів; співвідносити педагогічні дії з цілями і результатами навчання та виховання; використовувати в педагогічній розумовій практиці всі типи і способи мислення; розрізнати педагогічну істину і помилку; шукати нові підходи, узагальнення, дії; відмовлятися від сформованих шаблонів і стереотипів, шукати і знаходити нові оцінки; проявляти розумову гнучкість і ініціативність [14]. Особливого значення автор надає критичності мислення вчителя, його здатності ставити під сумнів свою діяльність, об'єктивно оцінювати себе і результати своїх дій.

Д. Вількеєв, характеризуючи педагогічне мислення, акцентує увагу на таких його параметрах, як уміння застосовувати психологічні і педагогічні теорії, категорії, принципи і закони в конкретних педагогічних ситуаціях для вирішення конкретних професійних завдань; розвиток педагогічної інтуїції; сформованість умінь бачити і розуміти діалектику педагогічного процесу, зокрема, його об'єктивні суперечності, саморозвиток, об'єктивні і суб'єктивні сторони тощо; володіння методами і процедурами виділення, опису і пояснення предмету пізнання; здатність до моделювання, побудови гіпотез, доказів, необхідних для проведення дослідницької роботи, аналізу й узагальнення педагогічного досвіду; сформованість професійної рефлексії; розвиток діалогічного мислення як передумови організації діалогічного спілкування з учнями [4].

Л. Халілова виокремлює загальні (глибина, широта, гнучкість, самостійність, оригінальність, швидкість) і специфічні (креативність, дивергентність, рефлексивність, саногенність, конструктивність, проблемність) якості педагогічного мислення [20].

Незважаючи на значний інтерес науковців до феномену професійного мислення педагога, можна констатувати недостатню дослідженість його сутнісних характеристик, психологічних особливостей розвитку, критеріїв і показників сформованості. Особливої уваги, на наш погляд, потребує проблематика

визначення критеріїв зрілості (конструктивності) і, відповідно, незрілості (деструктивності) педагогічного мислення. На сьогодні існує лише декілька наукових публікацій, в яких розглядаються дефекти педагогічного мислення: педагогічні помилки (В. Давидов, А. Кузнецов, М. Мазниченко), педагогічні міфи (Н. Боброва, А. Гладкий, І. Логвинов, Ю. Тюнников), педагогічні стереотипи і упередження (В. Ліппман, В. Агеєв, А. Бодальов, Я. Коломинський, П. Шихирев).

М. Мазниченко розглядає педагогічні помилки як стійкі, емоційно забарвлені компоненти професійного мислення вчителя, які зумовлюють неадекватне відображення реальності або невідповідність прийнятим смисловим і етичним нормам, що негативно впливає на професійне становлення і стратегію педагогічних дій.

Різні групи педагогічних міфів, характерних для певних аспектів діяльності вчителя, виокремлюють В. Андрєєв (комплекс міфів, пов'язаних з реформами й інноваціями в освіті), Т. Гордон (міфи ідеального образу вчителя), О. Гребенюк (сучасна педагогічна міфологія здібностей), В. Рахматшаєва (міфи, що перешкоджають ефективному спілкуванню педагога з учнями) і ін. Передсуду масової педагогічної свідомості досліджував А. Сидоркін. Негативний вплив на ефективність педагогічної діяльності ірраціональних педагогічних штампів, негативних соціальних установок відзначають А. Вираземська, М. Зюзько та ін. [22, с. 298].

Незважаючи на вказані дослідження, проблематика недоліків педагогічного мислення і параметрів його зрілості залишається відкритою для подальших пошуків. Зокрема, потребує більшої уваги дослідників аналіз особливостей педагогічного мислення, які спотворюють сприйняття педагогічної реальності і негативно позначаються на продуктивності педагогічної діяльності.

**Мета нашої статті** полягає у визначенні на основі аналізу особливостей педагогічної діяльності характеристик зрілого педагогічного мислення.

Як свідчить практика, саме незрілість педагогічного мислення часто призводить до спотвореного розуміння педагогічної реальності й виникнення численних педагогічних помилок. Одним із проявів незрілого педагогічного мислення є його міфологічність – оперування неадекватними уявленнями, які не відповідають педагогічній дійсності. Педагогічна міфологія визначається як набір поширених серед педагогів неадекватних уявлень, які знижують ефективність їх діяльності (І. Логвинов, А. Гладкий, В. Андрєєв, С. Поляков, К. Тюнников та ін.). Міф при цьому розуміється як стійка помилка і відповідні їй стереотипи мислення та поведінки, а педагогічна міфологія розглядається як особливий розділ педагогіки, що вивчає функціонування педагогічної реальності, побудованої на таких уявленнях (К. Тюнников, М. Мазниченко).

Виникнення педагогічних міфів значною мірою обумовлене особливостями науково-педагогічної реальності. Так, нормативність науково-педагогічної реальності породжує міфи-утопії, що конструюються як ідеалізовані, нереалізовані на практиці педагогічні моделі, які, у свою чергу, породжують рецептурні педагогічні міфи, що призводять до ригідної, жорсткої моделі поведінки педагога. Моністичність науково-педагогічної реальності породжує міфи-абсолютизації (певного методу, теорії, ідеї, педагогічного авторитету тощо) [18].

Дослідники виокремлюють низку сутнісних ознак педагогічних міфів:

- вони виступають потужними регуляторами професійно-педагогічної діяльності, функціонують у структурі професійної діяльності та мислення педагога, визначають його світогляд, прямо або опосередковано впливають на прийняття педагогічних рішень, реалізацію педагогічних дій і програм;
- подвійна неадекватність відображення педагогічної реальності (невідповідність, по-перше, об'єктивній педагогічній реальності і, по-друге, смисловим, етичним нормам, зразкам педагогічної діяльності);
- суб'єктивна значущість (педагогічні міфологеми оцінюються як правильні уявлення, в істинності яких їх носії не сумніваються);
- гіперболізація окремих сторін педагогічних явищ (перебільшення і однобічність оцінок);
- стереотипність (стійкість, закріпленість у свідомості як результат узагальнення повсякденного особистого досвіду) [19, с. 39-43].

Доволі значна поширеність педагогічних міфів пояснюється тим, що вони виконують певні функції:

- смислоутворювальну (визначають систему особистісних і професійних смислів педагога);
- проектно-регулятивну (задають моделі-зразки поведінки і мислення, впливають на стратегію і особливості професійного становлення педагогів);
- професійно-ідентифікаційну (справляють істотний вплив на професійну ідентифікацію педагога, сприяють уточненню рольових позицій, статусно-рольових характеристик);
- егозахисну (підтримують внутрішню стабільність і спокій);

- групоцентруючу (консолідує членів педагогічного співтовариства, забезпечують координацію їх сприйняття і поведінки).

Однією зі специфічних ознак міфологічного педагогічного мислення є його дихотомічність – тенденція мислити взаємовиключними категоріями, альтернативами, антонімічними характеристиками, ділити світ на чорне і біле, мислити крайнощами, без усвідомлення півтонів. Внаслідок цього поняття, які насправді розташовані на деякому континуумі, оцінюються як антагоністичні, взаємовиключні. Найчастіше дихотомічність набуває вигляду сильного крену в один бік, гіперболізації окремих сторін педагогічних явищ і процесів, односторонності в оцінці педагогічних опозицій. Наприклад, в радянській педагогіці абсолютизувався колектив і недооцінювалася індивідуальність. У сучасній педагогіці часто спостерігається крен в інший бік – абсолютизується особистість і недооцінюється важливість підпорядкування загальним соціальним нормам. «Індивідуально-орієнтована педагогіка визнає внутрішню складність і автономію людської особистості і протистоїть колективізму, де головна роль відводиться впливу на людину соціальної групи» [1, с. 246.]. Нерідко колектив звинувачують у нівелюванні індивідуальності, вихованні пасивності, конформізму. Наприклад, А. Гладкий виокремлює сучасний педагогічний міф про те, що у підлітків своя культура і формувати у них норми дорослої культури (загальнолюдської) не потрібно. Очевидно, що представлені позиції є односторонніми. Істина, ймовірно, знаходиться посередині: педагогіка повинна орієнтуватися і на колектив, і на особистість.

Така ж односторонність спостерігається в абсолютизації формальної або матеріальної освіти і в зв'язку з цим переважній орієнтації на розвиток загальних розумових здібностей або на формування конкретних знань. Подібні опозиції можна виявити в дослідженнях проблем інтеграції і диференціації навчання, співвідношення пояснювально-ілюстративного і проблемного навчання, директивного і вільного виховання, авторитарного і ліберального стилю педагогічного спілкування тощо.

Ю. Тюников і М. Мазниченко виокремлюють низку парадоксальних, суперечливих за своєю суттю педагогічних феноменів, адекватне розуміння яких неможливе в логіці дихотомічних опозицій [18]:

- феномен неможливості і необхідності виховання: з одного боку, будь-який вплив педагога перетворюється вихованцем у самовплив, і у такому разі виховання неможливе – можливо тільки спонукання до самовиховання; з іншого боку, виховання потрібне для передачі соціального досвіду, для «входження дитини в культуру» і спонукання до самовиховання;

- феномен цілісності виховання і навчання: «навчання і виховання єдині, але нерозведення цих понять призводить до приховування сутності різних сторін педагогічної діяльності, зниження її ефективності, неусвідомленої фальсифікації результатів» [12];

- феномен особистості: з одного боку, це «істота суспільна», «суб'єкт суспільних стосунків і діяльності», «ансамбль суспільних відносин», з іншого боку, – це вищий прояв індивідуальності, людяності, духовності людини;

- феномен виховання: він одночасно є і об'єктом, і суб'єктом виховання;

- феномен вільного виховання: абсолютно вільне виховання неможливе, це антивиховання, анархія; вільне виховання – це «добре спрямована свобода» (Ж.-Ж. Руссо);

- феномен дисципліни: з одного боку, тільки завдяки дисципліні в дитині можна подолати свавілля, егоцентризм; з іншого, – дисципліна повинна підтримувати і розвивати у дитини здатність до самостійності, до рефлексії власних дій, до прояву своєї індивідуальності;

- феномен змісту освіти: з одного боку, він має бути доступним для учнів, досить простим, легким і приємним, щоб підтримувати інтерес до навчання, з іншого, – він не повинен втрачати науковий характер, складність і глибину;

- феномен педагогічної творчості: педагогічна творчість не є непродуманим впровадженням чогось «нового» в педагогічний процес, це також застосування педагогічних технологій і навіть жорстке їх дотримання.

У міфологічному педагогічному мисленні вказані суперечності зазвичай ігноруються, оскільки воно прагне до простоти, однозначності і не терпить протиріч. При цьому не береться до уваги парадоксальність педагогічних явищ.

Конструктивний підхід до розуміння вказаних педагогічних феноменів полягає в їх сприйнятті не як суперечливих, а як парадоксальних явищ, в яких діалектично поєднуються різні сторони, аспекти. Тільки феноменологічний погляд дозволяє розглядати парадоксальні педагогічні явища цілісно й уникати педагогічних міфів, пов'язаних з деформованими розумовими схемами, абсолютизацією, одностороннім сприйняттям педагогічної реальності.

Опозиційне мислення, яке полягає в протиставленні протилежних підходів, позицій зазвичай супроводжується абсолютизацією переваг одного із полюсів на противагу іншому. Один із полюсів априорі вважається цілковито позитивним, інший – абсолютно негативним. Так, наприклад, Ш.О. Амонашвілі

виділяє дві діаметрально протилежні концепції виховання: авторитарно-імперативну та гуманістичну. Перша є нормативною, прагне підпорядкувати життя дитини вимогам вихователя, друга зорієнтована на інтереси й потреби дітей. Дослідник різко протиставляє обидві концепції, наголошуючи на непродуктивності і навіть антилюдяності авторитарно-імперативного підходу.

В. Маралов виділяє дві моделі педагогічної взаємодії: навчально-дисциплінарну й особистісно-орієнтовану. У першій головне завдання педагога вбачається в озброєнні дітей предметними знаннями, вміннями й навичками, у другій – в сприянні особистісному розвитку учнів: їх емоційної сфери, самосвідомості, творчого потенціалу, індивідуальної своєрідності [17].

Компетентнісний підхід, зорієнтований на формування в особистості практичної здатності до самостійного виконання певних функцій, протиставляється знаннєво орієнтованому [2].

Спільною особливістю таких дихотомічних опозицій є підкреслення абсолютних переваг одного із педагогічних підходів на контрасті з недоліками іншого. В результаті складається враження, що чим більша орієнтація на один із полюсів (той що зі знаком «+»), тим краще.

Такий шаблон «чорно-білого» мислення, як правило, виглядає простим, переконливим, зрозумілим, оскільки відповідає життєвому досвіду, де на кожному кроці зустрічаються протилежності: добро і зло, радість і горе і т.д. Однак така простота оманлива, оскільки ігнорує складність, багатоаспектність і внутрішню суперечливість педагогічної реальності.

По-перше, педагогічна діяльність відбувається не у сфері дискретних дихотомічних опозицій, а в континуальному просторі, який містить спектр проміжних варіантів між крайніми полюсами (індивідуалізація – соціалізація, індивід – колектив, залежність – свобода, виховання – самовиховання, репродукція – творчість, матеріальна освіта – формальна освіта, монолог – діалог, об'єкт – суб'єкт, педагогоцентризм – педоцентризм, навчання – виховання, розум – почуття, авторитарність – демократичність тощо). Отже, однією з характеристик зрілого мислення можна вважати його спектральність (континуальність) – розуміння того, що між крайніми позиціями існує велика кількість поступових переходів: між чорним і білим є багато відтінків сірого кольору, між «все» і «нічого» так само є чимало проміжних позицій. Проблема полягає в тому, що ці проміжні позиції доволі складно визначити і усвідомити відмінності між ними. Натомість крайні погляди чітко окреслені й зрозумілі. Це одна із причин постійного скочування педагогів до дихотомічного мислення, яке оперує крайніми категоріями.

По-друге, жоден із полюсів в опозиційній парі не можна вважати апіорі позитивним і протиставляти його іншому як негативному. Протилежні полюси педагогічних опозицій співвідносяться не як «+» і «-», а як «←» і «→». Насправді обидві протилежності у своїй граничній вираженості є негативними, оскільки репрезентують екстремальний вияв певної характеристики, неадекватний у більшості ситуацій.

У цьому контексті доречно згадати ідею «золотої середини», яка вимагає пошуку серединного шляху між крайнощами й орієнтації на рівновагу і гармонію. В етиці Арістотеля «золота середина» вказує шлях до правильних вчинків. На переконання філософа, благо пов'язане з розумним вибором між двома крайнощами: в одній надлишок чого-небудь, а в другій – нестача. Наприклад, хоробрість – це не боязкість (нестача сміливості), але водночас не безрозсудність (надлишок сміливості). Важлива саме середина, бо крайнощі вичерпують себе. Доброчесність не відкидає протилежності, а обіймає їх рівною мірою, будучи рівновіддаленою від кожної з них.

На важливості уникнення крайнощів у сфері педагогіки наголошував А. Макаренко, який стверджував: «За що б ми не взялися у справі виховання, ми всюди прийдемо до цього питання – до питання міри, а якщо сказати точніше, до середини... Слово «середина» можна замінити іншим словом, але як принцип це треба мати на увазі у вихованні...» [3, с. 213].

Ідея про діалектичність педагогічних явищ і процесів є центральною в обґрунтованому Г. Гранатовим рефлексивно-доповнювальному підході до розуміння педагогічного мислення як центральної категорії педагогічної логіки. Характеризуючи педагогічне мислення у контексті цього підходу, дослідник виокремлює його бінарні властивості: доповнюваність – симетричність; свідомість – підсвідомість, інтуїтивність; масштабність – вузькість; цілеспрямованість – безцільність; оптимальність – закомплексованість; критичність – апіорність; системність – стихійність, еклектичність [9]. Вказані властивості характеризують відносно стійку гармонію суперечливих сторін педагогічного мислення, його багаторівневість, функціонування у ньому не лише раціональних, але й ірраціональних аспектів. Прояв виокремлених властивостей мислення в педагогічній діяльності Г. Гранатов ілюструє на прикладі взаємодоповнюваної єдності протилежних за своєю сутністю педагогічних принципів: освіти на «високому рівні труднощі» і доступності; пріоритету теорії і наочності (як доповнюваності методів дедукції і індукції); навчання в швидкому темпі і розсудливості, послідовності, систематичності; науковості і самобутності; любові й поваги та високої вимогливості тощо.

Однією зі специфічних характеристик педагогічної діяльності є постійна мінливість її ситуацій і об'єктів, що вимагає від її суб'єкта гнучкості й оперативності мислення. Моделюючи й організовуючи

свою діяльність, педагог має рахуватися не тільки з різними обставинами, але й враховувати те, що об'єктом його впливів є активна особистість, яка поступово змінюється й розвивається. Це привносить елемент невизначеності й непрогнозованості у педагогічну діяльність. Відсутність чітких критеріїв результативності педагогічної діяльності (насамперед її виховного аспекту) та імовірнісний характер розвитку педагогічних ситуацій ще більше посилюють невизначеність педагогічного процесу. У зв'язку з цим особливого значення набуває така характеристика педагогічного мислення, як толерантність до невизначеності – здатність приймати конфлікт і напругу, які виникають в ситуації двоїстості, протистояти незв'язаності і суперечливості інформації, приймати невідоме, не почувати себе незатишно перед невизначеністю [13]. Психологічні дослідження свідчать, що люди з низькою толерантністю до невизначеності, характеризуються тенденцією до однозначної категоризації (слабкий – сильний, чистий – брудний, моральний – аморальний) під час оцінки інших людей; небажанням думати в контексті ймовірності; неспроможністю відмовлятися від раніше сформованих установок під час вирішення інтелектуальних завдань; схильністю шукати авторитети й спиратися на їх думку. Очевидно, що низька толерантність до невизначеності є протипоказаною для педагога, який постійно діє в умовах принципової невизначеності, неповноти й суперечливості інформації, має справу з внутрішньо суперечливими педагогічними процесами й явищами.

Педагогічна діяльність – одна з найскладніших і внутрішньо суперечливих, що постійно вимагають пошуку оптимального балансу між консерватизмом і новаторством, тенденцією до збереження традицій і постійного оновлення. Вона вимагає від педагога високого рівня розвитку рефлексії як здатності до переосмислення стереотипів власної свідомості, поведінки, спілкування, мислення, підстав і засобів діяльності, їх критичного аналізу (Р. Грановська, Ю. Крижанська, І. Семенова, С. Степанова і ін.). Рефлексивні процеси «буквально пронизують всю професійну діяльність вчителя» [11, с.73], виявляючись і в ситуації безпосередньої взаємодії з учнями, і в процесі проектування й конструювання їх діяльності, і на етапі самоаналізу й самооцінки власних дій та себе як їх суб'єкта.

Педагогічна рефлексія спрямована на самоорганізацію через осмислення вчителем себе і своєї професійної діяльності в цілому як способу реалізації свого цілісного «Я». Професійна рефлексія забезпечує готовність діяти в ситуаціях з високим ступенем невизначеності, гнучкість у прийнятті рішень, прагнення до реалізації нововведень і інновацій, постійну націленість на пошук нових, нестандартних шляхів вирішення професійних завдань, здатність переосмислювати стереотипи свого професійного і особистісного досвіду [3, с. 85].

Учитель, для якого характерна рефлексивна модель професійної діяльності, здатний виходити за межі безперервного потоку повсякденної педагогічної практики і бачити й оцінювати свою діяльність в цілому. Установка на рефлексію виводить його з актуального часового простору і спонукає звернутися до минулого з метою аналізу ситуації або події з боку, ззовні, з позиції «над ситуацією». Така позиція дає можливість стати господарем становища, повноправним автором, який конструє своє сьогодні і майбутнє, дозволяє усвідомлювати і оцінювати труднощі та суперечності педагогічного процесу, самостійно і конструктивно розв'язувати їх відповідно до своїх ціннісних орієнтацій, розглядати труднощі як стимул для подальшого розвитку, подолання власних обмежень. Усвідомлення вчителем своїх потенційних можливостей, перспектив особистісного і професійного зростання спонукає його до постійного експериментування, пошуку, творчості [6-8].

Як свідчать дослідження, рефлексивна інтеграція теоретичних знань вчителя і його практичного досвіду породжує якісно нове утворення – провідні ідеї, які набувають особистісного сенсу і виконують регулюючу функцію в педагогічній діяльності [11]. Провідні ідеї вчителя, його переконання, ціннісні орієнтації, особистісні установки в концентрованому вигляді виражають професійну позицію, що спрямовує практичну діяльність. Крім того, провідні ідеї мають і предметний план: це основні принципи, якими керується вчитель під час вибору методів навчання і виховання, налагодження взаємостосунків з учнями і колегами. Провідні ідеї вчителя – це його своєрідне професійне кредо, яке викристалізовується з часом як результат осмислення свого досвіду і досвіду колег з позиції власних професійних знань і особистих переконань. Залежно від рівня сформованості провідні ідеї можуть проявлятися не тільки в змістовному плані (як усвідомлювані вчителем професійні переконання), але й операціонально як внутрішні регулятори його професійної діяльності. Проте для цього вони мають бути свідомо прийняті і пережиті як особистісно значущі. Саме рефлексивне осмислення сприяє “дозріванню” провідних ідей до рівня їх внутрішнього прийняття. В результаті підвищується чутливість учителя до проблем професійної діяльності, його практичне мислення збагачується авторськими стратегіями, формується вміння мислити по-своєму, самобутньо.

Отже, важливість рефлексивного ставлення вчителя до своєї діяльності зумовлюється необхідністю постійного осмислення власного досвіду і досвіду інших вчителів як джерела професійного зростання. Механічне включення в свою діяльність навіть найефективніших методичних розробок, використання



будь-яких новаторських методик без їх рефлексивного осмислення в контексті свого індивідуального стилю, як правило, не дає очікуваних результатів і призводить до розчарування в них. Те ж саме стосується освоєння досягнень педагогічної науки. Для того, щоб теоретичні знання перетворилися на реальні знаряддя мислення і регуляції діяльності вчителя, вони мають стати змістом його напруженої розумової роботи, спрямованої на рефлексивне опрацювання: аналіз і осмислення у контексті власного досвіду провідних ідей своєї діяльності. Завдяки рефлексії педагог стає справжнім суб'єктом професійної діяльності, у тому розумінні, що набуває здатності переосмислювати й перебудовувати власну професійну поведінку і себе як носія професійних цінностей та установок.

Отже, аналіз психолого-педагогічних джерел дає підстави виокремити низку характеристик зрілого педагогічного мислення:

- об'єктивність – адекватне сприйняття реальності, здатність бачити її такою, якою вона є;
- аналітичність – здатність до аналізу, виділення у проблемі складових частин;
- системність – здатність до синтезу, систематизації різних частин, об'єднання їх в одне ціле, здатність робити загальні висновки на основі аналізу частин, бачити загальну картину;
- континуальність – розуміння наявності проміжних, перехідних ланок між крайніми педагогічними позиціями;
- збалансованість – здатність уникати крайнощів, керуватися почуттям міри;
- діалектичність – розуміння внутрішньої суперечливості, парадоксальності педагогічних феноменів, принципової неможливості їх однобічного сприйняття;
- рефлексивність – здатність до децентрації, сприйняття себе і власних установок з позиції зовнішнього спостерігача;
- критичність – здатність виявляти помилки і невідповідності, сильні і слабкі сторони об'єкта, співвідносити оцінювані об'єкти або процеси з еталоном, обґрунтовувати істинність висунутих припущень;
- толерантність до невизначеності – здатність приймати рішення і діяти в умовах невизначеності, сприймати нові ідеї, змінювати власні пізнавальні стратегії.

### Література

1. Амонашвили Ш. А. Размышления о гуманной педагогике. – М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1995. – 496 с.
2. Болотов В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. — 2003. — № 10. — С. 8—14.
3. Борытко Н.М. Педагог в пространствах современного воспитания / Н.М. Борытко. – Волгоград: Перемена, 2001. – 214 с.
4. Вилькеев Д.В. Применение проблемных задач как средства изучения развития личностных и профессиональных качеств / Д.В. Вилькеев // Педагогические и психологические проблемы учебных процессов в вузе: Тезисы докл. Всесоюз. науч. конф. 27-29 ноября 1984. – Казань, 1984. – Ч. 2. – С. 26-28.
5. Вишнякова С.М. Профессиональное образование. Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С.М. Вишнякова. – М. НМЦ СПО, 1999. – 538 с.
6. Галузяк В. М. Активізація рефлексивних процесів як умова розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 39. – Вінниця, 2013. – С. 59-65.
7. Галузяк В. М. Показники рефлексивності як критерію особистісної зрілості вчителя / В. М. Галузяк // Психолого-педагогічні проблеми в освітньому процесі : зб. наук. ст. / Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. Сковороди. – Х.: ХНПУ; ХОГОКЗ, 2012. – С. 25-29.
8. Галузяк В. М. Рефлексія у структурі особистісно-професійної зрілості вчителя / В. М. Галузяк // Теорія і практика управління соціальними системами // Щоквартальний науково-практичний журнал. – Харків: НТУ «ХП». – 2008. – №4. – С. 17-25.
9. Гранатов Г.Г. Метод дополнительности в педагогическом мышлении (Самопознание, диалектика и жизнь). – Челябинск: ЧГПИ, 1991. – 129 с.
10. Кашапов М.М. Психология педагогического мышления. Монография / М. М. Кашапов. – С.-Пб.: Алетей, – 2000. – 463 с.
11. Кулюткин Ю.Н. Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат / Кулюткин Ю.Н., Сухобская Г.С. – М.: Педагогика, 1990. – 184 с.
12. Кульневич С.В. Педагогика самоорганизации: Феномен содержания / С.В. Кульневич. – Воронеж, 1997. – 235 с.
13. Леонов И. Н. Толерантность к неопределенности как психологический феномен: история становления конструкта / И.Н. Леонов // Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика». – 2014. – №4. – С.43-52.
14. Лихачев Б.Т. Педагогика: Курс лекций / Б.Т. Лихачев. – М.: Прометей, 1993. – 528 с.
15. Макаренко А. С. Педагогические сочинения: В 8-ми т. Т. 4 / Сост.: М. Д. Виноградова, А. А. Фролов. – М.: Педагогика, 1984. – 400 с.
16. Орлов А.А. Профессиональное мышление учителя как ценность // Педагогика. – 1995. – №6. – С. 63-68.

17. Психологические особенности ориентации педагогов на личностную модель взаимодействия с детьми / В. Г. Маралов, И. А. Бучилова, Е. Ю. Клепцова и др. / Под ред. В. Г. Маралова. – М.: Академический Проект: Парадигма, 2005. – 288 с.
18. Тюнников Ю. Педагогическая реальность: феноменология, мифология, предмет научного исследования / Тюнников Ю., Мазниченко М. // Высшее образование в России. – 2006. – №10. – С.121-130.
19. Тюнников Ю.С. Педагогическая мифология : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по пед. специальностям / Ю.С. Тюнников, М.А. Мазниченко. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 352 с.
20. Халилова Л.А. Сущность и структура педагогического мышления [Текст] / Л.А. Халилова // Научные проблемы гуманитарных исследований.– Пятигорск, 2008. – № 8. – С.100-107.
21. Шахов В. Базова педагогічна освіта майбутнього вчителя: загальнопедагогічний аспект / В. Шахов. – Вінниця: Едельвейс, 2007. – 383 с.
22. Шукшина Л.В. Философское понятие, структура и функции социальных иллюзий // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2008. – № 2(58). – С. 296-301.

### References

1. Amonashvili Sh. A. Razmyshlenija o gumannoj pedagogike. – М.: Izdatel'skij Dom Shalvy Amonashvili, 1995. – 496 s.
2. Bolotov V. A. Kompetentnostnaja model': ot idei k obrazovatel'noj programme / V. A. Bolotov, V. V. Serikov // Pedagogika. — 2003. — № 10. — S. 8—14.
3. Borytko N.M. Pedagog v prostranstvah sovremennogo vospitaniija / N.M. Borytko. – Volgograd: Peremena, 2001. – 214 s.
4. Vil'keev D.V. Primenenie problemnyh zadach kak sredstva izuchenija razvitija lichnostnyh i professional'nyh kachestv / D.V. Vil'keev // Pedagogicheskie i psihologicheskie problemy uchebnyh processov v vuze: Tezisy dokl. Vsesojuz. nauch. konf. 27-29 nojabrja 1984. – Kazan', 1984. – Ch. 2.– S. 26-28.
5. Vishnjakova S.M. Professional'noe obrazovanie. Slovar'. Kljuचेveye ponjatija, terminy, aktual'naja leksika / S.M. Vishnjakova. – М. NMC SPO, 1999. – 538 s.
6. Haluziak V. M. Aktyvizatsiia refleksyvykh protsesiv yak umova rozvytku osobystisnoi zrilosti maibutnykh uchyteliv / V. M. Haluziak // Naukovі zapysky Vinnytskoho derzhavnogo pedahohichnogo universytetu imeni M.Kotsiu-bynskoho. Seriia: «Pedahohika i psyholohiia». Vypusk 39. – Vinnytsia, 2013. – S. 59-65.
7. Haluziak V. M. Pokaznyky refleksyvnosti yak kryteriiu osobystisnoi zrilosti vchytelia / V. M. Haluziak // Psyholohopedahohichni problemy v osvithnomu protsesi : zb. nauk. st. / Khark. nats. ped. un-t im. H. Skovorody. – Kh.: KhNPU; KhOHOKZ, 2012. – S. 25-29.
8. Haluziak V. M. Refleksiiia u strukturi osobystisno-profesiinoi zrilosti vchytelia / V. M. Haluziak // Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnymy systemamy // Shchokvartalnyi naukovo-praktychnyj zhurnal. – Kharkiv: NTU «KhPI». – 2008. – #4. – S. 17-25.
9. Granatov G.G. Metod dopolnitel'nosti v pedagogicheskom myshlenii (Samopoznanie, dialektika i zhizn'). – Cheljabinsk: ChGPI, 1991. – 129 s.
10. Kashapov M.M. Psihologija pedagogicheskogo myshlenija. Monografija / M. M. Kashapov. – S.-Pb.: Aletejja, – 2000. – 463 s.
11. Kuljutkin Ju.N. Myshlenie uchitelja: Lichnostnye mehanizmy i ponjatijnyj aparat / Kuljutkin Ju.N., Suhobskaja G.S. – М.: Pedagogika, 1990. – 184 s.
12. Kul'nevich S.V. Pedagogika samoorganizacii: Fenomen soderzhanija / S.V. Kul'nevich. – Voronezh, 1997. – 235 s.
13. Leonov I. N. Tolerantnost' k neopredelennosti kak psihologicheskij fenomen: istorija stanovlenija konstrukta / I.N. Leonov // Vestnik Udmurtskogo universiteta. Serija «Filosofija. Psihologija. Pedagogika». – 2014. – №4. – S.43-52.
14. Lihachev B.T. Pedagogika: Kurs lekcij / B.T. Lihachov. – М.: Prometej, 1993. – 528 s.
15. Makarenko A. S. Pedagogicheskie sochinenija: V 8-mi t. T. 4 / Sost.: M. D. Vinogradova, A. A. Frolov. – М.: Pedagogika, 1984. – 400 s.
16. Orlov A.A. Professional'noe myshlenie uchitelja kak cennost' // Pedagogika. – 1995. – №6. – S. 63-68.
17. Psihologicheskie osobennosti orientacii pedagogov na lichnostnuju model' vzaimodejstvija s det'mi / V. G. Maralov, I. A. Buchilova, E. Ju. Klepcova i dr. / Pod red. V. G. Maralova. – М.: Akademicheskij Proekt: Paradigma, 2005. – 288 s.
18. Tjunnikov Ju. Pedagogicheskaja real'nost': fenomenologija, mifologija, predmet nauchnogo issledovanija / Tjunnikov Ju., Maznichenko M. // Vysshee obrazovanie v Rossii. – 2006. – №10. – S.121-130.
19. Tjunnikov Ju.S. Pedagogicheskaja mifologija : ucheb. posobie dlja studentov vuzov, obuchajushhihsja po ped. special'nostjam / Ju.S. Tjunnikov, M.A. Maznichenko. – М. : Gumanitar. izd. centr VLADOS, 2004. – 352 s.
20. Halilova L.A. Sushhnost' i struktura pedagogicheskogo myshlenija [Текст] / L.A. Halilova // Nauchnye problemy gumanitarnyh issledovanij.– Pjatigorsk, 2008. – № 8. – S.100-107.
21. Shakhov V. Bazova pedahohichna osvita maibutnoho vchytelia: zahalnopedahohichni aspekt / V. Shakhov. – Vinnytsia: Edelweis, 2007. – 383 s.
22. Shukshina L.V. Filosofskoe ponjatie, struktura i funkcii social'nyh illjuzij // Vestnik Tambovskogo universiteta. Serija: Gumanitarnye nauki. – 2008. – № 2(58). – S. 296-301.

УДК 378.147

## ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ТЕХНОЛОГІВ З ВИРОБНИЦТВА ПРОДУКЦІЇ АКВАКУЛЬТУРИ

А.В. Ромаскевич

*У статті розглянуто можливість використання елементів проблемного навчання в професійній підготовці майбутніх технологів з виробництва продукції аквакультури. З'ясовано, що різні методи проблемного навчання можуть варіюватися залежно від навчальних цілей, змісту навчальних дисциплін. Технологія проблемного навчання дозволяє створити умови для формування професійних компетентностей, а саме через вирішення студентами відповідних професійно орієнтованих завдань відбувається розвиток і оцінка різних компетентностей.*

**Ключові слова:** педагогічна технологія, інноваційна технологія, проблемне навчання, екологічна компетентність.

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ТЕХНОЛОГОВ ПРОИЗВОДСТВА ПРОДУКЦИИ АКВАКУЛЬТУРЫ

А.В. Ромаскевич

*В статье рассмотрена возможность применения элементов проблемного обучения в профессиональной подготовке будущих технологів производства продукции аквакультуры. Установлено, что разные методы проблемного обучения могут варьироваться в зависимости от учебных целей, содержания учебных дисциплин. Технология проблемного обучения позволяет создать условия для формирования профессиональных компетентностей, а именно через решение студентами соответствующих профессионально ориентированных задач происходит развитие и оценка разных компетентностей.*

**Ключевые слова:** педагогическая технология, инновационная технология, проблемное обучение, экологическая компетентность.

## THE POSSIBILITY OF USE ELEMENTS OF PROBLEM TEACHING IN TRAINING FUTURE TECHNOLOGISTS FOR MANUFACTURING AQUACULTURE PRODUCTION

А.В. Romaskevych

*The education transition to teaching on the principles of a new ecological paradigm is difficult. The special efforts have been made to development of modern innovation technologies. However, the irrational use of modern pedagogical technologies prompted us to examine the matter of introduction and dissemination of innovative technologies in the process of training future technologists for manufacturing aquaculture production. The article deals with the possibility of use elements of problem teaching in training future technologists for manufacturing aquaculture production. It was found, that different problem teaching methods could vary depending on training goals, content of academic subjects. Technology problem-based learning allows to create conditions for formation of professional competences, namely through the decision of the students of the respective professionally oriented tasks is the development and assessment of different competencies.*

**Keywords:** pedagogical technology, innovative technology, problem method learning, ecological competence.

Перехід освіти до навчання на принципах нової екологічної парадигми є складним завданням. У його вирішенні особливих зусиль докладають щодо розробки і впровадження у навчально-виховний процес таких сучасних інноваційних технологій, що передбачають застосування методів, спрямованих на активне оволодіння навчальним матеріалом. Проте нераціональне використання сучасних педагогічних технологій спонукали нас до вивчення питання впровадження й поширення інноваційних технологій в процесі професійної підготовки майбутніх технологів з виробництва продукції аквакультури.

Пошуками вирішення проблем застосування педагогічної інноватики в професійній освіті та вищій школі займалися такі вчені як М. Поташник, А. Хуторський, Н. Пугачова, В. Лазарев, В. Загвязинський. Технологічний підхід до освіти активно розробляється в дослідженнях В. Беспалька, М. Бершадського, В. Гузєєва, М. Кларина, Г. Селевка, А. Умана та інших учених. Значний внесок у розробку інноваційних технологій, що використовують для формування професійно важливих умінь студентів, здійснили Г. Андрєєва, С. Архангельський, В. Беспалько, Г. Селевко. Позитивний вплив сучасних педагогічних технологій, як вважає В.І. Беляєв, полягає в тому, що вони спонукають дослідників і практиків в усіх сферах педагогіки знаходити нові регулятивні чинники результативності своєї діяльності; мобілізувати кращі досягнення науки й досвід для гарантованого досягнення очікуваного результату; будувати діяльність на інтенсивній науковій основі; приділяти більше уваги прогнозуванню й проектуванню діяльності з використанням нових технологічних і інформаційних досягнень [1].

Поза увагою дослідників залишилася проблема застосування інноваційних технологій у процесі професійної підготовки майбутніх технологів з виробництва продукції аквакультури.

**Метою** статті було проаналізувати можливості застосування елементів проблемного навчання в процесі викладання дисципліни «Розведення і селекція риб» майбутнім технологам з виробництва продукції аквакультури.

У професійній підготовці майбутнього фахівця аграрної галузі особливе місце займає активна навчально-пізнавальна діяльність студентів. Під час її організації перевагу віддавали застосуванню інноваційних технологій, а саме проблемному навчанню, орієнтованому на організацію суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача й студентів, на моделювання їхньої майбутньої професійної діяльності, на вирішення прикладних професійних завдань.

У педагогічній науці поняття «технологія» вживають у різних поєднаннях: педагогічна, освітня, інформаційна, інноваційна технологія, технологія навчання й виховання та ін. Термін «технологія» походить від грецького **Techne** – мистецтво, і **logos** – наука, учення. Тобто «технологія» – це наука про майстерність, мистецтво здійснювати виробничий процес.

Поняття «освітня технологія» вживається тоді, коли мова йде про загальну стратегію розвитку освітнього простору взагалі. «Технологія навчання» – поняття близьке, але не тотожне педагогічним технологіям, оскільки воно відображає шлях освоєння конкретного навчального матеріалу в межах визначеного предмета.

Педагогічна технологія відображає тактику реалізації освітніх технологій в певних умовах навчання. Їй притаманні загальні риси реалізації педагогічного процесу незалежно від навчального предмету (технологія модульного, проективного, індивідуального навчання, рівневої диференціації...)

За визначенням ЮНЕСКО: «Педагогічна технологія» – це системний метод створення, застосування і визначення всього процесу викладання і засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів в їх взаємодії, які ставлять своїм завданням оптимізацію форм освіти.

Наприкінці 90-х років ХХ століття в педагогічній літературі з'явився новий термін – «інноваційна технологія». Термін «інновація» означає внесення в навчальний процес нового (факти, методи, прийоми), що покращує діючу систему освіти.

Інноваційна освітня технологія – сукупність форм, методів і засобів навчання, виховання та управління, об'єднаних єдиною метою; добір операційних дій педагога з учнем, у результаті яких суттєво покращується мотивація учнів до навчального процесу. До інноваційних технологій навчання відносять: технологію особистісно зорієнтованого навчання; технологію проблемного навчання; технологію розвивального навчання; ігрові технології навчання; технологія розвитку критичного мислення; технологію інтерактивного навчання; інформаційні технології; проектну технологія та ін.

Детальніше продемонструємо впровадження в навчальний процес професійної підготовки майбутніх технологів з виробництва продукції аквакультури таких сучасних інноваційних технологій, що передбачають застосування методів, спрямованих на активне оволодіння навчальним матеріалом, зокрема технологію проблемного навчання.

Особливостями технології проблемного навчання є орієнтація на самостійне здобуття знань студентами під час вирішення проблемних ситуацій, які спрямовані на розвиток їхнього творчого мислення й пізнавальної активності. Матеріал не подається викладачем у готовому вигляді, а задається як предмет пошуку з метою стимулювання пошукової діяльності студентів. Такий підхід обумовлений, по-перше, сучасною орієнтацією освіти на виховання творчої особистості; по-друге, проблемним характером сучасного наукового знання; по-третє, проблемним характером сучасної людської практики; по-четверте, закономірностями розвитку особистості, людської психіки, зокрема мислення, інтересу, волі, які формуються саме в проблемних ситуаціях [2, 3, 5].

Необхідно зазначити, що в професійній підготовці майбутніх технологів з виробництва продукції аквакультури неабиякого значення набуває використання проблемного навчання, основними методами якого є – метод проблемного викладання, частково-пошуковий і дослідницький.

Під час проблемного навчання викладач створює проблемну ситуацію, а студенти ніби присутні у відкритій лабораторії пошуку. Вони є не пасивними учасниками навчально-виховного процесу, а беруть активну участь в обговоренні певної проблеми, дискутуючи та висуваючи свої міркування щодо її вирішення.

У процесі професійної підготовки майбутніх технологів з виробництва продукції аквакультури, які навчаються на 3 курсі за напрямом підготовки 207 – «Водні біоресурси та аквакультура» під час викладання дисципліни «Розведення і селекція риб» застосовувались елементи проблемного навчання. Зокрема, було проведено низку проблемних лекцій. Наведемо приклад проблемної лекції на тему: «Завдання й методи селекційної роботи в риборівництві».

Напередодні проведення лекції за вказаною темою студентам для самостійного опрацювання було роздано навчальні матеріали, які стосувалися дослідження проблем сучасного стану товарного рибництва й перспективи його розвитку в контексті забезпечення людства цінним харчовим продуктом рибного походження.

На лекції студентам було поставлено проблемне запитання: «Чи можна нехтувати селекційною роботою в процесі культивування гідробіонтів». У ході лекційного заняття викладач на першому етапі акцентує увагу на розгляді питань опрацьованих студентами самостійно, залучаючи аудиторію до активного обговорення. Студенти мають загальне уявлення про виробництво рибної продукції за різних форм ведення товарного рибництва. Викладач повинен спрямувати їх на те, що в умовах, коли вилови океанічної риби й інших морепродуктів скорочуються, а рибні запаси внутрішніх водойм знаходяться в критичному стані, то надійним джерелом збільшення обсягів харчової рибопродуктивності є аквакультура. Викладач узагальнює відповіді студентів і пропонує вирішення проблемної ситуації за допомогою двох послідовних запитань:

1. Які причини скорочення вилову океанічної риби?
2. Як можна підтримати й підвищити запаси риби у внутрішніх водоймах?

Відповівши на запитання, студенти активно включаються в обговорення, висловлюючи власні думки щодо глобальних екологічних проблем, зменшення природного відтворення риби внаслідок негативного антропогенного впливу на водойми (промислово-побутові та сільськогосподарські стоки, масове бракон'єрство).

На цьому етапі викладач скеровує роботу студентів до самостійного формулювання висновків щодо збереження й розширення сировинної бази рибної промисловості, забезпечення високих і стійких виловів цінних видів риб. Викладач також ознайомлює студентів з завданнями та методами селекційної роботи в рибництві й підводить їх до висновку щодо значущості селекційних заходів під час культивування гідробіонтів.

Отже, проведення проблемних лекцій з дисципліни «Розведення й селекція риб» створює належні умови для формування деяких компонентів екологічної компетентності в майбутніх технологів з виробництва продукції аквакультури, а саме до:

- уміння критично мислити;
- дотримання принципів раціонального природокористування;
- збереження іхтіофауни;
- відчуття відповідальності за наслідки впливу виробничої діяльності на довкілля.

Проблемне навчання може використовуватись під час будь-якого заняття як окремий елемент. Зокрема, частково-пошуковий (евристичний) метод проблемного навчання передбачає активне залучення студентів у процес вирішення проблеми, розділеної на підпроблеми, задачі, запитання. Процес діяльності здійснюється у розв'язанні завдань, бесіди, аналізі ситуацій під керівництвом викладача. Прикладами частково-пошукового методу проблемного навчання є вирішення завдання практичної роботи на тему екологічного спрямування: «Забезпечення генетичної різноманітності молоді риб, призначеної для випуску в природні водойми» в розрізі дисципліни «Розведення й селекція риб». Оперуючи знанням конкретної мети природоохоронних заходів, студенти долучаються до пошуку методів селекційної роботи для забезпечення генетичної різноманітності популяції певних видів риб.

Дослідницький метод проблемного навчання вимагає повної самостійності студентів. Його особливістю є поступовий перехід від імітації наукового пошуку до справді наукового або науково-практичного пошуку [4]. Такий метод отримав свій розвиток від самостійного виконання лабораторних робіт пошукового характеру до самостійної науково-дослідної роботи. Зокрема, прикладом може слугувати виконання лабораторної роботи на тему «Визначення готовності плідників риб до нересту». Під час виконання цієї роботи студенти набувають практичних навичок з традиційних методик визначення готовності плідників одного виду риб до нересту та долучаються до пошуку нових, науково-обґрунтованих методик визначення готовності плідників інших видів риб до нересту. Завданням пошукового характеру для студентів є співставлення різних методик визначення готовності плідників риб до нересту та обґрунтування можливості їхнього застосування стосовно різних видів риб.

Під час вибору засобів навчання ми орієнтувалися на сучасні технології, зокрема, на інформаційно-комунікаційні, що дозволяють не тільки реалізувати принцип наочності, але й вирішувати складні прикладні екологічні завдання (моделювати екологічні ситуації, знаходити оптимальні рішення складних екологічних завдань шляхом регулювання комплексу параметрів тощо).

Отже, у процесі професійної підготовки майбутніх технологів з виробництва продукції аквакультури можливе застосування інноваційних педагогічних технологій, зокрема елементів проблемного навчання. Розглянуті методи варіювалися відповідно до теми, яка вивчалася в розрізі навчальної дисципліни циклу

професійної та практичної підготовки. Доведено, що різні методи проблемного навчання можуть варіюватися залежно від навчальних цілей, змісту навчальних дисциплін.

### Література

1. Лук'янова, Л. Б. Проектна діяльність як форма впровадження інноваційних технологій у змісті екологічної освіти [Електронний ресурс] / Л. Б. Лук'янова // Наукові праці. – 2006. – Вип. 33. – С. 74-79. – Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/8843/>
2. Кудрявцев В. Т. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы [Текст] / В. Т. Кудрявцев. – М. : Знание, 1991. – 80 с.
3. Педагогические технологии [Текст] : учеб. пособие / под общ. ред. В. С. Кукушкина. – Ростов н/Д : Издательский центр «Март», 2010. – 333 с.
4. Профессиональная педагогика [Текст] : учебник / под ред. С. Я. Батышева, А. М. Новикова. – 3-е изд., перераб. – М. : Ассоциация «Профессиональное образование», 2010. – 456 с.
5. Вербицкий А. А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции [Текст] : монография / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова. – М. : Логос, 2009. – 336 с.
6. Пустовіт Н.О. Концептуальні засади і стан екологічної освіти в Україні // Екологічні проблеми та перспективи їх вирішення в регіонах України: Матеріали виступів учасників міжнародної конференції та всеукраїнського екологічного ярмарку. – Черкаси, 2003. – С. 37-43.

### References

1. Luk'ianova L.B. Proektna diyalnist yak forma vprovadjennia innovatsiynih tehnologiy u zmisti ekologichnoyi osvity [Elektronniy resurs] / Luk'ianova L.B. // Naukovi pratsi. – 2006. – Vyp. 33. – S.74-79. – Rejym dostupu : <http://lib.iitta.gov.ua/8843/>
2. Kudriavtsev V. T. Problemnoe obuchenie:istoki, sushchnost,perspektivy [Text] / V. T. Kudriavtsev. – M. : Znanie, 1991. – 80 s.
3. Pedagogicheskie tehnologiy [Text] : ucheb. Posobie / pod obshch. red. V.S. Kukushkina. – Rostov n/D :Izdatelskiy tsentr «Mart», 2010. – 333 s.
4. Professionalnaya pedagogika [Text] : uchebnik / pod obshch. Red. S.Y. Batysheva, A.M. Novikova. – 3-e izd., pererab. – M. : Assotsiatsiya «Professionalnoe obrazovanie», 2010. – 456 s.
5. Verbitskiy A.A. Lichnostniy i kompetentnostniy podhody v obrazovanii: problemy integratsii [Text] : monografiya / A.A. Verbitskiy, O.G. Larionova. – M. : Logos, 2009. –336s.
6. Pustovit N.O. Kontseptualni zasady i stan ekologichnoyi osvity v Ukrayini // Ekologichni problemy ta perspektivy yih vyrishennia v regionah Ukrayiny: Materialy vystupiv uchasnykiv mijnarodnoyi konferentsii ta vseukrayinskogo ekologichnogo yarmarku. – Cherkasy, 2003. –S. 37-43.

УДК 378.14

## «ТВОРЧА ГРУПА» ЯК ФОРМА ПІДВИЩЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА

О.А. Самойленко

*У статті обґрунтовано необхідність здійснення науково-дослідницької діяльності викладачами галузевих вищих навчальних закладів як одного із сучасних напрямів у змісті методичної роботи ВНЗ. Схарактеризовано особливості її реалізації через роботу творчих груп викладачів. Творча група – одна з групових форм діяльності педагогічних працівників у системі методичної роботи загальноосвітніх та вищих навчальних закладів, що створюється відповідно до законодавства України і об'єднує педагогів, які працюють з обраною фаховою та методичною проблемою. Метою створення творчої групи є підвищення професійної компетентності педагогічних працівників та залучення їх до науково-дослідницької роботи. Створюється вона на добровільних засадах з числа найбільш досвідчених і теоретично підготовлених педагогічних працівників, які виявили інтерес і бажання до розробки науково-методичної проблеми. Діяльність творчої групи здійснюється у чотири етапи: вивчення науково-педагогічної літератури з проблеми освоєння наявного досвіду; розробка моделей, схем, рекомендацій, порад щодо застосування на практиці досягнень науки; апробація рекомендацій; поширення створеного досвіду на практиці.*

*Ефективність діяльності творчої групи забезпечує методична рада, що визначає конкретні завдання, координує плани з урахуванням місцевих умов, рівня підготовки кадрів, специфіки викладання навчальних предметів/дисциплін тощо.*

*Ключові слова:* творча група, педагогічний працівник, науково-дослідницька діяльність, науково-методичний рівень педагогічних кадрів, професійна компетентність.

## «ТВОРЧЕСКАЯ ГРУППА» КАК ФОРМА ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

А.А. Самойленко

*В статье обоснована необходимость осуществления научно-исследовательской деятельности преподавателями отраслевых высших учебных заведений как одного из направлений в содержании методической работы вузов. Охарактеризованы особенности ее реализации через работу творческих групп преподавателей. Творческая группа – это одна из групповых форм деятельности педагогов, созданная в соответствии с законодательством Украины, которая объединяет педагогов, работающих с выбранной профессиональной или методической проблемой. Целью создания творческой группы является повышение профессиональной компетентности педагогических работников и привлечение их к научно-исследовательской работе. Создается она на добровольных началах из числа наиболее опытных и теоретически подготовленных педагогов, которые проявили интерес и желание к разработке научно-методической проблемы. Деятельность творческой группы производится в четыре этапа: изучение научно-педагогической литературы по проблеме освоения имеющегося опыта; разработка моделей, схем, рекомендаций, советов по применению на практике достижений науки; апробация рекомендаций; распространение созданного опыта на практике.*

*Эффективность деятельности творческой группы обеспечивает методический совет, который определяет конкретные задачи, координирует планы с учетом местных условий, уровня подготовки кадров, специфики преподавания учебных предметов / дисциплин и т.д.*

**Ключевые слова:** творческая группа, педагогический работник, научно-исследовательская деятельность, научно-методический уровень педагогических кадров, профессиональная компетентность.

## «CREATIVE GROUP» AS A FORM PROFESSIONAL COMPETENCE TEACHER

O.A. Samojlenko

*The article substantiates the need for scientific and industrial research for professors of higher educational institutions as one of the modern trends in the content of methodical work in universities. Author determined the features of its implementation through the work of creative groups of teachers.*

*Creative Group – one of the group forms of working of the teaching staff in the system of methodical work of secondary and higher educational institutions created under the laws of Ukraine and unites teachers working with selected professional and methodical problem. The purpose of the creative group is to improve the professional competence of teachers and their involvement in scientific research. It is created on a voluntary basis from among the most experienced and theoretically trained teaching staff who have expressed interest and the desire to develop scientific and technical problems. The activity of the creative group is carried out in four stages: the study of scientific and educational literature on the development of the experience; development of models, charts, recommendations, advice on the practical application of scientific achievements; testing recommendations; distribution of established experience in practice.*

*The effectiveness of the creative group provides advisory board that determines specific tasks, coordinate plans based on local conditions, the level of training, specific teaching subjects / disciplines and more.*

**Keywords:** creative groups, teacher, research work, scientific and methodological level teachers, professional competence.

Науково-дослідницька діяльність викладача є одним із сучасних напрямів у змісті методичної роботи вищих навчальних закладів. Розгляд питання змісту, форм та особливостей здійснення такої діяльності є актуальним з декількох причин.

По-перше, за сучасними вимогами у сфері освіти при проведенні атестації викладачам рекомендовано представити портфолію, одним з розділів якого може бути науково-дослідницька, методична діяльність викладача. До складу методичних матеріалів, що поміщені до цього розділу, і які свідчать про професіоналізм педагога, належать: проведення наукових досліджень; написання рукописів кандидатської або докторської дисертації, підготовка творчого звіту, доповідей, статей.

По-друге, сьогодні постала необхідність переходу від кількісних показників освіти до якісних, тому змінюються вимоги до рівня та якості професійної діяльності викладачів. Конкурентними на рику праці стають ті педагоги, які можуть самостійно орієнтуватися в потоці інформації, що постійно змінюється, удосконалюється, які здатні порівнювати, аналізувати, узагальнювати та знаходити найкращі рішення, тобто проводити дослідження в різних галузях знань.

Сьогодні педагог є не просто транслятором наукової інформації, він став дослідником, «генератором» нових знань та ідей. Важливого значення набули такі якості особистості як готовність до безперервного навчання, креативність, бажання здійснювати науково-дослідницьку діяльність, уміння планувати та бачити перспективи.

Постільки науково-дослідницька діяльність є вагомим компонентом сучасної вищої освіти, перед науковцями постає важлива проблема визначення змісту, форм та особливостей її здійснення, зокрема в умовах коледжу.

Проблема полягає в тому, що галузеві вищі навчальні заклади (коледжі) впроваджені до структури вищої освіти України замість колишніх середніх спеціальних закладів освіти – з метою приведення її у відповідність до структури освіти, яку рекомендують ЮНЕСКО, ООН та інші міжнародні організації. Науково-дослідницька діяльність викладача, в уявленнях педагогів коледжу, є вагомою складовою діяльності викладачів інститутів, університетів, академій через декілька причин: вона має чітку наукову спрямованість, системне експериментальне дослідження, апробацію на практиці. Уважається, що викладачі коледжу мають спрямовувати свою професійну діяльність більше на методичне забезпечення підготовки майбутніх фахівців. Таке твердження, на нашу думку, є помилковим, адже науково-дослідницька діяльність – це один з видів методичної діяльності педагога, спрямований на пізнання й перетворення педагогічної реальності на основі досягнень педагогічної науки та застосування наукових методів. Результатом цієї діяльності є отримання нового педагогічного знання та досвіду й розвиток методологічної культури педагога-дослідника.

Необхідність підвищення рівня науково-дослідницької культури педагогів Вищого комунального навчального закладу «Коростишівський педагогічний коледж ім. І.Я.Франка» Житомирської обласної ради спонукала до створення творчої групи «Науково-дослідницька діяльність викладача».

**Мета статті** – розглянути особливості здійснення науково-дослідницької роботи викладачів коледжу в процесі формування власної професійної компетентності.

Одним з основних завдань методичної роботи із викладачами є залучення їх до наукової діяльності. Надзвичайно важливим та актуальним при цьому є не лише наявність в індивіда знань і вмінь, а надання особистості можливості використання й застосування всього нагромадженого в життєвих ситуаціях і під час професійної діяльності досвіду. На передній план щодо розв'язання цих проблем висувається самостійна дослідницька робота викладача, яка відбувається в межах діяльності творчих груп викладачів.

У ВКНЗ «Коростишівський педагогічний коледж імені І. Я. Франка» Житомирської обласної ради розроблено окреме положення про творчу групу в системі науково-методичної роботи педагогічних працівників.

Творча група – одна з групових форм діяльності педагогічних працівників у системі методичної роботи загальноосвітніх та вищих навчальних закладів, що створюється відповідно до Закону України «Про загальну середню освіту» та Закону України «Про вищу освіту», що об'єднує педагогів, які працюють з обраною фаховою та методичною проблемою.

Метою творчої групи є підвищення професійної компетентності педагогічних працівників та залучення їх до науково-дослідницької роботи.

Завдання творчої групи:

- поглиблене вивчення досягнень сучасної науки з однієї науково-педагогічної проблеми та впровадження її в практику;
- врахування рекомендацій педагогічної науки, їх апробація, внесення коректив та пошук оптимальних шляхів реалізації;
- застосування результатів наукових досліджень, розробка рекомендацій щодо їхньої реалізації, створення, вивчення, узагальнення та впровадження перспективного педагогічного досвіду;
- сприяння вдосконаленню навчально-виховного процесу, застосуванню сучасних прийомів і методів навчання;
- моделювання та апробація авторських моделей досвіду;
- підвищення рівня фахової майстерності;
- сприяння самовираженню особистості педагогів у процесі професійної діяльності, курсової та міжкурсової підготовки, конференцій тощо;
- моніторинг ефективності використання освітніх технологій у навчально-виховному процесі.

Творча група створюють на добровільних засадах з найбільш досвідчених і теоретично підготовлених педагогічних працівників, які виявили інтерес і бажання до розробки науково-методичної проблеми.

Орієнтовний склад творчої групи – 3-15 осіб.

Творчі групи у ВКНЗ «Коростишівський педагогічний коледж імені І.Я.Франка» Житомирської обласної ради формують на різних рівнях управління методичною роботою – творчих груп предметних (циклових) комісій, загальноколеджанського спрямування, об'єднань педагогів до обласних та регіональних, які створені при відповідних кафедрах, методичних об'єднаннях педагогічної освіти.

Творчі групи, залежно від проблеми дослідження, змісту, обсягу завдань, над якими вони працюють, поділяються на два типи:



- творчі групи, які працюють над упровадженням результатів наукових досліджень (над відповідною науково-методичною проблемою),
- творчі групи, діяльність яких спрямована на вивчення й упровадження відомого перспективного педагогічного досвіду.

Відповідно до затраченого часу на виконання обсягу визначених завдань, творчі групи поділяються на довготривалі та короткотривалі.

Термін участі педагогів у довготривалих творчих групах – від 1 до 3 років; короткотривалих – від 30-40 хв. до 1-3 місяців.

Короткотривалі творчі групи поділяються на динамічні, ініціативні, фокусні.

Динамічні творчі групи утворюють з педагогів різного фаху, яких об'єднує спільна науково-методична проблема, досліджувана методичними об'єднаннями, педагогічним колективом. Їхній склад і термін роботи визначають виробничою необхідністю.

Ініціативні творчі групи створюють з метою розробки певного методичного заходу, засідання педагогічної ради тощо. Кількісний склад – не обмежений. Діяльність їх носить тимчасовий характер.

Фокусні творчі групи створюють з контрольно-діагностичною, гносеологічною, корекційною чи контрольно-прогностичною метою для пошуку оптимального варіанту вирішення чітко окресленої проблеми. Робота групи в складі 5-7 осіб триває 30-40 хв. і визначає основні напрямки розв'язання проблеми відповідно до поставленої мети.

Профільна творча група об'єднує педагогів однієї освітньої галузі, які досліджують одну й ту ж проблему. Вона може бути як довготривалою, так і короткотривалою.

Організаційний напрямок забезпечує створення творчої групи із залученням до її роботи педагогів-практиків, які впроваджують у навчально-виховний процес нові технології навчання та виховання, беруть участь в апробаціях авторських моделей, науково-практичних конференціях тощо.

Діагностичний напрямок передбачає експертну оцінку створення й упровадження ефективних технологій навчання, виховання, управління.

Інформаційний напрям сприяє підготовці за результатами роботи творчої групи узагальнюючих матеріалів та забезпечує ознайомлення з ними педагогічної громадськості.

Креативний напрям забезпечує розвиток творчого потенціалу педагогів, їхню самореалізацію в різних видах діяльності.

Творча група «Науково-дослідницька діяльність викладача» відноситься до творчих груп, які працюють над упровадженням результатів наукових досліджень (над відповідною науково-методичною проблемою), є довготривалою у часі (1 рік) динамічною за складом. До неї входять викладачі соціально-економічних, загальнотехнічних, природничих дисциплін, іноземної та української мови та літератури, фізичного та музичного виховання вищої, першої та другої кваліфікаційної категорій. Усього 10 осіб, які у 2017 р. будуть проходити чергову атестацію педагогічних працівників.

Наукова проблема творчої групи – «формування науково-дослідницьких умінь як умова становлення самодостатньої конкурентоспроможної особистості, готової до самореалізації».

Мета діяльності – розкриття ролі й можливостей науково-дослідницької роботи викладачів коледжу в процесі формування власної професійної компетентності; підвищення професійної кваліфікації та науково-методичного рівня педагогічних кадрів.

*Відповідно до мети, завданнями творчої групи є:*

1. Забезпечення всебічного поглибленого дослідження вибраної науково-методичної проблеми.
2. Підвищення професійної кваліфікації та науково-методичного рівня педагогічних кадрів.
3. Стимулювання інтересу до інноваційних процесів в освіті.
4. Оволодіння навичками науково-дослідної роботи.
5. Розвиток методологічної культури педагога-дослідника.

Діяльність творчої групи здійснюється за такою технологією:

- *перший етап*: вивчення науково-педагогічної літератури з проблеми освоєння наявного досвіду, консультації з представниками науки, досягнення високої компетентності щодо суті досліджуваної проблеми;

- *другий етап*: розробка моделей, схем, рекомендацій, порад щодо застосування на практиці досягнень науки, конкретизація практичних рекомендацій, розроблених ученими, стосовно специфіки контингенту вчителів, школи, класу;

- *третій етап*: апробація рекомендацій, розроблених на основі теоретичних положень, коригування їх у процесі практичного застосування, створення свого досвіду в проблемі;

- *четвертий етап*: поширення створеного досвіду, демонстрування його широким масам вчителів та викладачів; виступи з лекціями, повідомленнями про цей досвід, пропаганда його в пресі; демонстрування створеного досвіду на практиці; консультування щодо підготовки та проведення семінарів-практикумів,

педагогічних читань, науково-практичних конференцій тощо; проведення педрад, засідань методичних об'єднань семінарів-практикумів, науково-практичних семінарів тощо.

Спрямування діяльності членів творчої групи відбувається за наступними напрямками:

- створення бібліографічного матеріалу, працюючи в архівах та бібліотеках з історичними та сучасними джерелами інформації;
- знайомство з логікою виникнення інновацій, їх поширенням та становленням у педагогічній практиці: моделювання та розробка схем, рекомендацій та порад щодо їхнього застосування;
- формування перспективного педагогічного досвіду з досліджуваної проблеми;
- виступи з лекціями, доповідями, повідомленнями;
- демонстрація досвіду широкому загалу педагогічних працівників під час виступів, у пресі, практикою відкритих занять тощо.

Специфіка діяльності творчої групи визначається планом ВКНЗ «Коростишівський педагогічний коледж імені І.Я.Франка» Житомирської обласної ради. У 2016 – 2017 н.р. заплановано провести три засідання творчої групи «Науково-дослідницька діяльність викладача»:

I засідання (жовтень)

1. Філософія та теорія наукової діяльності.
2. Наукова стаття як форма індивідуальної дослідницької діяльності.
3. Загальні правила підготовки наукової статті: обґрунтування актуальності теми дослідження, формулювання її основної мети, завдання, об'єкту, предмета, гіпотези і передбачуваного практичного виходу дослідження, оцінювання практичної значимості наявних даних і на цій основі формулювання самостійних висновків.

4. Практикум. Бібліографічний пошук: особливості опрацювання літератури в руслі обраної теми, аналіз, узагальнення.

II засідання (січень)

1. Виступ з доповіддю – основа мистецтва мови .
2. Мотивація сприйняття наукової доповіді.
3. Методологія та технологія підготовки доповіді.
4. Практикум. Вправління в мистецтві доповіді, аналіз мовленнєвої практики викладачів.

III засідання (квітень)

1. Інтерактивна лекція як форма інноваційної науково-навчальної діяльності викладача.
2. Технології «кейс-стаді» у науково-навчальній діяльності викладача.
3. Дидактичний матеріал для підготовки інноваційних форм навчання: робочий зошит педагога-дослідника.
4. Практикум. Використання інноваційних форм науково-навчальної діяльності викладача. Презентація власних здобутків.

Ефективність діяльності творчої групи забезпечує методична рада, що визначає конкретні завдання, координує плани з урахуванням місцевих умов, рівня підготовки кадрів, специфіки викладання навчальних предметів/дисциплін з метою сприяння наступності, запобігання дублювання та паралелізму.

Очікуваними результатами роботи творчої групи «Науково-дослідницька діяльність викладача» є робота над індивідуальною методичною темою, участь у дослідно-експериментальній роботі різного рівня (індивідуального, локального, регіонального), виконання авторського дослідження на матеріалі і базі освітнього закладу, участь у конференціях, семінарах/вебінарах тощо.

Здійснення науково-дослідницької діяльності викладача коледжу є проблемним та мало усвідомленим для педагогів.

Беручи участь у науково-дослідницькій роботі, викладачі переконуються в необхідності творчого підходу до власної діяльності. Самостійно відшукуючи шляхи та способи розв'язання проблем, викладачі опановують навички дослідження, пошуку, творчості, які їм неодмінно згодяться у їхній професійній діяльності.

У науково-дослідницькій діяльності викладачів приваблює насамперед можливість поглиблення знань, розвитку здібностей, творчості, самоствердження. Така діяльність спонукає серйозно займатись наукою, що впливає на формування педагога як професіонала.

Це дозволяє стверджувати, що система науково-дослідницької діяльності викладача, розроблена у ВКНЗ «Коростишівський педагогічний коледж імені І.Я.Франка» Житомирської обласної ради передбачає цілісність, послідовність і наступність логічно пов'язаних між собою форм і методів роботи педколективу з організації її ефективності та результативності.

До перспектив подальших досліджень відносимо розробку критеріїв ефективності роботи творчої групи «Науково-дослідницька діяльність викладача».

## Література

1. Положення про творчу групу в системі науково-методичної роботи педагогічних працівників ВКНЗ «Коростишівський педагогічний коледж імені І.Я.Франка» Житомирської обласної ради: затв. наказом директора ВКНЗ «Коростишівський педагогічний коледж імені І.Я.Франка» №156 від 29.08.2014 р.
2. Семакова Т.О. Науково-дослідницька робота як шлях формування професійної компетентності викладача/ Семакова Т.О., Сіліщенко О.П.// Інформаційні технології в освіті, науці та виробництві.– 2012.– Вип. 1(1).– С. 124-127.
3. Шейко В. М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності: підручник / В. М. Шейко, Н. М. Кушнарєнко. – 6-те вид., переробл. і доповн. – Київ : Знання, 2008. – 310 с.

## References

1. Polozhennia pro tvorchu hrupu v systemi naukovo-metodychnoi roboty pedahohichnykh pratsivnykiv VKNZ «Korostyshivskiy pedahohichnyi koledzh imeni I.Ia.Franka» Zhytomyrskoi oblasnoi rady: zatv. nakazom dyrektora VKNZ «Korostyshivskiy pedahohichnyi koledzh imeni I.Ia.Franka» №156 vid 29.08.2014 r.
2. Semakova T.O. Naukovo-doslidnytska robota yak shliakh formuvannia profesiinoi kompetentnosti vykladacha/ Semakova T.O., Silishchenko O.P.// Informatiini tekhnolohii v osviti, nauksi ta vyrobnytstvi. – 2012. – Vyp. 1(1). – pp. 124-127.
3. Sheiko V. M. Orhanizatsiia ta metodyka naukovo-doslidnytskoi diialnosti: pidruchnyk / V. M. Sheiko, N. M. Kushnarenko. – 6-te vyd., pererobl. i dopovn. – K. : Znannia, 2008. – 310 p.

УДК 378.094.147.091.33:61

## РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕДИЧНИХ СЕСТЕР ДО ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ

І. П. Сірак

*У статті подано результати експериментального дослідження, які підтвердили припущення про те, що рівень готовності майбутніх медичних сестер до професійної самореалізації зростає за умови спрямованості їхньої професійної підготовки у медичних коледжах на професійну самореалізацію, що забезпечується: формуванням мотиваційних установок майбутніх медичних сестер на професійну самореалізацію засобами імітаційного моделювання; активізацією пізнавальної діяльності студентів засобами інформаційно-комунікаційних технологій; розробкою й реалізацією в медичному коледжі програми позааудиторних заходів, спрямованих на підготовку майбутніх медичних сестер до професійної самореалізації; створенням у медичному коледжі рефлексивно-орієнтованого середовища; застосуванням у навчальному процесі методики формування готовності майбутніх медичних сестер до професійної самореалізації.*

**Ключові слова:** професійна самореалізація, майбутні медичні сестри, педагогічні умови, готовність майбутніх медичних сестер до професійної самореалізації.

## РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ МЕДИЦИНСКИХ СЕСТЕР К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ

І. П. Сірак

*В статье представлены результаты экспериментального исследования, которые подтвердили предположение о том, что уровень готовности будущих медицинских сестер к профессиональной самореализации возрастет при условии направленности их профессиональной подготовки в медицинских колледжах на профессиональную самореализацию, что обеспечивается: формированием мотивационных установок будущих медицинских сестер на профессиональную самореализацию средствами имитационного моделирования; активизацией познавательной деятельности студентов средствами информационно-коммуникационных технологий; разработкой и реализацией в медицинском колледже программы внеаудиторных мероприятий, направленных на подготовку будущих медицинских сестер к профессиональной самореализации; созданием в медицинском колледже рефлексивно-ориентированной среды; применением в учебном процессе методики формирования готовности будущих медицинских сестер к профессиональной самореализации.*

**Ключевые слова:** профессиональная самореализация, будущие медицинские сестры, педагогические условия, готовность будущих медицинских сестер к профессиональной самореализации.

## RESULTS OF EXPERIMENTAL STUDY THE FORMATION OF FUTURE NURSES FOR PROFESSIONAL FULFILLMENT

I. Sirak

*The article presents the results of experimental studies confirmed the assumption that the level of future nurses for professional self increase provided focus their training in medical colleges for professional fulfillment, provided: formation of motivational attitudes of future nurses for professional self-realization by means imitating modeling; cognitive activity of students by means of information and communication technologies; development and implementation of programs in medical college extracurricular activities aimed at preparing future nurses to professional fulfillment; the establishment of medical college reflexive-oriented environment; application methods in the educational process of formation of future nurses for professional fulfillment.*

**Keywords:** professional self-realization, future nurses, pedagogical conditions, the willingness of future nurses for professional fulfillment.

Головним завданням професійної медсестринської освіти є підготовка кваліфікованих конкурентоспроможних кадрів з високим рівнем сформованості професійних знань, умінь і навичок, творчого мислення, кращих людських якостей, національної свідомості та, безперечно, їхньої готовності до професійної самореалізації. Рівнем підготовки медсестринських кадрів не повністю задоволені й лікувально-профілактичні заклади нашої країни. Насамперед зауваження висувають до практичної професійної підготовки медичної сестри. Про нагальність вирішення цієї проблеми свідчать матеріали науково-практичних медсестринських конференцій, опитування, проведені серед керівного складу медсестринських кадрів лікарень тощо.

Дослідження стану розв'язання в теорії й практиці проблем формування готовності майбутніх медичних сестер до професійної самореалізації дозволило виявити низку суперечностей між: потребою суспільства в суттєвому підвищенні рівня професійної підготовки майбутніх медичних сестер і недостатнім усвідомленням учасниками навчального процесу значення підготовки до професійної самореалізації в цьому процесі; потребою майбутніх медичних сестер у формуванні готовності до професійної самореалізації та недостатнім відображенням цих аспектів у змісті дисциплін медичного коледжу; необхідністю формування готовності майбутніх медичних сестер до професійної самореалізації та невизначеністю педагогічних умов, що сприяють ефективності досліджуваного процесу.

Поряд з тим аналіз наукової літератури й педагогічної практики свідчить, що в медичних коледжах ця проблематика не достатньо відображена, і тому підготовка майбутніх медичних сестер до професійної самореалізації потребує комплексного підходу.

Професійну підготовку майбутніх медичних сестер ми розуміємо як складову системи їхньої ступеневої освіти, яка передбачає оволодіння знаннями, вміннями, навичками, визначеними в галузевому стандарті, необхідними майбутнім фахівцям з метою надання медсестринської допомоги пацієнтам і спрямованість на максимально ефективну їхню підготовку до професійної самореалізації.

Період навчання в медичному коледжі, під час якого здійснюється професійна ідентифікація та професійна адаптація майбутніх медичних сестер, – найбільш важливий для розвитку особистості фахівців. Від успішного психологічного й педагогічного забезпечення навчально-виховного процесу в медичному коледжі значною мірою залежить ефективність підготовки медичних сестер, зокрема, формування їхньої готовності до професійної самореалізації.

Варто зазначити, що проблему самореалізації особистості в різних аспектах у педагогічних дослідженнях науковців: Н. Азарян (самореалізація особистості в професійній діяльності); Т. Баришнікова (розвиток здатності до самореалізації у студентів ВНЗ); Л. Брилева (самореалізація особистості в художньому колективі); М. Ватковська (самореалізація особистості в освітньому просторі); Є. Єфімова (творча самореалізація майбутнього педагога); А. Зайцева (творча самореалізація майбутніх учителів музики); Р. Зобов (самореалізація й творчість); А. Ідинов (самореалізація особистості в невиробничій сфері суспільства); І. Іонова (педагогічні умови творчої самореалізації старшокласників в процесі навчальної проектної діяльності); А. Ковальова (педагогічні умови самореалізації старшокласників у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи); Е. Коломієць (методологічні проблеми самореалізації особистості у просторі освіти); І. Краснощок (особистісна самореалізація майбутнього вчителя в навчально-виховному середовищі педагогічного університету); Н. Лосєва (самореалізація викладача: теоретичний аспект); Г. Матукова (самореалізація як чинник становлення компетентності майбутніх економістів); Г. Мільчевська (психолого-педагогічні підходи до вивчення проблеми особистісної самореалізації старшого підлітка); Н. Пилипенко (психологічні особливості самореалізації особистості в умовах професійної кризи); В. Радул (дослідження особливостей самореалізації особистості); О. Савчук

(особистісна самореалізація майбутніх учителів природничих дисциплін як шлях до професійного розвитку) та ін.

Опираючись на підходи науковців (Т. Єфімової, А. Зайцевої, В. Зарицької, А. Ковальнової, З. Крижановської, І. Лебедик, Л. Рибалко, Н. Сегеди, К. Сергєєва, С. Усової, Л. Цурікова, М. Ярославцевої та ін.), визначаємо власну структуру «готовності майбутніх медичних сестер до професійної самореалізації» у взаємозв'язку чотирьох взаємопов'язаних компонентів: мотиваційного, пізнавального, операційного, рефлексивного. Саме на формування вказаних компонентів готовності майбутніх медичних сестер до професійної самореалізації спрямовувалася реалізація визначених нами педагогічних умов формування досліджуваної якості: формування мотиваційних установок майбутніх медичних сестер на професійну самореалізацію засобами імітаційного моделювання; активізація пізнавальної діяльності студентів засобами інформаційно-комунікаційних технологій; розробка й реалізація в медичному коледжі програми позааудиторних заходів, спрямованих на підготовку майбутніх медичних сестер до професійної самореалізації; створення в медичному коледжі рефлексивно-орієнтованого середовища; застосування в навчальному процесі методики формування готовності майбутніх медичних сестер до професійної самореалізації. Експериментальне навчання студентів експериментальної групи відбувалося з дотриманням виявлених і обґрунтованих педагогічних умов формування готовності майбутніх медичних сестер до професійної самореалізації.

**Метою** статті є висвітлення результатів експериментального дослідження формування готовності майбутніх медичних сестер до професійної самореалізації.

З метою ефективної організації й проведення формувального етапу педагогічного експерименту педагогічні працівники медичних коледжів були ознайомлені з авторською методикою формування готовності майбутніх медичних сестер до професійної самореалізації. Усі викладачі, задіяні в експерименті одержали відповідні, розроблені нами, методичні матеріали. Завдання викладачів, окрім застосування під час вивчення тих чи інших навчальних дисциплін, розроблених нами методів і прийомів формування готовності майбутніх медичних сестер до професійної самореалізації, полягало в необхідності впровадження обґрунтованих нами педагогічних умов засобами своїх навчальних дисциплін. Навчання в контрольній групі відбувалося традиційно.

На контрольно-узагальнювальному етапі експерименту відбувалася перевірка ефективності впроваджених педагогічних умов та методики формування готовності майбутніх медичних сестер до професійної самореалізації.

Наприкінці експерименту повторно проводилася діагностика готовності майбутніх медичних сестер до професійної самореалізації тими ж методами, що на початку дослідження: для дослідження готовності майбутніх медичних сестер до професійної самореалізації за мотиваційно-ціннісним критерієм використано методи: спостереження; анкетування (розроблена нами анкета); експертне оцінювання; «Мотивація навчання у ВНЗ» (за Т. Ільїною); для дослідження готовності майбутніх медичних сестер до професійної самореалізації за когнітивно-особистісним критерієм використано методи: методика «Діагностика рівня емпатії» І. Юсупова; спостереження; анкетування; експертне оцінювання; проведення самостійних та контрольних робіт; для дослідження готовності майбутніх медичних сестер до професійної самореалізації за творчо-діяльнісним критерієм використано методи: спостереження; анкетування; експертне оцінювання; «Тест на визначення рівня комунікації» В. Ряховського; «Тест на виявлення рівня комунікативної культури» С. Знаменської; Для дослідження готовності майбутніх медичних сестер до професійної самореалізації за рефлексивно-регулятивним критерієм використано методи: спостереження; анкетування; експертне оцінювання; «Діагностика рівня розвитку рефлексивності» А. Карпова; «Методика дослідження вольової саморегуляції» А. Зверькова та Є. Ейдмана; «Адекватність самооцінки» В. Семиченко.

Після одержання результатів діагностичного дослідження здійснювалося порівняння даних готовності майбутніх медичних сестер до професійної самореалізації на початковому й прикінцевому етапах педагогічного експерименту; визначалося співвідношення результатів експерименту з поставленою метою й визначеними завданнями; був здійснений кількісний і якісний аналіз отриманих результатів.

На основі отриманих результатів формували висновки про ефективність запропонованих педагогічних умов та методики формування готовності майбутніх медичних сестер до професійної самореалізації.

Отже, у контрольній групі професійна підготовка майбутніх медичних сестер здійснювалася традиційним способом, а в експериментальній – упроваджувалася розроблена нами методика формування готовності майбутніх медичних сестер до професійної самореалізації. Вирішення завдання формування готовності майбутніх медичних сестер до професійної самореалізації відбувалося за розробленою нами методикою в чотири етапи (усвідомлення, пізнання, актуалізації та адаптації), які були виділені відповідно до структурних компонентів досліджуваної якості та з урахуванням педагогічних умов її формування. Після

експерименту було проведено діагностику готовності майбутніх медичних сестер до професійної самореалізації тими ж методами, що й на констатувальному етапі дослідження.

Результати дослідження дозволяють стверджувати про суттєві якісні й кількісні зміни стосовно готовності майбутніх медичних сестер (ЕГ) до професійної самореалізації. Так, наприклад, більшість студентів, як показало анкетування, чітко усвідомлюють потребу в підготовці до професійної самореалізації; їхні відповіді свідчать про наявність спрямованості на професійну самореалізацію; більшість з них усвідомлюють необхідність професійної самореалізації.

Результати прикінцевої діагностики готовності майбутніх медсестер до професійної самореалізації (за визначеними критеріями) студентів експериментальної та контрольної груп подано в таблиці 1.

Таблиця 1

**Результати прикінцевої діагностики готовності майбутніх медсестер до професійної самореалізації (за сумою чотирьох критеріїв)**

		Рівні готовності					
Групи	Критерії	Високий		Середній		Низький	
		Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
ЕГ (198)	Мотиваційно-ціннісний	29	14,64	132	66,67	37	18,69
	Когнітивно-особистісний	31	15,66	127	64,14	40	20,2
	Творчо-діяльнісний	32	16,16	133	67,17	33	16,67
	Рефлексивно-регулятивний	30	15,15	132	66,67	36	18,18
	Разом:	30	15,15	131	66,16	37	18,69
КГ (194)	Мотиваційно-ціннісний	10	5,15	111	57,22	73	37,63
	Когнітивно-особистісний	11	5,67	110	56,7	73	37,63
	Творчо-діяльнісний	12	6,19	107	55,15	75	38,66
	Рефлексивно-регулятивний	11	5,67	116	59,79	67	34,54
	Разом:	11	5,67	111	57,22	72	37,11

У результаті проведення формувального етапу педагогічного експерименту з'ясовано, що за мотиваційно-ціннісним критерієм в ЕГ значно зросла кількість студентів з високим (на 10,1 %) і середнім (на 15,15 %) рівнем готовності майбутніх медичних сестер до професійної самореалізації, а кількість студентів з низьким рівнем зменшилося на 25,25 %. Відповідно у КГ такі зміни складають 1,03 %, 0,52 % та 1,55 %. За когнітивно-особистісним критерієм в ЕГ також значно зросла кількість студентів з високим і середнім рівнем досліджуваної якості: на 11,62 % і 14,14 %, а кількість студентів з низьким рівнем зменшилося на 25,76 %. Відповідно у КГ зміни такі: 0,52 %, 1,54 % та 2,06 %. За творчо-діяльнісним критерієм в ЕГ також значно зросла кількість студентів з високим і середнім рівнем готовності (відповідно на 12,63 % і 12,62 %), а кількість студентів з низьким рівнем зменшилася (на 25,25 %). У КГ ці зміни складають: 1,55 %, 2,57 % та 4,12 %. Аналогічні зміни відбулися й за рефлексивно-регулятивним критерієм: з високим рівнем і середнім зросла кількість на 11,11 % і 8,59 % відповідно, з низьким – зменшилася на 19,7 %. У КГ ці зміни складають: 1,03 %, 1,54 % та 2,57 %.

Експериментальне дослідження підтвердило припущення про те, що рівень готовності майбутніх медичних сестер до професійної самореалізації зростає за умови спрямованості їхньої професійної підготовки в медичних коледжах на професійну самореалізацію, що забезпечується: формуванням мотиваційних установок майбутніх медичних сестер на професійну самореалізацію засобами імітаційного моделювання; активізацією пізнавальної діяльності студентів засобами інформаційно-комунікаційних технологій; розробкою й реалізацією в медичному коледжі програми позааудиторних заходів, спрямованих на підготовку майбутніх медичних сестер до професійної самореалізації; створенням у медичному коледжі рефлексивно-орієнтованого середовища; застосуванням у навчальному процесі методики формування готовності майбутніх медичних сестер до професійної самореалізації.

Отже, як показали результати початкової діагностики, рівень готовності майбутніх медичних сестер до

професійної самореалізації є недостатнім. Причинами такого стану є традиційна зорієнтованість навчально-виховного процесу медичних коледжів лише на фахову підготовку медичних сестер, у результаті чого недооцінюється значущість їхньої підготовки до професійної самореалізації; відсутність у навчальному середовищі спеціально створених умов і застосування спеціально розроблених методик, спрямованих на формування готовності майбутніх медичних сестер до професійної самореалізації.

Як показало наше дослідження, запропонована методика формування готовності майбутніх медичних сестер до професійної самореалізації адекватно відображає обґрунтовані педагогічні умови, забезпечує безперервність і наступність цього процесу з урахуванням можливостей змісту професійної підготовки майбутніх медсестер, форм і методів їхнього навчання. Впровадження методики у професійну підготовку медичних сестер підвищує її якість та дозволяє готувати студентів до майбутньої трудової діяльності відповідно до сучасних вимог суспільства щодо фахівців медичного профілю.

УДК 377(36)(739.4)( 339.9)(332.1)

## РОЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ШКОЛИ В РЕАЛІЗАЦІЇ КОНКУРЕНТНОЇ ПЕРЕВАГИ РЕГІОНУ

Л.В. Сліпчишин

*У статті обґрунтовано роль професійної школи в культурній інтеграції України в світовий простір. Визначено особливості впливу процесів глобалізації на розвиток регіонів. Аргументовано необхідність збереження національної культурно-мистецької спадщини, яка базується на народному мистецтві. Показано механізм передачі народних художніх традицій через центри промислів і ремесел, важливою складовою якого є організована підготовка кадрів в освітніх закладах. Досліджено досвід професійних шкіл у реалізації конкурентної переваги території.*

**Ключові слова:** професійна школа, народні промисли і ремесла, глобалізація, регіоналізація, конкурентна перевага.

## РОЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В РЕАЛИЗАЦИИ КОНКУРЕНТНОГО ПРЕИМУЩЕСТВА РЕГИОНА

Л. В. Слипчишин

*В статье обоснована роль профессиональной школы в культурной интеграции Украины в мировое пространство. Определены особенности влияния процессов глобализации на развитие регионов. Аргументирована необходимость сохранения национального культурно-художественного наследия, основанного на народном искусстве. Показан механизм передачи народных художественных традиций через центры промыслов и ремесел, важной составляющей которого является организованная подготовка кадров в образовательных учреждениях. Исследован опыт профессионально-технических учебных заведений в реализации конкурентного преимущества территории.*

**Ключевые слова:** профессиональная школа, народные промыслы и ремесла, глобализация, регионализация, конкурентное преимущество.

## ROLE OF PROFESSIONAL SCHOOLS IN THE REGION IMPLEMENTATION COMPETITIVE ADVANTAGES

L.V.Slipchyshyn

*On international experience of the negative effects of globalization counteract it is found that the competitive advantage of the region in many European countries are traditions that reflect the outlook of the community, its culture and art. The article analyzes the experience of professional schools in the preservation and development of folk traditions in Western Ukraine since the 19th century, upon the example of the Art vocational school named after Y.Stanko ((Lviv region, Yavoriv district, town Ivano-Frankove) and Vocational school № 21 (Ivano-Frankivsk city). It was established that the history of Art vocational school named after Y.Stanko begins in 1896, when at the request of the community was founded vocational school focused on the use of the region's creative potential associated with various types of folk art and crafts.*

*The machinebuilding Vocational school №21 students show good results at different levels exhibitions, which is the consequence of long-term relationships with renowned Dutch master – blacksmith Huub Sensen. This experience is important for the district because the profession's artistic aspect is able to increase the chances of graduates in employment. In the article the role of vocational schools in the cultural integration of Ukraine into the world space is grounded. The necessity of preserving national cultural and artistic heritage, based on folk art, is argued. The professional schools experience in the implementation of competitive advantage territory is investigated.*

**Keywords:** professional school, crafts and handicrafts, globalization, regionalization, competitive advantage.

Проблеми, які хвилюють українців, є наслідками переходу суспільства до постіндустріальної економіки, яка має низку особливостей. Перш за все, зміни в різних сферах життєдіяльності людини набувають глобального масштабу: виникає глобальний суспільний простір, що генерує виникнення нової якості життя як індивідуального, так і колективного, для якого характерними процесами є інтернаціоналізація, лібералізація та універсалізація. Між глобалізацією та регіоналізмом (локалізмом) існує діалектичний зв'язок: де відчувається сильний вплив глобальних процесів, там відбувається гомогенізація культури, яка супроводжується втратою локальних особливостей; у разі наростання настроїв зберегти локальні процеси послаблюється глобалізація. У духовному аспекті людина прив'язана до малої Батьківщини, до її культури та громади. Тому, не зважаючи на домінуючу глобалізацію, у таких місцевостях мають місце локальні процеси, роль яких полягає в тому, щоб доповнити магістральний напрям розвитку культури. Мистецтво управління високого рівня полягає в тому, щоб ці процеси в позитивному розумінні доповнювали один одного. Індикатором якості управління цими процесами є народні промисли й ремесла, які, з одного боку, належать до економічної діяльності населення, а з другого боку, мають глибинне коріння в народній культурі та мистецтві.

Проблема збереження національної та регіональної ідентичності, культурної інтеграції України в світовий простір вивчається фахівцями багатьох галузей знань, адже її розв'язок має стратегічне значення для держави. Аспекти цієї проблеми досліджують у працях із філософії (В. Горський, С. Кримський, В. Личковах, М. Попович, Р. Шульга), економіки (А. Гальчинський, А. Філіпченко, О. Шнирков), культурології (В. Гриценко, І. Ключковська, В. Скуратівський), освіти (М. Гнатюк, О. Ковальов, Б. Тимків), мистецтва (Р. Захарчук–Чугай, М. Селівачов, М. Станкевич, О. Хмельовський, З. Чегусова) та інші. Проте в дослідженні різних аспектів цієї проблеми недостатньо уваги приділено ролі навчальних закладів професійно-технічної системи в реалізації конкурентної переваги, що й визначило тему статті.

**Мета статті** – обґрунтувати роль професійно-технічної освіти в культурній інтеграції України в світовий простір. **Завдання**, які допомагають розкрити тему: визначити особливості впливу процесів глобалізації на розвиток регіонів та ініціювання пошуку конкурентних переваг; дослідити досвід професійно-технічних навчальних закладів у реалізації конкурентної переваги території на прикладі професійних шкіл західного регіону.

Потреба у встановленні міжнародних відносин у різних сферах життєдіяльності людини на світовому рівні запустила механізм, який сьогодні називають процесом глобалізації. Вона викликала ситуацію, коли знищення державних кордонів для світового ринку відкрило внутрішній простір для зовнішньої конкуренції, наслідки якої відчутні не лише в суспільному, але й у приватному житті. Першочергово людина втрачає фінансові засоби для життя. Але, з іншого боку, це змушує її шукати здібності, які б допомогли створити конкурентну перевагу як їй особисто, так і в регіональному аспекті. Це підтверджує тезу про те, що: «Глобалізація має як свій аверс, так і реверс, тому важко сказати, які наслідки вона може принести» [1, с. 181]. Ліберизація міжнародних відносин спричинила протилежний процес – регіоналізацію, яка в сучасних умовах спирається на «локомотиви розвитку» [2, с. 147–148]. Звідси випливає стратегічне завдання: приглядатися до «трендів» у глобальному масштабі, щоб побачити, які ініціативи та цінності можуть стати перспективними для локальних територій, а також «шукати золоту середину, яка дозволить вміло поєднати традицію із сучасністю, правильно використати створені глобалізацією можливості для збереження чи пропагування змісту і цінностей локальних культур» [3, с. 32]. Роль «локомотивів» для багатьох територій виконують види народного мистецтва та народні ремесла й промисли.

Останніми десятиліттями стала популярною метафора «Мислити глобально, а діяти локально», що висловив відомий учений-мікробіолог Рене Дюбо стосовно екологічного виховання, яке через формування екологічної культури створює передумови для творчої самореалізації людини. Мала локальна Батьківщина викликає почуття самоідентифікації, свого місця в суспільному просторі, впливає на світогляд людини. Виразником світогляду спільноти є народна культура й мистецтво. Вони формуються під впливом почуттів, які виникають у результаті взаємодії людини з навколишнім середовищем, а початком культуротворчих процесів є потяг до прекрасного. Яскравим прикладом взаємодії людини з навколишнім світом на малій Батьківщині є народні художні промисли й ремесла.

Історично склався механізм передачі народних художніх традицій через центри промислів і ремесел, важливою складовою якого є організована підготовка кадрів в освітніх закладах. Як показує ретроспективний аналіз розташування й функціонування в Україні (та й у сусідніх країнах) центрів народних художніх промислів, то вони розташовувались у невеликих містах й селах і були пов'язані з місцевою промисловістю та її підприємствами. Тому процеси, які дестабілізували роботу цих підприємств, негативно вплинули й на розвиток цих центрів, і на зайнятість населення. У художньому аспекті небезпека полягає в тому, що відсутність державної підтримки таких осередків призводить до розповсюдження продукції низького художнього рівня, виготовлення якої не потребує професійного навчання, а її наявність



дискредитує народну культуру. Виготовлення самобутньої, високохудожньої продукції потребує збереження художніх, технологічних і виробничих традицій центру промислів і ремесел та їхнього розвитку, що передбачає не лише наявність народних майстрів, але й підготовку відповідних кадрів.

Збереження національної культурно-мистецької спадщини та актуальний розвиток мистецтва залежить від наявності освітніх закладів, культурних інституцій та скоординованості дій між ними щодо вивчення, збереження і розвитку народних традицій. Нині вже напрацьований досвід державних інституцій та неурядових аналітичних центрів стосовно стратегії розвитку української культури та його напрямку: чітка культурна політика держави, яка визначає ступінь залучення громадян до культурних процесів (підвищення художньо-естетичної культури, формування потреби в збереженні спадщини різного характеру, участь у культурно-мистецьких проектах, потреба в самоосвіті тощо); забезпечення репрезентативності української культури в світовому та європейському гуманітарному просторі (підготовка фахівців художнього профілю, виготовлення культурних продуктів з національним змістом, міжнародне партнерство, продуктивні взаємообміни); національно-патріотичне виховання, в основу якого покладено принципи: *національної спрямованості* (формування національної самосвідомості, виховання любові до рідної землі, українського народу, шанобливого ставлення до його культури; поваги до культури всіх народів, які населяють Україну; здатності зберігати свою національну ідентичність, пишатися приналежністю до українського народу, брати участь у розбудові та захисті своєї держави); *самоактивності й саморегуляції* (здатність до критичності, самокритичності, до прийняття самостійних рішень; громадянська позиція особистості, почуття відповідальності за її реалізацію в діях та вчинках); *полікультурності* (інтегрованість української культури в європейський та світовий простір, що передбачає формування відкритості, толерантності до відмінних ідей, цінностей, культури, мистецтва, вірувань інших народів; здатності диференціювати спільне і відмінне в різних культурах, спроможності сприймати українську культуру як невід'ємну складову культури загальнолюдської); *соціальної відповідності* (потреба узгодження змісту і методів патріотичного виховання з реальною соціальною ситуацією); історичної та соціальної пам'яті (збереження духовно-моральної, культурно-історичної спадщини українців, її реконструкцію в осучаснених формах і методах діяльності); *міжпоколінної наступності* (збереження зразків української та етнічної культури народів, що живуть в Україні) [4].

Сьогодні є надія стосовно того, що досвід розвинених європейських країн допоможе Україні відійти від контролю за творчістю та стати на шлях її стимулювання. Це стосується знання механізмів такого процесу й можливості їхнього застосування в Україні. На базі результатів, які показали попередні кампанії міжнародного характеру в Європі щодо підтримки усієї культури (1992-2013 рр.), Єврокомісія затвердила масштабну програму «Креативна Європа» (на період 2014-2020 рр.). Програма спрямована на підвищення зайнятості населення й відповідно економічне зростання за рахунок піднесення активності населення та його творчого потенціалу, оскільки культуру розглядають як один із економічних базисів держави, а креативний клас – як рушійна сила креативного сектору економіки [5, с. 6].

У контексті соціально-економічного розвитку України за рахунок креативних потенціалів населення актуальними проблемами є: виявлення культурного, креативного, освітнього потенціалів як держави, так і окремих територій; створення умов для розвитку креативних індустрій та платформ для обміну досвідом усіх зацікавлених сторін; сприяння розвитку професійної освітньої мережі для підготовки кадрів для креативних індустрій; реалізація культурних, культурно-освітніх ініціатив і програм; входження в культурний європейський і світовий простір. Значну роль у цьому процесі відіграє система професійно-технічної освіти, що готує кадри від виконавця до рівня творця.

У минулому професійна школа створювалась на потребу підприємств у підготовлених, кваліфікованих робітниках, або громади для надання місцевій молоді можливості здобути професію і стати економічно незалежною. Які саме професії освоювати залежало від галузевої структури промисловості в регіоні. Сьогодні ця проблема також є актуальною й потребує знаходження свого шляху розв'язання. У цьому аспекті розглянемо два приклади, у яких суб'єкти процесів застосовують механізм, який і надалі не втрачає своєї актуальності – художньо-технічна творчість, народні художні промисли й ремесла.

Починаючи з середини XIX ст., деревообробна промисловість у Східній Галичині розвивалася двома шляхами, кожен із яких виходив на різний рівень залежності від техніки: обробка деревини вручну та машинами; обробка деревини в умовах дрібного народного промислу. У разі недостатньої кількості промислових підприємств креативний потенціал населення спрямовувався в народний промисел, пов'язаний з художньою обробкою дерева. Тоді багато видів традиційної предметно-художньої діяльності зосередилось у селах, завдяки чому об'єкти творчості набували етнічних і локальних стилістичних особливостей. Відповідно до законів розвитку й традиції, кожен майстер намагався їх узгодити, знайшовши власний стиль у виготовленні продукції. Проблеми виникали тоді, коли виготовлення виробів не відповідало рівню вимог споживача щодо їхньої якості та естетичного вигляду.

Дослідження процесів становлення й розвитку професійної освіти й навчання фахівців для промисловості та, зокрема, для художніх ремесел у Західній Україні за тривалий період (1872-2016 рр.) показало унікальний приклад життєздатності навчального закладу, який сьогодні має назву ДНЗ «Художнє професійно-технічне училище імені Й.П.Станька» (Львівська область, смт. Івано-Франкове). Ця школа належить до невеликої групи закладів, яким удалося в різні історичні моменти в пошуках нової ідентичності звертатися до джерел народної творчості, зберегти й примножити традиції регіонального мистецтва, але вже на нових засадах.

Навчальний заклад почав функціонувати в місті Яворові в 1896 році як тимчасова майстерня «для виготовлення забавок», бо місто й навколишні села здавна були відомі в Східній Галичині своїми іграшками. Через рік він отримав назву «Крайова майстерня для виготовлення забавок» (Krajowy warsztat paukowy dla wygotu zabawek, zabawki drewniane). Починаючи з третього навчального року, школа почала переорієнтовуватися із забавкарства на художню обробку дерева. У подальшому заклад змінював кілька разів назву, проте упродовж 120 років (за винятком 7 років, які припали на три війни) основною була підготовка за професією «столяр-червонодеревець-різьбяр» [7]. Тому, незважаючи на спроби польської і радянської влади змінювати профіль підготовки на суто технологічний, заклад неухильно дотримувався стратегії на використання креативного потенціалу регіону, пов'язаного із різними видами народного мистецтва і художніми ремеслами. Внутрішніми чинниками, які забезпечили довголітнє функціонування навчального закладу, є його потенціал, який інтегрується з окремих складових: управлінського менеджменту, усього колективу й окремих педагогів, учнів і випускників, творчих і соціальних партнерів. Упродовж усіх років у педагогічному колективі завжди працювали творчі особистості, які відзначалися високою професійною й методичною компетентністю, художньо-естетичною культурою, педагогічним хистом. Завдяки високопрофесійній роботі художників-майстрів навчальний заклад зберіг і примножує освітньо-мистецькі традиції Яворівщини, що дозволяє говорити про існування «Яворівської художньої школи». Підстави для такого висновку дають факти стосовно випускників. Вони розійшлися по всій території країни, а також за її межі. Значна кількість випускників стали відомими людьми у сфері мистецтва (скульптор І. Севера; різьбяр – Й. Станько, О. Олешко, А. Колошин, І. Ариванок, І. Бабійчук; художник-графік М. Коваленко, м. Санкт-Петербург), мистецької освіти (І. Гавришкевич, М. Гнатюк, О. Ковальов, Б. Тимків).

Іншим прикладом є досвід роботи ВПУ № 21 машинобудівного профілю м. Івано-Франківська, яке засноване у 1987 році на базі ВО «Карпатпресмаш». Творчий потенціал учнів у технічній та художньо-технічній творчості, який вони виявляли в позаурочній роботі, дозволив закладу певним чином скоректувати свою роботу, відповідно до потреб ринку й наявності локального «локомотиву розвитку» – художній обробці металу, зокрема ковальству. Цей вид народного мистецтва є органічним для Івано-Франківщини поряд з художньою обробкою дерева.

Ковальське мистецтво визнано у світі та Європі як один із найстаріших елементів економічного зростання. ВПУ № 21 здійснює підготовку учнів за професією «Виробник художніх виробів з металу», під час опановування якої вони мають можливість удосконалювати майстерність та професійний рівень, створюючи різноманітні вироби для інтер'єрів та екстер'єрів, об'ємні вироби за власними проектами. Кращі з них експонуються на виставках різних рівнів. Щороку учні училища беруть участь у заходах міста Івано-Франківська, які вже стали традиційними: фестиваль «Свято ковалів», літня школа народних ремесел, загальноміський конкурс молодих ковалів. Крім того, учні та майстри училища щороку беруть активну участь у майстер-класах відомого голландського майстра ковальської справи Хууба Сенсена.

Наведені приклади є підтвердженням важливості пошуку тієї традиції, яка в умовах нової регіоналізації здатна перетворитися в інновацію й стати «локомотивом розвитку». Детальне вивчення досвіду показує, що потенціал педагогічних колективів, співпраця з громадою й соціальними партнерами завжди були опорними точками, які допомагали закладам пережити кризові ситуації в економіці та різні спроби модернізації системи професійної освіти. На всіх етапах креативний потенціал завжди розкривався через художній аспект професії, через народні ремесла й промисли. Тому є сподівання на те, що сучасні трансформації освітньої системи, викликані необхідністю адекватної реакції на техніко-технологічні зміни та їхні впливи на економіку, не зруйнують один із «каменів» у фундаменті креативної української економіки. До подальших досліджень відносимо проблему залучення учнів технічних професій до художньо-технічної творчості.

### Література

1. Szpunar M. Globalizacja – ziszczenie wizji McLuhana // Nierówności społeczne a wzrost gospodarczy w obliczu regionalizacji i globalizacji / G. Woźniak (red.). – Rzeszów : UR, 2006. – S. 171-181.
2. Szymański W. Globalizacja. Wyzwania i zagrożenia / W. Szymański. – Warszawa : Wydawnictwo Difin S.A., 2001. – 241 s.

3. Kranz-Szurek M. Kultura lokalna a globalizacja kulturowa – próba oceny zjawiska / M. Kranz-Szurek // Roczniki nauk społecznych. – 2012. – Tom 4(40), numer 2. – S.11-35.
4. Про затвердження Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді, Заходів щодо реалізації Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді та методичних рекомендацій щодо національно-патріотичного виховання у загальноосвітніх навчальних закладах: Наказ МОН України від 16.06.2015 № 641 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/konczepczyia-naczionalno-patriotichnogo-vixovannya-ditej-i-molodi.html>
5. Розумна О. Перспективи приєднання України до платформи «Креативна Європа». Аналіт. записка [Електронний ресурс] / О.Розумна // Нац. інститут стратег. досліджень. – Режим доступу: (<http://www.niss.gov.ua/ag1icie5/1863/>)
6. Шлепакова Т.Л. Переформатування системи управління в галузі культури та європейський досвід інноваційного розвитку (оглядова довідка за матеріал. преси, Інтернету та неопублік. документами за 2015-2016 рр.) [Електронний ресурс] / Т.Л.Шлепакова// ДЗК. – 2016. Випуск 2/5 – Режим доступу: [http://www.nplu.org/storage/files/Infocentr/Tematch\\_ogliadi/2016/dos.pdf](http://www.nplu.org/storage/files/Infocentr/Tematch_ogliadi/2016/dos.pdf)
7. Исторична довідка про державну школу деревообробного промислу в м.Яворові. 1938 р. // ЦДІА України у Львові. Ф. 179. Оп. 4. Спр. 633. 11 арк.

### References

1. Szpunar M. Globalizacja – ziszczenie wizji McLuhana // Nierówności społeczne a wzrost gospodarczy w obliczu regionalizacji i globalizacji / G. Woźniak (red.). – Rzeszów : UR, 2006. – S. 171-181.
2. Szymański W. Globalizacja. Wyzwania i zagrożenia / W.Szymański.– Warszawa : Wydawnictwo Difin S.A., 2001.– 241 s.
3. Kranz-Szurek M. Kultura lokalna a globalizacja kulturowa – próba oceny zjawiska / M. Kranz-Szurek // Roczniki nauk społecznych. – 2012. – Tom 4(40), numer 2. – S.11-35.
4. Pro zatverdzhennya Kontseptsiyi natsional'no-patriotichnoho vykhovannya ditey i molodi, Zakhodiv shchodo realizatsiyi Kontseptsiyi natsional'no-patriotichnoho vykhovannya ditey i molodi ta metodychnykh rekomendatsiy shchodo natsional'no-patriotichnoho vykhovannya u zahal'noosvitnikh navchal'nykh zakladakh: Nakaz MON Ukrayiny vid 16.06.2015 # 641 [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu: <http://mon.gov.ua/activity/education/konczepczyia-naczionalno-patriotichnogo-vixovannya-ditej-i-molodi.html>
5. Rozumna O. Perspektyvy pryednannya Ukrayiny do platformy «Kreatyvna Yevropa». Analit. zapyska [Elektronnyy resurs] / O.Rozumna // Nats. instytut strateh. doslidzhen'. – Rezhym dostupu: (<http://www.niss.gov.ua/ah1isie5/1863/>)
6. Shlepakova T.L. Pereformatuvannya systemy upravlinnnya v haluzi kultury ta yevropeys'kyy dosvid innovatsiyonoho rozvytku (ohlyadova dovidka za material. presy, Internetu ta neopublik. dokumentamy za 2015-2016 rr.) [Elektronnyy resurs] / T.L.Shlepakova// DZK. – 2016. Vypusk 2/5 – Rezhym dostupu: [http://www.nplu.org/storage/files/Infocentr/Tematch\\_ogliadi/2016/dos.pdf](http://www.nplu.org/storage/files/Infocentr/Tematch_ogliadi/2016/dos.pdf)
7. Istorychna dovidka pro derzhavnu shkolu derevoobrobnoho promyslu v m.Yavorovi. 1938 r. // TsDIA Ukrayiny u L'vovi. F. 179. Op. 4. Spr. 633. 11 ark.

УДК 378.147(045)

## ІНТЕГРАЦІЯ МАСОВОГО ВІДКРИТОГО ОНЛАЙН-КУРСУ У САМОСТІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТІВ

О.А. Слободиська

*Переформатування системи національної освіти потребує активних пошуків нових педагогічних технологій підготовки майбутніх фахівців, зорієнтованих на розвиток самостійності та пізнавальної активності. У статті проаналізовано особливості інтеграції у навчальний процес масового відкритого онлайн-курсу (МВОК) на прикладі викладання дисципліни «Соціологія» для студентів економічних спеціальностей. Висвітлено позитивні аспекти та недоліки у його використанні.*

**Ключові слова:** масовий відкритий онлайн-курс, завдання до самостійної роботи студентів з соціології.

## ИНТЕГРАЦИЯ МАССОВОГО ОТКРЫТОГО ОНЛАЙН-КУРСА В САМОСТОЯТЕЛЬНУЮ РАБОТУ СТУДЕНТОВ

О.А. Слободиская

*Переформатирование системы национального образования требует активных поисков новых педагогических технологий подготовки будущих специалистов, ориентированных на развитие самостоятельности и познавательной активности. В статье анализируются особенности интеграции массового открытого онлайн курса в самостоятельную работу студентов на примере преподавания дисциплины «Социология» для студентов экономических специальностей. Проанализированы позитивные аспекты а также недостатки и ограничения его использования.*

**Ключевые слова:** массовый открытый онлайн курс (МООК), задания к самостоятельной работе по социологии.

## THE INTEGRATION OF A MASS OPEN ONLINE COURSE INTO OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS

O.A. Slobodyska

*Reformatting the national education system requires the active search for new educational technologies in training future professionals, oriented towards the development of self-sufficiency and cognitive activity. The article analyzes the features of the integration of a mass open online course into of independent work of students by the example of teaching the course «Sociology» for students of economic specialties. There were analyzed the positive aspects, and shortcomings, and limitations in their use.*

**Keywords:** massive open online course (MOOC), tasks for unsupervised work in sociology.

На сьогодні вимоги до знань і умінь фахівців змінюються дуже швидко. Щоб постійно вдосконалювати свою професійну майстерність, необхідно опановувати нові засоби навчання й втілювати в життя нестандартні сучасні ідеї, фахівець повинен бути здатним до самонавчання й саморозвитку. Для формування цієї компетенції необхідним є такий вид навчальної діяльності як самостійна робота. Тому не випадково, що сучасні педагогічні технології приділяють посилену увагу організації самостійної роботи студентів (СРС). Адже саме СРС сприяє більш глибокому, детальному розумінню навчального матеріалу, дозволяє поглибити власні знання, уміння та навички і, головне, привчає людину до самоорганізації та самоконтролю, сприяє формуванню творчої особистості, яка здатна самостійно мислити, продукувати оригінальні ідеї та приймати нестандартні рішення.

Низка науковців досліджували умови ефективної організації СРС з різних позицій. Так, М.І. Дьяченко та Л.А. Кандибович, розглянули психологічний аспект проблеми, указали на необхідність у стимулюванні студентів, розробці системи завдань для розвитку творчої активності студентів та створенні чіткої організації навчального процесу, що забезпечував би раціональне використання бюджету часу.

На думку Л.В. Онучак, яка досліджувала педагогічні умови організації самостійної позааудиторної роботи студентів, підвищенню ефективності організації СРС сприяють такі з них: створення мотиваційної основи позааудиторної діяльності; широке застосування різномірних професійно орієнтованих завдань для самостійної позааудиторної роботи студентів з наступним аналізом результатів їхнього виконання; упровадження системи позааудиторної роботи, використовуючи сучасні гнучкі педагогічні технології, що поєднують науково обгрунтовані індивідуальні й колективні форми роботи; індивідуалізація професійного навчання з урахуванням рівня підготовки кожного студента. [4]

Орел Л.О. виділила три основні напрямки зміни зовнішніх умов організації самостійної роботи студента (СРС), що взаємопов'язані між собою: 1) нормативний: згідно з нормативними документами СРС має займати понад 50% часу; такий обсяг часу неминує викликає глибокі зміни в навчальному процесі, орієнтує останній на організаційні та методичні зміни; 2) організаційний: великий обсяг часу, відведений на самостійну роботу, і завдання, поставлені перед нею вимагають її ефективної організації: дієвого управління СРС; упровадження інноваційних технологій: кредитно-модульної системи навчання, рейтингової системи оцінювання, особистісно-орієнтованого підходу; 3) методичний: організаційні зміни будуть результативними за умови одночасних методичних змін, що передбачають: якісне інформаційно-методичне та комп'ютерне забезпечення та високий рівень методичної підготовки викладачів. [5]

М. С. Антошків та О. А. Требенко аналізують можливості використання відкритих онлайн-курсів для організації самостійної роботи у вищому навчальному закладі при викладанні окремих дисциплін. [9]

**Метою статті** є аналіз інтеграції в навчальний процес масового відкритого онлайн-курсу (МВОК) як елемента самостійної роботи студентів у контексті викладання дисципліни «Соціологія».

За сучасних умов навчання змінюються функції викладача в організації самостійної роботи студентів: він має забезпечити не тільки якісні методичні розробки з свого предмету, підготовку й перевірку диференційованих завдань, індивідуальне консультування, але й здійснювати розробку індивідуальних стратегій навчання кожного студента тощо.

Так, наприклад, за кордоном одним із найновіших способів вдалої організації самостійного навчання є масові відкриті онлайн-курси – МВОК, які за кілька років свого існування внесли суттєві корективи до традиційних методик викладання в багатьох країнах. Опрацювання подібних відкритих курсів сприяє глибшому засвоєнню навчального матеріалу та скеровує процес СРС. [9]

Термін МВОК (анг. MOOC) уперше використаний у 2010 р. Дейвом Корм'є (Dave Cormier) з університету Острова Принца Едварда (Канада) й складається із чотирьох окремих понять: Massive (масовий) – передбачає велику кількість учасників з усього світу; Open (відкритий) – курс безоплатний і будь-хто може приєднатись до нього; Online (онлайн) – курс знаходиться у відкритому доступі в мережі інтернет; Course (курс). [3]

Примаченко І. [7], засновник онлайн університету Prometheus, зазначає, що ключем до фундаментальних змін в освіті має стати реформа на базі новітніх технологій, масових безкоштовних онлайн-курсів та змішаного навчання, які допоможуть подолати три ключові проблеми української освіти: недостатню кількість висококваліфікованих викладачів, відсутність грошей і часу на зміни «трикутник смерті». Він пропонує формат «змішане навчання» через запровадження безкоштовних МВОК в навчальний процес вищих навчальних закладів.

Детально розкривають педагогічні аспекти відкритого дистанційного навчання О.О. Андреев, К.Л. Бугайчук, Н.О. Каліненко та обґрунтовують появу нової педагогічної науки – електронної педагогіки, адекватної інформаційному суспільству. Ними аналізуються принципи роботи учасників МВОК, серед них:

1. Для оптимальної роботи курс вимагає якомога більше активних учасників, які беруть участь у доповненні та формуванні курсу.

2. Організатори курсу в основному виконують функції надання технічної та методичної допомоги, статистичної обробки, фільтрації (або вибору) інформації. Основна ідея подібних курсів – процес навчання і взаємодії з іншими учасниками, а не отримання сертифікатів про навчання.

3. Існує кілька видів участі в курсі: активний учасник, учасник кількох тем (дискусій) і спостерігач (читач). Активна участь слухачів дуже часто може виступати каталізатором для активізації діяльності інших. Однак рівень і тип участі повністю залежить від особистості слухача.

4. Модель участі (поведінки) в курсі залежить від здатності учасників управляти як своїм власним вченням, так і можливістю розвивати свої власні мережі для підтримки навчального процесу.

5. У масових дистанційних курсах існує надлишок інформації. Це переважання іноді спонукає слухача до виходу з курсу, тому вони мають бути попереджені про це організаторами.

6. Важливим моментом є принцип вибірковості, тобто слухачам, необов'язково вивчати всі ресурси й відповідати на всі репліки [6].

Головними особливостями МВОК є вільний доступ до курсів кращих ВНЗ світу, навчання за індивідуальним темпом та різноманітність форм поданого матеріалу. Основним джерелом знань виступає низка відеолекцій, слухачам пропонують підручники, схеми, тести, форуми, консультації та багато іншого. МВОК-ініціатива була запроваджена в Канаді, згодом підхоплена США та Великобританією та підтримана, власне, у таких консервативних країнах, як Індія, Китай, Іран, Йорданія, які на сьогодні мають свої платформи для створення МВОК. Найбільші провайдери онлайн-курсів – edX, Udacity і Coursera – підкреслюють глобальну демократизацію вищої освіти. В Україні мережа МВОК теж існує, серед найбільш популярних платформ потрібно назвати EdEra (Educational Era) та Prometheus.

Нами була здійснена спроба інтеграції в навчальний процес одного із МВОК. У практичній діяльності при викладанні дисципліни «Соціологія» для студентів економічних спеціальностей, крім традиційних форм самостійної роботи, які себе виправдали упродовж тривалого часу, зокрема, використання СУН MOODLE, здобувачам вищої освіти пропонувалось на вибір написання наукової статті або проходження МВОК «Соціологія та соціальні дослідження: що, як, навіщо» від Prometheus як. Вони могли обрати для себе зручний варіант участі (активний учасник, учасник кількох тем (дискусій) і спостерігач (читач)), однак, для зарахування курсу як частини СРС необхідно було надати сертифікат, тобто бути активним учасником.

Оскільки в навчальній програмі відводиться лише 8 год. аудиторних занять та 13 год. на самостійне опрацювання тем «Організація соціологічного дослідження» та «Методи збору соціологічної інформації», то такий потужний ресурс у вигляді МВОК від кращих викладачів та практиків відкриває перед студентами можливість в опануванні основ планування дослідницьких компонентів соціальних проектів, у розгляді ключових аспектів інтерв'ювання й анкетування з дослідницькою метою; у розумінні типових помилок у соціальних дослідженнях, у розвінчанні поширених міфів про соціологію та соціальні дослідження, зокрема про репрезентативні опитування громадської думки [2].

Авторами МВОК «Соціологія та соціальні дослідження: що, як, навіщо», представленого на освітньому порталі «Prometheus», є О. В. Богдан – кандидат соціологічних наук, доцент кафедри соціології Національного університету «Києво-Могилянська академія» та І. Е. Бекешкіна – український соціолог, спеціаліст у галузі політичної та електоральної соціології, директор фонду «Демократичні ініціативи» [1].

Цей курс представлений теоретичним матеріалом у вигляді відеолекцій середня тривалість роликів становить 10-14 хв., в основі кожного ролику лежить завершена думка; рге-тестами для перевірки ступеня сформованості початкових уявлень про основні поняття теми; інтерактивних завдань та форумів для обговорення навчальних матеріалів; проходження post-тесту для перевірки ступеня сформованості практичних навичок з теми. Отримання ж сертифікату можливе за умови набору слухачами більше 60 балів. На жаль, виданий МВОК не охоплює всієї навчальної програми дисципліни «Соціологія» для здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» і може бути використаний у форматі «змішаної освіти» як частина СРС, так як створювався почергово для громадських активістів, які працюють з соціальними

проектами. Необхідно зазначити, що студенти достатньо позитивно поставились до можливості вибору альтернативного варіанту в частині СРС. Загалом, з 77 осіб, які проходили курс «Соціологія» у 2 семестрі 2016-2017 н.р., 33 особи (42,8%) отримали сертифікати з середнім балом 85. В основному, це студенти, які претендували на отримання оцінок А та В.

У результаті проведеного інтерв'ю з учасниками МВОК «Соціологія та соціальні дослідження: що, як, навіщо», удалось виявити низку позитивних аспектів та недоліків використання МВОК у навчальному процесі. Серед переваг студентами названі: безкоштовність курсу (оскільки за публікацію будь-яких матеріалів необхідно сплачувати оргвнесок); можливість прослухати лекції з прикладами реальної практичної діяльності від засновників топових соціологічних організацій України; зрозумілість та логічність побудови курсу (знайомі форми: лекції, тестовий контроль тощо); можливість переглядати матеріали потрібну кількість разів у зручному темпі (курс стартував у 2016 році – зараз у вільному доступі), проходити матеріал вибірково. Однак студенти відзначили й певні недоліки у вивченні матеріалу, серед них: проблеми з самоорганізацією (частина студентів не розраховувала час на весь курс і не встигла отримати сертифікат до терміну оцінювання СРС); обмеженість можливостей зворотного зв'язку, оскільки навіть численні канали не можна порівнювати з безпосередньою взаємодією на практичному або лекції в аудиторії; технічні проблеми – повільний та не завжди доступний Інтернет; фізичні недоліки – важко тривалий час працювати з гаджетами.

На нашу думку, використання МВОК – це дієвий засіб формування навичок самостійної роботи, самоорганізації, самодисципліни й самоконтролю – навичок необхідних для успішної професійної діяльності, яка передбачає, зокрема, постійне вдосконалення професійних знань, умінь і навичок, адаптування їх до вимог часу. Однак потрібно зауважити, що впровадження такого досвіду може бути ефективним лише за умови «змішаної освіти», урахування існуючого досвіду, українських освітніх традицій та сучасних реалій. Отже, використання МВОК є допоміжною формою СРС, що формує позитивне ставлення студента не тільки до самостійної роботи, але й до самоосвіти загалом.

### Література

1. Богдан О. Соціологія та соціальні дослідження: що, як, навіщо!: масовий відкритий онлайн-курс / О. Богдан, І. Бекешкіна / [електронний ресурс]. – Режим доступу <https://prometheus.org.ua/about-us/>
2. Богдан О. Що варто знати про соціологію та соціальні дослідження? Посібник-довідник для громадських активістів та всіх зацікавлених / Олена Богдан; консультант-рецензент В. Паніотто. – Київ: Дух і Літера, 2015. – 380 с.
3. Кузьменко Г.М. Масові відкриті онлайн-курси у контексті євроінтеграції вищої освіти України / Г. М. Кузьменко, О. В. Хорольський / [електронний ресурс] // Соціально-економічні трансформації в епоху глобалізації: матеріали 6 Всеукраїнської науково-практичної конференції. – 2015. – С.167-171. – Режим доступу: <http://dSPACE.pnpu.edu.ua/handle/123456789/4348>
4. Онучак Л.В. Педагогічні умови організації самостійної позааудиторної роботи студентів економічних спеціальностей: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Л. В. Онучак. – Київ, 2002. – 21 с.
5. Орел Л.О. Педагогічні умови організації самостійної роботи студентів у контексті реформування вищої освіти України / Л. О. Орел // Нові технології навчання. – 2013. – № 76. – С. 265-270.
6. Педагогічні аспекти відкритого дистанційного навчання: монографія / О.О. Андрєєв, К.Л. Бугайчук, Н.О. Каліненко та інші. За ред. О.О. Андрєєва, В.М. Кухаренка. – ХНАДУ, Харків: «Міськдрук», 2013. – 212 с. – Режим доступу [http://repository.kpi.kharkov.ua/bitstream/KhPI-Press/23642/3/Andriev\\_Pedahohichni\\_aspekty\\_2013.PDF](http://repository.kpi.kharkov.ua/bitstream/KhPI-Press/23642/3/Andriev_Pedahohichni_aspekty_2013.PDF)
7. Примаченко І. Технологічна освіта проти «трикутника смерті» української освіти. / Примаченко І. / [Електронний ресурс] // Українська правда. – Режим доступу: [http://life.pravda.com.ua/columns/2016/12/22/221841/?fb\\_comment\\_id=1199448496799022](http://life.pravda.com.ua/columns/2016/12/22/221841/?fb_comment_id=1199448496799022)
8. Слободиська О.А. Особливості організації самостійної роботи студентів економічних спеціальностей в умовах трансформації освіти (на прикладі викладання курсу «Соціологія») / Слободиська О.А. // Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти. – 2017. – № 1. – С. 42-47. – Режим доступу – <http://journals.urau.ua/appf/5421>
9. Требенко О.А. Открытый онлайн-курс как эффективное средство организации самостоятельной работы студентов при обучении высшей алгебре. / Требенко О.А., Антошкин М.С. // Научный часопис НПУ імені М.П. Драгоманова (електронний ресурс). – № 3. – 2015. – С. 3-14. – Режим доступу – [file:///C:/Documents%20and%20Settings/Admin/%20Nchnpu\\_3\\_2015](file:///C:/Documents%20and%20Settings/Admin/%20Nchnpu_3_2015)

### References

1. Bogdan O. Sotsiologiya ta sotsialni doslidzhennya: scho, yak, navischo!: masoviy vIdkritiy onlayn-kurs / O. Bogdan, I. Bekeshkina (elektronniy resurs) – Rezhim dostupu <https://prometheus.org.ua/about-us/>
2. Bogdan O. Scho varto znati pro sotsiologiyu ta sotsialni doslidzhennya? Posibnik-dovidnik dlya gromadskih aktivistiv ta vsih zatsikavlenih / O. Bogdan; konsultant-retsensent V. Panlotta. – K.: Duh i Litera, 2015. – 380 s.
3. Kuzmenko G.M. Masovi vIdkriti onlayn-kursi u konteksti EvroIntegratsiyi vischoyi osviti UkraYini / Kuzmenko G.M., Horolskiy O.V. (elektronniy resurs) // Sotsialno-ekonomichni transformatsiyi v epohu globalizatsiyi: materlali 6 VseukraYinskoYi naukovopraktichnoYi konferentsiyi. – 2015. – S.167-171. – Rezhim dostupu: <http://dSPACE.pnpu.edu.ua/handle/123456789/4348>

4. Onuchak L.V. Pedagogichni umovy orhanizatsii samostiinoi pozaaudytornoj roboty studentiv ekonomichnykh spetsialnostei: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04 / L.V. Onuchak. – K., 2002. – 21 s.
- rel L.O. Pedagogichni umovy orhanizatsii samostiinoj roboty studentiv u konteksti reformuvannia vyshchoj osvity Ukrainy / Orel L.O. // Novi tekhnolohii navchannia. – 2013. – N 76. – S. 265-270.
6. Pedagogichni aspekty vidkrytoho dystantsiinoho navchannia: monohrafiia / O.O. Andrieiev, K.L. Buhaichuk, N.O. Kalinenko ta inshi. Za red. O.O. Andrieieva, V.M. Kukharenka. – KhNADU, Kharkiv: «Miskdruk», 2013. – 212 s. – Rezhym dostupu [http://repository.kpi.kharkov.ua/bitstream/KhPI-Press/23642/3/Andrieiev\\_Pedagogichni\\_aspekty\\_2013.PDF](http://repository.kpi.kharkov.ua/bitstream/KhPI-Press/23642/3/Andrieiev_Pedagogichni_aspekty_2013.PDF)
7. Prymachenko I. Tekhnolohichna osvita proty «trykutnyka smerti» ukrainskoj osvity. / Prymachenko I. (elektronnyi resurs) // Ukrainska pravda. – Rezhym dostupu: <http://life.prawda.com.ua/columns/2016/12/22/221841/>
8. Slobodyska O.A. Osoblyvosti orhanizatsii samostiinoj roboty studentiv ekonomichnykh spetsialnostei v umovakh transformatsii osvity (na prykladi vykladannia kursu «Sotsiologhii») / Slobodyska O.A. // Aktualni problemy pedahohiky, psykholohii ta profesiinoj osvity. – 2017. – № 1. – S. 42-47. – Rezhym dostupu – <http://journals.uran.ua/appfpo/5421>
9. Trebenko O.A. Otkrytyi onlain-kurs kak effektivnoe sredstvo orhanyzatsyy samostoitelnoj raboty studentov pry obuchenyy vysshei alhebre. / Trebenko O.A., Antoshkyv M.S. // Naukovyi chasopys NPU imeni M.P. Drahomanova (elektronnyi resurs). – № 3. – 2015. – S. 3-14. – Rezhym dostupu – [file:///20and%20Settings/Admin/%/Nchnpu\\_3\\_2015](file:///20and%20Settings/Admin/%/Nchnpu_3_2015)

УДК 373.2.015.31:[008:39](=161.2)

## СИСТЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ В ДОШКІЛЬНИКІВ ОСНОВ ЕТНОКУЛЬТУРИ

Ю.Ф. Сопіна

*У статті розглянуто актуальність формування в дошкільників основ етнокультури, наголошено на тому, що включення дітей в природне етнічне середовище з раннього віку сприяє збереженню культурної ідентичності зі своїм народом. Обґрунтовані педагогічні умови професійної підготовки майбутніх вихователів до формування в дошкільників основ етнокультури. Зроблено спробу на основі аналізу психолого-педагогічної літератури визначити етнокультурну складову професійної освіти майбутнього вихователя.*

**Ключові слова:** етнопедагогіка, соціалізація, інкультурація, професійна підготовка майбутніх вихователів, етнокультура.

## СИСТЕМА ПРОФЕСИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ К ФОРМИРОВАНИЮ У ДЕТЕЙ ОСНОВ ЭТНОКУЛЬТУРЫ

Ю.Ф. Сопина

*В статье рассматривается актуальность формирования у детей основ этнокультуры, отмечается, что включение детей в естественную этническую среду с раннего возраста способствует сохранению культурной идентичности со своим народом. Обосновываются педагогические условия профессиональной подготовки будущих воспитателей к формированию у детей основ этнокультуры. Сделана попытка на основе анализа психолого-педагогической литературы определить этнокультурную составляющую профессионального образования будущего воспитателя.*

**Ключевые слова:** этнопедагогика, социализация, инкультурация, профессиональная подготовка будущих воспитателей, этнокультура.

## THE SYSTEM OF TRAINING FUTURE EDUCATORS FOR PRESCHOOL FORMING BASES ETHNIC CULTURE

Y.F. Sopina

*The article discovers the urgency of forming preschoolers' basics of ethnic culture, notes that inclusion of children into natural ethnic environment from an early age helps to preserve cultural identity with their nation. Pedagogical conditions of training future teachers to formation of pre-school children the basics ethnic culture are substantiated. An attempt was made by analyzing the psychological and educational literature to determine ethno-cultural component of vocational training of a future teacher.*

**Keywords:** ethnopedagogics, socialization, inculturation, training future educators, ethnic culture.

У процесі входження у світовий освітній простір освіта в Україні все більш розкриває свій національний характер. Національна своєрідність, розвиваючись у тривимірному просторі національної, загальноукраїнської й світової складових культури, виступає дієвим фактором національного розвитку й гармонізації міжнаціональних відносин.

Перш за все, це виражається в спеціальному етнопедагогічному підході, оскільки освіта, що не враховує етнічну самосвідомість і своєрідність, не може бути сучасною. Більше того, така освіта не може бути повністю професійною, оскільки вибудовується у відриві від педагогічної культури народу.

Актуальність теми дослідження також обумовлена зростаючим інтересом до проблеми виховних можливостей культури народу, до процесу особистісного зростання й становлення унікального життєвого стилю педагога, у формуванні якого педагогічний досвід народу відіграє важливу роль.

Аналіз психолого-педагогічної літератури показує, що вітчизняна педагогічна наука має у своєму розпорядженні значну кількість праць в галузі теорії й практики підготовки педагога, у яких досліджують загальні закономірності формування особистості в системі вищої освіти (В. П. Андрущенко, І. Д. Бех, О. А. Дубасенюк, М. Б. Євтух, І. А. Зязюн, Н. В. Кузьміна, Н. Г. Ничкало та ін.).

Сьогодні зростає інтерес і увага вчених до проблем національного виховання, народної педагогіки, етнопедагогіки, їх зв'язку із професійною підготовкою майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах. Про це свідчать дослідження вітчизняних і зарубіжних учених: Г. Н. Волкова, В. І. Кононенко, В. В. Ликова, Н. В. Лисенко, Г. В. Нездемковської, М. Г. Стельмаховича, В. П. Струманського, Є. І. Сявавко, О. В. Сухомлинської, М. Г. Харітонова та ін.

У наукових роботах педагогів указано на необхідність спеціально організованої етнопедагогічної підготовки вихователя дошкільного закладу (Л. В. Артемова, А. М. Богуш, Н. В. Лисенко, Т. І. Поніманська та ін.). Але, на наш погляд, недостатньо досліджень, присвячених підготовці майбутніх вихователів, тим більше – їхній етнопедагогічній підготовці.

Проблему впровадження етнопедагогічного компонента до процесу підготовки педагогів і подальшої професійної діяльності висвітлено в роботах О. Вашак (підготовка майбутніх вихователів до екологічного виховання дошкільників на засадах етнопедагогіки), Н. Ємельянова (підготовка майбутніх вихователів до роботи над засвоєнням старшими дошкільниками народознавчої лексики), Е. Бахічі (підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до професійної діяльності в полікультурному середовищі Криму), Н. Левінець (формування професійної готовності майбутніх вихователів до здійснення фізичного виховання дошкільників на засадах народних традицій) та ін.

**Мета статті** – обґрунтування педагогічних умов професійної підготовки майбутніх вихователів для формування в дітей дошкільного віку основ етнокультури.

Упродовж останніх двох десятиріч наукова громадськість не лише України, а й європейських країн дедалі пильніше звертає свої погляди до народної педагогіки, до джерел народної мудрості [2, с. 115].

Одним із джерел виникнення етнопедагогіки стали дослідження з етнографії дитинства (Ю. В. Бромлей, Г. Н. Волков, М. С. Грушевський, К. Дюбуа, Н. Б. Заглада, М. І. Дяченко, І. С. Кон, Маргарет Мід, М. Рід, Р. Ферс, М. Фортес та ін. ).

У 20-40 рр. ХХ століття американські антропологи проводили численні дослідження соціалізації, а в її рамках поняття «інкультурації» та дитинства: М. Мід (вивчення дорослішання на Новій Гвінеї), Г. Рохейм (дослідження дитинства в Австралії і Меланезії, яке підтверджує гіпотезу про існування і універсальне значення Едіпового комплексу), Е. Еріксон (вивчення зв'язку різних культурних феноменів з особливостями процесу соціалізації у індіанців юрок і сіу). Роботи І. С. Кона («Дитина і суспільство»), М. Мід («Культура і світ дитинства») і Е. Еріксона («Дитинство і суспільство») дозволяють простежити процес інкультурації в дитинстві у різних культурах.

Повернувшись до етнічної минувшини, спільнота відкриває для себе й пізнавальну парадигму, і свою «справжню природу», внутрішню духовність, автентичний досвід буття та свою долю. Певні традиційні образи, культури, звичаї, обряди, предмети матеріальної культури, як і певні події, герої, вартості починають формувати особливу скарбницю етнічної культури, якою вибірково користуються наступні покоління. У такий спосіб «наша минувшина» прищеплюватиме не тільки добродійність предків, а й безпосередні обов'язки та права, що мають унікальний характер [5, с. 264].

З урахуванням загостреної соціальної напруженості в національних відносинах виховна робота з дітьми та молоддю має бути пов'язана з кращими національними традиціями виховання та навчання дітей, упровадженням у практику роботи всіх освітніх установ народної педагогіки, що дозволить надати процесу виховання необхідну стабільність і життєвість.

Уведення дітей в природне етнічне середовище з раннього віку сприяє збереженню культурної ідентичності зі своїм народом. Уже в дошкільному віці формують національно-етнічне тяжіння, прихильність до рідних місць, повага до людей іншої національності, носіїв іншої мови. У процесі соціального розвитку дитина засвоює цінності, традиції, культуру суспільства або спільноти, у якій вона живе. Граючись, займаючись, спілкуючись з дорослими й однолітками, дитина вчиться жити поруч з іншими, враховувати їхні інтереси, правила й норми поведінки в суспільстві, тобто стає соціально компетентною.



Соціалізація виступає базовим процесом поєднання людини з суспільством, елементами або частинами якого можуть бути виховання, навчання, дорослішання, адаптація й змушнення, а різновидами соціалізації стосовно до культури є інкультурація. Термін «інкультурація» – процес входження дитини в культуру свого народу, у результаті чого формується її когнітивна, емоційна та поведінкова схожість із членами ознайомлюваної культури та відмінності від членів іншої культури – запровадив американський культурантрополог М. Дж. Херсковіц [4].

Процес інкультурації починається з моменту народження – з надбанням дитиною перших навичок і освоєння мови. Він відбувається без спеціального навчання, під час повсякденної взаємодії з дорослими людьми на основі нагромадження власного досвіду.

Незважаючи на описані відмінності, змістовне й смислове розмежування понять «інкультурації» й «соціалізації» до цих пір залишається дискусійним у науці. Так, М. Мід під соціалізацією розуміє соціальне навчання взагалі, а під інкультурацією – реальний процес навчання, що відбувається в специфічній культурі. Д. Матсумото вважає соціалізацією процеси та механізми, за допомогою яких люди пізнають соціальні й культурні норми, а інкультурацією – продукти процесу соціалізації. Практично всі дослідники сходяться на тому, що соціалізація більш універсальна, а інкультурація – культурно-специфічна. І, безумовно, процеси інкультурації та соціалізації нерозривно пов'язані один з одним, можуть протікати тільки спільно. Кожна людина в процесі свого індивідуального розвитку досягає специфічної для тієї чи іншої культури соціалізації й загальної інкультурації.

Великий вплив на розвиток генетичної психології мали роботи етнопсихологів, що досліджували особливості психіки дітей, яких виховують у різних культурних і соціальних умовах, – насамперед праці американської дослідниці М. Мід (1901-1978). Основну увагу М. Мід приділяла проблемам соціалізації дітей в різних культурах, причому об'єктом її вивчення були не сучасні, а традиційні суспільства, традиційна, замкнута культура, збережена в окремих районах Полінезії і Латинської Америки. У своїх роботах «Дорослішання на Самоа» (1928), «Як ростуть на Новій Гвінеї» (1930), «Стать і темперамент у трьох примітивних суспільствах» (1935) Мід досліджувала особливості походження вікових криз (насамперед підліткового) в різних соціальних умовах, розвиток статевої ідентифікації в дітей, а також вплив дитино-батьківських відносин на інтелект і особистісні якості дитини. Доводячи провідну роль соціокультурних факторів у психічному розвитку дітей, показала, що особливості статевого дозрівання, формування структури самосвідомості, самооцінки залежать першочергово від культурних традицій народу, особливостей виховання й навчання дітей, домінуючого стилю спілкування в родині.

Прагнення дослідити механізми передачі культурних цінностей від покоління до покоління призвело М. Мід до вивчення динаміки формування національного характеру, етичних і статевих стандартів поведінки, взаємовідносин між різними поколіннями.

Унесок М. Мід у розвиток сучасної етнопедagogіки важко переоцінити, адже вона першою здійснила класифікацію типів культур, беручи за основу особливості спадкоємності та виховання в певних суспільствах: постфігуративна (діти вчать у своїх предків), конфігуративна (діти і дорослі вчать у основному у своїх однолітків) і префігуративна (дорослі можуть вчитися і у своїх дітей) [3].

Становлення людської особистості успішно здійснюється на ґрунті генетичних національних якостей. Джерелом пізнання цих якостей виступає національна культура, адже саме в ній відображені інтереси, мрії, уподобання народу, його трудове, політичне, духовне життя. Одухотворена особистість пробуджується в дитині разом із відкриттям культурної спадщини рідного народу [2, с. 286].

Дошкільні навчальні заклади, будучи початковою сходинкою в системі безперервної освіти, грають в соціалізації дітей важливу й першочергову роль, тому одним із головних завдань вищих навчальних закладів є професійна підготовка майбутніх вихователів до формування в дітей дошкільного віку основ етнокультури.

Сьогодні необхідна організація цілеспрямованої етнокультурної підготовки майбутніх вихователів, формування в них суб'єктивної позиції як носія етнокультури. Першочерговим завданням у процесі розробки системи такої підготовки вважаємо проектування нормативно-правового та навчально-методичного забезпечення цього процесу в системі вищого навчального закладу, яке потребує чіткого визначення цілей і завдань, відповідного змістового наповнення курсів гуманітарних, соціально зорієнтованих і професійно орієнтованих дисциплін, проходження виробничої практики й науково-дослідницької роботи [1, с. 59].

Реалізація етнопедagogічної складової професійної освіти може здійснюватися в навчальній (аудиторній, позааудиторній, практичній), виховній і науково-дослідній роботі. Навчальна аудиторна робота з етнопедagogіки передбачає введення в навчальний процес спецкурсів і спецсеминарів з виразним етноспрямуванням, таких як: етнопедagogіка українського та інших слов'янських народів, українське дитинознавство, український дитячий фольклор, етнопсихологія, етнокультура, етнолінгвокультура рідного краю, етнолінгвістика, етнологія, народознавство, народні художні промисли та ін.

Важливу роль тут грає регіонально-вузівський компонент. У деяких вузах України етноспрямовані спецкурси і спецдисципліни налічують понад 10 позицій і відносяться до блоку спеціальних дисциплін (Уманський державний педагогічний університет ім. П. Тичини), у переважній більшості інших налічують 2-3 позиції, які відносяться до блоку психолого-педагогічних дисциплін. Наприклад, у Херсонському державному університеті студенти-філологи вивчають такі етноспрямовані дисципліни: етнопедагогіка, етнопсихологія, фольклор, етнопедагогіка сім'ї, які стосуються циклу дисциплін професійно-орієнтованої підготовки. Етноспрямовані курси й дисципліни мають формувати сучасне мислення студентів, знайомити їх з новітніми дослідженнями в цій галузі вітчизняних та зарубіжних учених [6, с. 170].

При проведенні занять із дисципліни «Етнопедагогіка» передбачено читання лекцій, застосування як традиційних форм організації навчально-пізнавальної діяльності, так і активних, інноваційних методів, елементів проблемного навчання. Основною формою проведення занять з етнопедагогіки будуть академічні лекції, наприклад, вступна «Етнопедагогіка в системі педагогічних наук», тематична «Історія розвитку етнопедагогіки», заключна «Активізація етнопедагогічного досвіду в умовах сучасного українського дошкілля», які слід органічно чергувати з проблемними (лекція-дослідження, лекція-прес-конференція, лекція-провокація і т.д.).

При вивченні етноспрямованих дисциплін і спецкурсів застосовуються різні типи семінарських занять: семінар-розгорнута бесіда, семінар-дискусія, семінар-конференція, семінар-обговорення письмових рефератів, семінар запитань і відповідей. На практичних та семінарських заняттях доцільно використовувати сучасні технічні засоби навчання, а також інноваційні форми й методи навчання: дидактичні ігри, моделювання соціально-історичних умов, які допомагають активізувати творчу і самостійну діяльність студентів [6, с. 171].

Серед багатогранного спектру позааудиторної роботи виділимо різні види самостійної навчальної діяльності майбутніх вихователів: виконання поточних домашніх завдань (обробити наукові статті з періодики й матеріали Інтернет-ресурсів, скласти каталог публікацій з проблем етнопедагогіки т.д.), завдання творчого характеру (розробити конспект заняття з народознавства, підготувати доповідь про виховні традиції етнопедагогіки, написати твір і т.д.) та інші види самостійної освітньої діяльності. Глибокий потенціал мають факультативні заняття «Таємниці української казки», «Етнопедагогічні скарби Подільського регіону», засідання гуртків і клубів дослідників (народної педагогіки, фольклору, традицій свого регіону) і т.д.

Зокрема, у Барському педагогічному коледжі імені М. С. Грушевського щороку діють гуртки для студентів спеціальності «Дошкільна освіта»: «Етнос», «Сучасне дошкілля», «Умільці», «Екологи». Мета гурткової роботи – узагальнення педагогічного потенціалу етнокультури задля її актуалізації та використання в освітньо-виховній роботі ДНЗ, вивчення та популяризація народних звичаїв, традицій, свят, розваг.

Так, у коледжі науково-дослідна робота майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів з етнопедагогіки представлена участю в науково-практичних конференціях, семінарах, тренінгах; традиційними та інноваційними видами самостійної роботи: написання рефератів, статей, есе, курсових та дипломних робіт, складання власних енциклопедій і хрестоматій «Українські казки», «Український народний ігровий фольклор»; складання анотацій, сценаріїв-інсценівок «Родинне деревце», «Моя родина», «Гостинність у нашому домі», «Сімейні традиції», сценаріїв вечорів дозвілля «Казки дідуся Панаса», «Подорож у країну казкою»; рецензування публікацій з проблем етнопедагогіки і т.п.

Виховна робота з майбутніми вихователями ДНЗ презентована годинами куратора (наприклад, за темами: «Зимові свята та обряди українського народу», «Уроки етнології»), участю в проведенні державних і народних свят та розваг, флешмобів.

Таким чином, система професійної підготовки майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу дозволяє сформувати його етнопедагогічну компетентність, етнопедагогічне мислення, етнопедагогічну культуру, готовність до етнопедагогічної діяльності в дитячому садку.

Подальшого глибокого вивчення і дослідження потребують питання, пов'язані з розробкою моделі підготовки майбутнього вихователя до формування у дошкільників основ етнокультури, а також умов, засобів та методів такої підготовки.

### Література

1. Будник О.Б. Етнокультурна спрямованість виховання у вищій школі в контексті Болонського процесу / О.Б. Будник // Науковий вісник ЛНУВМБТ імені С.З. Гжицького. – Том 13. – №3. – 2011. – С.54-61.
2. Лисенко Н.В. Етнопедагогіка дитинства. Навчально-методичний посібник / Н.В. Лисенко. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2011. – 720 с.
3. Мид М. Культура и мир детства. Избранные произведения. – Москва: Издательство «Наука». Главная редакция восточной литературы, 1988. – 428 с.
4. Савицька, О. В. Етнопсихологія [Текст] : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / О. В. Савицька, Л. М. Співак. – К. : Каравела, 2011. – 263 с.

5. Степико М. Т. Українська ідентичність: феномен і засади формування : монографія / М. Т. Степико. – К. : НІСД, 2011. – 336 с.
6. Чикалова Т. Етнопедагогічна складова у професійній підготовці майбутнього вчителя-філолога / Т. Чикалова // Гуманізація навчально-виховного процесу. – Слов'янськ. – 2010. – №5. – С. 166-173.

### References

1. Budnyk O.V. Etnokul'turna spryamovanist' vy'xovannya u vy'shij shkoli v konteksti Bolons'kogo procesu [Ethnocultural orientation of education in higher education in the context of the Bologna Process] / O.V. Budnyk // Naukovy'j visnyk LNUVMBT imeni S.Z. Gzhy'cz'kogo. – Tom 13. – #3. – 2011. – S.54-61.
2. Ly'senko N.V. Etnopedagogika dy'ty'nstva. Navchal'no-metody'chny'j posibnyk [Ethnopedagogy childhood] / N.V. Ly'senko. – K. : Vy'davny'chy'j Dim «Slovo», 2011. – 720 s.
3. My'd M. Kul'tura y' my'r detstva. Y'zbrannyye proy'zvedeny'ya. [Culture and the world of childhood]. – Moskva: Y'zdatel'stvo «Nauka». Glavnaya redakcy'ya vostochnoj ly'teratury, 1988. – 428 s.
4. Savy'cz'ka, O. V. Etnopsy'xologiya [Tekst] : navch. posib. dlya stud. vy'shh. navch. zakl. [Ethnopsychology] / O. V. Savy'cz'ka, L. M. Spivak. – K. : Karavela, 2011. – 263 s.
5. Stepy'ko M. T. Ukrayins'ka identy'chnist': fenomen i zasady formuvannya : monografiya [Ukrainian identity: the phenomenon and principles of formation] / M. T. Stepy'ko. – K. : NISD, 2011. – 336 s.
6. Chy'kalova T. Etnopedagogichna skladova u profesijnij pidgotovci majbutn'ogo vchy'telya-filologa [Etnopedagogichna component in the training of future teacher-philologist] / T. Chy'kalova // Gumanizaciya navchal'no-vy'xovnogo procesu. – Slov'yans'k. – 2010. – #5. – S. 166-173.

УДК 355.23: 37.035.7

## ОБҐРУНТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ СПЕЦІАЛЬНИХ УМІНЬ ІДЕНТИФІКАЦІЇ В МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ

С. П. Степанов

*У статті охарактеризовано основні педагогічні умови формування в майбутніх офіцерів-прикордонників спеціальних умінь ідентифікації. Автор звертає увагу на важливість оптимізації змісту навчальних дисциплін циклу професійної та практичної підготовки з метою повного відображення в них питань щодо здійснення ідентифікації; використання проблемних та алгоритмічних методів для навчання курсантів виконувати складні та проблемні завдання з ідентифікації; застосування інформаційно-комп'ютерних технологій, насамперед технологій мультимедіа й гіпертексту для інтенсифікації занять щодо вивчення проблем ідентифікації; організації самоосвітньої діяльності курсантів з проблем організації прикордонного контролю та здійснення ідентифікації.*

**Ключові слова:** офіцер-прикордонник, ідентифікація, уміння, педагогічні умови, паспортний контроль, методи, професійна діяльність, охорона кордону.

## ОБОСНОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ УМЕНИЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ У БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ ПОГРАНИЧНИКОВ

С. П. Степанов

*В статье охарактеризованы основные педагогические условия формирования в будущих офицеров-пограничников специальных умений идентификации. Автор обращает внимание на важность оптимизации содержания учебных дисциплин цикла профессиональной и практической подготовки в целях полного отражения в них вопросов осуществления идентификации; использование проблемных и алгоритмических методов для обучения курсантов выполнять сложные и проблемные задачи по идентификации; применения информационно-компьютерных технологий, прежде всего технологий мультимедиа и гипертекста для интенсификации занятий по изучению проблем идентификации; организации самообразовательной деятельности курсантов по проблемам организации пограничного контроля и осуществления идентификации.*

**Ключевые слова:** офицер-пограничник, идентификация, умения, педагогические условия, паспортный контроль, методы, профессиональная деятельность, охрана границы.

## JUSTIFICATION PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FORMING SPECIAL IDENTITY CHARACTERISTICS IN FUTURE OFFICERS OF FRAGRANCE

S.P. Stepanov

*The article describes the basic pedagogical conditions for the formation of special identification skills for future officers-border guards. The author draws attention to the importance of optimizing the contents of the academic disciplines of the cycle*

*of professional and practical training in order to fully reflect the issues of the implementation of identification in them. It is also important to use problematic and algorithmic methods for teaching cadets to perform complex and problem identification tasks. Another teaching condition is the use of information and computer technology. First of all, multimedia and hypertext technologies for intensifying studies on identifying problems, as well as organizing self-educational activities of cadets on the problems of border control and identification.*

**Keywords:** border officer, identification, skills, pedagogical conditions, passport control, methods, professional activity, border protection.

На сьогодні охорону державного кордону України на шляхах міжнародних сполучень покладають на органи охорони державного кордону, які є вирішальною силою, що організують і проводять прикордонний контроль осіб, транспортних засобів та вантажів у пунктах пропуску через державний кордон України.

Тепер пропуск через державний кордон осіб, транспортних засобів та вантажів здійснюється в досить складних умовах. Помітним є погіршення криміногенної ситуації в Україні, розширення діяльності злочинних і міжнародних угруповань, зростання незаконної міграції, що становить загрозу національній безпеці. Такий стан справ потребує постійного підвищення кваліфікації інспекторів прикордонної служби, що здійснюють паспортний контроль у пунктах пропуску, посиленої уваги до формування та розвитку в них спеціальних умінь ідентифікації.

Наразі військові педагоги пропонують різні шляхи формування професійних умінь. Зокрема, Ю. Дем'янюк для формування військово-організаторських умінь у майбутніх офіцерів Державної прикордонної служби пропонує оптимізувати зміст фахових навчальних дисциплін з метою повного відображення в них структурно-функціонального складу військово-організаторської діяльності; удосконалити структуру та зміст підготовки курсантів до військово-організаторської діяльності, зокрема посилити її практичну складову; урахувати в навчальному процесі мотивацію та прагнення курсантів до формування військово-організаторських умінь; забезпечувати готовність викладацького складу до військово-організаторської діяльності [2, с. 88].

Учений О. Трембовецький для формування професійної спостережливості в курсантів запропонував такі організаційно-педагогічні умови: спрямованість педагогічного процесу на формування професійної спостережливості; удосконалення змісту спеціальних навчальних дисциплін; застосування інтерактивних форм, методів та засобів навчання для формування спеціальних умінь та навичок професійної спостережливості; оптимальне педагогічне керівництво формуванням цієї властивості [16, с. 83].

На думку С. Полторака, для формування в майбутніх офіцерів умінь командира підрозділу потрібно розвивати в них професійну спрямованість, стійку мотивацію до набуття військово-професійних умінь; будувати навчальний процес на принципах проблемності, професійної спрямованості та діалогічності; застосовувати методи активного навчання, що моделюють типові способи діяльності командира підрозділу в ситуаціях професійної взаємодії; стимулювати професійне самовдосконалення офіцерів [10, с. 10].

Узагальнення результатів досліджень В. Дем'янюка [2], О. Заболотної [5], С. Полторака [10], О. Трембовецького [16] та ін. засвідчує необхідність посиленої уваги до важливих елементів системи підготовки офіцерських кадрів – змісту освіти, вибору відповідних форм і методів роботи.

**Метою статті** є висвітлення педагогічних умов формування ідентифікаційних умінь у майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки.

Насамперед при визначенні педагогічних умов формування в майбутніх офіцерів-прикордонників спеціальних умінь ідентифікації мають значення дослідження С. Рубінштейна [11], О. Степанова, М. Фіцули [13], М. Дьяченка та Л. Кандибовича [4] та ін. щодо значення знань та усвідомленого ставлення до навчання, а також, формування вміння. Зокрема, важливою є позиція С. Рубінштейна щодо того, що «здіяння навички пов'язане з тими чи іншими умовами задачі для виконання дії, у якому навичка формується. Через це характер навички, ступінь його гнучкості, легкості перенесення відповідно ситуації не можуть не залежати від того, наскільки адекватно, диференційовано та узагальнено усвідомлюються умови, з якими, як своєрідними «ключами», пов'язане здійснення, включення навички» [11, с. 456].

Основою формування спеціальних умінь ідентифікації можна вважати теорію П. Гальперіна [1, с. 148–198], В. Давидова, Д. Ельконіна та інших науковців щодо формування повноцінної дії на основі інтеріоризації. Теорія планомірного (поетапного) формування дій П. Гальперіна засвідчує, що будь-яка дія складається з двох частин, власне, орієнтовної й виконавської. Орієнтована частина передбачає насамперед ознайомлення суб'єктів навчання з вимогами до виконання дії для формування розумових моделей (дій), а виконавська – передбачає вправління і закріплення дії [1, с. 195].

Дослідники О. Степанов, М. Фіцула також підкреслюють, що для вміння характерним є застосування знань і на етапі формування, і на етапі функціонування [13, с. 67]. Учені звертають увагу на те, що фізіологічною основою вміння є структура умовних зв'язків, яка складається із зв'язків другої сигнальної системи, у якій представлено знання людини і міжсистемні зв'язки, завдяки яким комплекси збуджень,

викликані словом, можуть динамічно передаватись у першу сигнальну систему [13, с. 67]. Саме тому, зазначають учені, «уміє той, хто знає, як виконувати певну діяльність, і володіє відповідними технічними прийомами» [13, с. 67].

Науковці О. Сергєєнкова, О. Столярчук, О. Коханова та О. Пасєка, розглядаючи вміння як здатність використовувати наявні знання, поняття, оперувати ними для успішного розв'язання теоретичних і практичних завдань, підкреслюють, що вміння формується легко за умови глибокого розуміння суті понять, властивостей, закономірностей зв'язків [9, с. 82]. Дослідники зазначають, що знання допомагають у виконанні дій, роблять їх досконалішими, усвідомленішими, підвищують упевненість людини в правильності діяльності [9, с. 81–83].

Таким чином, учені підкреслюють, що вміння формується на основі знань про об'єкти дій і знань про обставини та способи діяльності: уміє той, хто знає, як виконувати певну діяльність. Без сформованих розумових операцій і дій офіцер-прикордонник не зможе якісно здійснити ідентифікацію в пунктах пропуску. Учені також одностайні, що на формування трудових практичних умінь і навичок впливає структура змісту навчання, тобто те, як зміст подрібнюють на окремі елементи в процесі його вивчення, як ці елементи групують і в якій послідовності.

З урахуванням даних аналізу наукової літератури щодо того, що основою вміння є знання, можна стверджувати, що для належної організації роботи щодо формування в курсантів спеціальних умінь ідентифікації, важливо насамперед звернути увагу на потенціал такого елемента системи підготовки, як зміст освіти. Потрібно також узяти до уваги те, що, як показали результати констатувального експерименту, курсанти мають необхідні особистісні якості, необхідні для подальшої професійної діяльності, але недостатніми є їхні знання щодо особливостей здійснення ідентифікації. Саме тому першою педагогічною умовою формування в майбутніх офіцерів-прикордонників спеціальних умінь ідентифікації в процесі професійної підготовки можна назвати оптимізацію змісту навчальних дисциплін циклу професійної та практичної підготовки з метою повного відображення в них питань щодо здійснення ідентифікації.

При визначенні другої педагогічної умови формування в майбутніх офіцерів-прикордонників спеціальних умінь ідентифікації в процес професійної підготовки було враховано дані психолого-педагогічних досліджень щодо важливості практичності діяльності та особистісного досвіду. Зокрема, дослідники О. Сергєєнкова, О. Столярчук, О. Коханова, О. Пасєка звертають увагу, що формування вмінь залежить від умов навчання, організації процесу управління – послідовності засвоєваних дій, переходу від простіших до складніших завдань, від повільного до швидкого темпу їхнього виконання. Правильно реалізовані структурні компоненти навчальної діяльності (навчальне завдання, навчальні дії, контроль за засвоєнням, оцінка ступеня засвоєння), на думку вчених, стимулюють розумову активність суб'єктів навчання, привчають їх цілеспрямовано спостерігати, шукати в предметах, знаках, фігурах, словах спільне й відмінне, робити висновки й узагальнення. Уміння за таких умов формується як синтез знань і навичок, оволодіння людиною сукупністю операцій, що забезпечують успішну діяльність [9, с. 83].

На думку С. Рубінштейна, для формування вмінь важливе значення мають вправи: «Осмилення, ціледоцільна вправа – це навчання, тобто не тільки закріплення, але й удосконалення. Вправа ... – це не тільки повторення одного й того ж руху, а повторне вирішення рухової задачі, в процесі якої дія удосконалюється і якісно змінюється. ... Без повторення немає вправи, але повторення, оскільки воно є відтворенням і закріпленням, не вичерпує вправи; під час вправи відбувається і удосконалення» [11, с. 458].

Для належної організації процесу вправління дослідники звертають увагу на декілька важливих аспектів. О. Сергєєнкова, О. Столярчук, О. Коханова, О. Пасєка при формуванні вмінь указують на важливість використання різних видів завдань: суб'єкти навчання мають займатися пошуковою діяльністю по-різному, зокрема, шляхом спроб і помилок чи цілеспрямовано, творчо використовуючи евристичні методи. З іншого боку, на думку вчених, можна запропонувати суб'єктам навчання вивчити ознаки, які відрізняють один тип завдань від інших, а в процесі розв'язування вони визначатимуть тип завдання й засвоєватимуть відповідні операції, призначені для їхнього розв'язання [9, с. 81]. Дослідники також указують на важливість виконання суб'єктами навчання складних завдань, що свідчитиме про їхнє уміння свідомо переносити спосіб розв'язання старих завдань на нові.

Цю точку зору поділяють також М. Д'яченко та Л. Кандибович. Учені зазначають, що більш ефективному формуванню вмінь сприяє створення на заняттях проблемних ситуацій, при яких знання засвоюють не як готові, подані викладачем, а через процес вирішення завдання, пошук або вибір відповіді на питання. Дослідники підкреслюють, що процес суб'єктивного відкриття невідомого в проблемній ситуації здійснюється як пошукова пізнавальна діяльність суб'єкта, що завершується засвоєнням нового й породженням психічних новоутворень. Учені рекомендують готувати майбутніх фахівців до вирішення завдань у складних ситуаціях [4].

Визначний педагог В. Сухомлинський указує на вагомості значення проблемного навчання для формування майбутнього фахівця: «учень, знання якого ґрунтуються на даних, поданих йому у готовому вигляді, не має потреби у праці заради істини, заради ідеї. Зовсім інше ставлення до праці в того, хто ретельно продумує факти й закономірності, хто пережив радість відкриття істини. Учень, який здобуває знання, докладаючи свої зусилля... ніколи не відступає перед труднощами. У подоланні труднощів він бачить важливі докази істини» [14, с. 121].

Важливість проблемного навчання серед інших методів формування вмінь Я. Крушельницька вбачає в тому, що людина отримує необхідну інформацію й повинна самостійно розв'язати певну проблему із застосуванням знань [6, с. 341]. Важливого значення вчена надає також алгоритмічному навчанню – за таких умов людина за певними ознаками визначає тип завдання і необхідні для його вирішення операції. На думку дослідниці, метод програмованого, або модульного, навчання передбачає поділ навчального матеріалу на невеликі, логічно пов'язані з елементарними цілями, частини; розробку навчального алгоритму, який визначав би порядок і послідовність дій з предметом праці для найбільш швидкого досягнення мети; управління, тобто підкріплення кожного кроку навчання й досягнутих результатів за допомогою різних сигналів [6, с. 342].

На думку О. Матюшкіна, «вирішення проблеми приводить учнів не тільки до оволодіння певними новими знаннями і діями, воно є мікроетапом в їх розвитку. Принцип проблемності в навчанні відповідає не тільки умовам засвоєння знань і дій, тобто умовам навчання, він співпадає з головними умовами, що викликають і обумовлюють інтелектуальний розвиток учня» [8, с. 237]. Дослідник зауважує, що застосування активних методів навчання дозволяє належним чином формувати в суб'єктів навчання вміння самостійно досягати певних нових результатів, формувати особистість із значно більшими творчими можливостями [8, с. 243].

Усі учені звертають увагу на те, що формування вмінь вимагає свідомих вправ щодо застосування знань і навичок в умовах, які поступово ускладнюються. У цьому випадку йдеться про те, що вміння пов'язані із творчим мисленням людини (свідоме пристосування дії до різних умов), але воно може позначати як рівень майстерності в конкретній діяльності, основою якого є знання й навички, так і елементарний рівень виконання дій на основі наслідування, самостійних проб і помилок. Як правило, система знань, навичок, умінь, які відповідають майбутній спеціальності, зовні виявляється в точних, безпомилкових діях фахівця, у творчому виконанні завдань. О. Діденко щодо цього зазначає, що часто офіцер-прикордонник має діяти в непередбачених ситуаціях, умовах часової обмеженості, швидко приймати рішення, адекватні ситуації. Завдання, що стоять перед ним, динамізм і складність їхнього вирішення в умовах ризику, дефіциту інформації й часу. Саме тому, на думку вченого, офіцер повинен бути здатним до творчого мислення та інноваційної діяльності, до самостійності та нестандартності рішень [3, с. 124].

Як засвідчують результати вивчення наукових джерел, при формуванні професійних умінь та навичок учені звертають посилену увагу до всіх ланок педагогічної системи, зокрема, до мети та змісту, а також на методи, організаційні форми, засоби навчання та ін. Важливу роль у формуванні вмінь, за переконанням науковців, відіграють умови навчання, правильна організація процесу управління: послідовність засвоєння дій, поступовий перехід від простішого до складного завдання, від повільного до швидкого темпу їхнього виконання. Учені стверджують, що вміння формуються в певних видах діяльності, для яких вони фактично й призначаються. Ці види діяльності потрібно певним чином організувати, щоб забезпечувати успішне формування відповідних умінь. Інша педагогічна умова формування в майбутніх офіцерів-прикордонників спеціальних умінь ідентифікації – використання проблемних та алгоритмічних методів для навчання курсантів, щоб виконувати складні та проблемні завдання з ідентифікації.

При визначенні ще однієї умови формування ідентифікаційних умінь у майбутніх офіцерів-прикордонників потрібно врахувати дослідження щодо значення наочності в навчальному процесі та під час формування вмінь. Зокрема Ю. Сичевський зазначає, що для підготовки фахівців із питань прикордонного контролю важливе значення має проведення занять у навчальних аудиторіях з технічними засобами для перевірки документів та необхідним спеціалізованим програмним забезпеченням. Застосування аудіо- відео-, візуальних та спеціальних технічних засобів для ситуаційного моделювання, на думку вченого, дозволяє якнайкраще підготувати майбутніх фахівців до роботи, яка пов'язана з перевіркою паспортних документів та виявленням сфальсифікованих документів на другій лінії контролю [12, с. 33].

У наш час комп'ютер, як засіб в системі освіти, за багатьма параметрами перекидає можливості інших засобів. Поява комп'ютерних засобів значно розширила освітні можливості й забезпечила якісний стрибок в освіті. Комп'ютерні засоби навчання полегшують і збагачують дидактичний процес, забезпечуючи його максимальну ефективність. На великі перспективи використання комп'ютерних засобів навчання сьогодні вказують В. Беспалько, А. Вербицький, Б. Гершунський, Б. Ломов, Е. Полат, І. Роберт, С. Титова, А. Хуторський та ін. Зокрема, на думку Б. Ломова, «комп'ютер має багато переваг порівняно з

іншими технічними засобами... Він забезпечує дуже високу оперативність діяльності викладача, дозволяє враховувати індивідуально-психологічні відмінності між суб'єктами навчання, а отже, оптимальним чином поєднувати фронтальну роботу з індивідуальною» [7, с. 225].

При формуванні в майбутніх офіцерів-прикордонників спеціальних умінь ідентифікації комп'ютерні технології, особливо з появою технологій мультимедіа й гіпертексту, дозволяють значно розширити можливості подання навчальної інформації, здійснити інтенсифікацію навчання курсантів. Перевагою мультимедійних засобів при формуванні в майбутніх офіцерів-прикордонників спеціальних умінь ідентифікації є те, що вони дозволяють інтегрувати в процес пізнання метод візуалізації, який, у свою чергу, сприяє формуванню професійного мислення за рахунок систематизації та виділення найбільш значущих елементів інформації з проблем ідентифікації. Процес візуалізації як згорання розумових змістів в наочний образ, може бути опорою адекватних розумових і практичних дій. На думку П. Нортон, практично будь-яка форма візуалізації за допомогою інформаційно-комунікативних технологій сприяє більш інтенсивному засвоєнню матеріалу, орієнтує суб'єктів навчання на пошук системних зв'язків і закономірностей [15, с. 25].

Важливо також, що при поданні навчального матеріалу за допомогою мультимедійних засобів задіюється сенсорно-моторний етап сприйняття інформації, тому в процесі сприйняття беруть участь різні канали (слух, зір та ін.). Це дозволяє закладати навчальну інформацію в довготривалу пам'ять, ключем вилучення її може бути будь-який з сигналів (наприклад, слово або образ) [15, с. 27–28]. Так забезпечується повноцінний рівень сприйняття інформації, а дотримання природного порядку сприйняття й обробки інформації дозволяє економити час у навчальному процесі та інтенсифікувати навчальну діяльність курсантів.

Загалом за своїми потенційними можливостями, що обумовлені їхніми дидактичними властивостями, інформаційно-комунікаційні технології є винятково своєчасними й перспективними при формуванні в майбутніх офіцерів-прикордонників спеціальних умінь ідентифікації. Застосування мультимедійних засобів забезпечує розвиток певних видів мислення – наочно-образного, наочно-дієвого, творчого, інтуїтивного, теоретичного та ін.; формування «просторового» бачення, уміння здійснювати аналіз, синтез, абстрагування, узагальнення інформації щодо проблем ідентифікації при перевірці документів у пунктах пропуску; дозволяє вчити приймати оптимальне рішення, самостійно здобувати знання, формувати вміння й навички дослідницької діяльності. З огляду на це, ще однією педагогічною умовою формування у майбутніх офіцерів-прикордонників спеціальних умінь ідентифікації можна визначити використання інформаційно-комп'ютерних технологій, насамперед технологій мультимедіа й гіпертексту для інтенсифікації занять щодо вивчення проблем ідентифікації.

Наступна умова формування ідентифікаційних умінь у майбутніх офіцерів-прикордонників стосується самоосвітньої діяльності курсантів. Це обумовлено тим, що, як зазначає В. Сухомлинський, «Джерелом інтересу є «застосування знань, переживання почуття влади розуму над фактами і явищами. У глибині людської істоти є потреба почувати себе відкривачем, дослідником, спонукачем, але якщо немає поживи для неї – живого спілкування з фактами та явищами, радості пізнання – ця потреба затухає, а разом з нею гасне й інтерес до знань» [14, с. 513].

Дослідники М. Д'яченко, Л. Кандибович також зазначають, що на формування готовності студентів до роботи після закінчення навчального закладу суттєво впливає їхня активна самостійна робота. У цьому випадку, на думку вчених, велике значення має наукова організація й планування самостійної роботи, контроль над нею, залучення студентів до науково-дослідницької роботи, що активізує їхню пізнавальну діяльність у всіх видах занять, формує організованість, відповідальність, навички та вміння відбирати потрібну інформацію й самостійно здобувати знання. Майбутній фахівець, підкреслюють учені, вже із студентської лави повинен готувати себе до ролі дослідника, творця нового й передового [4].

Я. Крушельницька також указує на важливість при формуванні умінь та навичок методу самонавчання, психологічною основою якого є наслідування, шлях спроб і помилок. Позитивною стороною цього методу, на думку дослідниці, є творчий пошук і знаходження найбільш зручних для індивіда прийомів [6, с. 341]. Окрім того, як свідчить практика, найбільше проблем сьогодні в діяльності пунктів пропуску пов'язані зі зростанням нових викликів прикордонній безпеці, удосконаленням засобів підготовки документів, що потребує від офіцерів-прикордонників знання особливостей фальсифікації та підготовки документів, а також практичних навичок протидії підробкам. Засоби фальсифікації, що їх мають розрізняти офіцери-прикордонники, настільки різноманітні, що неможливо всього навчити на навчальних заняттях та в стінах навчального закладу. Усе це потребує від офіцера-прикордонника здатності самостійно орієнтуватись у вимогах, що висувають до здійснення ідентифікації, уміння самостійно вивчати нові способи фальсифікації, самостійно користуватися новими технічними засобами контролю, прагнення й уміння самостійно долати труднощі під час роботи, вирішувати складні та проблемні питання

прикордонного контролю та ідентифікації. Такий стан справ обумовлює необхідність навчання майбутніх офіцерів-прикордонників самостійно здобувати знання щодо здійснення ідентифікації й після закінчення навчального закладу. З огляду на це, ще однією умовою формування в майбутніх офіцерів-прикордонників спеціальних умінь ідентифікації можна назвати організацію їхньої самоосвітньої діяльності з проблем організації прикордонного контролю та здійснення ідентифікації.

Отже, основними педагогічними умовами формування в майбутніх офіцерів-прикордонників спеціальних умінь ідентифікації є оптимізація змісту навчальних дисциплін циклу професійної та практичної підготовки з метою повного відображення в них питань щодо здійснення ідентифікації; використання проблемних та алгоритмічних методів для навчання курсантів виконувати складні та проблемні завдання з ідентифікації; застосування інформаційно-комп'ютерних технологій, насамперед технологій мультимедіа й гіпертексту для інтенсифікації занять з вивчення проблем ідентифікації; організація самоосвітньої діяльності курсантів з проблем організації прикордонного контролю та здійснення ідентифікації.

Перспективами подальших наукових розвідок є експериментальна перевірка запропонованих педагогічних умов формування в майбутніх офіцерів-прикордонників спеціальних умінь ідентифікації.

### Література

1. Гальперин П. Я. Лекции по психологии / П. Я. Гальперин : Учебное пособие для студентов вузов. – 2-е изд. – Москва : КДУ, 2005. – 400 с.
2. Дем'янюк Ю. А. Формування військово-організаторських умінь у майбутніх офіцерів державної прикордонної служби України : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Дем'янюк Юрій Анатолійович. – Хмельницький, 2010. – 192 с.
3. Діденко О. В. Формування професійної творчості в майбутніх офіцерів Державної прикордонної служби України : монографія / А. В. Діденко. – Хмельницький : Вид-во НАДПСУ, 2009. – 407 с.
4. Дьяченко М. И. Психология высшей школы / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск : Изд-во БГУ, 1981. – 383 с.
5. Заболотна О. Р. Підготовка майбутніх офіцерів-прикордонників до роботи з технічними засобами прикордонного контролю : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Заболотна Олена Русланівна ; Національна академія Державної прикордонної служби України ім. Богдана Хмельницького. – Хмельницький, 2012. – 229 с.
6. Крушельницька Я. В. Фізіологія і психологія праці / Я. В. Крушельницька. – Навч. посібник. – Київ : КНЕУ, 2000. – 232 с.
7. Ломов Б. Ф. Системность в психологии : Избранные психологические труды / Под ред. В. А. Барабанщикова, Д. Н. Завалишиной, В. А. Пономаренко / Б. Ф. Ломов. – Москва : Издательство московского психолого-социального института ; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 424 с.
8. Матюшкин А. М. Мышление, обучение, творчество / А. М. Матюшкин. – Москва : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2003. – 720 с.
9. Педагогічна психологія / О. П. Сергєєнкова, О. А. Столярчук, О. П. Коханова, О. В. Пасека. – Навч. посіб. – Київ : Центр учбової літератури, 2012. – 168 с.
10. Полторак С. Т. Педагогічні умови формування умінь командира підрозділу у майбутніх офіцерів МВС України : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Полторак Степан Тимофійович. – Харків, 2003. – 187 с.
11. Рубинштейн Л. С. Основы общей психологии / Л. С. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2000. – 720 с.
12. Сичевський Ю. О. Організація інтерактивного тренінгу як форми підготовки фахівців із питань прикордонного контролю [Електронний ресурс] / Ю. О. Сичевський // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». – 2013. – № 2. – С. 232–236. – Режим доступу : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpkhist\\_2013\\_2\\_47](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpkhist_2013_2_47)
13. Степанов О. М. Основы психологии і педагогіки : навч. посіб. / О. М. Степанов, М. М. Фіцула. – Київ : Академвидав, 2006. – 520 с. – (Альма-матер).
14. Сухомлинский В. О. Избранные произведения : в 5 т. / В. О. Сухомлинский ; редкол. : А. Г. Дзевеин (пред.) и др. – Київ : Рад. школа, 1979. – Т. 2. – 718 с.
15. Титова С. В. Информационно-коммуникационные технологии в гуманитарном образовании : теория и практика. Пособие для студентов и аспирантов языковых факультетов университетов и вузов / С. В. Титова. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : ЗАО «Издательство «ИКАР», 2014. – 240 с.
16. Трємбовецький О. Г. Формування професійної спостережливості у майбутніх офіцерів-прикордонників : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / О. Г. Трємбовецький. – Хмельницький, 2009. – 160 с.

### References

1. Halperyn P. Ya. Lektsyy po psykholohy / P. Ya. Halperyn : Uchebnoe posobyе dlia studentov vuzov. – 2-e izd. – M. : KDU, 2005. – 400 s.
2. Demianiuk Yu. A. Formuvannia viiskovo-orhanizatorskykh umin u maibutnix ofitseriv derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy : dys. ... kandydata ped. nauk : 13.00.04 / Demianiuk Yurii Anatoliiovych. – Khmelnytskyi, 2010. – 192 s.



3. Didenko O. V. Formuvannia profesiinoi tvorchosti v maibutnikh ofitseriv Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy : monohrafiia / A. V. Didenko. – Khmelnytskyi : Vyd-vo NADPSU, 2009. – 407 s.
4. Diachenko M. Y. Psykholohyia vysshei shkoly / M. Y. Diachenko, L. A. Kandybovych. – Mynsk : Yzd-vo BHU, 1981. – 383 s.
5. Zabolotna O. R. Pidhotovka maibutnikh ofitseriv-prykordonnykiv do roboty z tekhnichnyimi zasobami prykordonnoho kontroliu : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04 / Zabolotna Olena Ruslanivna ; Natsionalna akademiia Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy im. Bohdana Khmelnytskoho. – Khmelnytskyi, 2012. – 229 s.
6. Krushelnytska Ya. V. Fiziolohiia i psykholohiia pratsi / Ya. V. Krushelnytska. – Navch. posibnyk. – K : KNEU, 2000. – 232 s.
7. Lomov B. F. Systemnost v psykholohyy : Yzbrannyye psykholohicheskiye trudy / Pod red. V. A. Barabanshchykova, D. N. Zavalyshynoi, V. A. Ponomarenko / B. F. Lomov. – M. : Yzdatelstvo moskovskoho psykholoho-sotsyalnoho ynstytuta ; Voronezh : Yzdatelstvo NPO «MODЭK», 2003. – 424 s.
8. Matiushkyn A. M. Myshlenye, obuchenye, tvorchestvo / A. M. Matiushkyn. – M. : Yzd-vo Mosk. psikhol.-sots. yn-ta ; Voronezh : MODЭK, 2003. – 720 s.
9. Pedahohichna psykholohiia / O. P. Serhieienkova, O. A. Stoliarchuk, O. P. Kokhanova, O. V. Pasiaka. – Navch. posib. – K. : Tsentр uchbovoi literatury, 2012. – 168 s.
10. Poltorak S. T. Pedahohichni umovy formuvannia umin komandyra pidrozdilu u maibutnikh ofitseriv MVS Ukrainy : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04 / Poltorak Stepan Tymofiiiovych. – Kharkiv, 2003. – 187 s.
11. Rubynshtein L. S. Osnovy obshchei psykholohyy / L. S. Rubynshtein. – SPb. : Pyter, 2000. – 720 s.
12. Sychevskiy Yu. O. Orhanizatsiia interaktyvnoho treninhu yak formy pidhotovky fakhivtsiv iz pytan prykordonnoho kontroliu [Elektronnyi resurs] / Yu. O. Sychevskiy // Zbirnyk naukovykh prats Khmelnytskoho instytutu sotsialnykh tekhnolohii Universytetu «Ukraina». – 2013. – № 2. – S. 232–236. – Rezhym dostupu : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpkhist\\_2013\\_2\\_47](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpkhist_2013_2_47)
13. Stepanov O. M. Osnovy psykholohii i pedahohiky : navch. posib. / O. M. Stepanov, M. M. Fitsula. – K. : Akademvydav, 2006. – 520 s. – (Alma-mater).
14. Sukhomlynskiy V. O. Yzbrannyye proyzvedeniya : v 5 t. / V. O. Sukhomlynskiy ; redkol. : A. H. Dzeveryn (pred.) y dr. – K. : Rad. shkola, 1979. – T. 2. – 718 s.
15. Tytova S. V. Ynforyatsyonno-kommunykatyionnye tekhnolohyy v humanytarnom obrazovanyy : teoriya y praktyka. Posobyе dlia studentov y aspirantov yazykovykh fakultetov unyversytetov y vuzov / S. V. Tytova. – 2-e yzd., pererab. y dop. – M. : ZAO «Yzdatelstvo «YKAR», 2014. – 240 s.
16. Trembovetskiy O. H. Formuvannia profesiinoi sposterezhlyvosti u maibutnikh ofitseriv-prykordonnykiv : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04 / O. H. Trembovetskiy. – Khmelnytskyi, 2009. – 160 s.

## УДК 371.134+378.041

### ТЕХНОЛОГІЯ РЕАЛІЗАЦІЇ ТВОРЧО-ВИКОНАВСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Т.Б. Стратан-Артишкова

*У статті здійснено аналіз поняття «педагогічна технологія», запропоновано технологія реалізації творчо-виконавської діяльності, яка функціонує на загальнопедагогічному, предметно-методичному й локальному рівнях, передбачає внесення нових компонентів у традиційну систему музично-педагогічної освіти й виявляється у варіативності, динамічності й оновленні змісту, форм і методів навчання, зокрема залучення майбутніх фахівців до композиторської творчості.*

**Ключові слова:** педагогічна технологія, професійна підготовка, творчо-виконавська діяльність, авторська спроможність.

### ТЕХНОЛОГИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ТВОРЧЕСКО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА

Т.Б. Стратан-Артишкова

*В статье проведено анализ понятия «педагогическая технология», предложено технология реализации творческо-исполнительской деятельности, которая функционирует на общепедагогическом, предметно-методическом и локальном уровнях, предусматривает внесение новых компонентов в традиционную систему музыкально-педагогического образования и проявляется в вариативности, динамичности и обновлении содержания, форм и методов обучения, в частности привлечении будущих специалистов к композиторскому творчеству.*

**Ключевые слова:** педагогическая технология, профессиональная подготовка, творческо-исполнительская деятельность, авторская состоятельность.

## TECHNOLOGY OF IMPLEMENTING OF CREATIVE AND PERFORMING ACTIVITY IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHER OF MUSIC ART

T. B. Stratan-Artyshkova

*In the article the analysis of the concept of «pedagogical technology» is implemented, the technology of implementation of creative and performing activity is proposed that operates on general pedagogical, subject-methodological and local levels, introduces the bringing of new components to the traditional system of musical and pedagogical education and is manifested in variability, dynamics and renewal of the content, forms and methods of education, in particular the attraction of future professionals to compositional creativity. Implementation of creative and performing technology provides the organization of continuous, gradual and phased processes of engaging students in creative and performing activity, and that the following pedagogical conditions: implementation of interdisciplinary links with social and humanitarian disciplines, psychological and pedagogical, fundamental cycles, renewal the content of professional disciplines through the introduction of the plug of composer and performing activity; rational selection of appropriate forms and methods of education; use of different types of art creativity in self-designing students' activity as important components in the formation of author's ability of the future teacher. Technology of implementing of creative and performing activity is characterized by the ability of future professionals to innovative search, to reproduction the music image in different forms of artistic thinking and provides the achievement an integrated top by future professionals – forming of author's ability, both professional and personal qualities of future specialist.*

**Keywords:** pedagogical technology, professional training, creative and performing activity, author's ability.

В умовах реконструкції змісту музично-педагогічної освіти творчо-виконавська діяльність набуває особливого значення. Упровадження її в систему вищої педагогічної освіти сприяє розвитку духовно-творчої особистості, позитивно впливає на вдосконалення професійно вагомих особистісних якостей, сприяє формуванню авторської спроможності майбутнього фахівця.

У результаті аналізу сучасної наукової літератури з'ясовано, що, незважаючи на значну кількість досліджень, присвячених питанням професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, поза увагою науковців залишилася проблема творчо-виконавської підготовки майбутніх фахівців у всій її цілісності, що спричиняє суттєві недоліки в розвитку творчої особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва, його авторської спроможності, індивідуально-творчого самовираження й самоствердження у власній творчо-виконавській діяльності.

Ефективність професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва залежить від створення відповідних педагогічних умов, однією з яких є впровадження й реалізація методичної системи формування авторської спроможності майбутнього вчителя музичного мистецтва. Система ж діє завдяки реалізації технології творчо-виконавської діяльності й спрямовується на досягнення ефективності й результативності професійної підготовки – формування авторської спроможності майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Цілеспрямований розвиток індивідуальності, зазначає І. Бех, можливий лише тоді, коли теорія освіти не декларуватиме необхідність творчості педагога й творчості учня, а систематично за допомогою доцільних технологій втілюватиме її у навчально-виховному процесі [2].

**Мета статті:** визначити сутність технології впровадження творчо-виконавської діяльності в зміст фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Однією із суттєвих характеристик педагогічного процесу є його технологізація – дотримання змісту й послідовності навчально-виховних етапів, що потребує особливої уваги до використання, розвитку й вдосконалення педагогічних технологій.

Поняття «технологія» (грець. *techne* – мистецтво, майстерність та *logos* – слово, наука, вчення) в педагогіці – це сукупність психолого-педагогічних настанов, які визначають спеціальний підхід і композицію форм, способів, прийомів, засобів, методів організації й керування навчально-виховним процесом.

У педагогіці використовують поняття «технологія навчання» і «навчальна технологія». Поняття «технологія навчання» розглядає конкретну технологію, яка дає змогу добре навчати, є високоефективною й результативною. Поняття «навчальна технологія» розглядає різні технології навчання. Поняття «педагогічна технологія» дещо ширше від поняття «навчальна технологія», оскільки охоплює й виховні технології.

Технології максимально пов'язані з навчальним процесом, діяльністю тих, хто навчає, і тих, хто навчається. Структуру технології навчання утворюють:

- а) концептуальна основа;
- б) змістова частина, котра містить:

- постановку, максимальне уточнення, формулювання цілей (загальних і конкретних) щодо досягнення результатів;

- зміст навчального матеріалу;
- в) процесуальна частина, що має такі компоненти:
  - організація навчального процесу відповідно до поставлених цілей;
  - методи і форми навчальної діяльності учнів та діяльності викладачів;
  - керування навчальним процесом (оцінювання поточних результатів, корекція навчання, спрямована на досягнення поставлених цілей);
  - підсумкова оцінка результатів.

Поняття «педагогічна технологія», зазначає О. Щолокова, означає не лише передачу інформації, а сам процес навчання, тому передбачає певну послідовність операцій, тобто системну, концептуальну, об'єктивну, інваріантну діяльність учителя й учнів, спрямовану на досягнення спільної освітньої мети [7: 127].

Узагальнюючи підходи до змісту поняття «педагогічна технологія», Л. Лук'янова визначає педагогічну технологію як систему (в змісті екологічної освіти), що є підсистемою (процесуальним компонентом) або елементом системи екологічної освіти, складовими якої є: передбачуваний раціональний результат навчання, що ґрунтується на діагностичному й операційному уявленні; сукупність методів, форм, педагогічних прийомів, спрямованих на досягнення запланованого результату; засоби діагностування пролонгованого процесу екологічного навчання, що спрямовані на усвідомлену корекцію методів, форм і прийомів з урахуванням прогнозованих тенденцій у досягненні результатів навчання; критерії оцінювання педагогічної діяльності викладача і навчальної діяльності учня з метою створення оптимальної моделі навчання, що враховує специфіку підготовки спеціаліста для конкретної галузі [6: 74].

Погоджуємось з висновком І. Дичківської про те, що спільним у всіх цих визначеннях є спрямування педагогічної технології на підвищення ефективності навчального процесу, що гарантує досягнення запланованих результатів навчання, передбачає розроблення, деталізацію інструментальних аспектів педагогічного процесу, систему логічно вмотивованих дій, перехід від елемента до елемента [5: 65-66].

Педагогічна технологія передбачає такі методологічні вимоги:

- концептуальність (кожній педагогічній технології має бути притаманна опора на певну наукову концепцію, що забезпечує філософське, психологічне, дидактичне і соціально-педагогічне обґрунтування досягнення освітніх цілей);
- системність (педагогічна технологія повинна мати всі ознаки системи: цілісність, логіку процесу, взаємозв'язок усіх його частин);
- керованість, яка передбачає діагностичне планування, проектування процесу навчання, поетапну діагностику, варіювання засобів і методів з метою корекції результатів;
- ефективність (педагогічні технології застосовуються у конкретних умовах, вони мають бути результативними і оптимальними за витратами, гарантувати досягнення певного стандарту навчання);
- відтворюваність, що уможливило застосування (повторення, відтворення) педагогічної технології в інших однотипних освітніх установах іншими суб'єктами.

Таким чином, педагогічна технологія має всі ознаки системи: логіка процесу, взаємозв'язок частин, структурна й змістова цілісність, соціо- й природодоцільність, інтенсивність усіх процесів.

Розробка технологічних конструкцій, їхня реалізація й керування педагогічним процесом здійснюють на основі системного підходу, логічно вмотивованих дій, послідовного переходу від елемента до елемента, що уможливило порівняння різноманітних педагогічних вмінь, які у своїй сукупності гарантують результат.

Технологія є важливою умовою втілення концепції в практику, але не тотожна методиці, оскільки методика обумовлюється окремою дидактикою, враховує своєрідність змісту освіти й засобів її засвоєння. За смислом поняття «методика» ширше, ніж поняття «технологія», оскільки містить змістовий та інструментальний аспект педагогічного процесу. У межах методики можуть співіснувати різні технології. Отже, методика є окремою теорією, а технологія – алгоритмом її втілення в практику. Педагогу недостатньо знати методику, він повинен уміти трансформувати знання й уміння, тобто володіти технологією одержання запланованого результату. Суттєвою особливістю педагогічної технології є гарантування кінцевого результату й проектування майбутнього навчального процесу.

Поняття «інноваційна педагогічна технологія» визначають у різних аспектах: як цілеспрямоване та послідовне впровадження в практику прийомів, способів педагогічних дій й засобів, які охоплюють цілісний навчально-виховний процес від постановки мети до отримання очікуваних результатів; як комплексний, інтегрований процес, що охоплює суб'єктів, ідеї, способи організації інноваційної діяльності й забезпечує результативність нововведення; не просто створення нових засобів, а й сутнісні зміни, які виявляють в новому способі діяльності, стилі мислення, що перетворюють характер навчання щодо його цільової орієнтації, взаємодії педагога й учнів, їхньої позиції в навчальному процесі.

Екстраполоючи означені висновки в площину творчо-виконавської діяльності, зазначимо, що технологія її реалізації функціонує на загальнопедагогічному, предметно-методичному й локальному рівнях, охоплює всі освітньо-кваліфікаційні рівні навчально-виховного процесу у ВНЗ, застосовують її як окремий предмет, і як окремий метод, і як сукупність методів і засобів реалізації певного змісту навчання в межах одного предмета, групи, діяльності педагога, а також реалізують її як технологію окремих (варіативних) видів «композиторства» в змісті фахових дисциплін, а також як самостійний напрям у рамках музично-теоретичних дисциплін на основі поліпарадигмального підходу.

У сукупності та взаємодії з іншими видами творчо-виконавської діяльності (вокальною, інструментальною, хоровою, практичною, методичною, науковою) технологія впровадження композиторсько-виконавської діяльності спрямовується на ефективність творчо-виконавської підготовки майбутнього вчителя, передбачає розробку критеріїв засвоєння й оволодіння цією діяльністю, оцінювання, подання інформації про етапи її засвоєння, містить конкретизацію навчальних цілей, корекцію зворотного зв'язку, передбачає ґрунтовне оволодіння композиторсько-виконавськими компетенціями (художньо-інтерпретаційні, творчо-проектувальні, рефлексивно-оцінювальні) на основі гуманістичного напрямку організації композиторсько-виконавської діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва й гарантує результат – сформованість його авторської спроможності.

Психолого-педагогічний аналіз процесу художньої творчості, внутрішніх механізмів сприйняття-інтерпретації [1;3;4;] дає змогу констатувати, що в процесі творчо-виконавській діяльності формуються універсальні особистісні професійно значущі якості (логічне мислення, творча уява, асоціативність, креативність, здатність до емпатії й рефлексії, ціннісні орієнтації) й таким чином, набуває потужності духовно-творчий потенціал особистості.

Реалізація творчо-виконавської технології передбачає організацію безперервного, поступового й поетапного процесів залучення студентів у творчо-виконавську діяльність, дотримання визначених педагогічних умов; здійснення міжпредметних зв'язків із дисциплінами соціально-гуманітарного, психолого-педагогічного, фундаментального циклів, оновлення змісту фахових дисциплін через упровадження модуля композиторсько-виконавської діяльності; раціональний добір відповідних форм і методів навчання; упровадження в навчальний процес авторського курсу «Музичне мистецтво в контексті художньої культури», зміст якого спрямовується на розвиток ціннісно-особистісної сфери, набуття поліхудожніх знань, розвиток художньо-образного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва, використання різних видів художньої творчості в самостійній творчо-проектувальній діяльності студентів як важливих складових у формуванні авторської спроможності майбутнього вчителя; упровадження курсу «Основи композиторської майстерності», метою якого є трансформація набутого майбутніми вчителями художньо-інтерпретаційного досвіду в композиторсько-виконавській діяльності, художньо-педагогічному спілкуванні, творчо-проектувальній діяльності, оприлюдненні власних творів, композицій, проектів, їхнє педагогічне спрямування; позааудиторна робота з формування авторської спроможності майбутнього вчителя орієнтована на активну самостійну творчо-пошукову, творчо-проектувальну, творчо-репетиційну, творчо-презентаційну роботу студентів; навчальна, педагогічна та асистентська практики; участь у науково-дослідній роботі (студентські конференції, написання рефератів, кваліфікаційних робіт): участь у фестивалях-конкурсах, мистецько-педагогічних заходах і проєктах.

Технологія впровадження творчо-виконавської діяльності, зокрема, композиторської, у навчальний процес є інструментальною основою співробітництва викладача й студента на фасилітаційних засадах, забезпечує перехід від пояснення до розуміння, від монологу до діалогу, від контролю до самоконтролю, від керування до самокерування, від освіти до самоосвіти, від набуття знань – до самовираження й самореалізації студентів у власній творчості, характеризується здатністю майбутніх фахівців до інноваційного пошуку, до відтворення музичного образу в різних формах художнього мислення й передбачає досягнення майбутніми фахівцями інтегральної вершини – сформованості авторської спроможності як професійно-особистісної якості, що забезпечує здатність майбутнього вчителя бути автором власного життя й професійної діяльності.

### Література

1. Басин Е. Я. Психология художественного творчества (Личностный подход) / Е. Я. Басин. – Москва : Знание, 1985. – 64 с.
2. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання : [наук.-метод. посіб.] / І. Д. Бех. – Київ : ІЗІМН, 1998. – 204 с.
3. Бочкарев Л. Л. Психология музыкальной деятельности / Л. Л. Бочкарев. – Москва : Классика XXI. – 2008. – 352 с.
4. Громов Е. С. Природа художественного творчества : [Книга для учителя] / Е. С. Громов. – Москва : Просвещение, 1986. – 239 с.
5. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : Навчальний посібник / І. М. Дичківська. – Київ : Академвидав, 2004. – 352 с.

6. Лук'янова Л.Б. Проектна діяльність як форма впровадження інноваційних технологій у змісті екологічної освіти / Л. Б. Лук'янова // Наукові праці. – Том 46. – Випуск 33. – Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – Київ, 1996. – С. 74 – 79.
7. Щолокова О. П. Методика викладання світової художньої культури: Підручник. – Київ : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2007. – 194 с.

### References

1. Basin E.Ya. Psihologiya hudozhestvennogo tvorchestva (Lichnostnyiy podhod) / E.Ya.Basin.– М.: Znanie, 1985.– 64 s.
2. Beh I. D. Osobistisno zorientovane vihovannya : [nauk.-metod. posib.] / I. D. Beh. – К.: IZIMN, 1998. – 204 s.
3. Bochkarev L. L. Psihologiya muzyikalnoy deyatel'nosti / L. L. Bochkarev. – М.: Klassika ННІ. – 2008. – 352 с.
4. Gromov E. S. Priroda hudozhestvennogo tvorchestva : [Kniga dlya uchitelya] / E. S. Gromov. – М.: Prosveschenie, 1986. – 239 s.
5. Dichkivska I. M. Innovatsiyini pedagogichni tehnologiyi : [Navchalniy posibnik] / I. M. Dichkivska. – К.: Akademiya, 2004. – 352 s.
6. Luk'yanova L. B. Proektna dlyalnist yak forma vprovadzheniya innovatsiyinih tehnologiy u zmisty ekologichnoyi osviti / L. B. Luk'yanova // Naukovi pratsi. – Том 46. – Vipusk 33. – Institut pedagogiki i psihologiyi profesiynoi osviti APN Ukrayini. – Kiyiv, 1996. – S. 74 – 79.
7. Scholokova O. P. Metodika vikladannya svitovoyi hudozhnoyi kulturi : [Pidruchnik] / O. P. Scholokova. – К.: Vid-vo NPU im. M. P. Dragomanova, 2007. – 194 s.

УДК: [159.947+17.022.1]:614.253.4

## ВИКОРИСТАННЯ НАВЧАЛЬНО-ІГРОВОГО ПРОЕКТУВАННЯ З МЕТОЮ ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНО-ВОЛЬОВИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ МЕДИЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

**І.В. Улиська**

*У статті розглянуто різні підходи до трактування педагогічного проектування. Запропоновано робоче визначення педагогічного проектування як засобу формування морально-вольових якостей майбутніх медичних працівників. Розкрито особливості навчально-ігрового проектування як часткового виду педагогічного проектування. Висвітлено зміст етапів організації навчально-ігрового проектування. Охарактеризовано методи й форми роботи, які можуть бути використані на кожному з етапів формування професійних ціннісних якостей майбутніх медичних працівників.*

**Ключові слова:** педагогічне проектування, навчально-ігрове проектування, морально-вольові якості, медичний працівник.

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ УЧЕБНО-ИГРОВОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ С ЦЕЛЬЮ ФОРМИРОВАНИЯ МОРАЛЬНО-ВОЛЕВЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩИХ МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ

**И.В. Улиская**

*В статье рассмотрены разные подходы к трактовке педагогического проектирования. Предложено рабочее определение педагогического проектирования как средства формирования морально-волевых качеств будущих медицинских работников. Раскрыты особенности учебно-игрового проектирования как частного вида педагогического проектирования. Освещено содержание этапов организации учебно-игрового проектирования. Охарактеризованы методы и формы работы, которые могут быть использованы на каждом этапе формирования профессионально ценных качеств будущих медицинских работников.*

**Ключевые слова:** педагогическое проектирование, учебно-игровое проектирование, морально-волевые качества, медицинский работник.

## USING OF TEACHING AND GAME DESIGN FOR THE FORMATION OF MORAL AND VOLITIONAL QUALITIES OF FUTURE HEALTH PROFESSIONALS

**I.V. Ulyska**

*Author of the article analyzes the nature of teaching and game design as one of the pedagogical conditions of formation of moral and volitional qualities of future health professionals. Found that the development of moral and volitional qualities professionals healthcare industry is the creation of pedagogical conditions that can really contribute to learning processes and relationships education in higher medical schools and encourage students to develop these skills. Therefore, defines the meaning of teaching and educational game design to isolate its main stages and discovered methods, forms and methods of training, which can reveal correlations game project benefits compared to other technologies training.*

**Keywords:** the teaching design, the teaching and game design, moral and volitional qualities, health professional.

Реформування системивищої освіти в Україні, що відбувається зараз, обумовлює необхідність удосконалення освітнього процесу у вищих медичних навчальних закладах, що продиктовано підвищенням вимог до професійного рівня майбутніх медичних працівників, зміною пріоритетів у суспільстві щодо питань особистісного становлення фахівців, їхніх ціннісних орієнтацій, самоосвіти та самовиховання. Традиційна система освіти, головним недоліком якої є акцентування уваги на репродуктивному відтворенні знань, на сьогоднішні не здатна забезпечити належний рівень підготовки майбутніх медичних працівників у межах усталеного підходу до навчання, оскільки основними вимогами до випускника вищого медичного закладу, крім професійних знань, умінь та навичок, є компетентність і мобільність. У зв'язку з цим, важливою ознакою викладання навчальних дисциплін є акцент на формуванні особистісних якостей майбутніх фахівців, зокрема, морально-вольових якостей як запоруки успішності їхнього подальшого професійного становлення. Тому одним із основних завдань освітнього процесу у вищих медичних навчальних закладах є створення оптимальних педагогічних умов, які будуть стимулювати особистість до саморозвитку та самовдосконалення, формувати вміння приймати самостійні виважені рішення, розвивати прагнення до оволодіння новими медичними технологіями.

**Метою статті** є аналіз сутності навчально-ігрового проектування як однієї з педагогічних умов формування морально-вольових якостей майбутніх медичних працівників.

Дослідження науково-педагогічної літератури свідчить про те, що проблема створення оптимальних педагогічних умов і, відповідно, розробки та впровадження нових ефективних технологій в освітній процес розглядалася вченими, починаючи з 20-30-х років ХХст. Зокрема, психологічні основи розвивального навчання були закладені в працях Л. Виготського, В. Давидова, О. Леонтєва. Обґрунтування теоретичних і методичних засад організації процесу навчання представлено в працях О. Аксьонової, О. Пометун, Л. Пироженко, О. Пехоти, Н. Побірченко, С Сисоевої, П. Щербаня. Питанням організації проектної діяльності в навчальному процесі присвячені праці П. Балабанова, Е. Григор'єва, П. Орлова, Ф. Ханзіна. Психологічні особливості та педагогічні умови проектної діяльності частково висвітлюють у працях С. Василейського, В. Моляко, В. Безрукової, В. Гузєва, Д. Левітеса, Г. Ковальчука, О. Пехоти. Проблема змісту та методика виконання проектів розкрита П. Кручиніною, Н. Матяш, М. Павловою, Н. Семеновою, В. Симоненко, В. Титовою.

Питання навчально-ігрового проектування є об'єктом дослідження науковців О. Горєлого, Т. Качеровської, Н. Кічук, А. Панфілової, Є. Політахіна. Досить ґрунтовно висвітлена проблема застосування навчально-педагогічних ігор у підготовці майбутніх фахівців у працях М. Бірштейна, В. Букатова, В. Платова, Т. Хлебнікової, О. Штепи, П. Щербаня. Одним із ефективних методів навчання є навчально-педагогічні ігри, які розглядають у науково-методичних працях О. Вишневського, Г. Китайгородської, Є. Пасова, Г. Рогової.

Вагомий внесок у розробку питання проектних технологій здійснили також зарубіжні вчені, зокрема, Д. Айрінг, Д. Джоне, Я. Дітріх, Д. Дьюї, Д. Жак, У. Кілпатрик, М. Легутке, Д. Ньюман, Х. Томас, Д. Фрід, Ф. Столер, С. Ведемейер, Г. Веллінгтон, М. Вульман, М. Кларк, П. Мітчел, Ф. Персиваль, С. Сполдінг, Р. Томас.

Процес розвитку морально-вольових якостей студентів вищих медичних навчальних закладів є важливою складовою становлення особистості майбутнього фахівця медичної галузі. Внутрішній потенціал майбутнього медичного працівника реалізується в його соціально-професійній активності, особистісній позиції щодо набуття знань, формування вмінь та професійно ціннісних якостей.

На думку Н. Жуковської, розвиток морально-вольових якостей залежить насамперед від активної участі самого студента в цьому процесі, постійному прагненні до самовдосконалення. Для того, щоб професійно ціннісні якості стали невід'ємною складовою особистості, необхідно, щоб їхня значущість стала для людини усвідомленою й незаперечною. Успішність цього процесу можлива за умови залучення як самих студентів, так і викладачів до цінностей суспільної культури й науки, допомоги в розвитку творчого потенціалу особистості, її здібностей, сприяння повноцінній самореалізації її індивідуальності як в навчальному закладі, так і в навколишньому соціумі. Тому виникає необхідність пошуку нових педагогічних засобів, що можуть забезпечити взаємозв'язок процесів навчання й виховання у вищому медичному навчальному закладі [6, с.74-75].

Існують різні підходи до розуміння поняття проектування. Оскільки метод проектів як один з видів професійної діяльності вперше почав використовуватися в економічних та технічних галузях, то тлумачення цього феномену передбачало врахування специфіки проблем технічного спрямування, а, отже, в основі проектної діяльності був винахід [1, с. 65].

У педагогіці ініціатором упровадження проектування в освітній процес вважають А. Макаренко який називав його «організованим педагогічним виробництвом». Видатний педагог одним із перших побачив доцільність створення практичних проектів, що можуть бути використані особистістю як зразок вирішення

реальних життєвих проблемних ситуацій та звернув увагу на специфічну роль педагогів у цьому процесі, що полягає в розробці, організації та контролі за виконанням програми проектування, яка складається з урахуванням індивідуальних особливостей кожного члена організованої проектної групи [9, с. 14].

На сучасному етапі розвитку педагогіки існує чимало підходів до визначення сутності педагогічного проектування. Зокрема, Л. Богославець розглядає проектування, з одного боку, як складний цілісний процес, що передбачає реалізацію емпіричних, дидактичних, розвивальних, виховних, формувальних завдань та пошук нових шляхів втілення особистісних задумів у життя через проектну діяльність, з другого, – як один із структурних компонентів професійної діяльності викладача, що полягає у чіткому визначенні ним мети та завдань проектної діяльності, вибору оптимальних методів, способів, прийомів і форм їх виконання [2, с. 8].

Н. Плахотнюк вважає, що сутність педагогічного проектування розкривають у таких положеннях: 1) основна ознака – науково-прогностичне ставлення до реальності, що може змінюватися у зв'язку зі змінами потреб особистості; 2) особистість з об'єкта діяльності перетворюється на активного учасника (суб'єкта) педагогічної дійсності; 3) з'являється можливість для розвитку потенціалу особистості; 4) відбувається розвиток аналітичного й критичного мислення та творчої уяви, формуються комунікативні вміння [11, с.419].

А. Грабовий зауважує, що педагогічне проектування – це складний цілісний процес втілення запланованих дій, завдяки яким досягається конкретна соціально значуща мета [4, с 51].

А. Цимбалару визначає педагогічне проектування як специфічний вид професійної діяльності викладача, який передбачає створення певної моделі (проекту) навчальної діяльності, що, як і будь-яка інша діяльність, складається з мети, об'єкту та предмету діяльності, засобів і методів її реалізації. Проектування виступає одним з видів навчальної технології, оскільки вимагає наявності чіткої послідовності дій та етапів її реалізації [13, с. 32].

На нашу думку, педагогічне проектування – це складний педагогічний процес, в основі якого – створення певного проекту, досягнення реалізації якого передбачає виконання послідовних запланованих дій. Особливістю цього методу навчання є перетворення студентів з об'єктів педагогічної діяльності на активних учасників цього процесу – суб'єктів, що дає можливість розкрити їхній внутрішній потенціал, розвинути професійні та особистісні, зокрема, морально-вольові, якості, сформувані вміння міжособистісного та професійного спілкування.

В останні роки набув особливої популярності у педагогічній діяльності такий вид проектування, як «навчально-ігрове», оскільки гра є специфічним видом занять, що має певний набір правил, прийомів та умов. Багатомірність ігрової діяльності, що виступає складовою навчального процесу, завдяки якій особистість виховується, розвивається, соціалізується, вчиться досягати поставлених цілей, розширює в учасників коло знань та вмінь, збагачує їх професійно цінним суб'єктним досвідом. Тобто, можна сказати, що гра є одним із засобів формування професійно цінних особистісних якостей особистості [10, с. 18-19].

Проте Н. Мачинська пропонує розглядати гру як один з видів технології навчання, оскільки ігрова технологія, на відміну від гри, передбачає наявність чітко визначеного дидактичного завдання, конкретної мети, означених правил та керівника, що безпосередньо керує та організовує весь процес. Основна відмінність гри та ігрової технології, на думку автора, полягає у тому, що результатом заняття, де використовувалась ігрова технологія, є розширення, засвоєння, закріплення представленого навчального матеріалу всіма учасниками, тоді як гра, у більшості випадків, виконує розважальну функцію, оскільки виступає джерелом отримання задоволення та позитивних емоцій, налаштовуючи на відпочинок, а не на навчання [10, с. 19].

На думку Т. Качеровської, навчально-ігрове проектування виступає саме тим засобом навчально-виховної діяльності у вищому навчальному закладі, завдяки якому підвищується ефективність процесу організації навчання, що пояснюється чіткою послідовністю його етапів, набором таких методів, форм, прийомів та засобів роботи, що сприяють досягненню позитивного результату за мінімальні строки та з найменшими витратами сил студентів [7, с. 9-10].

На думку Н. Кічука, сутність навчально-ігрового проектування полягає в «навчанні через дію». Результатом такого виду навчання виступає проект, у якому учасники, що отримали певні рольові статуси, пропонують конкретні варіанти вирішення поставленої перед ними професійно значущої проблеми [8, с. 90].

Ми поділяємо погляди Н. Плахотнюк, яка визначає навчально-ігрове проектування як «особистісно орієнтовану активну дидактичну технологію, що полягає в створенні студентами ігрового проекту під керівництвом викладача відповідно до основних його етапів з метою ефективної підготовки до інноваційної діяльності та розвитку творчих здібностей особистості» [11, с.419]. На думку науковця, сутність навчально-ігрового проектування полягає:

- у використанні креативного підходу до вирішення поставлених професійних завдань;

- в активізації участі студентів у навчальній діяльності;
- у можливості для викладача бути не «передавачем» знань, а виступати організатором, керівником та консультантом творчого процесу;
- у розширенні обсягу знань, умінь та навичок студентів, розвитку їхніх комунікативних здібностей, формуванні готовності до професійної діяльності;
- в організації рефлексивного етапу особистісної діяльності кожного студента [11, с. 419].

Важливим організаційним аспектом використання навчально-ігрового проектування як однієї з технологій навчання є визначення послідовності дій учасників цього процесу. Зокрема, Т. Качеровська виокремлює чотири основні етапи під час процесу навчально-ігрового проектування:

- підготовка студентів до розуміння сутності проекту, що передбачає такі підготовчі дії, як використання лекційних та семінарських занять з метою розширення в учасників теоретичних знань, необхідних для створення та реалізації проекту, проведення інструктажів, забезпечення методичним матеріалом;
- введення у проект, що реалізується як постановка проблеми проекту, визначення теми, мети і завдань, які необхідно розв'язати в процесі проектної діяльності, формулювання головної гіпотези вирішення поставленої проблеми, визначення структури проекту, розподіл студентів на групи та присвоєння кожному учаснику рольового статусу й, відповідно, функціональних обов'язків;
- розробка проекту, що характеризується збором інформації, її аналізом та структуруванням, практичною перевіркою правильності гіпотези, захистом проекту, тобто на цьому етапі відбувається повна розробка майбутнього проекту, починаючи з ідеї й закінчуючи його реалізацією;
- рефлексія проекту, що полягає у розгляді відповідності мети проекту і його результату, оцінюванні проекту, аналізі проектної діяльності самими учасниками та експертною групою, коригуванні проекту [7, с. 11-12].

Л. Богославець вважає, що процес навчально-ігрового проектування містить три етапи:

- початковий – аналіз необхідних вихідних даних;
- основний – синтез провідних структурних складових;
- завершальний – оцінка результатів проектної діяльності всіх учасників [2, с. 9].

На думку Н. Плахотнюк, проектна навчально-ігрова діяльність передбачає наявність таких етапів:

- аналіз складних ситуацій, що можуть виникнути в процесі професійної діяльності, визначення проблеми, формулювання теми і мети;
- розподіл учасників на невеликі групи та присвоєння ролей кожному з них;
- підбір оптимальних способів, методів та засобів досягнення поставленої мети, створення чіткого плану дій;
- збір необхідної інформації, її аналіз та опрацювання;
- оформлення результатів;
- підготовка результатів проектування у вигляді презентації;
- представлення презентації, захист розробленого проекту;
- аналіз, оцінка та обговорення результатів проектної діяльності [11, с.420].

Л. Гризун виокремлює такі етапи проектної діяльності:

- моделювання, що виявляється в наявності теоретичних засад проектної діяльності, визначенні структурних компонентів проекту, презентації створеного проекту в знаково-символічному вигляді;
- проектування, тобто безпосереднє створення проекту, що передбачає деталізацію запропонованої моделі проекту й доведення його до рівня практичного застосування;
- конструювання, що характеризується подальшою деталізацією й конкретизацією проекту, максимальним наближенням його до умов реальної дійсності [5, с. 251-252].

Узагальнюючи розглянуті нами погляди вчених щодо етапів навчально-ігрового проектування, ми пропонуємо виокремити такі його основні етапи:

- *початковий*, що полягає у: 1) засвоєнні теоретичних знань щодо сутності навчально-ігрового проектування; 2) аналізі проблемних ситуацій, що можуть виникнути в процесі професійної діяльності майбутнього медичного працівника; 3) визначенні професійно значущої проблеми; 4) зборі та обробці необхідної інформації; 5) постановці теми, мети та завдань, що будуть вирішені під час проектної діяльності; 6) виокремленні структурних складових майбутнього проекту;
- *основний*, що передбачає: 1) розподіл студентів на групи (3-4 чол.); 2) призначення рольових статусів кожному із учасників проекту та відповідних їм функціональних обов'язків; 3) підбір оптимальних



методів, способів та засобів, що сприятимуть успішній реалізації проекту; 4) визначення чітких послідовних дій кожним учасником проектної діяльності; 5) представлення результатів проекту;

- *завершальний*, що виявляється у: 1) захисті результатів проекту кожною окремою групою; 2) виставленні оцінки експертною групою; 3) обговоренні результатів проекту всіма учасниками: студентами та викладачами.

Крім того, на кожному етапі варто враховувати досить важливий фактор, що безпосередньо впливає на результати роботи проектних груп, – це взаємодія викладача й студента, яка в навчально-ігровому проектуванні набуває особливого значення, оскільки в процесі проектної діяльності кожна зі сторін робить свій певний внесок у запланований проект, обмінюється знаннями, власним досвідом, думками, способами й засобами спільної діяльності, уміннями знаходити альтернативні рішення заради досягнення колективної мети.

Дослідники Т. Качеровська [7] та Н.Плахотнюк [11] пропонують такі методи й форми, що можуть бути використані в проектній навчально-ігровій діяльності:

- декомпозиційні методи (евристична бесіда, проблемна лекція, розповідь, інструктаж, групові форми роботи);
- трансформаційні методи (індивідуальна робота, анкетування, консультація, ділові ігри, проектування нововведень);
- презентативні методи (презентація, демонстрація, аукціон проектів, «круглий стіл»);
- конвергентні методи (контрольні запитання, усне опитування, створення експертних груп).

Таким чином, на основі аналізу поглядів науковців на розуміння сутності навчально-ігрового проектування як однієї з педагогічних умов формування морально-вольових якостей майбутніх медичних працівників нами було визначено, що навчально-ігрове проектування – це особистісно орієнтована активна технологія, що полягає у створенні студентами проекту під керівництвом викладача відповідно до основних його етапів з метою ефективної підготовки до інноваційної діяльності у професійній сфері, формування відповідних професійно цінних особистісних якостей майбутніх фахівців.

### Література

1. Батієвська Т. Проектування навчального процесу майбутніх фахівців як педагогічна проблема / Т. Батієвська // Педагогічні науки : зб. наук, праць / Полтавський нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка; [редкол. : М. Степаненко (гол. ред.) та ін.]. – Полтава, 2012. – Випуск 54. – С. 64-69.
2. Богославець Л. П. Педагогічне проектування навчально-виховного процесу в системі доуніверситетської підготовки слухачів : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук : 13.00.04 / Л. П. Богославець. – Київ, 2009. – 22 с.
3. Галузяк В. М. Моральне виховання у педагогіці США: теорія і практика / В. М. Галузяк, Л. І. Довгань. – Вінниця: РВВВДАУ, 2009. – 231 с.
4. Грабовий А. К. Педагогічне проектування як чинник експериментально-методичної підготовки майбутніх вчителів хімії / А.К. Грабовий // Вісник. – 2014. – №120. – С. 50-53.
5. Гризун Л. Е. Дидактичні завдання педагогічного проектування модульної структури навчальної дисципліни як компонента освітнього середовища / Л.Е. Гризун // Збірник наукових праць «Педагогічні науки». – Херсон: Видавництво ХДУ, 2006. – Вип.43. – С. 249-255.
6. Жуковская Н. А. Технология развития нравственных качеств в профессиональной подготовке студентов медицинского колледжа : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Жуковская Нина Александровна. – Саратов, 2007. – 224 с.
7. Качеровська Т. В. Навчально-ігрове проектування у професійній підготовці майбутніх менеджерів організацій : автореф. дис. на здобуття наук, ступ. канд. пед. наук : 13.00.04 / Т. В. Качеровська. – Одеса, 2005. – 22 с.
8. Кічук Н. В. Ігрове проектування як інтерактивна дидактична технологія підготовки фахівців / Н. В. Кічук // Наука і освіта. – 2005. – №3-4. – С.89-91
9. Литвиненко О. В. Професійно-педагогічне проектування в інженерно-педагогічній освіті : наук.-метод. рекомендації для студ. III к. спец. проф. навч. (за профілем підготовки) / О. В. Литвиненко, за наук. ред. В. В. Докучасвої. – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ ім. Т.Шевченка», 2012. – 163 с.
10. Мачинська Н. І. Впровадження ігрових технологій навчання у практику підготовки майбутніх магістрів / Н. І. Мачинська // Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія». Сер.: Педагогіка. – 2011. – Т. 158, Вип. 146. – С.18-22.
11. Плахотнюк Н. П. Концептуальна модель навчально-ігрового проектування / Н. П. Плахотнюк // Вища освіта України : тематичний випуск : Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. – К., 2009. – Додаток 4.Т. VI (18). – С. 411-421.
12. Холковська І.Л. Методика виховної роботи. – [2-е вид., випр. і доп.] – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2016. – 192 с.
13. Цимбалару А. Семантика понятійного апарату проблеми педагогічного проектування / А. Цимбалару // Нова педагогічна думка. – 2009. – №3. – С. 30-33.

## References

1. Batiyevs'ka T. Proektuvannya navchal'noho protsesu maybutnikh fakhivtsiv yak pedahohichna problema / T. Batiyevs'ka // Pedahohichni nauky : zb. nauk, prats' / Poltavs'kyi nats. ped. un-t imeni V. H. Korolenka; [redkol. : M. Stepanenko (hol. red.) ta in.]. – Poltava, 2012. – Vypusk 54. – S. 64-69.
2. Bohoslavets' L. P. Pedahohichne proektuvannya navchal'no-vykhovnoho protsesu v systemi douniversytet'skoyi pidhotovky slukhachiv : avtoref. dys. na zdobuttya nauk. stup. kand. ped. nauk : 13.00.04 / L. P. Bohoslavets'. -Kyiv, 2009. – 22 s.
3. Haluziak V. M. Moral'ne vykhovannya u pedahohitsi SShA: teoriya i praktyka / V. M. Haluzyak, L. I. Dovhan'. – Vinnytsya: RVVDAU, 2009. – 231 s.
4. Hrabovyy A. K. Pedahohichne proektuvannya yak chynnyk eksperymental'no-metodychnoyi pidhotovky maybutnikh vchyteliv khimiyi / A.K. Hrabovyy // Visnyk. – 2014. – #120. – S. 50-53.
5. Hryzun L. E. Dydaktychni zavdannya pedahohichnoho proektuvannya modul'noyi struktury navchal'noyi dystsypliny yak komponenta osviti'noho seredovyscha / L.E. Hryzun // Zbirnyk naukovykh prats' «Pedahohichni nauky». – Kherson: Vydavnytstvo KhDU, 2006. – Vyp.43. – S. 249-255.
6. Zhukovskaya N. A. Tekhnolohyya razvytyya npravstvennykh kachestv v professyonal'noy podhotovke studentov medytsynskoho kolledzha :dys. .... kand. ped. nauk : 13.00.08 / Zhukovskaya Nyna Aleksandrovna. – Saratov, 2007. –224 s.
7. Kacherovs'ka T. V. Navchal'no-ihrove proektuvannya u profesiyniy pidhotovtsi maybutnikh menedzheriv orhanizatsiy : avtoref. dys. na zdobuttya nauk, stup. kand. ped. nauk : 13.00.04 / T. V. Kacherovs'ka. – Odesa, 2005. – 22 s
8. Kichuk N. V. Ihrove proektuvannya yak interaktyvna dydaktychna tekhnolohiya pidhotovky fakhivtsiv / N. V. Kichuk // Nauka i osvita. – 2005. – #3-4. –S.89-91
9. Lytvynenko O. V. Profesiyno-pedahohichne proektuvannya v inzhenerno-pedahohichniy osviti : nauk.-metod. rekomendatsiyi dlya stud. III k. spets. prof. navch. (za profilem pidhotovky) / O. V. Lytvynenko, za nauk. red. V. V. Dokuchayevoyi. -Luhans'k : Vyd-vo DZ «LNU im. T.Shevchenka», 2012.-163 s.
10. Machyns'ka N. I. Vprovadzhennya ihrovykh tekhnolohiy navchannya u praktyku pidhotovky maybutnikh mahistriv / N. I. Machyns'ka // Naukovi pratsi Chornomors'koho derzhavnoho universytetu imeni Petra Mohyly kompleksu «Kyievo-Mohylyans'ka akademiya». Ser.: Pedahohika. – 2011. – T. 158, Vyp. 146. – S.18-22.
11. Plakhotnyuk N. P. Kontseptual'na model' navchal'no-ihrovoho proektuvannya / N. P. Plakhotnyuk // Vyshcha osvita Ukrainy : tematychnyy vypusk : Vyshcha osvita Ukrainy u konteksti intehratsiyi do yevropeys'koho osviti'noho prostoru. – K., 2009. –Dodatok 4.T. VI (18). – S. 411-421.
12. Kholkovs'ka I.L. Metodyka vykhovnoyi roboty. – [2-e vyd., vypr. i dop.] – Vinnytsya: TOV «Nilan LTD», 2016. – 192 s.
13. Tsymbalaru A. Semantyka ponyatiynoho aparatu problemy pedahohichnoho proektuvannya / A. Tsymbalaru // Nova pedahohichna dumka. – 2009. – #3. – S. 30-33.

## УДК 37.08

### ОСОБЛИВОСТІ ІНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ-ТЕХНОЛОГІВ У ГАЛУЗІ ХАРЧОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

**І.А. Філімонова**

*У статті розкрито основні підходи до професійної підготовки майбутніх фахівців-технологів у галузі харчових технологій. Проведено аналіз поглядів науковців на інженерно-педагогічну діяльність майбутніх фахівців професійно-технічної освіти, охарактеризовано особливості діяльності працівників професійно-технічних навчальних закладів.*

**Ключові слова:** професійна підготовка, інженерно-педагогічна діяльність, вищі навчальні заклади, інженер-педагог, фахівець-технолог.

### ОСОБЕННОСТИ ИНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ-ТЕХНОЛОГОВ В ОТРАСЛИ ПИЩЕВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

**И.А. Филимонова**

*В статье раскрыты основные подходы к профессиональной подготовке будущих специалистов-технологов в области пищевых технологий. Проведен анализ взглядов ученых на инженерно-педагогическую деятельность будущих специалистов профессионально-технического образования, охарактеризованы особенности деятельности работников профессионально-технических учебных заведений. Осуществлена попытка оптимизации определений «инженер-педагог» и «специалист-технолог», а также составляющих инженерно-педагогической деятельности будущих работников профессионально-технического образования.*

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка, инженерно-педагогическая деятельность, высшие учебные заведения, инженер-педагог, специалист-технолог.

## FEATURES OF ENGINEERING AND PEDAGOGICAL ACTIVITY OF FUTURE SPECIALISTS IN THE FOOD TECHNOLOGY INDUSTRY

I. A. Filimonova

*The research is devoted to the issue of forming of professional competency with future specialists of food-processing industry in higher educational institutions. Purpose of the article – to reveal features of engineering and educational activities for future technology experts food industry in the light of the reform of vocational education in Ukraine.*

*It is focuses on argumentation and verification pedagogical conditions of formation of professional competence of bachelors in higher education. The article reveals the main approaches to the training of future technology experts in the field of food technology. The author analysis of the views of scientists on engineering-pedagogical activity of the future experts of vocational education, characterized by features of the activities of workers in vocational schools. Professional and educational activities of engineer-teacher in structure and orientation is a complex phenomenon and different from other professions the work of experts, because its structure integrated technical components, labor and educational work. The author attempts to optimize the definitions of «engineer-teacher» and «expert-technologist» and components engineering and educational activities of future employees of vocational education.*

**Keywords:** training, engineering and educational activities, universities, engineer-teacher, specialist-engineer.

Ринок праці, що інтенсивно формується, входження України в цивілізоване світове співтовариство зумовлюють зростання вимог до рівня кваліфікації інженера-педагога, який здійснює підготовку робітничого потенціалу країни в професійно-технічних навчальних закладах. У світовій практиці професійна освіта висвітлює показники рівня економічного розвитку країни. Цим обумовлена потреба в інженерно-педагогічних кадрах, вони потрібні сьогодні всюди: у загальноосвітніх, професійно-технічних навчальних закладах, на виробництві та сфері обслуговування. А при новому підході до професійної підготовки у вищих професійних училищах потрібен інженер-педагог широкого профілю, межі діяльності якого будуть визначатися вимогами до підготовки професійно-технічного працівника. Водночас ринок праці висуває нові вимоги до робітників «сучасного типу». Відповідно до цього сьогодні виникла потреба знову повернутись до аналізу кадрового забезпечення інженерно-педагогічної освіти.

За останні десять років ці та інші питання ретельно досліджували вітчизняні й зарубіжні педагогічно-науковці, педагогічні працівники професійно-технічних навчальних закладів. У вітчизняній та зарубіжній науці налічується велика кількість наукових праць, присвячених актуальним питанням стану та розвитку професійної освіти, зокрема, над проблемою забезпечення якісно нового кадрового потенціалу працювали Н. Брюханова, Е. Зеєр, І. Каньковський, О. Коваленко, М. Лазарєв, М. Цирельчук та ін.; термінологічні аспекти інженерно-педагогічної галузі досліджували провідні українські науковці Т. Калініченко, О. Крокошенко, В. Манько, Н. Ничкало, Л. Тархан, Л. Шевчук, О. Щербак та ін.

У своїх дослідженнях учені наголошують на тому, що з процесом ринкових економічних трансформацій у країнах світу, і в Україні зокрема, відбулися певні переоцінки суті, призначення, функцій професійної освіти. Якщо донедавна таку освіту розглядали як простий засіб відтворення «робочої сили», то в сучасних умовах – це джерело активного відродження та росту економічно й соціально активних груп населення, які можуть працювати в усіх сферах суспільного виробництва. Сучасні науково-технологічні зміни призвели до появи низки суперечностей між потребами суспільства, зацікавленого в зростанні якості підготовки кваліфікованих кадрів, і змістом та якістю професійної підготовки майбутнього працівника професійно-технічної освіти в галузі харчових технологій.

**Мета статті** – розкрити особливості інженерно-педагогічної діяльності майбутніх фахівців-технологів харчової галузі в світлі реформ професійно-технічної освіти в Україні.

Згідно із Законами України «Про вищу освіту», «Про професійно-технічну освіту», «Національною доктриною розвитку України» та інших документів підготовка майбутніх інженерів-педагогів до професійного становлення і творчої діяльності є актуальним питанням вітчизняної вищої школи [2, с. 4].

Для початку визначимося щодо значення термінів інженер-педагог та фахівець-технолог; з'ясуємо, у чому полягає відмінність між ними, та чи можливо отожднювати ці два поняття.

Е. Зеєр обумовлює, що інженер-педагог – це фахівець з вищою освітою, що здійснює педагогічну, навчально-виробничу, організаційно-методичну діяльність із професійної підготовки учнів у системі професійно-технічної освіти, а також кваліфікованих робітників на виробництві. Інженера-педагога характеризує широкий педагогічний профіль, він спроможний виконувати функції майстра виробничого навчання й викладача спеціальних технологій і загальнотехнічних дисциплін [3, с. 46].

В. Безрукова відзначає, що інженер-педагог покликаний здійснювати педагогічну діяльність у сфері професійної освіти, а також і в недержавній сфері підготовки робочих. Професія інженера-педагога належить до складної групи нечисленних професій, що функціонують одночасно в двох різнорідних системах: «людина-людина», «людина-техніка» та їх модифікаціях [1, с. 16].

На думку І. Каньковського, інженер-педагог – фахівець з вищою інтегрованою педагогічно-технічною освітою, який здійснює управління учбовою або виробничою діяльністю [5].

Л. Тархан пояснює сутність інженерно-педагогічної праці тим, що інженер-педагог виступає не просто реалізатором діяльності, а її організатором і управлінцем [9, с. 152]. Т. Калініченко підкреслює, що інженерно-педагогічна діяльність складається одночасно з двох самостійних і тісно пов'язаних компонентів: інженерного й педагогічного. При чому цей зв'язок повинен знайти відображення в процесі професійної підготовки інженерів-педагогів, оскільки інженерно-педагогічна освіта – це єдина, цілісна система [4, с. 78].

Отже, учені констатують, що майбутній інженер-педагог – це фахівець з вищою освітою, який може виконувати свої професійні функції як у педагогічній, так і в інженерній діяльності. Аналізуючи погляди науковців на визначення суті «інженер-педагог», ми звернули увагу на те, що вчені не акцентують увагу на кваліфікаційному рівні майбутнього фахівця. Цей термін використовують як загальне поняття, яке характеризує працівника у сфері професійної освіти з можливістю виконувати певні види діяльності на виробництві (у відповідності до фаху).

Відповідно до Національного класифікатора України [8] нами складено перелік можливих посад інженера-педагога та фахівця-технолога в галузі освіти та на виробництві. Інженер – це працівник з повною вищою освітою відповідного напрямку підготовки (спеціаліст, магістр), який здійснює діяльність в галузі харчування населення, розробляє методичні та нормативні документи, технічну документацію, бере участь у проведенні заходів, пов'язаних з випробуваннями устаткування й впровадженням його в експлуатацію, вивчає технічні дані, показники й результати роботи, узагальнює й систематизує їх, проводить необхідні розрахунки; готує графіки робіт, замовлення, заявки, інструкції, пояснювальні записки, карти, схеми, установлену звітність іншу технічну документацію. Інженер-педагог підготовлений до виконання різних функцій: викладача й майстра виробничого навчання з цілого спектру професій професійно-технічної освіти; методичного працівника; викладача вищих навчальних закладів III-IV рівня акредитації.

Педагог – це особа, яка веде викладацьку й виховну роботу. При чому значення слова «педагог» ширше, ніж «викладач» і «вчитель».

Термін «інженер» використовують, коли працівнику для виконання своїх професійних функцій необхідна технічна освіта. Але узагальненого поняття «інженер» недостатньо для встановлення сфери діяльності працівника, тому застосовують доповнення: інженер-будівельник, інженер-конструктор, інженер-механік, інженер-педагог.

Назва професії «фахівець» є загальною для цілого спектру спеціальностей і може бути розширена за потреби користувача для внутрішнього використання термінами та словами, які уточнюють місце роботи, виконувані роботи, сферу діяльності. Оскільки професія «фахівець-технолог» не має єдиного визначення, звернемось до характеристик її складових. Відповідно до класифікатора, «фахівець» – це працівник з базовою або неповною вищою освітою відповідного напрямку підготовки (бакалавр або молодший спеціаліст), який виконує такі завдання та обов'язки: розглядає документацію, відповідність показників, стежить за дотриманням установлених вимог, чинних норм, правил та стандартів; здійснює збирання, накопичення, оброблення, аналіз, оцінку інформації щодо напрямку своєї діяльності; формує звіти, веде облікову та довідкову документацію в межах своєї компетенції.

Технолог – це працівник з базовою або неповною вищою освітою відповідного напрямку підготовки, який виконує такі завдання та обов'язки: організує технологічний процес виготовлення та реалізації продукції в закладах харчування, контролює додержання технології приготування та відпуску страв і виробів, калькуляції цін, виконання санітарно-гігієнічних вимог та правил безпеки харчування. Тому фахівець-технолог може обіймати такі посади: викладач навчальних закладів I-II рівня акредитації (інженерно-педагогічні працівники) в галузі харчових технологій; викладач навчальних закладів професійно-технічної освіти (у відповідності до фаху).

Таким чином, кваліфікацію «інженер-педагог» сьогодні присвоюють випускникам інженерно-педагогічних спеціальностей, які мають освітній рівень «спеціаліст», «магістр». Що ж до поняття «фахівець-технолог», то таке звання отримують випускники тих же навчальних закладів, але ті, що мають освітній рівень «бакалавр». Тому, на нашу думку, визначаючи загальні дефініції інженерно-педагогічної діяльності, ми можемо ототожнювати ці два поняття; але визначаючи спектр професійних видів діяльності та можливих посад, ми будемо використовувати більш конкретне значення.

Не залежно від того, яку педагогічну посаду обійматиме майбутній фахівець, його діяльність передбачає всебічну підготовку як до теоретичного, так і до практичного навчання. Така підготовка передбачає вивчення дисциплін психолого-педагогічного й професійного циклу, і дає можливість виконувати свої професійні функції як у педагогічній, так і в інженерній діяльності. Для визначення суті інженерно-педагогічної діяльності звернемось до тверджень провідних учених.

О. Маленко зазначає, що діяльність інженера-педагога можна уявити як систему різноманітних завдань, що постійно змінюються та якість розв'язання яких залежить від рівня його професійних умінь [7, с. 42]. Як викладацьку, діяльність інженера-педагога бачить М. Цирельчук, але в цій діяльності він виділяє не тільки педагогічну, а й інженерно-технічну складову [10, с. 254].

На думку О. Крокошенко, інженерно-педагогічна діяльність – це інтегрована, поліфункціональна діяльність інженера-педагога, метою якої є професійна підготовка й розвиток особистості майбутнього фахівця певної сфери виробництва [6, с. 162].

Професійно-педагогічна діяльність інженера-педагога за своєю структурою й спрямованістю є складним явищем і відрізняється від діяльності фахівців інших професій, оскільки в її структурі інтегровані компоненти технічної, робочої й педагогічної праці. Крім того, в інженерно-педагогічній діяльності цих фахівців однаково значущою є підготовка як до практичного, так і до теоретичного навчання. Вони мають, готуючись до заняття, виконати деякі розрахунки, нагадати наочні приклади, які будуть демонструвати під час уроку, продемонструвати методику розв'язання задачі, здійснити керівництво предметним гуртком у позаурочній роботі.

Особливістю діяльності майбутнього інженера-педагога є, насамперед, виконання техніко-технологічних функцій. З цією метою необхідно в процесі фахової підготовки у вищому навчальному закладі засвоїти конструкції приладів, інструментів, пристосувань, отримати навички створення технологічних карт і функціональних схем технологічних процесів, а також здійснювати техніко-економічну оцінку результатів своєї діяльності. Вивчення дисциплін технологічного циклу спрямоване на формування цілісної системи інженерно-технічних знань й умінь, сприяє глибокому розумінню процесів, що відбуваються в галузі технологій сучасних виробництв, а також є основою формування творчого технічного мислення майбутніх фахівців [6, с. 162].

Вимогою сьогодення є необхідність формування інженера-педагога не просто як виконавця інструкційних, адміністративних та методичних рекомендацій і розпоряджень, а професіонала, готового та здатного відповідно до поставлених педагогічних цілей практично розв'язувати групи завдань та самостійно діяти в нестандартних навчально-виховних і виробничих ситуаціях. Тому елементи професійної підготовки майбутніх фахівців-технологів у галузі харчових технологій мають бути спрямовані на рівнозначну психолого-педагогічну та інженерну підготовку, а також на досягнення основного результату навчання – підготовки висококваліфікованих фахівців інженерно-педагогічного напрямку для системи професійно-технічної освіти.

Перспективи подальших досліджень полягають у розгляді професійної підготовки майбутніх фахівців-технологів у галузі харчових технологій як складної єдності різних компонентів й аналізі її педагогічної та інженерної складової на основі компетентнісного підходу.

### Література

1. Безрукова В.С. Педагогика профессионально-технического образования. Теоретические основы / В.С. Безрукова. – Свердловск : Изд-во Сверд. инж.-пед. ин-та, 1989. – 88 с.
2. Гриневич Л. Професійно-технічна світа – це частина національної безпеки країни / Л. Гриневич // Професійно-технічна світа. – 2016. – № 2. – С.4-7.
3. Зеер Э.Ф. Профессиональное становление личности инженера-педагога / Э. Ф. Зеер. – Свердловск : Изд-во Урал. Ун-та, 1988. – 120 с.
4. Калініченко Т.В. Комунікативна складова інженерно-педагогічної освіти / Т.В. Калініченко // Проблеми інженерно-педагогічної освіти: Зб. наук. праць. – Харків, 2005. – № 9. – С.76-83.
5. Каньковський І.Є. Інженерно-педагогічна діяльність та її складові / І.Є. Каньковський // Електронний ресурс // Режим доступу: <http://zavantag.com/docs/3209/index-18022.html>
6. Крокошенко О. Застосування компетентнісного підходу під час викладання дисциплін технологічного циклу / О. Крокошенко // Збірник наук. пр. Бердян. держ. пед. ун-ту (Педагогічні науки). – Бердянськ : БДПУ, 2010. – № 2. – С.161-166.
7. Маленко А.Т. Воспитание инженера-педагога : [Учебно-метод. пособие для вузов] / А.Т. Маленко – Москва : Высш. шк., 1986. – 120 с.
8. Національний класифікатор України ДК 003:2010 «Класифікатор професій», станом на 1 березня 2016 року / Електронний ресурс // Режим доступу: <http://zakon.kadrovik01.com.ua/regulations/8768/478267/>
9. Тархан Л. Компетентнісний підхід до створення професійно-педагогічних програм підготовки інженерів-педагогів / Л.З.Тархан // Збірник наук. пр. Бердян. держ. пед. ун-ту (Педагогічні науки). – Бердянськ : БДПУ, 2010. – № 2. – С. 152-157.
10. Цирельчук М. М. Цирельчук, В. Федосенко // Педагог професійної школи : зб. Наук. праць. – Київ : Науковий світ, 2003. – Вип. 5. – С. 253-262.

### References

1. Bezrukova V.S. Pedagogika professionalno-tehnicheskogo obrazovaniya. Teoreticheskie osnovy / V.S. Bezrukova. – Sverdlovsk: Izd-vo Sverd. inzh.-ped. in-ta 1989. – 88 s.

2. Grinevich L. Profesiyno-tehnichna osvita – tse chastina natsionalnoyi bezpeki krayini / L. Grinevich // Profesiyno-tehnichna osvita. – 2016. – № 2. – S.4-7.
3. Zeer E. F. Professional'noe stanovlenie lichnosti inzhenera-pedagoga / E. F. Zeer. – Sverdlovsk: Izd-vo Ural. Un-ta, 1988. – 120 s.
4. Kalinichenko T.V. Komunikativna skladova inzhenerno-pedagogichnoi' osvity / T.V. Kalinichenko // Problemi inzhenerno-pedagogichnoi osviti: Zb. nauk. prac'. – Harkiv, 2005. – № 9. – S.76-83.
5. Kan'kovs'kyj I.Je. Inzhenerno-pedagogichna dijial'nist' ta i'i' skladovi / I. Je. Kan'kovs'kyj // Elektronnyj resurs // Rezhym dostupu: <http://zavantag.com/docs/3209/index-18022.html>
6. Krokoshenko O. Zastosuvannja kompetentnisonogo pidhodu pid chas vykladannja dyscyplin tehnologichnogo cyklu / O. Krokoshenko // Zbirnyk nauk. pr. Berdjan. derzh. ped. un-tu (Pedagogichni nauky). – Berdjans'k : BDP, 2010. – № 2. – S.161-166.
7. Malenko A.T. Vospitanie inzhenera-pedagoga: Uchebno-metod. posobie dlja vuzov / A. T. Malenko. – M. : Vyssh. shk., 1986. – 120 s.
8. Nacional'nyj klasyfikator Ukrai'ny DK 003:2010 «Klasyfikator profesij», stanom na 1 bereznja 2016 roku / Elektronnyj resurs// Rezhym dostupu: <http://zakon.kadrovik01.com.ua/regulations/8768/478267/>
9. Tarhan L. Kompetentnisnyj pidhid do stvorennya profesijno-pedagogichnyh program pidgotovky inzheneriv-pedagogiv / L.Z. Tarhan // Zbirnyk nauk. pr. Berdjan. derzh. ped. un-tu (Pedagogichni nauky). – Berdjans'k : BDP, 2010. – № 2. – S. 152-157.
10. Cyrel'chuk M. Obosnovanie professional'noj modeli inzhenera-pedagoga / M. Cyrel'chuk, V. Fedosenko // Pedagog profesijnoi shkoli : zb. Nauk. prac'. – K. : Naukovij svit, 2003. – Vip. 5. – S. 253-262.

УДК378.22.015.31.011.3-051

### ПЕДАГОГІЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ МОТИВАЦІЇ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ НА ЗАСАДАХ ФЕНОМЕНОЛОГІЧНОГО НАПРЯМУ В ТЕОРІЇ ОСОБИСТОСТІ

А.Ю. Цина

*У статті розкрито рушійні сили особистісно орієнтованої професійної підготовки майбутнього вчителя. На підставі визначення доцільних принципів і підходів у феноменологічній концепції мотивації особистості обґрунтовано педагогічні технології підвищення рівня мотивації особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів за такими напрямками: забезпечення довіри студента; задоволення його запитів; використання Я-концепції майбутнього вчителя; оптимізація рівня його професійно-педагогічного розвитку.*

**Ключові слова:** особистість, розвиток, мотивація, феноменологія, педагогічні технології.

### ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ МОТИВАЦИИ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НА ОСНОВЕ ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ В ТЕОРИИ ЛИЧНОСТИ

А.Ю. Цина

*В статье раскрыты движущие силы личностно ориентированной профессиональной подготовки будущего учителя. На основе анализа целесообразных принципов и подходов в феноменологической концепции мотивации личности обоснованы педагогические технологии повышения уровня мотивации личностно профессионального развития будущих учителей по таким направлениям: обеспечение доверия студента; удовлетворение его запросов; использование Я-концепции будущего учителя; оптимизация уровня профессионально-педагогического развития.*

**Ключевые слова:** личность, развитие, мотивация, феноменология, педагогические технологии.

### PEDAGOGICAL SUBSTANTIATION OF THE TECHNOLOGIES OF MOTIVATION OF PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF FUTURE TEACHERS ON THE BASIS OF A PHENOMENOLOGICAL DIRECTION IN THE THEORY OF PERSONALITY

A. Y. Tsina

*Motive forces of the personality oriented professional preparation of future teacher open up in the article. On the basis of determination of expedient principles and approaches in phenomenological conception of motivation of personality pedagogical technologies of increase of level of motivation of personality-professional development of future teachers are reasonable after such directions : providing of trust of student, increase of him personality-professional potential taking into account present capabilities, their search and development on the basis of conformities to law of internal personality*

*development; satisfactions of queries of students that answer them to the natural capabilities deepen and extend maintenance of professional preparation in institution of higher learning in the conditions of educational space of region; use of Я-conceptions of future teacher as valued reference-point through that professionally-pedagogical influences enter inward to his spirituality; optimization of level of professionally-pedagogical development of every future teacher is on the basis of his individual natural data. Analytical review of structural concepts of motivation of the individual, a phenomenological direction in the theory of personality K. Rogers, from the point of view of its effectiveness to explain and predict components of personality-oriented professional training of future teachers gives the opportunity to conclude that the preservation, development and improvement of personality are explained by an innate orientation towards the development of the inherent nature of abilities, to achieve mastery, to increase the tension of life processes and competence.*

**Keywords:** *personality, development, motivation, phenomenology, pedagogical technologies.*

Педагогічні технології особистісно орієнтованої професійної підготовки майбутнього вчителя доцільно розглядати відповідно до компонентів цієї підготовки як виду педагогічної діяльності. Важливий компонент цієї діяльності – *мотиваційний* – виступає як основа теорії професійного зростання вчителя, є рушієм професійної підготовки. Мотиваційний компонент професійної готовності розглядають дослідниками різних видів педагогічної діяльності (Г. Ващенко, І. Гончаров, В. Давидов, Д. Ельконін, Л. Занков, О. Кочетов, А. Макаренко, О. Пехота, С. Поляков, Г. Селевко, В. Созонов, В. Сухомлинський, С. Тетерський, О. Тубельський, Д. Ховард, І. Якиманська) як визначальний в орієнтації майбутнього вчителя за обраним видом професійної діяльності, такий, що створює успішність функціонування інших складових професійної готовності вчителя: комплексу індивідуально-психологічних якостей, системи знань, умінь і навичок, поглядів, установок на професійно-педагогічну діяльність, почуттів, задоволеності працею вчителя.

Педагогічні технології реалізації цілей і завдань навчання виступають важливою складовою особистісно орієнтованої професійної підготовки вчителя. Представлені в психолого-педагогічній літературі шляхи реалізації технологій особистісно орієнтованого навчання обмежуються лише загальними характеристиками напрямку їх реалізації. Б. Корольов це пояснює відсутністю в особистісно орієнтованому типі навчання специфічних, характерних тільки для нього педагогічних технологій [4, 143]. Тому при здійсненні індивідуалізованих дій педагога, які не можна жорстко закріпити за певними обов'язковими технологіями, при особистісно орієнтованій професійній підготовці студентів, можуть використовуватися всі традиційні й інноваційні технології, що ефективно сприяють реалізації індивідуальної освітньої траєкторії професійного становлення майбутнього вчителя.

Педагогічні технології підвищення рівня мотивації особистості в професійній підготовці розкривають загальні закономірності (цільові, процесуальні, кількісні та розрахункові компоненти) професійно-педагогічного становлення вчителя на основі поєднання традиційних і інноваційних концепцій сучасної теорії розвитку особистості. Багато відомих освітніх технологій можуть бути ефективно використані за умови переосмислення особливостей їхнього застосування з позицій сучасної персоналогії. Застосування концепцій розвитку особистості в професійній підготовці вчителя надає їм методичної спрямованості, яка визначається специфікою змістовної, якісної й варіативної складових створення мотивації при оволодінні професійно-орієнтованими дисциплінами.

Перелік видів педагогічних технологій, спрямованих на включення рушіїв професійної підготовки, ми визначаємо за природою мотивації особистісного розвитку. Аналітичний огляд існуючих структурних концепцій мотивації особистості з позицій їхньої ефективності для пояснення й прогнозування складових сучасної професійної підготовки вчителів дозволяє нам визнати багатовимірність технологій підвищення рівня мотивації особистості в професійній підготовці. Кожна з існуючих структурних концепцій мотивації особистості привносить у процес професійної підготовки вчителя специфічні цільові, процесуальні й кількісно-якісні компоненти.

Концепції мотивації, або процесуальні аспекти здійснення особистісно орієнтованої професійної підготовки, розглядають динамічні, змінювані особливості спрямованості особистості на досягнення професійно значущих цілей. Аналітичний огляд структурної концепції мотивації особистості, за *феноменологічним напрямом у теорії особистості* К. Роджерса, з точки зору її ефективності для пояснення й прогнозування компонентів особистісно орієнтованої професійної підготовки майбутніх учителів [7, 44–50] дає можливість зробити висновок, що збереження, становлення й удосконалення особистості пояснюють уродженою спрямованістю на розвиток закладених природою здібностей, на досягнення майстерності, на підвищення напруги життєвих процесів і компетентності [6, с. 535].

**Метою** нашого дослідження стало використання зазначеного концептуального положення як науково-методологічного підґрунтя для його доведення до рівня технологій підвищення мотивації особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів.

Подальший опис педагогічних технологій включає розкриття їхніх основних характеристик, необхідних для забезпечення можливості їхнього відтворення в інших умовах і іншими суб'єктами: назва

технології, її цільові орієнтації, концептуальна основа, зміст професійної підготовки, процесуально-мотиваційні характеристики і навчально-методичне забезпечення [5, с. 47–48].

Розробка нових підходів до професійної підготовки майбутнього вчителя робить актуальним питання теоретичного підґрунтя для отримання недоступних раніше результатів. Зазвичай розуміють потребу в нових відкриттях, але водночас не менш істотні наслідки можуть бути отримані шляхом переосмислення і застосування по-новому вже відомих знань. Нова точка зору на вже відоме може бути рівноцінною отриманню нових знань. Об'єднання різноманітних множинних підходів до розкриття суті педагогічних технологій, підвищення рівня мотивації особистості в професійній підготовці нами здійснено із застосуванням методологічного інструментарію сучасних досягнень філософії освіти у вигляді вибудованої Інститутом вищої освіти НАПН України інтегративно-синергетичної моделі психолого-педагогічного проектування особистісно орієнтованих технологій навчання й виховання, а також на основі культурно-інформаційної теорії освіти з урахуванням видів людської діяльності, психічних механізмів і інформації, що супроводжують і забезпечують цю діяльність [4]. Таке розуміння педагогічних технологій підвищення рівня мотивації особистості у професійній підготовці ґрунтується на принципі поєднання різних підходів до розкриття різноманітних варіантів їх змісту. За визначенням педагогічної технології, прийнятим ЮНЕСКО, це обумовлюється можливістю проектувати, застосовувати й оцінювати всі складові процесу навчання у взаємодії для досягнення найбільш ефективних форм освіти [2]. Проектування в освітній теорії та практиці набуває сьогодні інтегрального загальнокультурного статусу, коли в педагогічній науці проект починає конкурувати з теорією, стаючи поруч із теоретичними концепціями важливою формою організації та зв'язку наукового знання із практикою. Якщо наукова теорія є універсальною формою теоретичного освоєння реальності, то проект виступає формою її конструювання [3, 7].

З'ясування переваг і недоліків технологій, які аналізують, перешкод, які можуть виникати при їх упровадженні в професійну підготовку вчителів, а також розкриття перспектив удосконалення їхнього зовнішнього й внутрішнього потенціалу ми визначатимемо застосуванням методу проблемно-резервного аналізу.

Визнаючи мотивацію провідним регулятором діяльності людини, ми маємо підходити до експертизи технологій підвищення її рівня з позицій загальноновизнаних закономірностей людинознавства. Психолого-педагогічну якість педагогічних технологій визначає співвідношення внутрішньої та зовнішньої мотивації діяльності. Успішність діяльності визначається внутрішньою мотивацією суб'єкта підготовки, а деструктивності діяльності надає переважання примусу. Перевага примусу робить технологію навчання науково-неспроможною. Оптимальне співвідношення внутрішньої й зовнішньої мотивації знаходиться в межах із 80% до 20% [5, с. 760–761].

Реалізації особистісно-професійного потенціалу, підвищенню напруги життєвих процесів і професійно-педагогічної компетентності, за феноменологічним напрямом теорії особистості К. Роджерса [6, с. 535], сприяє мотивація професійної підготовки майбутнього вчителя потребами розвитку й удосконалення.

Прагнення майбутнього вчителя до самопізнання, вияву й реалізації власних унікальних і неповторних педагогічних здібностей, знаходження відповідно до них свого місця в професійно-педагогічній діяльності, можливо єдиного, але законного, розкривають педагогічною *технологією виховання на основі потреб людини* В. Созонова [5, с. 127–128]. Вихідною позицією тут є довіра до студента, нарощування його особистісно-професійного потенціалу з урахуванням наявних здібностей, їхній пошук і розвиток на основі закономірностей внутрішнього особистісного розвитку.

Задоволенню запитів студентів, що відповідають їхнім природним здібностям, поглиблюють та розширюють зміст професійної підготовки у ВНЗ в умовах освітнього простору регіону, сприяє застосування на підставі діагностики нахилів та здібностей студентів *технології додаткової освіти* в культурно-освітніх закладах освітнього округу [1].

За *технологією організації самовиховання* О. Кочетова, дієвим чинником розвитку особистості, поруч із зовнішніми умовами впливу середовища, виступає внутрішня потреба духовного саморозвитку особистості [5, с. 514–525]. Спрямованість професійного становлення особистості визначається ставленням до себе і її ідеалами. Я-концепція майбутнього вчителя виступає тим ціннісним орієнтиром, через який професійно-педагогічні впливи входять всередину його духовності.

Оптимальний рівень професійно-педагогічного розвитку кожного майбутнього вчителя на підставі природних даних може бути реально досягнутим завдяки *технології адаптивної педагогіки* [5, 585–591]. Для найбільш здібних у професійно-педагогічному аспекті студентів ставлять за мету професійну підготовку інтелектуальної еліти освітніх галузей за *траєкторією просунутого навчання*. Для основної маси студентства завданням професійно-педагогічної підготовки є навчання за *траєкторією базового стандарту*, коли засвоєння знань, умінь і навичок здійснюють у межах Державного освітнього стандарту підготовки вчителя, при адаптуванні змісту й методів професійної підготовки до конкретного контингенту



студентів. Студентам з професійно-педагогічною дезадаптацією надають психолого-педагогічну допомогу шляхом організації професійної підготовки за *траєкторією компенсуючого навчання*, яке поступово, відповідно до їхніх здібностей, підтягує їхню професійну готовність до рівня вимог державного освітнього стандарту.

Розкриття рушійних сил особистісно орієнтованої професійної підготовки майбутнього вчителя, на підставі визначення доцільних принципів і підходів у феноменологічній концепції мотивації особистості, обумовлює теоретичне значення розробки технологій підвищення рівня мотивації особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів за такими напрямками:

1. Забезпечення довіри студента, нарощування його особистісно-професійного потенціалу з урахуванням наявних здібностей, їхній пошук і розвиток на основі закономірностей внутрішнього особистісного розвитку.

2. Задоволення запитів студентів, що відповідають їхнім природним здібностям, поглиблюють та розширюють зміст професійної підготовки у ВНЗ в умовах освітнього простору регіону.

3. Використання Я-концепції майбутнього вчителя як ціннісного орієнтиру, через який професійно-педагогічні впливи входять всередину його духовності.

4. Оптимізація рівня професійно-педагогічного розвитку кожного майбутнього вчителя на підставі його індивідуальних природних даних.

### Література

1. Дополнительное профессиональное образование. – Владивосток : Дальневосточный университет, 2000. – 156 с.
2. Євтух М. За педагогічною технологією (До питання про нові методичні підходи при проектуванні навчальних занять у вищій школі) / М. Євтух, О. Сердюк // Вища освіта України. – 2001. – № 1. – С. 71-81.
3. Киричук В. О. Технологія психолого-педагогічного проектування особистісного розвитку учня ПТНЗ : психолого-педагогічна діагностика, аналіз, моделювання, програмування корекційно-виховного процесу / В. О. Киричук, І. М. Гапоненко. – Харків : Прапор, 2002. – 200 с.
4. Особистісно орієнтовані технології навчання і виховання у вищих навчальних закладах : [колективна монографія] / [В. Андрущенко, Н. Дівинська, Б. Корольов та ін.; за заг ред. В. Андрущенка, В. Лугового]. – К. : Педагогічна думка, 2008. – 256 с.
5. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : В 2 т. / Г. К. Селевко – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – . – Т. 2. – 816 с. – (Серия «Энциклопедия образовательных технологий»).
6. Хьелл Л. Теории личности. / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб. : Питер, 2007. – 607 с.
7. Цина А.Ю. Особистісно орієнтована професійна підготовка майбутніх учителів технологій: теоретико-методичний аспект : [монографія] / А. Ю. Цина. – Полтава : ПНПУ, 2011. – 356 с.

### References

1. Dopolny`tel`noe professy`onal`noe obrazovany`e. – Vlady`vostok : Dal`nevostochnij uny`versy`tet, 2000. – 156 s.
2. Yevtux M. Za pedagogichnoyu tehnologiyeyu (Do py`tannya pro novi metody`chni pidxody` pry` proektuvanni navchal`ny`x zanyat` u vy`shhij shkoli) / M. Yevtux, O. Serdyuk // Vy`shha osvita Ukrainy`. – 2001. – № 1. – S. 71-81.
3. Ky`ry`chuk V. O. Tehnologiya psy`hologo-pedagogichnogo proektuvannya osoby`stisnogo rozvy`tku uchnya PTNZ : psy`hologo-pedagogichna diagnosty`ka, analiz, modelyuvannya, programuvannya korekcyjno-vy`hovnogo procesu / V. O. Ky`ry`chuk, I. M. Gaponenko. – Kharkiv : Prapor, 2002. – 200 s.
4. Osoby`stisno oriyentovani tehnologiyi navchannya i vy`xovannya u vy`shhy`x navchal`ny`x zakladax : [kolekty`vna monografiya] / [V. Andrushhenko, N. Divy`ns`ka, B. Korol`ov ta in.; za zag red. V. Andrushhenka, V. Lugovogo]. – K. : Pedagogichna dumka, 2008. – 256 s.
5. Selevko G. K. Ency`klopedy`ya obrazovatel`nih tehnology`j : V 2 t. / G. K. Selevko – M. : NY`Y` shkol`nih tehnology`j, 2006. – T. 2. – 816 s. – (Sery`ya «Ency`klopedy`ya obrazovatel`nih tehnology`j»).
6. H`ell L. Teory`y` ly`chnosty` / L. H`ell, D. Zy`gler. – SPb. : Py`ter, 2007. – 607 s.
7. Tsina A.Yu. Osoby`stisno oriyentovana profesijna pidgotovka majbutnix uchy`teliv tehnologij: teorety`ko-metody`chny`j aspekt : [monografiya] / A. Yu. Tsina. – Poltava : PNPu, 2011. – 356 s.

## КРЕАТИВНІСТЬ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ ОФІЦЕРА-ВИКЛАДАЧА В УМОВАХ СУЧАСНОЇ ВІЙСЬКОВОЇ ОСВІТИ

**В. А. Шемчук**

*У статті розкрито проблему належного функціонування та умов модернізації військової освіти української держави. Окреслено нормативно-правову базу системи методичної роботи у вищій військовій освіті в Україні. Визначено аспекти дослідження модернізації цивільної та військової освіти. Представлено аналіз, систематизація та узагальнення проблеми креативності офіцера-викладача в умовах модернізації військової освіти. Визначено основні наукові підходи до розуміння його сутності та природи, особливості креативності викладача вищого військового навчального закладу як важливого чинника обороноздатності держави в системі національної освіти.*

**Ключові слова:** креативність, вища військова освіта, методична робота, модернізації військової школи.

## КРЕАТИВНОСТЬ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ОФИЦЕРА-ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ВОЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**В. А. Шемчук**

*В статье раскрыто проблему надлежащего функционирования и условий модернизации военного образования украинского государства. Определены нормативно-правовую базу системы методической работы в высшей военной образовании в Украине. Определены аспекты исследования модернизации гражданского и военного образования. Представлены анализ, систематизация и обобщение проблемы креативности офицера-преподавателя в условиях модернизации военного образования. Определены основные научные подходы к пониманию его сущности и природы, особенности креативности преподавателя высшего военного учебного заведения как важного фактора обороноспособности государства в системе национального образования.*

**Ключевые слова:** креативность, высшее военное образование, методическая работа, модернизация военной школы.

## CREATIVITY OF OFFICER-TEACHER'S METHODOLOGICAL WORK IN THE CONDITIONS OF MODERN MILITARY EDUCATION

**V.A. Shemchuk**

*The article deals with the problem of modernization of the Ukrainian state military education and its proper functioning. The regulatory framework of the system of methodical work in higher military education in Ukraine is described. Some aspects of investigating modernization of civil and military education are defined. The analysis, systematization and generalization of the problem of creativity of an officer-instructor in the modernization of military education are presented. The main scientific approaches to understanding the essence, nature, and peculiarities of creativity of the teachers of higher military educational institutions as an important factor in the defense of the state in the national education system are defined.*

**Keywords:** creativity, higher military education, methodical work, modernizations of military school.

«Гібридна» війна (збройна агресія) Російської Федерації, проведення антитерористичної операції на території Донецької та Луганської областей і анексія Криму загострила проблему належного функціонування та умов модернізації військової освіти нашої держави.

У сучасних умовах розвитку вищої військової освіти в Україні, особливого значення набуває вдосконалення системи методичної роботи через творчий потенціал (креатив), головні завдання якої окреслені в нормативно-правових документах про освіту (закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про військовий обов'язок і військову службу», постанова Кабінету Міністрів України «Про створення єдиної системи військової освіти», Державна національна програма «Освіта України XXI століття», Національна доктрина розвитку освіти, Положення про вищі військові навчальні заклади, Положення про особливості організації освітнього процесу у вищих військових навчальних закладах Міністерства оборони України та військових навчальних підрозділах вищих навчальних закладів України). У цих документах підкреслюється значення підвищення не лише значення навчальної та наукової роботи щодо удосконалення якості освітнього процесу, а також методичної досконалості викладача ВНЗ.

Дослідження й публікації засвідчують, що питання модернізації освіти цивільної й військової в різних аспектах розглядали: С. Гончаренко (професіоналізм в освіті); В. Кремень, С. Ніколаєнко, В. Андрющенко, М. Степко, В. Журавський (модернізація освіти); М. Нецадим, О. Бойко, А. Зельницький, В. Кортенко, Ю. Приходько, В. Телелим, В. Толок, В. Ягунов (питання військової освіти та професіоналізації військових фахівців) та ін. Дослідники, розглядаючи проблему модернізації освіти, обмежуються вивченням набору

професійно-значущих якостей, шляхів їхнього формування й оцінки, досліджень професійної спрямованості, наголошували на безперервному самовдосконаленні особистості протягом життя тощо [3-7; 10-12]. Зважаючи на те, що проблема методичної роботи сприяє підвищенню наукового рівня, дослідженням цієї проблематики займалися такі вчені, як Ю. Бабанський, В. Бондарь, І. Жерносека, Л. Занков та ін., автори вважають, що методична робота як наука спрямована на дослідження закономірних зв'язків між навчальним предметом, або змістом навчання, діяльністю науково-педагогічного працівника, або викладанням, освітньою діяльністю [8-9]. До проблеми креативної (творчої) діяльності свого часу зверталось багато дослідників. Значне місце в дослідженнях креативності відводиться цілеутворенню, творчий процес – як форма дії в проблемному пошуку, свідомо та цілеспрямована спроба розширити наявні межі знань, усунути обмеження (Ф. Баррон, Д. Харрінгтон, Х. Гарднер, Х. Грубер, С. Девіс, Д. Перкінс). Підходи авторів зовсім різні, а саме: О. Антонова (педагогічна креативність через здатності: до здійснення творчого підходу в педагогічній діяльності, постійно розвивати творчий педагогічний досвід (компетентність), формувати та реалізувати творчу стратегію педагогічної діяльності); С. Сисоєва (творчість – це комплексне явище, яке визначається соціально-психологічними й психофізіологічними передумовами); Л. Подоляк (креативність – здібність, риса особистості, яка полягає в унікальному поєднанні особистісно-ділових якостей, що сприяють створенню оригінальних цінностей, прийняттю нестандартних рішень); С. Меднік (в основі креативності – здатність виходити за рамки стереотипних асоціацій); П. Торренс (критерії креативності: швидкість, оригінальність, гнучкість, розробленість, супротив замкнутості, абстрактність назви); Д. Белухін (у креативності виокремлює: активність, евристичність, оригінальність, концентрованість, чіткість, почуттєвість, фантазія) [1-2] та ін.

**Мета статті:** охарактеризувати особливості методичної роботи офіцера-викладача в умовах сучасної модернізації вищої військової освіти.

Виникнення вищої військової освіти пов'язане з розвитком науки про війну; стратегію, воєнного мистецтва й тактику застосування особового складу та бойової техніки, озброєння; системи підготовки військових фахівців. Сучасна військова освіта в Україні функціонує як сукупність взаємопов'язаних різноманітних складових (організаційних, структурних, функціональних, матеріальних тощо), яка функціонує до відповідних законів, закономірностей і принципів, призначена для підготовки військових фахівців [7; 12].

Отримання вищої військової освіти відбувається у ВВНЗ та військових навчальних підрозділах ВНЗ у результаті освітнього (цілеспрямованого, послідовного, системного) процесу засвоєння змісту навчання, який завершується здобуттям кваліфікації за підсумками державної атестації. У зв'язку із змінами в системі військової освіти, зросли вимоги до того як навчають, для чого навчають і не менш важливе питання: хто навчає? Наразі система вищої військової освіти передбачає надання випускнику такої кваліфікації, яка не буде потребувати перепідготовки (перенавчання) після закінчення ВВНЗ, а від офіцерів-викладачів – креативності в методичній роботі.

Важливою складовою особистості викладача-професіонала є така якість, як креативність. Неповторність особистості офіцера-викладача ВВНЗ, передбачає таку організацію освітньої діяльності, яка дає можливість постійно творчо розвиватися й креативно розвивати систему методичної роботи. Головною діючою особою в цьому процесі є офіцер, який нестандартно здійснює свою військово-професійну діяльність.

Креативність (лат *creatio* – творення) – творчий дух, творчий потенціал індивіда, його творчі здібності, що виявляються не тільки в оригінальних продуктах діяльності, а й у мисленні, почуттях і спілкуванні з іншими людьми [1-2]. Креативного індивіда зазвичай відрізняє інтерес і підвищена чутливість до всього складного, незвичного, відкритість до нового досвіду, уміння вбачати проблеми в тому, що іншим здається тривіальним і зрозумілим, самостійність поглядів та оцінок, відкритість до різних (взаємовиключних) ідей, а також здатність дивуватись і захоплюватись [1].

Методична робота офіцера-викладача є особливою й важливою ланкою в системі вищої військової освіти, яка має свої переваги в порівнянні з іншими формами підвищення кваліфікації, оскільки має відносно неперервний, поетапний, повсякденний характер. Підвищення кваліфікації офіцера-викладача безпосередньо в ВВНЗ дає можливість пов'язувати зміст і характер методичної роботи з проблемами й результатами реального освітнього процесу. Метою методичної роботи [7-8] є зростання рівня педагогічної майстерності офіцера-викладача й науково-педагогічних працівників колективу ВВНЗ. Найсуттєвішим у методичній роботі є надання реальної, дієвої допомоги офіцеру-викладачу у його професійного розвитку. Така робота спрямована на творче формування військово-професійно-педагогічної культури офіцера-викладача, здобуття знань, продукування нових освітніх ідей, технологій, системність досвіду.

Військово-педагогічна діяльність у сфері охорони держави продовжує відігравати важливу роль у захисті суверенітету, територіальній цілісності України. Важливою складовою такої діяльності є військові

науково-педагогічні працівники, що мають теоретичні, методичні та практичні компетенції, досвід служби в лавах збройних сил і творчо (креативно) виконують свої обов'язки.

Професійна креативність військового викладача має поєднувати, провідну пізнавально-прогностичну якість – «військову мудрість», яка за своєю сутністю та змістом взаємопов'язана та зумовлена з військовим професіоналізмом і досвідом військово-професійної діяльності, управлінською культурою та компетентністю, провідними професійно важливими якостями та індивідуально-психічними особливостями офіцера-викладача. На сьогоднішні особисті якості креативного військового викладача – яскрава, неординарна людина з добре розвинутою просторовою уявою, за допомогою якої виключають шаблонність управління військами, уміє швидко генерувати цікаві, незвичайні, ідеї, які потім продаються. Він інтуїтивно відчуває, що може зацікавити креативністю мислення під час планування, організованості бойової підготовки й здатний відстояти ідею перед вищим командуванням.

Креативний офіцер-викладач здатен продукувати незвичайні ідеї, відхилитися від традиційних схем шаблонного мислення, швидко вирішувати складні управлінські ситуації. Високий рівень креативності може характеризувати його з різних боків і як найбільш компетентного фахівця у вирішенні різних питань. Створення нового творчого продукту багато в чому залежить від особистості офіцера й сили його внутрішньої мотивації досягнення. Творчий бік офіцера-викладача підлягає еволюціонуванню здебільшого на етапі розвитку його професіоналізму, коли сформовані всі основні види професійної, особистісної та суб'єктної компетентності як фахівця. Методична робота у вищій військовій школі – це цілісна, основана на досягненнях військової науки, освітніх інноваціях, конкретному аналізі стану освітнього процесу система діагностичної, пошукової, аналітичної, інформаційно-організаційної діяльності та заходів, спрямованих на всебічне підвищення військово-професійної майстерності кожного офіцера-викладача, розвиток креативності (творчого потенціалу) науково-педагогічного колективу ВВНЗ в цілому та удосконалення якості освітнього процесу [8]. Креативність офіцера-викладача в сучасних умовах – це творча, новаторська діяльність, військово-стратегічний спосіб мислення (міркування), що окреслює здатність породжувати незвичайні ідеї, а саме продукування принципово нових ідей, відхилитися від традиційних схем мислення, швидко вирішувати проблемні ситуації.

Основою методичної роботи для офіцера-викладача у ВВНЗ має відповідати загальнонауковим принципам науковості і творчості, гуманізації й демократизації, системності й прогностичності, єдності теорії й практики, урахування особливостей конкретного ВНЗ і офіцера-викладача та випереджувальний характер для ефективної методичної роботи. Діяльність офіцера-викладача характеризується як креативна, у ній поєднуються нормативні (встановлені закони, закономірності, правила, норми) й евристичні (здобуті в ході власного пошуку) елементи. Крім того, діяльність офіцера-викладача тісно пов'язана з творчістю, з науково-дослідницькою діяльністю. Креативність вирішення різного характеру професійних проблем (завдань) у методичній роботі вищої військової освіти є перспективною. Це відповідає викликам часу та зможе в сучасних умовах підвищити ефективність виконання завдань за призначенням.

### Література

1. Андрієвська В. В. Креативність / В. В. Андрієвська // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; відповід. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 432.
2. Антонова О.Є. Педагогічна креативність у структурі педагогічної обдарованості вчителя / О.Є. Антонова // Нові технології навчання: Наук.-метод. зб. / Ін-т інноваційних технологій і змісту освіти МОНМС України, Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки: В 2-х ч. – Київ-Вінниця, 2011. – Вип. 69. Ч. 2. – С. 11–17.
3. Вища освіта в Україні : Навч. посіб. / В. Г. Кремень, С. М. Ніколаєнко, М. Ф. Степко та ін. За ред. В. Г. Кременя, С. М. Ніколаєнка. – К, 2005. – 327 с.
4. Журавський В. С. Вища освіта як фактор державотворення і культури в Україні : монографія / В. С. Журавський ; НАН України, Ін-т держави і права ім. В.М. Корецького НАН України, Ін-т вищ. освіти АПН України. – Київ : Ін Юре, 2003. – 416 с.
5. Корсак Г. В. Вища освіта / Г. В. Корсак // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; відповід. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 98–100.
6. Кремень В. Г. Модернізація освіти як важливий чинник інноваційного розвитку держави / В.Г. Кремень // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти.– Вип. 1(5).– Харків: НТУ „ХПІ», 2003.– С. 3–9.
7. Нецадим М. І. Військова освіта України: історія, теорія, методологія, практика : монографія / М. І. Нецадим. – К. : Видавн.-поліграф. центр «Київ. ун-т», 2003. – 852 с.
8. Професійний розвиток педагогічних працівників: Науково-методичний посібник ( за заг. ред. Пуцова В.І.) – К.: ЦППО АПН України, 2007. – 207 с.
9. Пуцов В. І. Системний підхід до організації науково-методичної роботи : навч. посібник / В. І. Пуцов // Інноваційні пошуки в сучасній освіті : Посібник. – Київ : Логос, 2004. – С. 28-34
10. Телелим В. М. Підготовка військових фахівців з вищою освітою: системний підхід / В. М. Телелим, Ю. І. Приходько // Військова освіта. –2013. – № 1. – С. 3-15. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/vios\\_2013\\_1\\_3](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vios_2013_1_3).
11. Толлок І. В. Якість військової освіти як система і технологія / І. В. Толлок, Ю. І. Приходько // Збірник наукових праць «Військова освіта» Національного університету оборони України. – 2012. – № 26. – С. 185–194.

12. Ягупов В.В. Військова освіта України: стан і перспективи / В.В. Ягупов // Теоретичні питання освіти та виховання : [зб. наук. пр. / за заг. ред. академіка АПН України Євтуха М.Б., уклад. О.В. Михайличенко]. – К. : ВЦ Київського державного лінгвістичного університету, 2000. – Вип. 10 – С. 17–21.

### References

1. Andriievska V. V. Kreatyvnist / V. V. Andriievska // Entsyklopediia osvity / Akad. ped. nauk Ukrainy; vidpovid. red. V. H. Kremen. – K. : Yurinkom Inter, 2008. – S. 432.
2. Antonova O.Ye. Pedagogichna kreatyvnist u strukturі pedagogichnoi obdarovanosti vchytelia / O.Ye. Antonova // Novi tekhnologii navchannia: Nauk.-metod. zb. / In-t innovatsiinykh tekhnologii i zmistu osvity MONMS Ukrainy, Akademiia mizhnarodnoho spivrobotnytstva z kreatyvnoi pedagogiki: V 2-kh ch. – Kyiv-Vinnytsia, 2011. – Vyp. 69. Ch. 2. – S. 11–17.
3. Vyshcha osvita v Ukraini : Navch.posib. / V. H. Kremen, S. M. Nikolaienko, M. F. Stepko ta in. Za red. V. H. Kremeniya, S. M. Nikolaienka – K., 2005. – 327 s.
4. Zhuravskiy V. S. Vyshcha osvita yak faktor derzhavotvorennia i kultury v Ukraini : monohrafiia / V. S. Zhuravskiy ; NAN Ukrainy, In-t derzhavy i prava im. V.M. Koretskoho NAN Ukrainy, In-t vyshch. osvity APN Ukrainy. – Kyiv : In Yure , 2003. – 416 s.
5. Korsak H. V. Vyshcha osvity / H. V. Korsak // Entsyklopediia osvity / Akad. ped. nauk Ukrainy; vidpovid. red. V. H. Kremen. – K. : Yurinkom Inter, 2008. – S. 98–100.
6. Kremen V. H. Modernizatsiia osvity yak vazhlyvyi chynnyk innovatsiinoho rozvytku derzhavy / V.H. Kremen // Problemy ta perspektyvy formuvannia natsionalnoi humanitarno-tekhnichnoi elity. – Vyp. 1(5). – Kharkiv: NTU „KhPI», 2003. – S. 3–9.
7. Neshchadym M. I. Viiskova osvita Ukrainy: istoriia, teoriia, metodolohiia, praktyka : monohrafiia / M. I. Neshchadym. – K. : Vydavn.-polihraf. tsentr «Kyiv. un-t», 2003. – 852 s.
8. Profesiinyi rozvytok pedagogichnykh pratsivnykiv: Naukovo-metodychnyi posibnyk ( za zah. red. Putsova V.I.) – K.: TsIPPO APN Ukrainy, 2007. – 207 s.
9. Putsov V. I. Systemnyi pidkhid do orhanizatsii naukovo-metodychnoi roboty : navch. posibnyk / V. I. Putsov // Innovatsiini poshuky v suchasni osviti : Posibnyk. – Kyiv : Lohos , 2004. – S. 28-34
10. Telelym V. M. Pidhotovka viiskovykh fakhivtsiv z vyshchoiu osvitou: systemnyi pidkhid / V. M. Telelym, Yu. I. Prykhodko // Viiskova osvita. –2013. –# 1. – S. 3-15. – Rezhym dostupu: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/vios\\_2013\\_1\\_3](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vios_2013_1_3).
11. Tolok I. V. Yakist viiskovoї osvity yak systema i tekhnolohiia / I. V. Tolok, Yu. I. Prykhodko // Zbirnyk naukovykh prats «Viiskova osvita» Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy. – 2012. –# 26. – S. 185–194.
12. Yahupov V.V. Viiskova osvita Ukrainy: stan i perspektyvy / V.V. Yahupov // Teoretychni pytannia osvity ta vykhovannia : [zb. nauk. pr. / za zah. red. akademika APN Ukrainy Yevtukha M.B., uklad. O.V. Mykhailychenko]. – K. : VTs Kyivskoho derzhavnoho lnhvistychnoho universytetu, 2000. – Vyp. 10 – S. 17–21.

УДК [37]:173.7:316.752

## ЗМІСТ ТА СТРУКТУРА ФЕНОМЕНУ «СІМЕЙНІ ЦІННОСТІ»

**С.О. Пшеславська**

*У статті актуалізовано значущість інституту сім'ї для соціально-історичного розвитку українського суспільства; розкрито сутність поняття «цінності», «сімейні цінності», доведена його багатоаспектність і складність; обґрунтовано необхідність формування сімейних цінностей як життєтворчих орієнтирів особистості. Представлено багатокомпонентну структуру сімейних цінностей у єдності і взаємозалежності складових. Проаналізовано поняття «цінності», «загальнолюдські цінності», «духовно-моральні цінності», «сімейні цінності».*

**Ключові слова:** сім'я, цінності, сімейні цінності, загальнолюдські цінності, духовно-моральні цінності; знаннявий (когнітивний), мотиваційно-емоційний та діяльнісний (поведінковий) компоненти сімейних цінностей.

## СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА ФЕНОМЕНА «СЕМЕЙНЫЕ ЦЕННОСТИ»

**С.А. Пшеславская**

*В статье актуализирована значимость института семьи как первоочередного центра развития личности; раскрыта сущность понятия «семейные ценности», доказана его многозначность и сложность, обоснована необходимость формирования семейных ценностей старшеклассников как жизненнотворческих ориентиров. Представлено многокомпонентную структуру семейных ценностей в единстве и взаимозависимости составляющих. Проанализировано понятие «ценности», «общечеловеческие ценности», «духовно-нравственные ценности», «семейные ценности».*

**Ключевые слова:** семья, ценности, семейные ценности, общечеловеческие ценности, духовно-нравственные ценности; знаниявий (когнитивный), мотивационно-эмоциональный и деятельностный (поведенческий) компоненты семейных ценностей.

## CONTENT AND STRUCTURE OF THE PHENOMENON OF «FAMILY VALUES»

**S. O. Psheslavska**

*The article modified importance of the family for the social and historical development of Ukrainian society; the essence of the concept of "values," "family values" proved its multidimensional nature and complexity; the necessity of forming family values like life-giving reference person. The multicomponent structure of family values in unity and interdependence was presented. It was analyzed the notions of «values», «human values», «spiritual moral values», «family values».*

**Keywords:** family, values, family values, human values, spiritual and moral values; cognitive, emotional and motivational and activity (behavioral) components of family values.

Сучасне українське суспільство переживає кризу в соціально-духовній сфері, яка пов'язана з дезорганізацією суспільної свідомості, утратою базових ціннісних орієнтирів. У період з середини 80-х до середини 90-х років ХХ століття в нашій країні відбулися кардинальні зміни в усіх сферах життєдіяльності суспільства. Першочергово, ці зміни торкнулися економічної й політичної сфер, що, власне, спровокувало розвиток трансформаційних явищ у соціально-економічній і культурно-духовній сферах життєдіяльності суспільства. Природно, що подібні зміни не могли залишити поза увагою культурно-моральних орієнтирів суспільної свідомості.

Орієнтиром у житті людини є цінності, які сприяють підтримці соціального порядку, виступають як механізм соціального контролю, визначають поведінку й беруть участь у нормотворенні. У рамках цих процесів людина створює нові цінності або зберігає старі, що, зі свого боку, впливає на подальший розвиток суспільства.

У результаті трансформації ціннісної свідомості українців встановилося нове співвідношення традиційних цінностей і інноваційних у багатовимірному ціннісному просторі. Сучасне суспільство характеризує матеріальний прогрес, який, на думку багатьох дослідників, породжує вірус споживацтва й нагромаджує, поступово руйнує духовність і моральність суспільства, формує нові цінності. Індустріалізація й урбанізація впливають не тільки на соціально-економічні аспекти особистісного, сімейного та суспільного життя, а й на характер і спосіб ведення домашнього господарства, сімейні

стосунки, демографічну поведінку, структуру сімей. Такі трансформаційні процеси зумовили до певних змін менталітету українців зазнав, що призвело й до зміни змісту і структури цінностей сучасної сім'ї.

У науковій літературі питання сім'ї та сімейного виховання, формування ціннісних відносин представлені досить багатоаспектно. Так, особливості функціонування сім'ї в сучасному суспільстві досліджували В. Піча, Н.Черниш та ін.; проблему формування сімейних цінностей досліджують відомі психологи Л.С. Виготський, Н.Д. Добринін, К.К. Платонов, Д.Н. Узнадзе та інші; педагогічний аспект проблеми ціннісного ставлення до сім'ї представлений у роботах І.С. Кона, В.І. Переведенцева, В.А. Титаренка, А.Г. Харчева та ін.; шляхи підвищення виховного потенціалу сім'ї вивчали О. Вишневський, А. Даник, О. Постовий та ін. Водночас проблема визначення змісту та структури сімейних цінностей представлена недостатньо.

**Мета статті** – визначення особливостей змісту та структури сімейних цінностей.

Дослідження було виконане за допомоги комплексу методів, взаємодоповнюваність яких забезпечила об'єктивність і наукову достовірність результатів дослідження: теоретичні – аналіз, систематизація й порівняння положень науково-педагогічної літератури для розкриття стану розробленості досліджуваної проблеми, з'ясування сутності та структури сімейних цінностей; узагальнення й систематизація для обґрунтування теоретичних засад дослідження; емпіричні: педагогічне спостереження для діагностування рівня сформованості сімейних цінностей старшокласників.

Сімейні цінності – це культивована в суспільстві сукупність уявлень про сім'ю, яка впливає на вибір цілей, способів організації життєдіяльності і взаємодії між членами родини [13].

У сім'ї людина з'являється на світ, виховується, засвоює цінності, стає особистістю, завдяки чому згодом зможе зайняти свою соціальну нішу: стати вченим, військовим, робітником, хліборобом або представником сотень інших професій і покликань. Класичне розуміння сім'ї як основи держави було визначено ще Аристотелем в трактаті «Політика», де Стагірит пише: «Усвідомивши, з яких елементів складається держава, ми повинні, перш за все, сказати про організацію сім'ї, адже кожна держава складається з окремих сімей» [1].

У Загальній декларації прав людини, прийнятій в 1948 р, відзначають, що «сім'я є природним і основним осередком суспільства і має право на захист з боку суспільства і держави» (ст. 16, п. 3).

В Україні у 2012 році була розроблена Концепція сімейного виховання в системі освіти України «Щаслива родина», у якій наголошується, що процес отримання молодим поколінням відповідних компетенцій, практичного досвіду в побудові щасливої сім'ї здійснюють на основі сімейних цінностей, родинних традицій і звичаїв, подружніх і батьківсько-дитячих взаємин [6].

У свідомості суспільства сімейні цінності (материнство й дитинство, цінність сім'ї, позитивний образ сім'ї і т.ін.) представляють одну з найбільш значущих загальнолюдських цінностей, що обумовлено самою людською сутністю – здатністю думати про продовження роду і своє майбутнє.

Згідно Є.Г. Сіляєвої, сім'я є найближчим середовищем формування особистості, яке впливає на її потреби, соціальну активність та психологічний стан. Сім'я є джерелом соціальних установок і ціннісних орієнтацій суб'єкта [10]. А.А. Реана, акцентуючи увагу на значенні ролі сім'ї, наголошує на радикальній зміні спрямованості ціннісних орієнтацій щодо сімейних цінностей в поглядах сучасної молоді [11].

Отже, серед цінностей, створених людством за десятки тисяч років, сім'я є однією із найважливіших.

Розглянемо підходи різних науковців до визначення змісту та структури сімейних цінностей.

Дослідники розглядають поняття «сімейні цінності» в різних аспектах. Так, А.М. Рогова визначає «сімейні цінності» як цілеспрямований процес, спрямований як на суспільство в цілому, так і на сім'ю й молоде покоління, метою якого є виховання позитивних установок на сім'ю й шлюб, підготовку до вступу в шлюб і вирішення проблем молоді сім'ї [12].

Ряд авторів (Т.Ф. Велента, Т.А. Зінкевич-Куземкіно, Н.І.Оліфіровіч і ін.) під сімейними цінностями розуміють явну (культивовану в колі сім'ї) або неявну, характерну для сім'ї сукупність уявлень, яка впливає на вибір сімейних цілей, способів організації життєдіяльності і взаємодії [8].

О.Г.Прохорова розглядає сімейні цінності як здатність співчувати, співпереживати, співстраждати, етнічну та психологічну культуру, терпіння й поблажливість, великодушність і доброту, придушення власного егоїзму, родові й сімейні зв'язки між поколіннями, слухняність, повагу [14].

Отже, поняття «сімейні цінності» включає в себе два аспекти: з одного боку, цінність має особистісний сенс, тобто задовольняє актуальні потреби суб'єкта; з іншого – «до цінностей відносять уявлення, що розділяються більшістю членів суспільства щодо того, що бажано, правильно і корисно» [16]. Відповідно, не всі уявлення, прийняті в конкретних сім'ях, можна вважати цінностями. Цінність можуть становити лише ті з них, які сприяють зміцненню сім'ї.

Так, Акутіна С.П., досліджуючи у своїй роботі категорію «сімейні духовно-моральні цінності», доводить, що їхньою основною сутнісною характеристикою є орієнтація на добро, любов, повагу, гуманізм, виховання дітей. Указані орієнтації, як зауважує науковець, є соціально схвалюваними, вони

розділяються більшістю людей і служать для них еталоном, ідеалом. Формування сімейних духовно-моральних цінностей у підростаючого покоління є базовою основою формування в них готовності до сімейного життя та відповідального батьківства (материнства або батьківства), інтеграції в сучасне інноваційне суспільство, що сприяє вирішенню таких соціальних проблем, як подолання демографічної кризи, соціального сирітства, асоціальної поведінки дітей та молоді, розпаду сім'ї.

Основними показниками сформованості у старшокласників сімейних духовно-моральних цінностей науковець вважає морально-психологічну й інтелектуально-пізнавальну готовність до сімейного життя, сексуальну вихованість, наявність соціальних, медичних, економічних та правових знань, які визначають їхню готовність до створення власної сім'ї, відповідального батьківства, виконання громадянських обов'язків.

Зауважимо, що значущими для нашої проблеми виявилися роботи, у яких досліджують змістово-операційний склад «морально-ціннісних та духовно-ціннісних орієнтацій», «загальнолюдських моральних цінностей», оскільки сімейні цінності розглядаються нами як органічна складова зазначених категорій.

Так, Драченко В.В. доводить, що основними складовими морально-ціннісних орієнтацій як «здатності моральної свідомості постійно в найрізноманітніших ситуаціях спрямовувати помисли й дії людини на досягнення тієї чи іншої моральної цінності» (у контексті нашого дослідження – сімейної), є: – система „соціальних знань»: понять, правил, оцінок, норм, переконань, поглядів, вірувань, цінностей особистості; – наявність позитивних емоцій, інтересу, бажань і як наслідок – стійкого прагнення дотримуватися певних норм і правил поведінки; – готовність практично діяти у відповідності з засвоєними і емоційно пережитими знаннями [5].

Зі свого боку, Вечерок Т.В. показниками сформованості морально-ціннісних орієнтацій старшокласників визначила такі: сприйняття та розуміння моральних цінностей, а також спонтанне, вибіркоче або ж системне звернення до них учнів. Зауважимо, що основними морально-ціннісними орієнтаціями у сфері природокористування, побуту, праці, відпочинку, міжособистісних відносин, художньої культури і творчості в роботі визначено такі моральні якості людини, як співчуття, відповідальність, шанобливість, ощадливість, працьовитість та справедливість. Як бачимо, автор не конкретизує особливостей морально-ціннісних орієнтацій старшокласників у сфері сім'ї, проте саме названими моральними якостями, на нашу думку, мають володіти люди, які готуються до вступу в шлюб [3].

Г. І. Бондаренко формування загальнолюдських моральних цінностей старшокласників охарактеризувала як динамічний процес, у якому виокремила три важливі аспекти:

- формування багатогранної ціннісної орієнтації, що відповідає сучасному етапу суспільно-економічного розвитку суспільства;
- формування у школярів випереджаючої ціннісної орієнтації, спрямованої на ідеали, соціальні цінності суспільства на основі вироблених принципів світосприймання;
- формування у школярів соціально цінних умінь, спрямованих на засвоєння загальнолюдських моральних цінностей у процесі навчання та різних видів діяльності [2].

Давидова Ж.В., конкретизуючи поняття «духовно-ціннісних орієнтацій» як динамічне утворення в індивідуальній мотиваційно-діяльній сфері особистості, що визначає спрямованість діяльності людини на найвищі духовні цінності (Істина, Добро, Краса) і є основою її подальшого саморозвитку, у його структурі виділяє емоційно-чуттєвий (емоційно-мотиваційне ставлення до духовних цінностей), когнітивний (духовно-ціннісна свідомість), поведінковий (утілення ДЦО у життєдіяльність) компоненти [4].

Аналогічним є підхід Т. В. Потапчук до розуміння змісту і структури морально-духовних цінностей. Так, науковець під морально-духовними цінностями розуміє все те, що пов'язане з такими особистісними якостями, як правдивість, людяність, справедливість, відповідальність, чесність, порядність, щирість, доброта, повага, щирість, працелюбність тощо й зумовлює ставлення людини до навколишнього світу, людей, самої себе й реалізується у відповідній поведінці й перетворюючій діяльності. При цьому Т. В. Потапчук виокремлює когнітивний, емоційно-оцінний і поведінковий критерії їх сформованості [9].

Досліджуючи проблему формування моральних цінностей, В. Л. Короленко прийшов до висновку, що їхнє формування в поєднанні зі зразками норм моралі й культури людських взаємин на всіх етапах розвитку суспільних відносин набували актуальності саме в підлітковому віці зростаючої особистості. Учений наголошує, що наслідком цієї діяльності стає гармонійний розвиток підлітка, який зберігатиме й розвиватиме здобутий моральний і культурний досвід, налагоджуючи доброзичливі стосунки між членами своєї сім'ї та членами громади. Основними критеріями сформованості моральних цінностей підлітків учений визначає: моральні знання – сукупність знань про моральних цінності, принципи і норми; ціннісні



орієнтації – особистісні оцінки стосунків у соціумі; моральна поведінка – здатність особистості регулювати свою поведінку згідно з прийнятими нормами у суспільстві [ 7].

Цікавими в розрізі проблематики нашого дослідження виявилися ідеї Яворської Л.Г., яка пропонує творче переосмислення та перенесення в теорію та практику вітчизняної системи підготовки молоді до сімейного життя перспективних ідей досвіду США. Наприклад, національна концепція підготовки молоді до сімейного життя поєднує такі *змістові компоненти*, як соціальна, психологічна, сексуально-інтимна, прокреативна, юридична, етична підготовка та менеджмент сімейних ресурсів.

Соціальна підготовка, як зауважує Л.Г. Яворська, формує поняття інституту сім'ї і шлюбу в контексті їхнього взаємозв'язку з політичною, освітньою, релігійною та професійною системами, розкриває специфіку демографічних та економічних процесів, розподілу світових ресурсів, взаємозв'язку сімейного життя і професійної діяльності. Змістовий компонент виховує відповідальне ставлення до сімейних і громадських обов'язків, стимулює у школярів прагнення допомагати та підтримувати сім'ї з особливими потребами чи проблемами, акцентує увагу на вирішальній ролі освіти у визначенні життєвого шляху людини [17].

Психологічний аспект підготовки молоді до сімейного життя аналізує етапи формування й розвитку сім'ї, основні типи сімей та критерії їхньої класифікації, фактори впливу на подружні взаємини та причини й шляхи подолання сімейних криз. Змістовий компонент визначає цінність кохання й відданості, самоповаги й поваги до особистості партнера, саморозвитку та підтримки розвитку партнера. У школярів формують навички прийняття зважених рішень й уміння віднаходити нестандартні шляхи вирішення конфліктних ситуацій.

Сексуально-інтимна підготовка зосереджена на типах розвитку організму людини та їхній взаємодії, змінах організму під час старіння, факторах, що визначають його індивідуальні особливості, та ключових аспектах здоров'я, репродуктивній фізіології та її біологічних детермінантах, статевій поведінці. Основні завдання зведені до формування вміння піклуватися про особисте здоров'я та здоров'я всіх членів родини, приймати з сексуальним партнером спільні рішення щодо питань статевого життя, обговорювати вибір моделі сексуальної поведінки, відповідально ставитися до наслідків власних дій і вчинків партнера.

Менеджмент сімейних ресурсів висвітлює механізми витрат енергії людиною, типи ресурсів, шляхи їхнього нагромадження, розподілу й використання для задоволення потреб та вплив соціального оточення на ці процеси. До основних завдань змістового компонента віднесено формування навичок фінансового планування, визначення короточасних і довготривалих цілей, оптимального розподілу часу для роботи, навчання та відпочинку, раціонального використання особистих ресурсів, визначення індивідуальних кар'єрних перспектив. Структурним елементом змістового компоненту є практичні настанови щодо облаштування помешкання, приготування кулінарних страв та пошиття одягу.

Фундамент прокреативної підготовки учнівської молоді до сімейного життя утворюють знання про вікові етапи розвитку дітей, базові стилі їхнього виховання та спілкування з ними, правила догляду за дітьми різного віку та правила побудови безпечного середовища, що стимулює їхній розвиток. Акцент у формуванні навичок відповідального батьківства зроблено на розвиткові вміння задовольняти потреби дитини та усвідомлено сприймати винагороди й вимоги батьківства. Змістовий компонент розкриває цінність емпатії як основи здатності до піклування й догляду за іншими та формує в молоді переконання в тому, що відповідальне батьківство – це праця 24 години на добу.

Завдання юридичної підготовки школярів до шлюбу полягає у визначенні правового статусу сім'ї та засвоєнні основ шлюбно-сімейного законодавства (правове оформлення шлюбу, розлучення, усиновлення, захисту дітей і їх прав). Педагог розкриває специфіку державного регулювання інституту сім'ї (оподаткування, соціальне страхування, економічна підтримка), цінність громадянських прав людини та правового захисту членів родини, виховує повагу до букви закону. Практичний аспект змістового компонента складають уміння школярів аргументовано відстоювати власні юридичні права та права членів родини, виконувати задекларовані правовими актами обов'язки громадянина та сім'янина.

Заключний змістовий компонент американської системи підготовки молоді до сімейного життя – етична підготовка – розкриває характер та якість соціальної поведінки людини. Школярі досліджують процеси формування цінностей та їхнє розмаїття в сучасному суспільстві, основні ідеології та соціальні наслідки життєвого вибору. Основні завдання змістового компонента зведено до розвитку індивідуального етичного коду вихованців, збагачення їхнього духовного світу, розширення індивідуальної автономії та соціальної відповідальності [17].

Як бачимо, кожен компонент представлений змістовою (основні завдання) та практичною (формування конкретних умінь і навичок у певній сфері сімейного життя) складовими. Важливо, що в цій структурі виокремлений такий компонент, як етична підготовка, який акцентує увагу на значущості сімейних цінностей, особливостях їх формування. І при цьому, варто зауважити, ціннісна складова виступає основоположною усієї представленої системи. Так, у різних компонентах наголошують на цінності кохання й відданості, цінності самоповаги й поваги до особистості партнера, цінності

саморозвитку та підтримки розвитку партнера, цінності відповідального батьківства, цінності емпатії, цінність громадянських прав людини та правового захисту членів родини та ін.

Відтак, більшість дослідників у структурі сімейних цінностей виділяють знаннєвий (когнітивний), мотиваційно-емоційний та діяльнісний (поведінковий) компоненти. У межах когнітивного компоненту у членів сім'ї формують певні уявлення про сім'ю (переконавання членів сім'ї відносно один одного, суспільства, світосприйняття, про те, які риси, ролі переважають у родині, яка роль кожного елемента сімейної системи). Емоційно-мотиваційний компонент поєднує в собі емоції, почуття, відносини, спонукання щодо членів своєї сім'ї. При сприятливому формуванні приналежності до сім'ї особистість відчуває себе потрібною, коханою, вона довіряє іншим членам сім'ї, відчуває себе захищеною в своїй родині, виявляє інтерес, бажання та ініціативу у взаємодії з членами сім'ї. На поведінковому рівні особистість робить певні дії і вчинки щодо сім'ї: підтримує, співчуває, намагається надати допомогу, бере участь у спільних сімейних справах тощо. При цьому поведінку вибудовують на основі сформованих в особистості уявлень про сім'ю, відносин в ній.

Формування сімейних цінностей – дуже важливий і складний процес, що вимагає значних зусиль з боку всіх членів родини впродовж тривалого часу. Кожна сім'я унікальна й неповторна, але існує ряд незмінних упродовж багатьох років сімейних цінностей, таких як взаєморозуміння, уважне ставлення до рідних і близьких, довірливі та шанобливі стосунки між членами сім'ї, готовність прийти на допомогу й надати підтримку, збереження сімейних традицій. Для надання сучасному суспільству повноцінної, гармонійної особистості наше суспільство повинно вести цілеспрямовану діяльність з підтримки авторитету сім'ї як соціального інституту, надавати всебічну підтримку молодій сім'ї, особливо матеріальну, щодо забезпечення житлом, виховання дітей. Отже, ми вважаємо за необхідне продовжити дослідження ключових аспектів питання, а саме – дослідження впливу сімейних цінностей на розвиток дитячо-батьківських відносин.

### Література

1. Аристотель. Политика, кн. I, II, 1 // Аристотель. Сочинения: В 4-х т. Т. 4 / Пер. с древнегреч.; Общ. ред. А. И. Доватура. – М.: Мысль, 1983. С. 380.
2. Бондаренко Г.І. Формування загальнолюдських моральних цінностей старшокласників у процесі вивчення української літератури : Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.07 / Г.І. Бондаренко – Східноукр. нац. ун-т ім. В.Дала. – Луганськ, 2004.
3. Вечерок Т.В. Сімейні традиції у формуванні моральних цінностей старшокласників: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.07 / Т.В. Вечерок ; Східноукр. нац. ун-т ім. В.Дала. – Луганськ, 2006. – 20 с. – укр.
4. Давидова Ж. В. Педагогічна система формування духовно-ціннісних орієнтацій студентської молоді / Ж. В. Давидова // Вісник Харківської державної академії культури. – 2010. – Вип. 29. – С. 218-226.
5. Драченко В.В. «Виховання морально-ціннісних орієнтацій підлітків засобами творів світової художньої культури» дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук, Київ – 2008 -25 с.
6. Концепція сімейного виховання в системі освіти України «Щаслива родина» на 2012 – 2021 роки.
7. Короленко В. Л. Сучасні аспекти морального виховання школярів / В. Л. Короленко // Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія : Педагогіка, психологія, філософія. – 2016. – Вип. 239. – С. 150-155.
8. Олифірович, Н.И., Зинкевич-Куземкина, Т.А., Велента, Т.Ф. Психология семейных кризисов / Н.И. Олифірович, Т.А. Зинкевич- Куземкина, Т.Ф. Велента. – СПб.: Речь, 2006. – 360 с.
9. Потапчук Т. В. Педагогічні умови формування у студентів позитивного ставлення до навчання на заняттях із хорового співу / Т. В. Потапчук // Інноватика у вихованні. – 2016. – Вип. 3. – С. 49-56.
10. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.И.Артамонова, Е.В. Екжанова, Е.В. Зырянова и др.; Под ред. Е.Г. Силяевой. – М.: ИЦ «Академия», 2002. – 192 с.
11. Реан, А.А. Психология личности. Социализация, поведение, общение / А.А. Реан. – СПб.: «Прайм – ЕВРОЗНАК», 2004. – 416 с.
12. Рогова, А.М. Особенности формирования семейных ценностей у современной российской молодежи / А.М. Рогова // Современные проблемы образования и науки. –2007. – № 1. – С. 66-69.
13. Стаття «Сімейні цінності» // Словник термінів / Оліфірович Н.І., Зінкевич-Куземкіно Т.А., Велента Т.Ф. Психологія сімейних криз, 2006.
14. Титаренко, А.И. Антиидеи. Опыт социально-этического анализа / А.И. Титаренко – М.: Политиздат, 1984. – 478 с.
15. Филонов, Г.Н. Свобода личности и воспитание Текст. / Т.Н. Филонов // Педагогика. 2005. – №9. – С.25-33.
16. Хлебодарова О. Б. Общая характеристика ценностей человека, их роль и место в структуре личности // Молодой ученый. – 2012. – №6.
17. Яворська Л.Г. Підготовка молоді до сімейного життя в США: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.07 / Л.Г. Яворська ; Терноп. нац. пед. ун-т ім. В.Гнатюка. – Т., 2007. – 20 с.

## Reference

1. Arystotel'. Polytyka, kn. I, II, 1 // Arystotel'. Sochyennyya: V 4-kh t. T. 4 / Per. s drevnehrech.; Obshch. red. A. Y. Dovatura. – M.: Mysl', 1983. S. 380.
2. Bondarenko H.I. Formuvannya zahal'nolyuds'kykh moral'nykh tsinnostey starshoklasnykiv u protsesi vyvchennya ukraïns'koyi literatury : Avtoref. dys... kand. ped. nauk: 13.00.07 / H.I. Bondarenko – Skhidnoukr. nats. un-t im. V.Dalya. – Luhans'k, 2004.
3. Vecherok T.V. Simeyni tradytsiyi u formuvanni moral'nykh tsinnostey starshoklasnykiv: Avtoref. dys... kand. ped. nauk: 13.00.07 / T.V. Vecherok ; Skhidnoukr. nats. un-t im. V.Dalya. – Luhans'k, 2006. – 20 s. – ukp.
4. Davydova Zh. V. Pedahohichna systema formuvannya dukhovno-tsinnisnykh oriyentatsiy student-s'koyi molodi / Zh. V. Davydova // Visnyk Kharkivs'koyi derzhavnoyi akademiyi kul'tury. – 2010. – Vyp. 29. – S. 218-226.
5. Drachenko V.V. «Vykhovannya moral'no-tsinnisnykh oriyentatsiy pidlitkiv zasobamy tvoriv svitovoyi khudozhn'oyi kul'tury» dysertatsiya na здobuttya naukovooho stupenya kandydata pedahohichnykh nauk, Kyïv – 2008 -25 s.
6. Kontseptsiya simeynoho vykhovannya v systemi osvity Ukrayiny «Shchaslyva rodyna» na 2012 – 2021 roky.
7. Korolenko V. L. Suchasni aspekty moral'noho vykhovannya shkolyariv / V. L. Korolenko // Naukovyy visnyk Natsional'noho universytetu bioresursiv i pryrodokorystuvannya Ukrayiny. Seriya : Pedahohika, psykhohohiya, filosofiya. – 2016. – Vyp. 239. – S. 150-155.
8. Olyfyrovych, N.Y., Zynkevych-Kuzemkyna, T.A., Velenta, T.F. Psykhohohyya semejnykh kryzysov / N.Y. Olyfyrovych, T.A. Zynkevych- Kuzemkyna, T.F. Velenta. – SPb.: Rech', 2006. – 360 s.
9. Potapchuk T. V. Pedahohichni umovy formuvannya u studentiv pozytyvnoho stavlennya do navchannya na zanyattiyakh iz khorovoho spivu / T. V. Potapchuk // Innovatyka u vykhovanni. – 2016. – Vyp. 3. – S. 49-56.
10. Psykhohohyya semejnykh otnoshenyy s osnovamy semejnoho konsul'tyrovannya: Ucheb. posobye dlya stud. vÿssh. ucheb. zavedenyy / E.Y. Artamonova, E.V. Ekzhanova, E.V. Zyryanova y dr.; Pod red. E.H. Sylyaevoyy. – M.: YTs «Akademya», 2002. – 192 s.
11. Rean, A.A. Psykhohohyya lychnosty. Sotsyalyzatsyya, povedenye, obshchene / A.A. Rean. – SPb.: «Praym – EVROZNAK», 2004. – 416 s.
12. Rohova, A.M. Osobennosty formirovaniya semejnykh tsennostey u sovremennoy rossyys'koy molodezhy / A.M. Rohova // Sovremennyye problemy obrazovaniya y nauky. –2007. – No 1. – S. 66-69.
13. Stattiya «Simeyni tsinnosti» // Slovnyk terminiv / Olifirovych N.I., Zinkevych-Kuzemkyno T.A., Velenta T.F. Psykhohohiya simeynykh kryz, 2006.
14. Tytarenko, A.Y. Antyyudey. Opyt sotsyal'no-etycheskoho analiza / A.Y. Tytarenko – M.: Polytyzdat, 1984. – 478 s.
15. Fylonov, H.N. Svoboda lychnosty y vospytanye Tekst. / T.N. Fylonov // Pedahohyka. 2005. – #9. – S.25-33.
16. Khlebodarova O. B. Obshchaya kharakterystyka tsennostey cheloveka, ykh rol' y mesto v strukture lychnosty // Molodoy uchenyy. – 2012. – #6.
17. Yavors'ka L.H. Pidhotovka molodi do simeynoho zhyttya v SShA: Avtoref. dys... kand. ped. nauk: 13.00.07 / L.H. Yavors'ka ; Ternop. nats. ped. un-t im. V.Hnatyuka. – T., 2007. – 20 s.

УДК 373.3/.5.091.64 (73)

## ПРОБЛЕМА ПІДРУЧНИКІВ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ І ПРАКТИЦІ: ДОСВІД США

О. Ельбрехт

*Автор привертає увагу до проблеми забезпечення навчальних закладів якісними підручниками – важливого аспекту реформування систем освіти. У статті обґрунтовується доцільність її розв'язання через інтеграцію з кращими здобутками світової педагогічної думки і творче використання досвіду зарубіжних країн, зокрема США. Автором здійснено аналіз науково-педагогічної літератури, який дав змогу виявити проблеми підручника, що є предметом розгляду американських учених. Розкрито роль підручника як засобу передачі і засвоєння змісту освіти, засобу реалізації сучасних підходів до організації навчально-пізнавальної діяльності учнів.*

**Ключові слова:** зміст освіти, навчальна програма, засіб навчання, підручник гуманізація, принцип індивідуалізації, диференціація.

## ПРОБЛЕМА УЧЕБНИКОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ: ОПЫТ США

О. Эльбрехт

*Автор привлекает внимание к проблеме обеспечения учебных заведений качественными учебниками – важному аспекту реформирования систем образования. В статье обосновывается целесообразность ее решения через интеграцию с лучшими достижениями мировой педагогической мысли и творческое использование опыта зарубежных стран, в частности США. Автором осуществлен анализ научно педагогической литературы, который дал возможность обнаружить проблемы учебника, которые являются предметом рассмотрения американских ученых. Раскрыта роль учебника как средства передачи и усвоения содержания образования, средства реализации современных подходов, к организации учебно-познавательной деятельности учеников.*

**Ключевые слова:** содержание образования, учебная программа, средство учебы, учебник, гуманизация, принцип индивидуализации, дифференциация.

## THE PROBLEM OF TEXTBOOKS IN PEDAGOGICAL THEORY AND PRACTICE: THE US EXPERIENCE

O. Elbrecht

*The author attracts attention to the problem of providing of educational establishments quality textbooks – important aspect of reformation of the systems of education. In the article expediency of her decision is grounded through integration with the best achievements of world pedagogical idea and creative use of experience of foreign countries, in particular the USA. The author carried out the analysis of scientifically-pedagogical literature, that gave an opportunity to find out the problems of textbook, that are the subject of consideration of the American scientists. The role of textbook is exposed as the means of transmission and mastering of content of education, means of realization of the modern approaches to organization of educational-cognitive activity of students.*

**Keywords:** content of education, curriculum, means of studies, textbook, humanizing, principle of individualization.

У розробці стратегії реформування системи управління загальною середньою освітою в Україні важливе значення має проблема забезпечення навчальних закладів підручниками та іншими засобами навчання. За інтенсивного розвитку міжнародного освітнього простору цю проблему доцільно розв'язувати через інтеграцію з кращими здобутками світової педагогічної думки і творче використання досвіду зарубіжних країн. Зокрема, значні педагогічні досягнення має система освіти США – один із лідерів у запровадженні реформ шкільної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій дав змогу виявити проблеми підручника, які є предметом розгляду американських учених: 1) якість підручників та інших навчальних матеріалів (Тайсон-Бернштейн (Н. Tyson-Bernstein), Б. Армбрустер (В. Armbruster), Девісон (А. Davison), Б. Грін (В. Green) та ін.); 2) особистісно орієнтований підхід до матеріалів підручників та інших навчальних матеріалів (Грейвс (Graves) та ін.); 3) відповідність підручників стандартизованим тестам, що використовуються для оцінювання знань і вмінь (Портер (А.С. Porter), Фландерз (J.R. Flanders), Фрімен (D.J. Freeman) та ін.); 4) місце підручника у системі сучасних засобів навчання (Дж. Йохансен, Х. Коллінз, Дж. Джонсон (J. Johansen, H. Collins, J. Johnson) та ін.).

Стан і реформування системи загальної середньої освіти США протягом тривалого часу перебувають у

полі зору радянської та української педагогічної науки. Зокрема, це питання: сучасні тенденції реформування школи США (М. Бойченко, О. Джуринський та ін.), розвиток альтернативної середньої освіти США (І. Ветрова та ін.), формування змісту освіти у державних школах США (О. Літвінов та ін.), форми й методи організації індивідуального навчання у США (П. Автономов та ін.) та інші. Підґрунтям нашого дослідження стали праці в контексті проблематики підручникотворення. Це роботи з визначення шляхів розвитку шкільного підручника (І. Зверев, В. Максаковський та ін.), дидактичних основ побудови підручника (І. Лернер та ін.), концепції розробки шкільних підручників (А. Рахімов, І. Товпинець та ін.).

**Мета статті** полягає в аналізі теоретико-прикладних аспектів підручникотворення у системі шкільної освіти США, виявленні можливостей використання позитивного досвіду в Україні в контексті реформування освітньої галузі.

Нові підходи до виховання і навчання у зарубіжній педагогіці на межі XIX – XX ст. (зокрема прагматично-прогресивістські концепції Ч. Пірса, В. Джеймса, Дж. Дьюї та їхніх послідовників) відбивали мінливі умови суспільного розвитку, потреби і вимоги суспільства до особистості. Вирішальну роль у цих концепціях відігравали раціональні аспекти навчання і виховання.

Застосування основного принципу «навчання через діяльність» (learning by doing) спричинило низку змін у характеристиках навчання як інституціональної форми навчання: від авторитарної атмосфери навчального закладу і процесу навчання до зростання автономії учня, вибору ним різних варіантів навчального плану; від пасивної позиції учня до його індивідуальної прагматичної активності у навчанні, докладання власних зусиль і застосування здібностей у певний спосіб і в конкретних умовах.

Плюралізм філософських і педагогічних ідей знаходить прояв у наявності низки оригінальних концепцій освіти, які створюють теоретичні основи підходів до визначення освітніх програм, змісту навчання, вимог до підручника як засобу їх реалізації. Аналітик освітніх програм Дж. Познер (G. Posner) зазначає: кожна концепція, пропонує чітке бачення системи освіти, обґрунтовує, чому зусилля багатьох освітян у наданні знань виявляються неплідними, водночас вказує шляхи розв'язання проблем, спричинених застосуванням тих або тих підходів. Кожна теорія, на його думку, зосереджується на певних аспектах педагогічних явищ, допомагаючи розробникам програм краще зрозуміти сутність конкретної педагогічної ситуації. Наприклад, теорія Піаже сприяє розумінню індивідуально когнітивного розвитку учнів, а соціально-психологічний підхід дає змогу зрозуміти, як діти з різних прошарків взаємодіють один з одним [8, с. 258- 259].

У різних формах і з різним ступенем інтенсивності концептуальні ідеї впливають на сучасну педагогіку США. Незважаючи на гостру полеміку між ними, відзначимо і спільне для них начало: вони заклали підвалини розвитку сучасного бачення гуманістично зорієнтованої освіти. Гуманізація освіти – це відображення в освітньому процесі тенденцій гуманізації суспільства на засадах духовності людини, відповідальності за свої вчинки. За «Українським педагогічним словником» (С. Гончаренко, 1997) гуманізація освіти – центральна складова нового педагогічного мислення, яка передбачає перегляд, переоцінку всіх компонентів педагогічного процесу в світлі їх людинотворної функції. Гуманізація освіти означає повагу до особистості, довіру до неї, прийняття її особистісних цілей, запитів й інтересів; створення сприятливих умов для розкриття і розвитку її здібностей і обдаровань, повноцінного життя на кожному з вікових етапів для її самовизначення. Суттю педагогічного процесу гуманізованої освіти є розвиток особистості. До засобів гуманізації освіти залучаємо формування відносин співробітництва між учасниками педагогічного процесу, виховання в учнів морально-емоційної культури взаємовідносин; формування емоційно-ціннісного досвіду розуміння людини, виховання гуманної особистості – щирої, доброзичливої, милосердної, з розвиненим почуттям власної гідності й поваги до гідності іншої людини [2, с. 76].

Одним із визначальних у гуманістичній педагогіці сьогодення є принцип індивідуалізації в навчанні. Його реалізація на практиці, вважає П. Автономов, є актуальною проблемою сучасної педагогічної теорії та практики. Узагальнюючи ідеї сучасних дослідників, учений розглядає її в контексті основних навчально-виховних завдань, що постають перед школою. З одного боку, це – напрям індивідуального підходу як принцип технології викладання в умовах класно-урочної системи навчання, що передбачає: врахування творчої індивідуальності кожного учня; визначення особливостей індивідуальної пізнавальної праці школярів; застосування індивідуальних засобів впливу на окремих учнів задля задоволення їхніх інтересів, потреб, розвитку творчого потенціалу; оптимальне поєднання фронтальних, групових та індивідуальних занять з метою підвищення якості навчання, розвитку кожного учня. З іншого, це – система організації саморегулюючого навчання, тобто формування в учнів умінь і навичок самостійної навчально-пізнавальної діяльності [1, с. 199]. Шкільна освіта США має значний досвід практичної реалізації ідей індивідуалізації пізнавальної діяльності учнів й організації саморегулюючого навчання. У науково-педагогічній літературі описано чисельні форми індивідуалізованого і саморегулюючого навчання, застосовувані у школах США з метою формування особистісних творчих потенцій школярів.

Засобом, призначеним для реалізації ідей диференціації й індивідуалізації, розвивальних і виховних

функцій навчання на основі врахування індивідуальних особливостей учнів, є підручник [5, С. 30].

В контексті нашого дослідження доцільно з'ясувати сутність поняття «підручник» за ідеями американських учених і педагогів-практиків. За енциклопедією освітнього дослідження (*Encyclopedia of educational research*), підручники – це праці, спеціально написані для сприяння вивченню конкретних дисциплін. Вперше з'явилися у XVIII – поч. XIX ст. як засіб впливу на зміст навчання у школах і коледжах [6, с. 1415]. Американський учений Дж. Познер (*George J. Posner*) вважає, що функцією підручника як книги, за якою відбувається навчання, є щоденне керівництво як щодо результатів так і щодо засобів навчання. Як бачимо, за цим визначенням, підручники є інструктивними матеріалами, що використовуються як керівництво для здійснення навчального процесу [8, с. 5, 10].

В останні десятиліття в американському суспільстві на різних рівнях відбувалися чисельні дискусії щодо змісту підручників та їх використання. Проблема підручників пролунала у відомій доповіді «Нація в небезпеці» Національної комісії з питань освіти (*A Nation at Risk. The National Commission on Excellence in Education* (1983)). Комісія закликала до жорсткіших вимог до змісту підручників, ретельніших процедур їх оцінювання до їх випуску в світ, надання ширшої інформації споживачам, відповідного висвітлення нових матеріалів, застосування сучасних технологій навчання, використання результатів наукових досліджень у галузі освіти. Відгуком на рекомендації комісії було зростання масиву наукової літератури з проблеми підручників. Особливо посилилася увага до текстів у підручниках. Через програму, вважають американські учені, підручники потерпають від акценту на широті висвітлення проблем, що відбувається за рахунок поглиблення уваги до особливо важливих питань. Зрозуміло, що матеріал текстів часто виявляється стислим до межі незрозумілого [6, с. 1420].

Чисельні теми і відомості, констатують учені, зазвичай подані в книгах у вигляді доповіді, представлено без належних посилань, прикладів, контрприкладів і метафор, які б мали сприяти розумінню учнями складних понять. Інформація здебільшого не прив'язана до загального ширшого контексту предметного матеріалу (*Тайсон Бернстайн (Tyson Bernstein)*, 1988). Визнається, що тексти недостатньо спрямовані на розвиток кмітливості, уваги (*Армбрустер (Armbruster)*, 1984), не прив'язані до місцевих і глобальних проблем суспільства, стиль викладу не сприяє зануренню учня в читання. Розглядаються альтернативні підходи до написання текстів, доступних для розуміння і запам'ятовування. Зокрема, інноваційна робота *Грейвса та співавторів (Graves et al., 1988)* доводить переваги особистісно-орієнтованого підходу до тексту, спрямованого на спонукання учнів до зворотного зв'язку. Але в освітньому середовищі все ж продовжуються дискусії про те, що саме необхідно врахувати при перегляді мови підручників (*Даффі та співавтори (Duffy et al.)*, 1989) [6, с. 1420]. Також відзначається, що тексти в книжках з окремих дисциплін (відповідно і користувачі) потерпають від недостатньої чіткості у співвідношенні між представленим змістом і навчальними цілями та відсутності осмисленого розгляду поточних досліджень з предмету вивчення (*Бек, МкКіуон (Beck & McKeown)*, 1988; *Гудмен, Шеннон, Фримен, Мерфи (Goodman, Shannon, Freeman, & Murphy)*, 1988). Матеріали підручників з математики підлягали критиці через характер їх змісту (переважала практика навичок, порівняно з недостатньою увагою до концептуального розуміння або розв'язання проблеми), їх невідповідності стандартизованим тестам, використовуваним для оцінювання знань та вмінь з математики, повільне просування навчальних програм (*Портер (Porter)*, 1989; *Флендер (Flander)*, 1987; *Фримен та співавтори (Freeman et al.)*, 1983) [6, с. 1420]. Разом з тим, деякі автори відзначили певні позитивні зміни, що відбувалися в процесі реформування освіти США. Порівнюючи американські підручники різних часів, Дж. Познер звертає увагу на те, що у традиційних текстах представлено зміст навчання без відповідних порад відносно того, що саме є важливим для вивчення і як саме навчати. А тексти сучасних підручників більшою мірою відповідають вимогам до підручників як до навчальних систем. Вони містять поради вчителю і учням, робочі зошити, тести, вказівки щодо застосування оцінювальних технологій, лабораторні роботи, відповідні інструктивні матеріали [8, с. 5].

Непростою проблемою виявилася відповідність підручника індивідуальним особливостям школярів. Очевидність необхідності врахування індивідуальних освітніх потреб учнів, як стверджують *Дж. Йохансен, Х. Коллінз, Дж. Джонсон*, не викликає сумніву. Тож майбутнім учителям необхідно давати знання про те, в який спосіб може відбуватися навчання як груповий процес і як індивідуалізований. Та ці знання є недостатніми без знань, чим саме учні відрізняються один від одного [7, с. 269], тобто без знань про індивідуальні особливості школярів.

Важливими відмінностями між особистостями, вважають вони, є фізичні дані (вага, ріст, стан здоров'я, координація рухів), мтатеві ознаки, вік, соціально-економічний стан, розумові чи академічні здібності, освітні потреби. Саме ці особливості відіграють значну роль при внесенні необхідних змін до навчального процесу порівняно з традиційним для школи. Педагогічні колективи шкіл реагують на індивідуальні відмінності учнів, створюючи програми, зосереджені на групах учнів з різними здібностями, починаючи від обдарованих дітей до дітей з відставанням у розвитку. Врахування зазначених відмінностей, звертають увагу вчені, вимагає застосування різних методів спрямування навчальної діяльності. Тому вчителі повинні

приділяти багато часу підготовці навчальних матеріалів відповідно до свого розуміння особливостей різних категорій учнів і відповідно специфіці їх навчання [7, с. 273].

Шляхи розв'язання зазначеної проблеми в теоретичному і прикладному плані певною мірою висвітлено у дослідженнях Д. Габбінса (Jean Gubbins) і Д. Рензулі (Joseph S. Renzulli) процедур оцінювання програм для обдарованих і талановитих школярів [10, с. 247]. Метою таких програм, з їхнього погляду, є: 1) розвиток у учнів прагнення до майстерності і почуття персональної відповідальності перед собою, школою, громадою, суспільством; 2) забезпечення учнів навчальним середовищем, яке б сприяло розвитку здібностей; 3) надання альтернатив диференційованого навчання з акцентом на поглибленні мисленнєвих здібностей; 4) представлення можливостей щодо розв'язання реальних життєвих проблем і отримання корисної для спілкування з іншими інформації; 5) визнання і розвиток потреб, здібностей та інтересів обдарованої особистості викладачами, адміністрацією, органами студентського самоврядування, школою і громадою. Сформульовані авторами ідеї щодо призначення програм для обдарованих і талановитих учнів повною мірою можна віднести і до підручників та інших навчальних матеріалів як засобу реалізації таких програм.

Досвід американських шкіл щодо розроблення дидактичних матеріалів, відповідних принципу індивідуалізації, знаходить відображення у дослідженнях Дж. Йохансена, Х. Коллінза, Дж. Джонсона [7]. Вчителі в звичайних державних школах США, як у своїй діяльності, так і в якості роздаткового матеріалу для учнів застосовують різноманітні засоби. Зазначені вище вчені поділяють використовувані в американських школах засоби навчання на три групи: 1) освітні засоби масової інформації (друковані, аудіо, наочні, тексти, графіка, малюнки, журнали, енциклопедії, фільми, слайди, освітні телепрограми, радіо, комп'ютерні програми тощо); 2) технічні засоби навчання (всі види механічних і електронних пристроїв, що супроводжують застосування програмового забезпечення, зокрема це – проектори, програвачі, комп'ютери та інші); 3) програмове забезпечення – система змістових матеріалів, використання яких зазвичай передбачає наявність учителя (підручники, робочі зошити, енциклопедії, газети, журнали, графіка, карти, глобуси та інші). Всі види навчальних матеріалів, що знаходяться у шкільній бібліотеці, в американській системі освіти визнаються матеріалами програмового забезпечення. Багато матеріалів програмового забезпечення, таких як енциклопедія, орієнтовані на школу журнали, паперові носії, виготовляються спеціально для користування дома на платних засадах. Матеріали програмового забезпечення, вважають учені, важливі для навчального процесу і постійно змінюються за формою і моделями використання. В останні роки посилюється увага до базових знань, для формування яких застосовуються друковані тести, компетентісно орієнтовані матеріали, індивідуалізовані навчальні пакети – додаток до доступних матеріалів програмового забезпечення [7, с. 331]. Зміст “навчальних пакетів” різний і залежить від змісту програми. За звичай вони містять перелік цілей, конкретних задач, вказівки на об'єкти і види діяльності учнів. “Пакети” містять підручники для індивідуальних занять, робочі зошити, відеофільми, аудіокасети, таблиці, діаграми, малюнки та інший матеріал; можуть передбачати екскурсії, дидактичні ігри, лабораторні і практичні роботи, використання комп'ютерів, радіо- та телевізійних освітніх програм [1; 4].

Багато видавничих компаній розпочали видавництво і розподіл навчальних матеріалів з опорою на комп'ютерні технології (computer-based). Проте вчені вказують на низку недоліків, що характеризують такі програми. Зокрема, це – використання слабких форм взаємодії (наприклад, запитання з варіантами відповідей), занадто сильна опора на текст або картинки (навіть коли ці картинки не відіграють великої ролі у сприянні учням у вивченні навчального матеріалу), зміст навчальних матеріалів не завжди відповідає програмі навчання тощо [7, с. 350].

Важливий аспект застосування шкільного підручника – психолого-педагогічні основи його використання. В цьому контексті актуальна думка про розширення можливостей підручника, в який необхідно закладати систему роботи з книгою, а саме розвиток умінь сприймати текст, орієнтуватися в ньому, користуватися компонентами змісту. Ця вимога виявляється у створенні підручника, цікавого для учнів, текст подається у формі діалогу, що включає постановку питання, висунення гіпотез, перевірку запропонованих відповідей та ін. [3, с. 5-17]. У США процес розроблення підручника, який би задовольняв таким вимогам, триває кілька років. Розробники (кілька авторів і редакторів) аналізують недоліки, випробують примірники підручників у школах, корегують матеріали, залучають дизайнерів і художників для створення привабливих, ефективних книг. Чим нижчий рівень освіти, вважають американські колеги, тим важливішим і складнішим є графічне оформлення: воно має більшою мірою розкривати і підкріплювати навчальні стратегії і теорії навчання, на засадах яких побудовано програму [6, с. 1416].

Розвиток концепції підручникотворення у США не можна розглядати окремо від процесів реформування освіти, які відбуваються в країні, починаючи з 80-х рр. минулого століття. Будь-яке зусилля реформувати або створити щось нове має на увазі, що освітяни можуть визнати недоліки і сформулювати бажаніший стан справ. Американські вчені пов'язують реформування з децентралізацією повноважень, що означає передачу повноважень з державного рівня на рівень районів, з районного – на шкільний, від адміністрації – до вчителя, просуваючи процес прийняття рішень на відповідно нижчі рівні системи освіти

або школи. У США федеральна адміністрація лише сприяє виданню підручників, залишаючи право вибору спеціальним комітетам департаментів освіти штатів [9, с. 20; 11, с. 1355-1356].

Отже, викладене вище дає підстави для певних висновків. У підходах до підручникотворення відображається різноманіття педагогічних теорій. У сучасній системі освіти США педагогікою транслюються у практику підручникотворення ідеї саморозвитку, самореалізації особистості та створення необхідних для цього умов; ідея взаємозумовленості пізнавальних інтересів, активності учнів та змісту освіти, характеру діяльності викладачів і учнів. Дискусії стосовно призначення, змісту та форми організації матеріалів підручника, що відбуваються в американському суспільстві на різних рівнях, впливають на вимоги і механізми розробки підручників та інших навчальних матеріалів. Ідеї розробників доводять, що система шкільної освіти США стала різноманітнішою і більш плюралістичною, ніж в часи її залежності переважно від підручників. Впровадження і застосування у навчальному процесі шкіл США різноманітних засобів навчання спричиняють зміни в організації навчального процесу і визначають нову роль учителя і підручника та інших навчальних матеріалів.

До пріоритетних напрямів науково-педагогічних досліджень відносимо проблему якості шкільних підручників у США як засобу управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів, їх багатofункціонального впливу на рівень засвоєння знань, умінь, навичок та формування творчої особистості.

### Література

1. Автономов П.П. Педагогіка діалогу. Інновації зарубіжної школи: навчальний посібник / П. П. Автономов. – К.: Видавничо-поліграфічний центр “Київський університет”, 2012. – 272 с.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
3. Зверев И.Д. Школьный учебник: проблемы и пути их развития // Проблемы школьного учебника. Сб. ст. Вып. 20. Материалы Всесоюзной конференции “Теория и практика создания школьных учебников” / Сост. Г.А. Молчанова. – М.: Просвещение, 1991. – С. 5-17.
4. Літвінов О.І. Сучасні тенденції формування змісту освіти в державних школах США: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук : 13.00.01 / О.І. Літвінов. – Луганськ, 2000. – 21 с.
5. Рахимов А.З. Логико-психологическая концепция разработки школьных учебников // Проблемы школьного учебника. Сб. ст. Вып. 20. Материалы Всесоюзной конференции, “Теория и практика создания школьных учебников” / Сост. Г.А. Молчанова. – М.: Просвещение, 1991. – С. 27 – 44.
6. Encyclopedia of educational research / Marvin C. Alkin, editor in chief; sponsored by the American Educational Research Association. – 6<sup>th</sup> ed. – Macmillan Publishing Company. – 1992. – P. 1415.
7. John H. Johansen et el. American Education. An Introduction to Teaching. Fifth Edition. W.m. Brown Publishers. – 1986. – 468 p.
8. Posner, George J. Analyzing the curriculum / George J. Posner. – McGraw-Hill, Inc. – 1992. – 290 p.
9. Tewel, Kenneth J. New schools for a new century : a leader’s guide to high school reform / by Kenneth J. Tewel – St. Lucie Press. – 1995. – 231 p.
10. The enlightened educator: research adventures in the schools / edited by Gary G. Brannigan – McGraw –Hill, Inc. – 1996. – 301 p.
11. World Educational Encyclopedia. Volume III. George Thomas Kurian. Facts On File Publications. – P. 1355-1356.

### References

1. Avtonomov P.P. Pedagogika dialohu. Innovatsii zarubizhnoi shkoly: navchalnyi posibnyk / P. P. Avtonomov. – K.: Vydavnycho-polihrafichnyi tsentr “Kyivskiy universytet”, 2012. – 272 s.
2. Honcharenko S. Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk / S. Honcharenko. – K.: Lybid, 1997. – 376 s.
3. Zverev I.D. Shkol'nyj uchebnik: problemy i puti ih razvitija // Problemy shkol'nogo uchebnika. Sb. st. Vyp. 20. Materialy Vsesojuznoj konferencii “Teorija i praktika sozdanija shkol'nyh uchebnikov” / Sost. G.A. Molchanova. – M.: Prosveshhenie, 1991. – S. 5-17.
4. Litvinov O.I. Suchasni tendentsii formuvannia zmistu osvity v derzhavnykh shkolakh SShA: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stup. kand. ped. nauk : 13.00.01 / O.I. Litvinov. – Luhansk, 2000. – 21 s.
5. Rahimov A.Z. Logiko-psihologicheskaja koncepcija razrabotki shkol'nyh uchebnikov // Problemy shkol'nogo uchebnika. Sb. st. Vyp. 20. Materialy Vsesojuznoj konferencii, “Teorija i praktika sozdanija shkol'nyh uchebnikov” / Sost. G.A. Molchanova. – M.: Prosveshhenie, 1991. – S. 27 – 44.
6. Encyclopedia of educational research / Marvin C. Alkin, editor in chief; sponsored by the American Educational Research Association. – 6<sup>th</sup> ed. – Macmillan Publishing Company. – 1992. – P. 1415.
7. John H. Johansen et el. American Education. An Introduction to Teaching. Fifth Edition. W.m. Brown Publishers. – 1986. – 468 p.
8. Posner, George J. Analyzing the curriculum / George J. Posner. – McGraw-Hill, Inc. – 1992. – 290 p.
9. Tewel, Kenneth J. New schools for a new century : a leader’s guide to high school reform / by Kenneth J. Tewel – St. Lucie Press. – 1995. – 231 p.
10. The enlightened educator: research adventures in the schools / edited by Gary G. Brannigan – McGraw –Hill, Inc. – 1996. – 301 p.
11. World Educational Encyclopedia. Volume III. George Thomas Kurian. Facts On File Publications. – P. 1355-1356.



УДК [37.015.31:379.8]:929

## ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ В ПРОЦЕСІ КУЛЬТУРНО-ДОЗВІЛЛЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ (ЗА МАТЕРІАЛАМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ СПАДЩИНИ А. С. МАКАРЕНКА)

В. Г. Кириченко

*У статті, на основі педагогічних праць А. С. Макаренка, розглянуто питання формування творчої особистості в процесі культурно-дозвіллевої діяльності. Автор акцентував увагу на основних якостях, уміннях та навичках, якими, на думку видатного педагога, повинен володіти вихователь та звернено увагу на види дозвіллевої діяльності, які Антон Семенович використовував у процесі організації дозвілля вихованців, а саме: наповнення вільного часу дітей ввечері, читання, робота гуртків тощо.*

**Ключові слова:** А. Макаренко, вихователь, вихованці, дозвілля, гурткова робота, культурно-дозвіллева діяльність, педагогічна система А. Макаренка.

## ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ КУЛЬТОРГАНИЗАТОР (ПО МАТЕРИАЛАМ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ А. С. МАКАРЕНКО)

В. Г. Кириченко

*В статье, на основании педагогических трудов А. С. Макаренко, рассмотрено вопрос формирования творческой личности в процессе культурно-досуговой деятельности. Автор акцентировал внимание на основных качествах, умениях и навыках, которыми, по мнению известного педагога, обязан владеть воспитатель и на видах досуговой деятельности, которые Антон Семенович использовал в процессе организации досуга воспитанников, а именно: заполнение свободного времени детей вечером, чтение, работа кружков и др.*

**Ключевые слова:** А. Макаренко, воспитатель, воспитанники, досуг, кружковая работа, культурно-досуговая деятельность, педагогическая система А. Макаренко.

## FORMATION OF THE CREATIVE PERSON IN THE PROCESS CULTURALIZER (ON THE MATERIALS OF THE PEDAGOGICAL HERITAGE AS A. MAKARENKO)

V. G. Kirichenko

*The article, based on pedagogical works Makarenko, the issue of formation of the creative personality in the cultural and leisure activities. The author focuses on the basic qualities and skills, which, according to a prominent teacher must have teacher and the types of leisure activities that Anton Semenovich used during leisure pets, namely filling the free time of children in the evening, reading, working groups etc.*

*On the basis of essays, guidance, advice, gives reason to single out the following types of leisure activities, which recommends the use of teacher: constant game, reading aloud, walking, laboratory and hobby groups, namely choral group, drama, literary Russian literary national, musical brass, string music, noise music, art, free studio, dancing, fotohurtok, Natural, radio group, physical chemistry, foreign languages, sports, fairy tales, chess and checkers.*

**Keywords:** A. Makarenko, educators, students, leisure, hobby groups work, cultural and recreational activities, educational system A. Makarenko.

Зміни, що відбуваються в сьогоденній українській освіті все частіше потребують переосмислення науково-теоретичної спадщини видатних вітчизняних педагогів – А. Макаренка, В. Сухомлинського, К. Ушинського та інших.

Актуальність дослідження педагогічної спадщини Антона Семеновича Макаренка не викликає сумнівів. Ми не можемо одностайно стверджувати, що розроблена ним система навчання й виховання належить виключно до «радянської епохи». Уважаємо, що вона потребує подальшого осмислення в світлі освітніх проблем ХХІ століття.

Г. Хіллінг називає педагогіку А. Макаренка «суспільним вихованням», яке значно відрізняється від усіх існуючих на сьогодні систем, а таким, що викликає зацікавлення у молоді, оскільки воно значно відрізняється від поширеної нині практики індивідуального виховання, від життя дітей у сучасних сім'ях [12].

Головним винаходом А. Макаренка, його основним і чи не єдиним інструментом виховання був живий трудовий колектив, який створювали справжні, звичайні люди, здорове колективне життя, праця, самоорганізація, творчість і віра в «майбутню радість». Процес зародження й становлення такого колективу потребує особливого вчителя. А. Макаренко писав: «Роль учителя безмірно зростає, вона вимагає від нього найвищого професіоналізму, – уміння перетворити взаємини з учнями на творчість життя» [1, с. 193].

Педагогічну спадщину А. Макаренка, різні аспекти його виховної системи, творчої й практичної діяльності досліджували Т. Блюміна, Г. Жураковський, І. Зязюн, В. Колбаковський, М. Красовицький, В. Кумарін, Е. Натанзон, М. Ніжинський, Д. Фельдштейн, В. Чудновський, М. Ярмаченко та ін.

А. Випасняк поділяє дослідників праць А. Макаренка на кілька груп:

1) науковці, які вивчають творчу спадщину педагога в контексті історичної епохи, у якій він жив і працював (З. Вайц, Л. Гриценко, С. Касперчук, Н. Дічек, М. Степаненко, А. Левін, Ф. Корольов, Л. Пеха, А. Фролов);

2) дослідники, які вважають, що досвід А. Макаренка належить виключно до радянського періоду педагогіки, у ХХІ столітті він втратив своє значення (М. Галів);

3) вітчизняні й іноземні вчені, які вважають Антона Семеновича видатним педагогом, який зумів створити таку систему навчання й виховання, яка сприяла не просто об'єднанню асоціальних підлітків у потужний колектив, але й сприяла поверненню їх до нормального суспільного життя (Н. Дічек, К. Івашенко, О. Коваленко);

4) науковці, які здійснюють компаративний аналіз творчої майстерності А. Макаренка та його сучасників – Г. Вашенка, Януша Корчака, В. Сухомлинського, С. Шацького (А. Бойко, Й. Гайда, В. Лоскутов, М. Сметанський, А. Фролов);

5) дослідники, які вивчають окремі ідеї, напрями педагогічної діяльності видатного вчителя: особистісно орієнтований підхід до виховання (В. Бучківська); проблеми гуманістичного виховання особистості (Й. Гайда), гуманістична сутність педмайстерності А. Макаренка (І. Зязюн), оптимістична педагогіка (О. Заславська), виховання «важких дітей» (К. Іщенко), проблеми економічного виховання (А. Калінська), професійна культура педагога (О. Катагарова), теорія й практика виховання дітей із неповних сімей (Л. Ковальчук), ідейно-моральне виховання школярів (В. Лоскутов), виховання сім'янина (Г. Хархан), проблеми трудового виховання (А. Фролов, М. Ярмаченко) [2, с. 81].

Аналіз педагогічної й творчої спадщини А. Макаренка засвідчив, що можливості використання його ідей, досвіду, педагогічних концепцій у практиці роботи сучасної школи, сім'ї, вищих навчальних закладів безмежні. А отже, потребують подальших досліджень та осмислення.

**Мета** публікації – дослідити формування творчої особистості в процесі культурно-дозвілєвої діяльності на основі педагогічної спадщини А. Макаренка.

Творчість А. Макаренка досліджувалася в різних аспектах. Ми розглянемо як висвітлювалася проблема формування творчої особистості в процесі культурно-дозвілєвої діяльності в педагогічних працях видатного педагога.

Перш за все, маємо пригадати, що Антон Семенович працював у часиекономічної й політичної розрухи, поступового становлення радянської держави, творення нової «радянської» педагогіки, формування нової, «радянської» особистості. Саме тоді на вулиці опинилася велика кількість дітей, які втратили родини, домівки, у яких зовнішні чинники знищили певні життєві устої, що знаходилися більше на рівні підсвідомості, на генетичному рівні. У результаті з'явилася значна кількість дітей і підлітків, які були повністю дезорієнтовані в житті, не мали чіткої мети, уявлення про своє майбутнє, а подекуди й самого майбутнього.

Розроблена А. Макаренком система виховання дала змогу йому та іншим педагогам колонії не тільки допомогти дітям, а й сформувати цілеспрямованих, творчих, освічених особистостей. О. Вознюк зазначає: «У закладі А. С. Макаренка об'єктом виховання були малолітні злочинці, які не просто звільнялися від свого злочинного минулого, але й докорінно змінювалися, а декотрі з них наблизилися до статусу гармонійної особистості» [3, с. 672].

А. Іванченко відносить до основних принципів виховання А. Макаренка повагу і вимогливість, щиросердність і відкритість, принциповість, турботливість і уважність, знання, вправи, загартування, працю, колектив, сім'ю, перше дитинство, кількість любові і міру суворості, дитячі радощі, гру, покарання й винагороду [4].

«Як вихователь, він не зупинявся перед труднощами, створював умови для виявлення й реалізації того кращого, що є в кожному вихованцеві. Він глибоко розумів і поважав кожную особистість, безмежно вірив у її творчі сили. Як людина він був справжнім інтелігентом, шанувальником театру й музики, гри на скрипці, живопису, сам прекрасно володів цими видами мистецтва, був цікавим співрозмовником, оповідачем з тонким почуттям гумору. Своїм розумом, внутрішньою привабливістю А. С. Макаренко захоплював усіх, хто його оточував. Таку багатогранність він намагався формувати й у своїх вихованців, зокрема з допомогою кращих митців, творчих колективів, яких запрошував до Ковалівки. Цьому сприяло й листування з М. Горьким» [11].

Зрозуміло, що досягти цього педагог, який не мав у своєму розпорядженні ані чіткої методики організації роботи з безпритульними, ані педагогічних розробок, психологічних досліджень, зміг виключно завдяки своїй геніальній інтуїції педагога та тонкого психолога.

О. Міхно, досліджуючи психолого-педагогічні аспекти виховної системи Антона Макаренка наводить спогади про психологічну майстерність видатного педагога, які залишив український дефектолог І. Соколянський. Вони познайомились у Києві в 1921 р. і потім підтримували дружні стосунки багато років. І Соколянський наголошував на особливому психологічному підході А. Макаренка до виховання: «Тонкість розуміння структури особистості вихованця не «взагалі», а в кожний даний момент була настільки разюча у А. С. Макаренка, що іноді на нетямущого спостерігача навівала якийсь забобон... Такі педагогічні здібності, таку педагогічну «інтуїцію» навряд чи кому вдасться спостерігати у педагогів нашої епохи... У Макаренка цей дар провидіння структури особистості вихованця був виражений у такій мірі, як ні в кого» [10, с. 117]. Сам А. Макаренко називав цю свою особливість педагогічним дотиком, розуміючи під цим уміння з першого погляду, за зовнішніми ознаками, за невловимою мімікою та жестикуляцією, за голосом, за ходою, ще за якимись найдрібнішими проявами особистості вгадувати й визначати її найважливіші риси.

О. Горький також згадує феноменальну здібність А. Макаренка «робити моментальний фотографічний знімок з характеру», що засвідчено в характеристиках вихованців колонії імені Ф. Е. Дзержинського, у яких поєднувалися здатність до аналізу особистості та цілісне її сприйняття, уміння акцентувати увагу на інтегративних якостях, які розглядалися ним як результат активної взаємодії з обставинами життя, «взаємопроникнення типового та індивідуального в характері; осягнення внутрішньої логіки системи особистісних якостей в її динаміці та суперечностях, відображення генези цих властивостей у зв'язку з основними життєвими відносинами особистості; аналіз сприйнятливості вихованця до виховних впливів (їх результативності); співвіднесення актуального і потенціального розвитку особистості» [9, с. 9 – 10].

Він облаштував життя колонії таким чином, щоб кожен вихованець та вихователь були в рівних умовах та в основі колоністського життя була повага – вихователів до вихованців і навпаки, вихованців до вихователів: «У нашій феноменальній бідності була і одна хороша риса, якої потім у нас уже не було ніколи. Однаково були голодні і бідні і ми, вихователі. Зарплату тоді ми майже не отримували, задовольнялись тією ж їжею і ходили в такому ж приблизно одязі» [7, с. 22].

Аналіз нарисів, настанов, порад дає підстави виокремити наступні види дозвілєвої діяльності, які рекомендує використовувати педагог: постійна гра, читання вголос, прогулянки, лабораторно-гурткова робота, а саме хорівий гурток, драматичний, літературний російський, літературний національний, музичний духовий, музичний струнний, музичний шумовий, художній, вільну майстерню, танцювальний, фотографурток, природничий, радіо гурток, фізико-хімічний, іноземних мов, спортивний, казок, шаховий та шашок [6, с. 309]. При цьому одразу наголошувалося, що не обов'язково створювати в школі одразу всі, «краще менше гуртків, але зі справжньою роботою» [6, с. 309].

Як бачимо, усе вище перераховане сприяло розвитку творчих здібностей вихованців, у існуванні яких у кожного з них Антон Семенович ніколи не сумнівався. Більше того, педагог уважав, що творчість, прагнення прекрасного закладені в кожну людину природою. Він наголошував: «Краса – наймогутніший магніт, і притягує не лише гарне обличчя або фігура людини, але й гарний вчинок, гарний спектакль, карний концерт, вишивка і навіть гарний картонний солдат» [5, с. 66].

Антон Семенович прагнув «організувати характер педагога», виховання його поведінки, а вже потім «організацію його спеціальних знань і навичок, без яких жоден вихователь не зможе бути хорошим фахівцем, не зможе працювати, оскільки в нього не поставлений голос, він не зможе розмовляти з дитиною й не знатиме, у якому випадку, як потрібно розмовляти. Без таких умінь не може бути гарного вихователя». Педагог підкреслював, що «Не може бути хорошим вихователь, який не володіє мімікою, який не може надати своєму обличчю необхідний вираз або стримати свій настрій. Вихователь повинен уміти організовувати, ходити, жартувати, бути веселим, сердитим. Вихователь повинен вести себе так, щоб кожний рук його виховував, і завжди повинен знати, чого він бажає в даний конкретний момент, а чого він не бажає» [8, с. 172].

З метою залучення колоністів до мистецтва в колонії імені М. Горького, якою керував А. Макаренко, було створено театр, у роботі якого був задіяний практично весь колектив вихованців. При чому при розподілі обов'язків враховувалися природні здібності дітей. В організації роботи театру педагог використав ще один свій вдалий винахід – «зведений загін». Такий загін створювався на певний час, який залежав від того, скільки триватиме та чи інша робота, для виконання якої він і був покликаний. У роботі театру було задіяно одразу десять зведених загонів: шостий «А» – актори, шостий «П» – публіка, шостий «О» – одяг, шостий гарячий – опалення, шостий «Д» – декорація, шостий «Р» – реквізит, шостий «С» – освітлення та ефекти, шостий «У» – прибирання, шостий «Ш» – шуми, шостий «З» – завіса [7, с. 215].

На тоді в колонії було вісімдесят вихованців, ураховуючи кількість загонів та акторів, задіяних у виставі, зрозуміло, що вся колонія працювала для того, щоб вистава вдалася. Важливо, що п'єса гралася один раз, на її підготовку відводився один тиждень. Колоністи обирали твори з великою кількістю дійових осіб, оскільки багато хто з них хотів грати на сцені. А. Макаренко підкреслював, що він надавав театру

великого значення, «оскільки завдяки йому значно покращувалося мовлення колоністів і взагалі сильно розширювався горизонт» [7, с. 215]. У випадках, коли акторів не вистачало, на допомогу запрошувалися не тільки вихователі, а й інші працівники колонії.

Акторські таланти колоністів використовувалися під час вечірніх чергувань вихователів колоній: «Вечірнє чергування скоро перетворилося на просту формальність: ввечері у спальнях збиралися всі вихователі – і чергові і не чергові. Це теж не було подвигом: нам не було куди піти, крім кімнат колоністів. У наших пустих квартирах було не затишно і дещо страшно ввечері при світлі наших каганців, а в кімнатах після вечірнього чаю нас з нетерпінням чекали знайомі гостроокі веселі рожи колоністів з великими запасами різноманітних оповідань, небилиць та бувальщин, різноманітних питань: злободенних, філософських, політичних і літературних, з різними іграми, починаючи з «кота і мишки» й закінчуючи «крадієм і донощиком». Тут же розбиралися й різні випадки нашого життя, перемивалися кісточки сусідів-хуторян, проектувалися деталі ремонту й нашого щасливого майбутнього життя в другій колонії.

Іноді Мітягін розповідав казки. Він був дивовижний майстром на казки, розповідав їх талановито, з елементами театральної гри й багаті міміки. Мітягін любив малих дітей, і його казки доставляли їм особливу насолоду. В його казках майже не було чудесного: фігурували глупі мужики і розумні мужики, розтяпи-дворяни і хитрі майстри, сміливі крадії та обмануті поліцейські, хоробрі, переможці-солдати і глупуваті попи» [7, с. 61].

Такі посиденьки єднали людей, адже діти задовольняли ще одну людську потребу – спілкування. Зазначимо, що в колонії були діти різного віку та за умови відсутності зайвих приміщень і можливості їх опалювати, вихованці були поселені в декілька великих кімнат, а отже, менші діти постійно перебували разом зі старшими, більш розвинутими (на кшталт перших вихованців – Задорова, Таранця, Буруна). Таким чином відбувалася зміна стадій морального розвитку, через спілкування розширювався кругозір, діти починали мислити більш загальними категоріями [3, с. 214]. Тим більше, що на таких зібраннях влаштовувалися загальні читання. А. Макаренко, як згодом і його послідовник В. Сухомлинський, надавав велику увагу формуванню літературної сфери вихованців. «У нас з першого дня створилися бібліотека, для якого книги я купляв і випрошував у приватних будинках. До кінця зими в нас були майже вся класика й багато спеціальної політичної й сільськогосподарської літератури. Удалося зібрати в запущений складах губнаробразу багато популярних книжок з різних галузей знань.

Читати книжки любили багато колоністів, але далеко не всі вміли її осилити до кінця. Тому ми й увели загальні читання вголос, у яких зазвичай брали участь усі. Читали або я, або Задоров, який володів прекрасною дикцією» [7, с. 62]. Важливо, що проводилися не тільки читання, а й обговорювання прочитаного. Отже, діти отримували досвід не тільки висловлювати свою думку, а й відстоювати власну точку зору, слухати з повагою свого опонента. Можемо стверджувати, що формувалася риторична культура та досвід вихованців.

Можемо стверджувати, що в навчальних закладах, якими керував А. Макаренко, панував культ творчості, що проявлялося не лише в дозвіллі вихованців. Педагог, його колеги й вихованці вважали, що справа (робота в полі, саду, у майстернях тощо), в яку вкладено багато сил, наснаги, мрій («сподівання щасливого моменту») є справжньою творчістю.

### Література

1. Беляев В. И. Педагогика А. С. Макаренко : традиции и новаторство / В. И. Беляев. – Москва : Издательство МНЭПУ, 2000. – 222 с.
2. Випасняк А. Педагогічна спадщина А. С. Макаренка : виклики сучасності та актуальність у соціокультурній сфері суспільства / А. Випасняк // Витоки педагогічної майстерності. Серія : Педагогічні науки. – 2013. – Вип. 11. – С. 80 – 85.
3. Вознюк А. В. Педагогическая синергетика : монография / А. Вознюк. – Житомир : Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2012. – 812 с.
4. Иванченко А. Макаренко про мету й засоби виховання / А. Иванченко // .
5. Макаренко А. С. Вроде методического плана клубной работы / А. Макаренко // Макаренко А. С. Педагогические сочинения В 8-ми т. Т. 1 / Сост. Л. Ю. Гордин, А. А. Фролов. – Москва : Педагогика, 1983. – 368 с.
6. Макаренко А. С. Методика организации воспитательного процесса / А. Макаренко // Макаренко А. С. Педагогические сочинения: В 8-ми т. Т. 1 / Сост.: Л. Ю. Гордин, А. А. Фролов. – Москва : Педагогика, 1983. – С. 267 – 329.
7. Макаренко А. С. Педагогическая поэма / А. Макаренко. – Київ : Рад. шк., 1987. – 512 с.
8. Макаренко А. С. Проблемы школьного советского воспитания (лекции) / А. Макаренко // Макаренко А. С. Педагогические сочинения : В 8-ми т. Т. 4 / Сост.: М. Д. Виноградова, А. А. Фролов. – Москва: Педагогика, 1984. – 400 с.
9. Міхно О. П. Психолого-педагогічні аспекти виховної системи Антона Макаренка / О. П. Міхно // Професійно-технічна освіта : науково-методичний журнал. – 2013. – № 2. – С. 8 – 12.

10. Невская С. В. В творческой лаборатории Макаренко-психолога (по архивным материалам наследия педагога) / С. В. Невская // Народное образование. – 1995. – № 3. – С. 112 – 118.
11. Степаненко М. Педагогічна концепція А. С. Макаренка і сучасність / М. Степаненко, А. Бойко // Рідна школа, 2013. – № 1 – 2. – С. 23 – 28.
12. Хиллинг Г. На путях к настоящему Макаренко // <http://zt1.narod.ru/hillig-3htm>.

### References

1. Beliaev V. Y. Pedahohyka A. S. Makarenko : tradytsyy y novatorstvo / V. Y. Beliaev. – M. : Yzdatelstvo MNЭПУ, 2000. – 222 s.
2. Выпасник А. Pedahohichna spadshchyna A. S. Makarenka : vyklyky suchasnosti ta aktualnist u sotsiokulturnii sferi suspilstva / A. Выпасник // // Vytoky pedahohichnoi maisternosti. Seriya : Pedahohichni nauky. – 2013. – Вып. 11. – С. 80 – 85.
3. Vozniuk A. V. Pedahohycheskaia synerhetyka : monohrafyia / A. Vozniuk. – Zhytomyr : Yzd-vo ZhHU ym. Y. Franko, 2012. – 812 s.
4. Ivanchenko A. Makarenko pro metu y zasoby vykhovannia / A. Ivanchenko // .
5. Makarenko A. S. Vrode metodycheskogo plana klubnoi raboty / A. Makarenko // Makarenko A. S. Pedahohycheskye sochyneniya V 8-my t. T. 1 / Sost. L. Yu. Hordyn, A. A. Frolov. – M. : Pedahohyka, 1983. – 368 s.
6. Makarenko A. S. Metodyka orhanyzatsyy vospytatelnoho protsessa / A. Makarenko // Makarenko A. S. Pedahohycheskye sochyneniya: V8-my t. T. 1 / Sost.: L. Yu. Hordyn, A. A. Frolov. – M.: Pedahohyka, 1983. – S. 267 – 329.
7. Makarenko A. S. Pedahohycheskaia poэma / A. Makarenko. – K. : Rad. shk., 1987. – 512 s.
8. Makarenko A. S. Problemy shkolnoho sovetskoho vospytaniya (lektsyy) / A. Makarenko // Makarenko A. S. Pedahohycheskye sochyneniya : V 8-my t. T. 4 / Sost.: M. D. Vynohradova, A. A. Frolov. – M. : Pedahohyka, 1984. – 400 s.
9. Mikhno O. P. Psykholoho-pedahohichni aspekty vykhovnoi systemy Antona Makarenka / O. P. Mizhno // Profesiino-tekhnichna osvita : naukovy-metodychnyi zhurnal. – 2013. – # 2. – S. 8 – 12.
10. Nevskaya S. V. V tvorcheskoi laboratoryy Makarenko-psykholoha (po arkhivnym materiyalam nasledyia pedahoha) / S. V. Nevskaya // Narodnoe obrazovanye. – 1995. – # 3. – S. 112 – 118.
11. Stepanenko M. Pedahohichna kontseptsii A. S. Makarenka i suchasnist / M. Stepanenko, A. Boiko // Ridna shkola, 2013. – # 1 – 2. – S. 23 – 28.
12. Khyllynh H. Na putiyakh k nastoiashchemu Makarenko // <http://zt1.narod.ru/hillig-3htm>.

УДК 37(477)(09)+6(07)

## ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ В ІСТОРІЇ РОЗВИТКУ ВІТЧИЗНЯНОЇ ОСВІТИ

**Р. К. Мельниченко**

*Стаття присвячена проблемі становлення профільного навчання в історії вітчизняної педагогіки. Здійснено короткий аналіз організації системи освіти в різних регіонах України. Розкрито моделі диференціації та профілізації навчання в історії розвитку вітчизняної освіти до часів здобуття Україною незалежності (1991 р.). Схарактеризовано основні освітні реформи зазначеного періоду на українських землях, труднощі та результати їх впровадження в практику. Здійснено аналіз розвитку природничого напрямку навчання в середній і вищій школі.*

**Ключові слова:** профільне навчання, диференціація навчання, розвиток профільного навчання.

## ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ИСТОРИИ РАЗВИТИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Р. К. Мельниченко**

*Статья посвящена проблеме становления профильного обучения в истории отечественной педагогики. Осуществлен краткий анализ организации системы образования в различных регионах Украины. Раскрыты модели дифференциации и профилизации обучения в истории развития отечественного образования до обретения Украиной независимости (1991 г.). Дана характеристика основным образовательным реформам данного периода на украинских землях, трудностям и результатам их внедрения в практику.*

**Ключевые слова:** профильное обучение, дифференциация обучения, развитие профильного обучения.

## ORGANIZATION OF SPECIALIZED TRAINING IN THE HISTORY OF NATIONAL EDUCATION

**R. K. Melnychenko**

*The article focuses on the issue of specialized education development in the history of national pedagogy. It presents models of differentiation and specialization of education in the history of national education before Ukraine became independent (1991). Differentiation of education in the early stages of development of society was external and was of*

*religious, gender, and class nature. Educational institutions varied in form of ownership, a language of instruction, and curriculum. In XIX c. the system of state education was gradually formed; educational opportunities for women were expanded; internal differentiation of educational process based on students' abilities, interests, and aptitudes was born. With the advancement of production, science, and technology the system of vocational education was formed, secondary educational institutions became specialized, and education of technical, commercial and natural sciences directions was intensified.*

*The education system of the Soviet Ukraine is characterized by attempts to introduce vocational training through the system of vocational biases, and organization of job training. Differentiation of education was implemented through extracurricular classes; schools and classes with advanced study of selected subjects were created; gymnasiums, lyceums, collegiums, special schools, production and training centres, etc. began to appear.*

**Keywords:** *specialized education, differentiation of education, the development of specialized training.*

Одним із пріоритетних напрямків реформи вітчизняної школи є перехід до профільного навчання. Дослідження науковців дає підстави стверджувати, що таке навчання є дуже складним педагогічним явищем, системним за своїм змістом, функціями, характеристиками, ознаками, суб'єктами діяльності. Профільне навчання як цілісне наукове поняття педагогіки було обгрунтоване в Концепції профільного навчання в старшій школі (2003) і уточнене, розширене в нових редакціях і проектах Концепції у 2009 і 2013 роках [9; 10]. Важливими ознаками профільного навчання є його індивідуалізація, диференціація, а також спрямованість на вибір майбутньої професії. Аналіз науково-педагогічної літератури засвідчує, що в різні роки становлення та розвитку освітніх процесів прототипами профільного навчання були такі поняття як «фуркація» (розділення), «спеціалізація», «диференціація» навчання. Саме тому історія становлення профільного навчання пов'язана з розвитком диференціації освіти і розглядатиметься в цьому контексті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про те, що проблема профільної школи і диференційованого підходу до навчання займає чільне місце в психолого-педагогічних дослідженнях. Генеза проблеми диференційованого навчання, історія його розвитку була предметом дослідження таких вітчизняних педагогів як: Л. Березівська [2], О. Бугайов [3]; М. Гончаров [5; 6] Н. Дічек [7], Н. Петрошук [16], О. Сухомлинська [21], А. Терещук [22], Н. Шиян [23] та ін. Окремі аспекти впровадження профільного навчання в шкільництво України розкрито в підручниках, посібниках, хрестоматіях з історії педагогіки [1; 2; 8; 12]. Найбільш комплексний і системний аналіз цієї проблеми знаходимо в монографії В. Кушнір [11]. Автором виявлено і детально розкрито теорію і практику профільного навчання в школах України, науково обгрунтовано періодизацію профільного навчання у вітчизняній школі. Незважаючи на таку увагу вітчизняних науковців до історіографії проблеми диференційованої і профільної освіти, відсутня цілісна картина системи освіти в різних регіонах України, котрі знаходилися в складі різних держав. Залишається недостатньо вивченим природничо-науковий напрям навчання. Саме тому дослідження в даному напрямку є актуальними.

**Метою статті** є узагальнення історії розвитку диференційованого та профільного навчання в різних регіонах України; розкриття становлення природничого напрямку навчання у вітчизняній освіті.

Слід зазначити, що до XIV ст. вітчизняній освіті притаманні окремі елементи зовнішньої диференціації. Переважала церковна освіта. В містах існували «школи грамоти», що утримувалися на кошти батьків; «школи книжного вчення», які створювалися державою для дітей знаті та готували учнів до майбутньої діяльності в сфері державного управління, дипломатії, культури. Початкова освіта була доступна і жінкам [8; 12].

У XIV ст. значна частина українських земель опинилася під владою Польщі, Литви, Угорщини. Великий вплив почали відігравати єзуїти, що створювали свої навчальні заклади – колегіуми, відбувалася латинізація і полонізація населення. Після об'єднання православної і католицької церкви у греко-католицьку (1596 р.), уніати створювали власні школи з навчанням рідною мовою, які давали непогані знання, орієнтувалися на західноєвропейську педагогіку, але не користувалися авторитетом в українських міщан та селян [8, с. 63]. Діти заможних міщан та знать зазнали значного впливу католицизму, вони здобували доступну і престижну освіту, навчаючись в університетах Польщі [12, с. 78]. На формування вітчизняної освіти XVI ст. також вплинула епоха Відродження у Європі, створення протестантських громад зі своїми школами. Найбільш поширеними серед них були соцініанські та кальвіністські навчальні заклади, що діяли в Берестечку, Гощі, Кисилині, Любарі, Хмельнику й інших містах України. Слід зазначити, що навчальні програми католицьких єзуїтських колегіумів і протестантських шкіл були досить схожими. В них діти вивчали латинську і грецьку мови, риторику, математику, а основний наголос був на релігійній освіті і вихованні. Природничий напрям освіти реалізувався в курсі філософії, де вивчалася фізика, астрономія, елементи природознавства.

Деякі заможні люди, українські меценати почали відкривати в цей період православні навчальні заклади. Найбільш відомими були слов'яномовні школи князя Костянтина Острозького, організовані у XVI ст. у Турові, Володимирі-Волинському та Острозі. Історики зазначають високий рівень освіченості випускників Острозької школи. Цей заклад називали «тримовним ліцеєм» або «слов'яно-греко-латинською

академією» [8; 12]. В подальшому Острозька школа стала вищим навчальним закладом європейського рівня в Україні.

З кінця XVI ст. в Україні виникають, а в XVII ст. масово поширюються початкові і підвищені школи, організаторами яких були братства. Членами братств стають козаки, міщани, ремісники, купці, духовенство. У братські школи приймали дітей незалежно від соціального стану. Вони утримувалися на пожертвування членів братства, сироти і діти з бідних сімей навчалися безкоштовно. В цих закладах сформувалася класно-урочна система навчання та демократичний вибір вчителів і керівництва. Деякі дослідники вважають саме братські школи виток диференційованого навчання [6; 21]. Провідну роль у розвитку вітчизняної освіти відіграли Київська братська школа (1615 р.) та Лаврська школа, заснована архімандритом Києво-Печерської Лаври Петром Могилою (1631 р.). Їх злиття у 1632 р. дало початок Києво-братській колегії, що згодом перетворилася на Києво-Могилянську академію. Цей навчальний заклад став вищою школою, відомим у всій Європі центром освіти, науки і культури. Навчальний план передбачав вивчення «семи вільних мистецтв», а також слов'янської, грецької, латинської, польської, а з кінця XVIII ст. ще й російської, німецької, французької і староеврейської мов. Диференційований підхід існував і до методів навчання: від заучування текстів напам'ять, виконання усних і письмових вправ спудеями молодших класів і до написання та прилюдного захисту семестрових великих письмових творів, проведенні диспутів, змагань у написанні промов, творів, характерних для студентів старших класів [8, с. 66 – 67]. Незважаючи на диференційований підхід до змісту і методів навчання, природничий напрямок був не розвиненим, лише окремі елементи фізики, природознавства, астрономії вивчалися в курсі філософії.

Слід зазначити, що після російсько-польської війни 1654 – 1667 рр. на кілька століть відбувся територіальний поділ України: Східна Галичина, Волинь, Правобережжя опинилися під владою Польщі; Лівобережжя, Київ, Запорізька Січ, Слобожанщина відійшли Росії; Закарпаття залишалось під владою Угорщини, а Північна Буковина – під турками. В освіті Правобережної і Лівобережної України виникли значні відмінності. Так, в Західній Україні на Правобережжі закривалися православні братські школи, розширилась мережа католицьких єзуїтських колегіумів, уніатських шкіл, відкривалися греко-католицькі школи ченців ордена св.Василіана, початкову освіту подекуди здійснювали школи мандрівних дяків. Осередком вищої освіти цього регіону став Львівський університет. До закриття 1773 р. він розвивався як єзуїтська академія, на філософському факультеті якої вивчали філософську систему Арістотеля – суміш логіки; метафізики з елементами психології та етики; фізики з елементами математики, астрономії, біології, метеорології. Було створено математично-фізичний кабінет, відкрито обсерваторію, почали викладати географію. Тобто, запроваджувалися елементи природничої освіти, хоча біологічні дослідження розпочалися лише в кінці XVIII з дослідження флори Прикарпаття [15]. З 1784 р. Львівський університет відновлено як австрійський світський університет з викладанням латинською мовою. Відкрита при університеті Львівська гімназія (прообраз сучасних профільних ліцеїв) була німецькою [8, с. 70].

Освіта Лівобережжя в кінці XVII – початку XVIII ст. зазнавала поступового переходу до загальнодержавної системи народної освіти Російської імперії. Петро I активно розвивав торгівлю, будівництво, промисловість. Це вимагало професійно грамотних і освічених людей. Тому, поряд з традиційною церковною освітою, почала розвиватися світська, причому з вираженою професійною спрямованістю. У 1701 р. в Москві почала функціонувати школа математичних та навігаційних наук, прообраз реального училища. На поч. XVIII ст. відкриваються спеціальні школи (артилерійські, інженерні, медичні, іноземних мов та ін.); згодом – навчальні заклади професійної школи (ремісничі, гірничозаводські, сільськогосподарські, мореходні, художньо-промислової освіти тощо). Природничі науки викладалися, як правило, в медичних та с/г школах. У 1724 р. у Росії був виданий указ про організацію Академії наук, а при ній відкриття університету і гімназій. Гімназії формувалися «...щоб кожний своєму стану, нахилам і визначенню навчатися міг» [1]. Прогресивну роль почали відігравати колегіуми – середні навчальні заклади, робота яких організовувалась за зразком Києво-Могилянської академії. В колегіумах була запроваджена система профільного навчання. Це, наприклад, відбувалося у Харківському колегіумі, який було засновано у 1722 р. в Белгороді, згодом перенесено в Харків під назвою Слов'яно-греко-латинської школи, а в 1734 р. перетворено на Харківську Колегію для дітей усіх соціальних станів. Тут було створено «додаткові класи» французької і німецької мов, математики, інженерної справи, артилерії, геодезії, вокалу й інструментальної музики. Згодом було посилено природничий напрямок навчання – запроваджено класи з вивчення географії, фізики і природознавства, а на початку XIX ст. – ще й медицини та сільського господарства [14]. Крім того, в зазначений період виникають спеціальні або фахові школи. Наприклад, діяла медико-хірургічна академія в Єлисаветграді та сільськогосподарська школа в Миколаєві – зразок профільних спеціальних закладів природничої освіти [8, с. 72].

Проте за наказом Катерини II було запроваджено кріпацтво, скасовано гетьманство на Україні (1764 р.), що призвело до закриття січових і полкових козацьких шкіл, занепаду братських шкіл. Натомість, у 1786 р. було запроваджено «Статут народних училищ у Російській імперії», згідно з яким у губернських містах було відкрито чотирикласні головні, а в повітових – двокласні малі народні училища. Проте в українських губерніях у 1801 р. було всього 8 головних і 17 малих народних училищ [12, с. 103]. Освітні реформи Катерини II значною мірою призвели до занепаду української середньої і вищої освіти, русифікації і денационалізації населення Лівобережжя.

Подібне явище спостерігалось і на Правобережжі та Західній Україні. Освіта на українських землях зазнала впливу католицизму, відбувалася заборона української мови (залежно від регіону вона замінювалася польською, угорською, німецькою). Частина освіти України розвивалася за стандартами Польщі, інша – Австро-Угорщини. Зокрема, на польських землях було створено Едукаційну комісію (прообраз першого у Європі Міністерства народної освіти). Територію було поділено на 10 освітніх округів, два з них (Волинський і Український у Вінниці) розміщувались на територіях сучасної України. Тут діяли парафіяльні школи; підокружні школи з 6-річним курсом навчання; окружні школи з 7-річним курсом навчання; католицькі гімназії та уніатські (василіанські) колегіуми. На українських землях, що перебували у складі Австро-Угорщини діяли церковні парафіяльні, уніатські, німецькі та румунські початкові школи, у містах – головні і тривіальні школи німецького типу. В якості середніх шкіл австрійський уряд запроваджував державні платні гімназії німецького зразку. Також було відкрито католицькі гімназії, богословські школи. Тобто, спостерігалася зовнішня диференціація закладів початкової і середньої освіти. У 1795 р. відбувся третій поділ Польщі, приєднання Правобережної України до Росії, тому навчальні заклади було перебудовано за зразком освіти Російської імперії. На початку XIX ст. в Російській імперії неодноразово відбувалися спроби реформи освіти (див. рис. 1).

Більшість дослідників вважає саме цей етап (XIX – початок XX ст.) періодом становлення диференційованого підходу до навчання і виховання [7; 11; 16; 21]. Зокрема, Олександром I у 1802 р. було створено Міністерство народної освіти, розроблено «Статут навчальних закладів, підвідомчих університетам». У Росії вперше запроваджувалась державна система народної освіти з чіткою структурою. Країна поділялась на шість учбових округів (на території України були Харківський і Віленський). У кожному окрузі діяли: парафіяльні або приходські училища, повітові училища, гімназії, університет. Кожна ланка була обов'язковою умовою для переходу на наступну. Було також дозволено відкривати дворянські пансіони і гімназії (наприклад, дворянська гімназія у Харкові, Одеська комерційна гімназія, Ніжинська гімназія вищих наук). В Одесі засновано Рішельєвський лицей (1817 р.), на базі якого майже через півстоліття було створено центр вищої освіти півдня України – Новоросійський університет. Спочатку лицей мав гімназійну програму навчання. Пізніше було відкрито фізико-математичне та юридичне відділення (1837 р.), а згодом – камеральний відділ, де викладали с/г та природничі науки. Взагалі, для XIX ст. характерною ознакою є зв'язок освіти з життям, виробництвом, розвиток природничих і технічних наук.

Слід зауважити, що після повстання декабристів 1825 р. царський уряд запровадив зміни до організації освіти з метою припинення «вольнодумства». Зокрема, в повітових училищах і гімназіях вводилась плата за навчання, скасовувалися природничі науки, посилювалося релігійне навчання і виховання [2]. З 1849 р. у чоловічих гімназіях з 4-го класу вводилася біфуркація, роздвоєння залежно від подальших намірів учнів (державної служби чи навчання в університеті). Усі предмети гімназійного курсу поділялися на загальні (обов'язкові) і спеціальні. У 1852 р. до гімназійного навчального курсу додали природничі науки, а усі гімназії було розділено на три профілі: 1) із законодавством, 2) з грецькою і латинською мовою; 3) гімназії з вивченням природничої історії [2; 11]. Тобто, започатковувалася поліфуркація – розділення на кілька напрямів, що можна вважати моделлю профільної освіти. Провідне значення не лише суспільно-гуманітарним наукам, а й математиці, фізиці, географії, природознавству. Важливим напрямом у введенні профільної освіти в першій половині XIX ст. стало створення спеціальних класів і додаткових курсів при гімназіях та повітових училищах. Вони давали знання практичного спрямування, які полегшували одержання в майбутньому теоретичної і спеціальної практичної підготовки. Уставом деяких гімназій дозволялося збільшувати кількість певних навчальних предметів, коли виявлялися здібні до них діти. Можна вважати, що це було прообразом сучасних факультативних занять та курсів за вибором.



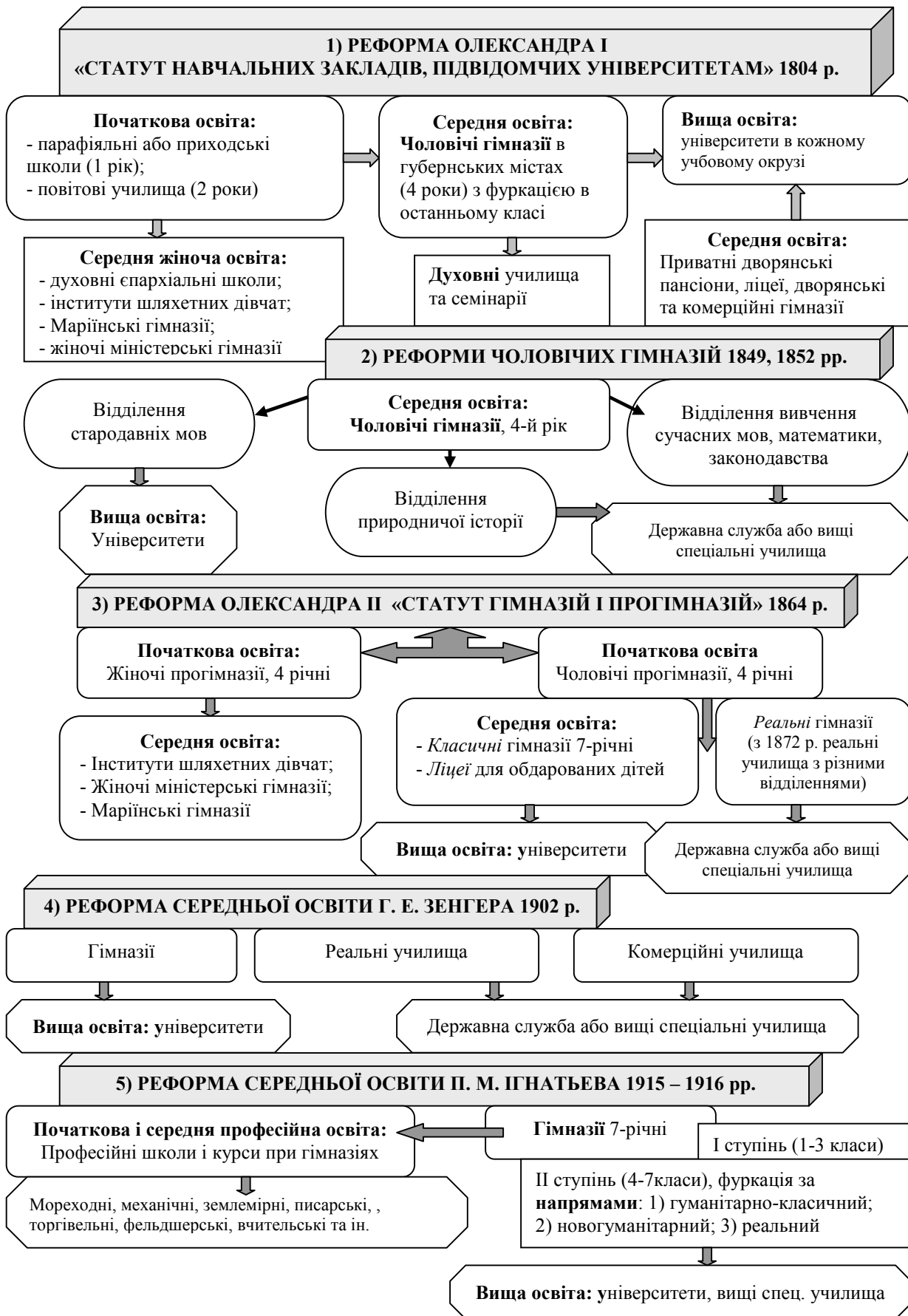


Рис. 1. Найважливіші реформи освіти імперського періоду (XIX – XX ст.)

В історико-педагогічному дослідженні В. М. Кушнір [11] встановлено, що для початку ХХ ст. був характерним пошук шляхів оновлення школи, але в умовах збереження державної імперської системи освіти. Так, Міністром народної освіти М. Боголеповим був запропонований проект створення єдиної 8-річної школи з диференціацією навчання на старшому відділенні. Проте його пропозицію не було реалізовано. Натомість, у 1902 р. затверджено реформу Г. Е. Зенгера, згідно якої в Російській імперії існували три основні типи закладів середньої освіти: гімназії, реальні та комерційні училища (свого роду гуманітарний, природничо-математичний і технічний напрями профільного навчання) (рис. 1).

Ідею профільності навчання було проголошено в 1912 р. на I-му Всеросійському з'їзді викладачів математики в Петербурзі. Делегати висловлювали думку про необхідність індивідуалізації і спеціалізації навчання старшокласників, зміни в його структурі і змісті відповідно до інтересів та здібностей учнів. Наприклад, В. Б. Струве в своїй доповіді про необхідність індивідуалізації та фуркації навчання зазначав «...до тих пір, поки ми не дамо можливості учневі на свідомому рівні його розвитку зосередитися на невеликому циклі дисциплін, що відповідають його індивідуальному духовному складові, ми не досягнемо в нього тієї розумової зрілості і сили, яка необхідна для успішного проходження вищої школи» [6].

Вже на II-му Всеросійському з'їзді викладачів математики в Москві (1915 р.) було представлено проект реорганізації структури школи. Згідно з ним між школою і університетом впроваджувався новий ступінь – ліцей, де учні могли навчатися за одним із 4-х напрямків (А, В – філософським, С, Д – математичним). Було запропоновано фуркацію, розподіл навчальних планів старших класів за гуманітарним чи природничо-математичним профілями [21].

Ці ідеї лягли в основу реформи міністра народної освіти П. М. Ігнат'єва (1915 – 1916 рр.) (рис. 1). Він запропонував проект створення єдиної 7-річної гімназії з двома ступенями навчання. На другому ступені учні визначали напрями освіти: старогуманітарний або гуманітарно-класичний (давні мови за рахунок скорочення математики), новогуманітарний (словесність, російська і іноземні мови, історія), реальний (математика, природничі науки). Кожен з них давав право на продовження освіти. Багато сучасних дослідників вважають цю реформу однією з кращих моделей профільної освіти. Проте проект П. М. Ігнат'єва не було ухвалено, граф пішов у відставку, питання розвитку і впровадження в освіту внутрішньої диференціації не було реалізовано [7; 21].

В цей же період було дозволено відкриття приватних освітніх закладів, започатковано діяльність земств, що розвивали в губерніях народну освіту. Запроваджувалася диференціація навчальних планів і програм, з'явилися професійно орієнтовані школи. Наприклад, у Київському освітньому окрузі в другій половині ХІХ ст. діяли школи мореходні, механіків, землемірів, вчителів, торговців, фельшерів, сільських писарів тощо. Усі ці школи і курси мали практичну, професійну спрямованість, допомагали молоді легше адаптуватися в дорослому житті. Н. П. Дічек цей часовий проміжок класифікує як етап професіоналізації і зовнішньої диференціації середньої освіти; вважає його періодом формування самостійної галузі – професійної освіти. Наприклад, з 1888 по 1901 рр. кількість установ нижчої промислово-технічної освіти зросла в 2,5 рази (з 88 до 212), а шкіл налічувалося понад 150 різновидів [7, с. 31].

Слід зазначити, що в другій половині ХІХ – початку ХХ ст. в Російській імперії відбувався активний розвиток педагогічної думки: на сторінках педагогічної преси обговорювалися актуальні питання реформи освіти, психології дитини, педагогіки, дидактики, методики викладання окремих дисциплін. Розвивалися експериментальні дослідження в галузі психології особистості, фізіології вищої нервової діяльності (В. Бехтерева, М. Ланге, П. Лесгафта, І. Павлова, М. Румянцева, В. Прейера, О. Сікорського, В. Штерна та ін.). Це сприяло формуванню особистісного підходу в навчанні, привертало увагу до необхідності внутрішньої диференціації навчання відповідно до індивідуально-психологічних особливостей учнів. Хоча, як зазначалося вище, внутрішня диференціація навчання в цей період не була реалізована.

Які ж риси були притаманні системі освіти Західної України цього періоду? До середини ХІХ ст. структура початкових шкіл залишалася такою ж, як і раніше: парафіяльні, тривіальні і головні. Середня освіта була представлена гімназіями та реальними школами. Прогресивними демократичними освітніми реформами можна вважати постанови Австрійського уряду 1867 – 1873 рр. Зокрема, на Галичині створюються шкільні ради (краєві, окружні і місцеві), котрі управляли всіма навчальними закладами регіону. Вводилося обов'язкове і безплатне початкове навчання дітей віком від 6 до 12 років; створювалися віділові школи у містах, які давали підвищену початкову освіту

учням. Почали діяти чоловічі і жіночі учительські семінарії. Проте лише за рішенням польського сейму 1886 р. на західноукраїнських землях виникли утраквістичні (двомовні) школи, основні предмети у яких викладалися польською мовою, а всі інші – рідною [8]. Українська освіта на Галичині, Буковині і Закарпатті у XIX на початку XX ст. розвивалася незадовільно, переважали одно- і двокласні початкові школи. На початок XX ст. у регіоні діяло всього кілька українських гімназій (у Львові, Перемишлі, Тернополі). Щоправда, почали виникати приватні українські гімназії, жіночі гімназії та ліцеї, паралельно засновувалися і польські приватні гімназії. Тобто, відбувалася диференціація навчальних закладів за мовою викладання, гендерною ознакою, формою власності. Також зростала мережа фахових шкіл – закладів професійної освіти (столярські, слюсарні, млинарські, школи будівельних ремесел тощо). У них вдосконалювався зміст освіти, збільшувалися терміни навчання учнів.

Перша світова війна, події 1917 р. призвели до абсолютно нових змін в системі вітчизняної освіти. Одним із найскладніших періодів в історії України є 1917 – 1920 рр., коли відбувалося становлення національної системи освіти. Україна пережила в цей короткий історичний проміжок неоднократну спробу реформи освітньої галузі. В перші післяреволюційні роки на чолі освітнього руху стали громадські організації, серед яких Товариство Шкільної освіти. Було прийнято рішення про утворення Всеукраїнської вчительської спілки та Головної Шкільної Ради – першого офіційного українського державного органу у справах освіти.

За часи правління Центральної Ради (4.03.1917– 30.04.1918) значну увагу приділяли питанням освіти. Вже в I Універсалі ЦР було створено Генеральний Секретаріат Освіти (згодом Міністерство народної освіти). У 1917 р. пройшли два Всеукраїнські вчительські з'їзди, на яких проголошено: єдність і наступність усіх шкіл, безплатність, обов'язковість і світськість освіти. Відомим українським педагогом, громадським діячем, письменником Григорієм Ващенко (в ті часи – директором Полтавської учительської семінарії, викладачем учительського інституту) було запропоновано запровадження таких видів середньої школи: класична гімназія, реальна школа, середні технічні школи, середня агрономічна, середня медична школа, учительська семінарія [12].

У добу Гетьманату на чолі з Павлом Скоропадським (29.04.1918 – 26.12.1918) міністр народної освіти М. Василенко запровадив принцип централізованого управління освітою; скасував шкільні ради і відділи освіти національних меншин. Він висунув ідею створення нових державних національних навчальних закладів – українських гімназій та реальних шкіл. Загальна середня школа мала 8 класів – 4 молодші і 4 старші. В старших класах вводилося профільне навчання, передбачалося існування класичного, реального і філологічного відділів [11; 12]. В період Гетьманату було відновлено роботу Київського університету, створено Українську Академію Наук, президентом якої обрано Володимира Вернадського.

За часів Директорії (грудень 1918 – листопад 1920) було поновлено УНР. Новий уряд проголошував в Україні всенародне безкоштовне навчання, децентралізацію управління освітою, видав закон про державну українську мову. Міністром народної освіти було обрано Івана Огієнка [12]. Слід зазначити, що новою українською владою активно розроблявся «Проект Єдиної школи на Україні». Робота над цим документом була розпочата спеціальною комісією при Генеральному секретаріаті освіти під керівництвом П. Холодного (вересень 1919 р.) і завершувалася резолюцією українського законодавчого органу в еміграції (17 червня 1921 р. в м. Тарнові). Згідно «Проекту Єдиної школи на Україні», планувалося запровадити трьохступеневу єдину 12-річну середню школу: молодша, старша основна та колегіум (по 4 роки кожна). Дослідженнями В. Кушнір [11] встановлено, що згідно з цим документом на перших двох ступенях пропонувалося вивчати курси обов'язкових наук за однаковими навчальними планами. На 3-й ступені, в колегіумі вводилося профільне навчання з класичним (стародавні мови), гуманітарним (сучасні іноземні мови), історико-літературним, економічним, с/г та реальним профілями (тоді зазначалося «відділами» або «варіантами навчання»). Кожен відділ за навчальним змістом наповнювався систематичними курсами різних наук – «концентрами дисциплін». Учні вибирали відділи залежно від власних інтересів і нахилів. Випускники усіх відділень мали рівні права на вищу освіту при вступі в університети та вищі школи України [11]. На жаль, через політичні причини цей прогресивний документ не було реалізовано.

У грудні 1919 р. утворилася УРСР – Українська Радянська Соціалістична Республіка. Було створено Народний Комісаріат Освіти України. Беручи за основу «Положення про єдину трудову школу» радянської Росії, у травні 1919 р. було прийнято «Положення про єдину трудову школу УРСР» [8; 12]. Необхідність підготовки кваліфікованих робітників для потреб відбудови господарства, велика кількість дітей-сиріт, які з'явилися в результаті революції та війни вимагала нагальних змін в освіті. Нарком освіти Г. Гринько УРСР створив проект, згідно з яким в країні створювалися такі типи освітніх установ: 1) дошкільні заклади соціального виховання (дитячі садки, будинки, комуни, колонії) для дітей від 4 до 8 років; 2) єдина трудова семирічна школа для дітей від 8 до 15 років з двома концернами (4+3 роки навчання); 3) професійні школи

(для молоді віком 15-18 років); 4) вищі навчальні заклади (технікум, інститут). Ця система зберіглася аж до 1930-х років і відрізнялася від тієї, що існувала в радянській Росії [7; 8; 21 – 23] (рис. 2).

Завдяки наркомуні освіти УРСР Г. Гринько (1920 – 1922 рр.), його заміснику Я. Ряппо та інших колег в Україні встановилася самобутня система освіти, яка увійшла в історію як монотехнічна профільна школа професійного спрямування [11; 21]. В школах УРСР діяла трудова семирічна школа (для дітей з 8-15 р.) з двома концернами та виокремлювалася старша профільна школа професійного спрямування (для підлітків 15-17 років). Профшколи диференціювалися залежно від галузей народного господарства і культури. Вони давали загальну освіту, на профільні дисципліни було відведено 28 – 30 % [11]. Крім того, в 1920 – 1924 рр. виникало дуже багато додаткових професійних закладів для молоді і дорослих (тих, хто не мав 7-річної шкільної освіти і вже працював на виробництві) [11; 18; 21]. Особливо популярними були школи ФЗУ, що забезпечували як загальну, так і професійну освіту [18] (див. рис. 2).

Загалом 20-ті роки в історико-педагогічній літературі часто називають періодом «профухилів». Погоджуємося з висновком О. Сухомлинської про те, що існувала галузева диференціація «за вертикалями» (сільськогосподарські, індустріальні, мистецькі, педагогічні, соціально-економічні, медичні) та ступенева диференціація «за горизонталями» (професійні школи, технікуми, робітфаки, інститути) [21, с. 57].

Отже, в 20-х роках XIX ст. школа в Україні мала профільний професійний характер. Освітня система УРСР була диференційованою та унікальною, сприяла кращій адаптації випускників у житті. Проте вона не давала учням систематичних глибоких знань з основ наук, а використання навчального часу для професійної підготовки негативно позначалося на стані загальної освіти. Крім того, слабка матеріальна база більшості шкіл, відсутність спеціальних програм професійної підготовки, довільний розподіл годин на вивчення предметів, все це не дало очікуваних результатів. Як зазначав А. В. Луначарський, «...уведення профухилів потрібно розглядати як тимчасове явище, спробу вивести школи з українського становища до такої, що дає вихід у трудове життя...» [13]. У 1934 р. було ухвалено Постанову «Про структуру початкової і середньої школи в СРСР» (рис. 2). Було встановлено єдину систему освіти: початкова школа (1-4 класи), неповна середня школа (1 – 7), середня школа (1 – 10 класи). Школа на довгі роки стала далекою від профільності – єдиною, трудовою, з політехнічним ухилом, єдиним навчальним планом і програмами [21, с. 58].

Наступні кроки в напрямку профільної диференціації радянської освіти в УРСР зробили вже в 50-их роках XX ст. Було відкрито чоловічі спецшколи-інтернати з вивчення іноземних мов (у Києві, Одесі Харкові). Діяли військово-морські спецшколи та спецшколи військово-повітряних сил для юнаків. Усі вони були закритими навчальними закладами, на повному державному забезпеченні і готували дітей до вступу у виші [11].

24 грудня 1958 р. було видано закон «Про зміцнення зв'язку школи з життям та про дальший розвиток системи народної освіти в СРСР» [17]. Цей документ визначав перехід до обов'язкової 8-річної освіти та організацію виробничого навчання і виробничої практики з метою поєднання навчання з посиленою суспільно-корисною працею дітей віком 15-16 років (рис. 2). Створювалися такі типи навчальних закладів: загальні обов'язкові восьмирічні школи для дітей; одинадцятирічні середні загальноосвітні трудові політехнічні школи з виробничим навчанням (8+3 роки навчання з отриманням повної середньої освіти та професійної підготовки в одній із галузей народного господарства); трирічні школи робітничої і селянської працюючої молоді (заочні, вечірні, змінні); спеціалізовані школи-інтернати для дітей з вадами розвитку; технікуми як заклади середньої спеціальної освіти. В 1964 р. відбулися зміни в термінах навчання – школа стала 10-річною [20].

У кінці 50-х – початку 60-их рр. XX ст. значною мірою відбулася лібералізація і демократизація суспільства. Важливим науковим надбанням цього періоду стала концепція розвиваючого навчання, яка базувалася на диференційованому підході до учнів. Було розпочато експериментальні роботи з впровадження диференційованого навчання в освітніх установах країни. В цей же період у країні почали створювати спеціалізовані школи-інтернати для обдарованих дітей. Значна увага надавалася природничо-науковому напрямку навчання. Наприклад, Постановою Ради Міністрів СРСР від 23 серпня 1963 р. «Про організацію спеціалізованих шкіл-інтернатів фізико-математичного та хіміко-біологічного профілю» було започатковано відкриття при провідних університетах країни спеціалізованих трирічних шкіл-інтернатів для обдарованих дітей. Така спецшкола-інтернат фізико-математичного профілю з контингентом 360 чоловік була організована при Київському університеті ім. Т. Г. Шевченка. Окрім гарної загальної освіти, хорошої підготовки до вступу в університет, її випускники опановували спеціальності фізик-лаборант та програміст-обчислювач [11].

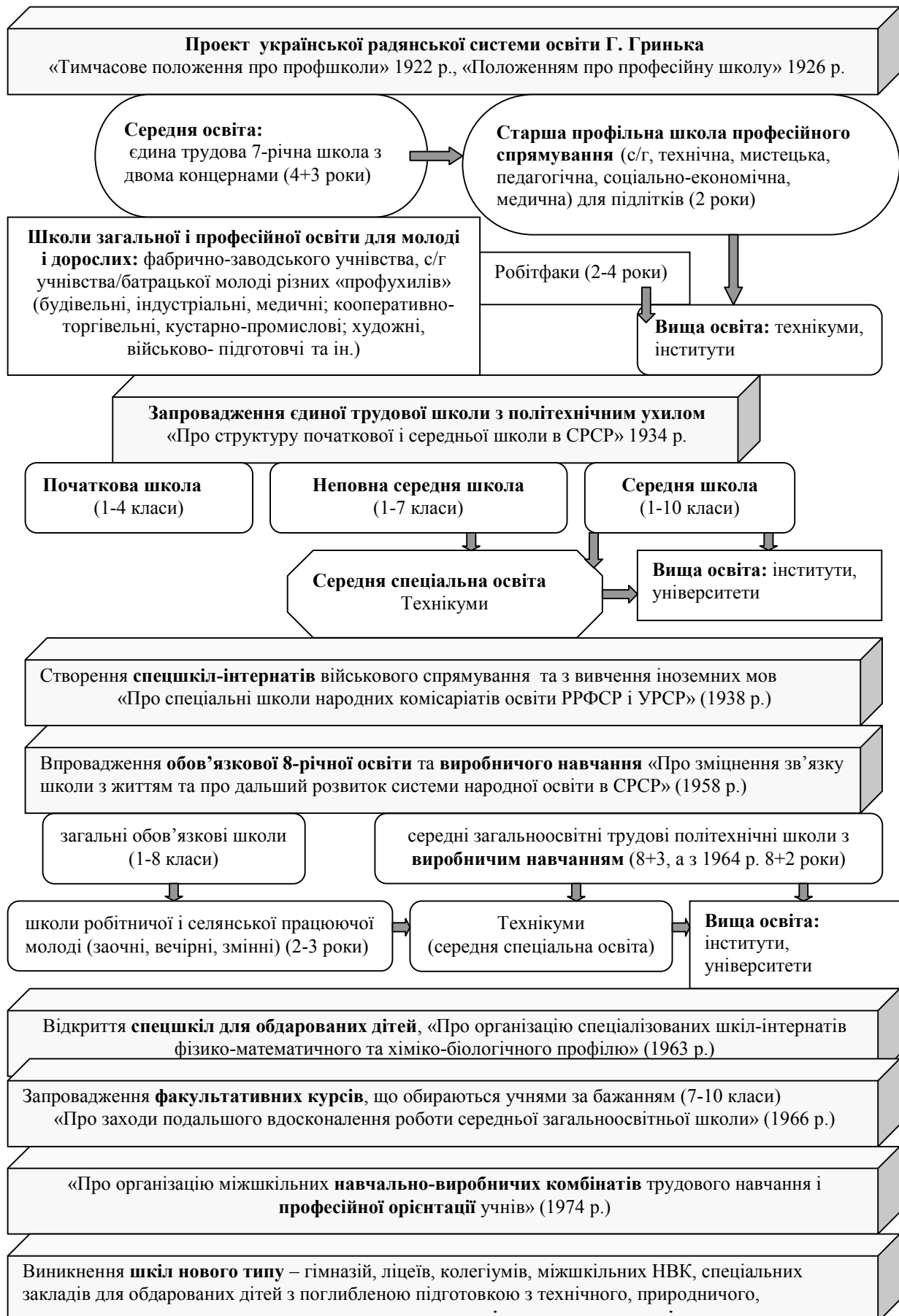


Рис. 2. Основні етапи розвитку освіти УРСР (1920 – 1991 рр.).

Для педагогіки цього періоду характерною була полеміка з даного питання. Один із авторів Концепції диференційованого навчання, учасник експериментального її впровадження в московських школах, Микола Гончаров підкреслював, що «...диференційоване навчання дозволяє створити оптимальні умови для розвитку індивідуальних здібностей учнів, оскільки дає можливість відповідним чином змінити зміст і методику викладання не тільки профілюючих, але й усіх інших предметів» [5, с. 49]. Критики диференційованого навчання вважали, що дуже талановитих, обдарованих дітей небагато, а ділити дітей на здібних і нездібних педагогічно неправильно. Натомість, у листопаді 1966 р. було видано постанову «Про заходи подальшого вдосконалення роботи середньої загальноосвітньої школи» [20]. Було взято курс на обов'язкову середню освіту для молоді. У школах починають активно запроваджуватися факультативні курси з окремих учбових предметів, що обираються учнями за бажанням (7-10 класи). Також створювалися класи з поглибленим вивченням окремих навчальних предметів у 9-10 класах [3; 4; 6]. Для періоду 1960–1970-х років було характерне спрямування педагогічної науки в русло організації факультативних занять як засобу диференціації і профілізації навчання. Проте виявилось, що факультативи були не дуже ефективними через свою необов'язковість, добровільність відвідування. Вони проводилися до або після основних уроків, що викликало перевантаження учнів і падіння інтересу до цих занять. Дослідники також до причин зниження ефективності факультативних курсів відносять недостатню підготовку вчителів, низький рівень матеріально-технічної бази, використання факультативних годин не за призначенням [4].

Ще однією формою організації профільного навчання 70-80-х рр. минулого століття стали навчально-виробничі комбінати (НВК) (рис. 2). Пропонувалася модель поєднання навчання з виробничою працею. Проте НВК вимагало неабияких матеріально-технічних витрат, а при відсутності постійної фінансової підтримки держави ця ідея не отримала практичного втілення в реальне життя. Часто виробнича праця не мала творчого характеру, перетворювалася на примусову трудову повинність [19].

Наступна хвиля впровадження диференційованого підходу до навчально-виховного процесу характерна для 80-х рр. ХХ ст., за часів так званої перебудови. У 1984 р. було проголошено шкільну реформу СРСР, здійснено перехід дітей на 11-річний термін шкільного навчання, зменшена наповнюваність класів. Взято курс на введення у старшій школі профільного виробничого навчання через співпрацю з базовими підприємствами, систему міжшкільних навчально-виробничих комбінатів (МНВК), шкільних навчально-виробничих майстерень та інших трудових об'єднань. Проте через політичну і соціально-економічну кризу, безсистемність освітніх перетворень, дана реформа не була реалізована [11; 19].

Характерною ознакою 80-х – початку 90-х років ХХ ст. було масове виникнення так званих «шкіл нового типу» – гімназій, ліцеїв, колегіумів, спеціалізованих шкіл-інтернатів, зорієнтованих на поглиблену підготовку з технічного, природничого, гуманітарного, спортивного, художньо-естетичного та інших напрямків навчання. Часто ці загальноосвітні заклади утворюють єдину ланку, навчальний комплекс з установами середньої професійної і вищої освіти [21 – 23]. В науково-педагогічній літературі, періодичних виданнях накопичився чималий практичний досвід роботи кращих навчальних закладів України, де успішно реалізовано профільне навчання. Саме в цей період під тиском громадськості було взято курс на розвиток варіативності освіти, задекларовано принципи диференціації та індивідуалізації навчання, розроблено «Концепцію диференціації навчання у середній школі», виділено проблему профільного навчання на загальносоюзному державному рівні. Згодом ці процеси набули подальшого розвитку зі здобуттям Україною незалежності у 1991 році, під час побудови власної освітньої системи.

Отже, диференціація освіти була різноманітною, багатогранною і актуальною в різні періоди розвитку вітчизняної педагогіки. На ранніх етапах розвитку суспільства диференціація в освіті носила релігійний, гендерний, становий характер. Навчальні заклади різнилися також формою власності, мовою викладання, навчальними планами.

В ХІХ ст. відбулося поступове формування системи державної освіти, її домінування над церковною; розширення можливостей для освіти жінок; зародження внутрішньої диференціації навчального процесу за здібностями, інтересами і нахилами учнів. З розвитком виробництва і науково-технічного прогресу у ХІХ – поч. ХХ ст. формується система професійної освіти, відбувається профілізація закладів початкової і середньої школи; посилення реальної освіти природничого, технічного, комерційного спрямування.

Для освіти України радянського періоду характерні спроби запровадження професійного характеру навчання через систему профухилів; організацію виробничого навчання. Здійснювалося впровадження диференції навчання за допомогою факультативних занять; відбувалося створення шкіл і класів з поглибленим вивченням окремих навчальних предметів; виникали гімназії, ліцеї, колегіуми, спецшколи, навчально-виробничі комбінати тощо. Поступово відбувався педагогічний пошук механізмів і засобів диференційованого навчання, розкриття його психологічних засад.

## Література

1. Антология педагогической мысли России XVIII в. – М. : Педагогика, 1985. – 479 с.
2. Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. – М. : Педагогика, 1987. – 559 с.
3. Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у XX ст.: [монографія] / Л. Д. Березівська. – К. : Богданова А.М., 2008 – 406 с.
4. Бугайов О. І. Диференціація навчання у сучасній школі / О. І. Бугайов // Радянська школа. – 1991. – № 8. – С. 7–16.
5. Гончаров Н. К. Еще раз о дифференцированном обучении в старших классах общеобразовательной школы / Н. К. Гончаров // Советская педагогика. – 1963. – № 2. – С. 39– 50.
6. Гончаров Н. К. Очерки по истории советской педагогики / Николай Кириллович Гончаров. – К. : Рад. школа, 1970. – 363 с.
7. Дічек Н. П. Диференційований підхід до навчального процесу: спроба ретроаналізу / Н. П. Дічек // Шлях освіти. – 2011. – № 4. – С. 28 – 33.
8. Завгородня Т. К. Історія педагогіки : [навч.-метод. посібник] / Т. К. Завгородня, Л. М. Прокопів, І. В. Стражнікова. – Івано–Франківськ, 2014. – 160 с.
9. Концепція профільного навчання в старшій школі: Затверджена рішенням колегії МОН України від 25.09.03 № 10/12-2 // Інформаційний збірник МОН України. – 2003. – № 24. – С. 3-15.
10. Концепція профільного навчання в старшій школі // Інформ. Збірн. МОН України. – 2013. – № 1456. – К. : Пед. преса, 2013.
11. Кушнір В. М. Теорія і практика профільного навчання в історії розвитку вітчизняної школи (друга половина XIX–XX ст.) : [монографія] / В. М. Кушнір. – Умань: Видавець «Сочинський», 2015. – 418 с.
12. Левківський М. В. Історія педагогіки : [Навч. метод. посібник]. – Вид. 4-те. / М. В. Левківський – К. : Центр учбової літератури, 2011. – 190 с.
13. Луначарский А. В. К единой системе народного образования. / А. В. Луначарский – М., 1929. – 166 с.
14. Любжин А. И. Харьковский коллегіум в XVIII – начале XIX в. // Вопросы образования. – 2008. – № 3 – С. 240 – 263.
15. Львівський національний університет імені Івана Франка : [довідк. вид.] – Т. 2 / Львівський нац. ун-т ім. І. Франка; [вид. рада: І. О. Вакарчук та ін.]. – Львів : Вид-во ЛНУ, 2014. – 764 с.
16. Петрошук Н. До проблеми профільного навчання: особливості диференціації освіти та підготовки вчителів (кінець XIX – початок XX ст.) / Наталія Петрошук // Рідна школа. – 2011. – № 3 (березень). – С. 52 – 55.
17. Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в країні : Тези ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР // Рад. шк. – 1958. – № 11. – 23 с.
18. Про школи фабрично-заводського учеництва: Постанова ВУЦВК і РНК УРСР від 25 квіт. 1930 р. : (Витяг) // Закони і розпорядження в справі народної освіти. – Х., 1931. – С.140 – 144.
19. Романчук А. І. Організація трудового профільного навчання старшокласників у загальноосвітній школі України в 70-80-ті роки XX ст. / А. І. Романчук // Науковий часопис імені М. П. Драгоманова: Серія 13. Проблеми трудової та професійної підготовки. – К., 2004. – 360 с.
20. Собрание постановлений правительства СССР. – № 23. – М. : Юридическая литература, 1966. – С. 1– 8.
21. Сухомлинська О. В. Диференційоване навчання в історії української школи / О. В. Сухомлинська // Педагогіка і психологія – 2009. – № 1 – Диференціація навчання: теорія, практика, перспективи. – С. 54– 60.
22. Терещук А. І. Генеза проблеми профільного навчання у вітчизняному досвіді шкільної освіти / А. І. Терещук // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. – Серія Педагогіка. – № 3. – 2011. – С. 93–98.
23. Шиян Н. І. Дидактичні засади профільного навчання у загальноосвітній школі сільської місцевості : дис. на здобуття наук. ступ. д-ра пед. наук : спец. : 13.00.09 – Харків, 2005. – 488 с.

## References

1. Antolohyya pedahohycheskoy mysly Rossyy XVIII v. – М. : Pedahohyka, 1985. – 479 s.
2. Antolohyya pedahohycheskoy mysly Rossyy pervoy polovyny XIX v. – М. : Pedahohyka, 1987. – 559 s.
3. Bereziv'ska L. D. Reformuvannya shkil'noyi osvity v Ukraini u KhKh st.: [monohrafiya] / L. D. Bereziv'ska. – К. : Bohdanova A.M., 2008 – 406 s.
4. Buhayov O. I. Dyferentsiatsiya navchannya u suchasniy shkoli / O. I. Buhayov // Radyans'ka shkola. – 1991. – # 8. – S. 7–16.
5. Honcharov N. K. Eshche raz o dyfferentsyrovannom obuchenyy v starshykh klassakh obshcheobrazovatel'noy shkoly / N. K. Honcharov // Sovet'skaya pedahohyka. – 1963. – # 2. – S. 39– 50.
6. Honcharov N. K. Ocherky po ystoriyy sovet'skoy pedahohyky / Nykolay Kyryllovych Honcharov. – К. : Rad. shkola, 1970. – 363 s.
7. Dichek N. P. Dyferentsiyovanyy pidkhid do navchal'noho protsesu: sproba retroanalizu / N. P. Dichek // Shlyakh osvity. – 2011. – # 4. – S. 28 – 33.
8. Zavorodnya T. K. Istoriya pedahohiky : [navch.-metod. posibnyk] / T. K. Zavorodnya, L. M. Prokopiv, I. V. Strazhnikova. – Ivano–Frankivs'k, 2014. – 160 s.
9. Kontseptsiya profil'noho navchannya v starshiy shkoli: Zatverdzhena rishennyam kolehiyi MON Ukrainy vid 25.09.03 # 10/12-2 // Informatsiynyy zbirnyk MON Ukrainy. – 2003. – # 24. – S. 3-15.

10. Kontsepsiya profil'noho navchannya v starshiy shkoli // Inform. Zbirn. MON Ukrayiny. – 2013. – # 1456. – K. : Ped. presa, 2013.
11. Kushnir V. M. Teoriya i praktyka profil'noho navchannya v istoriyi rozvytku vitchyznyanoi shkoly (druga polovyna KhIKh–KhKh st.) : [monohrafiya] / V. M. Kushnir. – Uman': Vydavets' «Sochins'kyy», 2015. – 418 s.
12. Levkivs'kyi M. V. Istoriya pedahohiky : [Navch. metod. posibnyk]. – Vyd. 4-te. / M. V. Levkivs'kyi – K. : Tsentr uchbovoyi literatury, 2011. – 190 s.
13. Lunacharskyi A. V. K edynoy systeme narodnoho obrazovannya. / A. V. Lunacharskyi – M., 1929. – 166 s.
14. Lyubzhyn A. Y. Khar'kovskyy kollehyum v KhVIII – nachale KhIKh v. // Voprosy obrazovannya. – 2008. – # 3 – S. 240 – 263.
15. L'vivs'kyi natsional'nyy universytet imeni Ivana Franka : [dovidk. vyd.] – T. 2 / L'vivs'kyi nats. un-t im. I. Franka; [vyd. rada: I. O. Vakarchuk ta in.]. – L'viv : Vyd-vo LNU, 2014. – 764 s.
16. Petroschuk N. Do problemy profil'noho navchannya: osoblyvosti dyferentsiatsiyi osvity ta pidhotovky vchyteliv (kinets' KhIKh – pochatok KhKh st.) / Nataliya Petroschuk // Ridna shkola. – 2011. – # 3 (berezen'). – S. 52 – 55.
17. Pro zmitsnennya zv'yazku shkoly z zhyt'tyam i pro dal'shyy rozvytok systemy narodnoyi osvity v kraini : Tezy TsK KPRS i Rady Ministriv SRSR // Rad. shk. – 1958. – # 11. – 23 s.
18. Pro shkoly fabrychno-zavods'koho uchenystva: Postanova VUTsVK i RNK URSR vid 25 kvit. 1930 r. : (Vytyah) // Zakony i rozporядzhennya v spravi narodnoyi osvity. – Kh., 1931. – S.140 – 144.
19. Romanchuk A. I. Orhanizatsiya trudovoho profil'noho navchannya starshoklasnykiv u zahal'noosvitniy shkoli Ukrayiny v 70-80-ti roky KhKh st. / A. I. Romanchuk // Naukovyy chasopys imeni M. P. Drahomanova: Seriya 13. Problemy trudovoyi ta profesiynoyi pidhotovky. – K., 2004. – 360 s.
20. Sobranje postanovleniy pravitel'stva SSSR. – # 23. – M. : Yurydycheskaya lyteratura, 1966. – S. 1–8.
21. Sukhomlyns'ka O. V. Dyferentsiyovane navchannya v istoriyi ukraiyins'koyi shkoly / O. V. Sukhomlyns'ka // Pedahohika i psykholohiya – 2009. – # 1 – Dyferentsiatsiya navchannya: teoriya, praktyka, perspektyvy. – S. 54–60.
22. Tereshchuk A. I. Heneza problemy profil'noho navchannya u vitchyznyanomu dosvidi shkil'noyi osvity / A. I. Tereshchuk // Naukovi zapysky Ternopil's'koho natsional'noho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatyuka. – Seriya Pedahohika. – # 3. – 2011. – S. 93–98.
23. Shyyan N. I. Dydaktychni zasady profil'noho navchannya u zahal'noosvitniy shkoli sil's'koyi mistsevosti : dys. na zdobuttya nauk. stup. d-ra ped. nauk : spets. : 13.00.09 – Kharkiv, 2005. – 488 s.



## НАЦІОНАЛЬНІ ПСИХОТИПИ ПОДІЛЬСЬКИХ МІСТ І СІЛ У ВІРШАХ ФІЛОЛОГІЧНИХ ПОЕТІВ АКАДЕМІЧНОГО ШТИБУ

І. Зелененька, Т. Тищенко

*Стаття є спробою комплексного дослідження, з дидактичними, літературознавчими та з психоісторичними акцентами, особливостей поезії знакових митців і вчених (у галузі дидактики й філології). Зосібна мова йде про творчість особистостей, чия доля пов'язана з Поділлям, зокрема, Володимира Свідзінського, Василя Стуса, Анатолія Подолінного, Михайла Стрельбицького, Тетяни Яковенко, засновників і трансляторів так званої академічної філологічної школи поезії. Звернено увагу також на її продовжувачів у ХХІ столітті, у ліричній імпрезі яких домінують країнознавчі, мовокраїнознавчі, ландшафтні, історіософські візії рідного краю. Стрижнем наукової розвідки є образи-символи міст і сіл малої батьківщини багатьох відомих в Україні та поза її межами митців.*

**Ключові слова:** дидактизм, притчевість, філологічна поезія, сугестія, медитація, метафоризація, національний психотип, психопоетика, неологізми, діалектизми, етніоніми.

## НАЦИОНАЛЬНЫЕ ПСИХОТИПЫ ПОДОЛЬСКИХ ГОРОДОВ И СЕЛ В СТИХАХ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ПОЭТОВ АКАДЕМИЧЕСКОГО ТОЛКА

И.А.Зелененькая, Т.А.Тищенко

*Статья является попыткой комплексного исследования, с дидактическими, литературоведческими и с психоисторическими акцентами, особенностей поэзии знаковых писателей и ученых (в области дидактики и филологии). Порознь речь идет о творчестве личностей, чья судьба связана с Подольем, в частности, Владимира Свидзинского, Василия Стуса, Анатолия Подолынного, Михаила Стрельбицкого, Татьяны Яковенко, учредителей и трансляторов так называемой академической филологической школы поэзии. Обращено внимание также на ее продолжателей в ХХІ веке, в лирической импрезе которых доминируют страноведческие, языкостраниковедческие, ландшафтные, историософские видения родного края. Стержнем научной разведки являются образы-символы городов и сел так называемой малой родины многих известных в Украине и за ее пределами беллетристов.*

**Ключевые слова:** дидактизм, притчевость, филологическая поэзия, сугестия, медитация, метафоризация, национальный психотип, психопоэтика, неологизмы, диалектизмы, этнонимы.

## NATIONAL PSYCHOTYPES PODOLSK CITIES AND VILLAGES IN THE POEMS OF PHILOLOGICAL POETS OF AN ACADEMIC SENSE

I.A.Zelenenka, T.A.Tischenko

*The article is an attempt of comprehensive study with didactic, literal and psychohistorical accents on features of poetry by iconic artists and scientists (in the field of didactics and philology). Mainly it is studied the art by individuals whose fate is connected with Podillia, in particular, Volodymyr Svidzynskyy, Vasyl Stus, Anatolii Podolynnyi, Mykhaylo Strelbytskyi, Tetyana Yakovenko – founders and compilers of so-called academic philological school of poetry. Attention is also paid to its successors in the twentieth century, in their lyrical Impreza geographical, linguistical, landscapes and historiosophical visions of thier home land are dominated. The core of the scientific research is the images of towns and villages characters in the so-called homeland of many well-known in Ukraine and outside artists.*

**Keywords:** didacticism, parable, philological poetry, suggestion, meditation, metaphor, national psychotype, neologisms, dialect, ethnonyms.

Потреба поглибленого розуміння спадщини митців філологічного, академічного штибів зумовлена тим, що українська наука позбулася нашарувань описовості й вимагає занурення у психоісторію, психолінгвістику та ін. Це актуально в контексті дослідження творчості поетів із Поділля, матричного покоління митців академічної філологічної школи, – Василя Стуса, Анатолія Подолінного, Тетяни Яковенко, Миколи Дмитренка, Михайла Стрельбицького, Григора Мовчанюка, а також Оксани Шалак, Наталії Науменко, Олеси Лященко, Ірини Зелененької, Віталія Борецького, Світлани Ілліч, Віктора Крупки, Олександра Стусенка, Катерини Девдери. Відтак Вінниця, Рахнівка, Гайсин, Соболівка, Шипинки, Бар, Летичів, Білецьке, Майдан-Вербецький, Хмельницький (Проскурів) – пуповинні образи-символи, філософські, краєзнавчі, мовокраїнознавчі концепти.

**Метою статті** є аналіз психотипів, етнолінгвістичних кодів у віршах із семантикою родинності, у

країнознавчих, мовокраїнознавчих мініатюрах, що випливає з потреби нових підходів у дослідженні феномену філологічної поезії.

Основоположними в окресленій площині є національне (етнічне) та психотипове (усталена психомодель), що реалізуються в межах етнозорієнтованого мистецтва, де національна реальність, держава є дублетами української унікальності на теренах Поділля, Вінниччини зокрема. Ми не транслюємо образ-психомодель [2, с.46] як власне літературознавчий, а в аспекті психосвідомості та психоісторії [1]; саме психомоделі інтелектуальної коренізації на противагу безгрунтянству є медитативно-сугестивним плато країнознавчих, мовокраїнознавчих, націософських, історіософських і рустикальних віршів подолян, що рухають читача до розуміння психообразу українця-інтелектуала [2, с.47], європейця з матричним етносемантичним відчуттям світу поза наліпками, але не супроти прогресу. Це те, що відрізняє інтелектуальну поезію від стихійної.

Бунт, Голгота і Правда митців-подолян починаються з Володимира Свідзінського та з Василя Стуса, із найзнаковіших поетів академічного штабу, митців-жертв терору, педагогів-словесників і вчених у філологічній царині, котрі опонували советській соцреалістичній вульгарності. Поезію подолян-інтелектуалів зламу століть можна назвати проявом націософії в боротьбі за європейські права, а не лише дидактично-красназничим пошуком та естетикою опору (у межах конкретного хронотопу – від герметики, езопівської мови, андеграунду та внутрішньої еміграції у 80-х рр. ХХ ст. до необароко й неоготики, надімпресіонізму та післяпостмодерного постапокаліпсизму в ХХІ ст.).

У віршах Володимира Свідзінського та Василя Стуса тема пуповинної землі поєднана з мовознавчими вишуками та з проблемою збереження історичної пам'яті. Подібні форми намагалися транслювати й інші митці, спочатку опираючись соцреалізму, а потім творячи в межах езопівської мови, притчевості й дидактизму, із прийняттям незалежності вийшовши на рівень мовокраїнознавчих візій, непостмодерних родинцентричних образків. Назвемо знакові явища: «Знову не пишуться вірші» Євгена Гуцала; «Пісня про рідне село», «І знов село – душа моя, розрада...», «У Голосієве піду...» Миколи Дмитренка; «Слобода», «Тут моє коріння», «Княжа Лука», «Калинівські свистуни» Петра Перебийноса; «У Немирові на концерті», «Дорога на Бар», цикл «Яблуко з Рахнівки» Анатолія Подолинного; «Соболівські вишні», «Соболівська екзотика» Тетяни Яковенко; цикл «Перелуни» Михайла Стрельбицького; «Небо над рідним Поділлям», «Вінницькі чорнобривці» Григора Мовчанюка; «Жмеринська балада», «...Там, у Браїлові, немало див...» (уривок із «Трояцької балади») Володимира Забаштанського; «Муровані Курилівці», «Журавка» Ганни Чубач; «Чорногузи в Тульчині», «Немирівське шосе», «Рідному селу Жабокричу», «Ямпільським каменотесам» Анатолія Бортняка; «Вінниця», «Ямпільська осінь», «Клембівська сорочка», «Дорога на Ямпіль», «Моївка» Ніни Гнатюк; «Немирів. Парк. Стави. Алеї» Миколи Лукова, «Зелені клени Тульчина» Станіслава Чернілевського, «Мое Поділля – стежка руса», «Бронниця», «Споглядання Івчі», «Шабельна», «Знов прийшов до Серебрії», «Дяківці» Михайла Каменюка; «Подільські села і містечка», «Бару – на шістсотліття», «Підійшли до Сосонки сосни вікові» Валентини Сторожук; «Геплицька осінь», «Немирівське городище», «Райгород», «Лелека із села Високе» Василя Кобця; «Стишилися трамвайні перестуки...», «В Могилеві-Подільському», «Яке ти, місто? Просіда в тумані...» Віктора Мельника. У поетів старших поколінь пуповинна земля асоційована зі страстями, Голготою й покутою, а сучасна науково-мистецька еліта поглибила екзистенційне поле апокаліпсичних візій навколо землі батьків-дідів-прадідів, занурившись у переживання історичної спадковості, повертаючи до активного словника призабуті етноніми, етнографізми, архаїзми та ін. Отже, Поділля як історико-етнографічний регіон стало самотнім осередком української європейськості, що й потверджують колоритні вірші краян.

У контемпляційних строфах містичного герметика й самітника *Володимира Свідзінського* помічаємо виписування рідного краю (Тиврівщини, Кам'янця-Подільського) в метафоричних координатах простору, у двох філософських напрямках – у мотиві земного шляху від опоетизованої землі-матері, та в обсервації навколо локусу дійсності з її чарівливістю й фатумом: «Я плеканець полів сумовитих / І тиші грабових гаїв» («Я плеканець полів сумовитих...»), «І погаснеш для мене / Ти, пристрасний світе, / ненадивляний світе, буркотливий, п'янкий...» («Настане день мій сумний...») [6]. Влада залишила поетові нетривкий шанс на творчу екзальтацію – «три радості у мене неодіймані: Самотність, труд, мовчання» [6]. Великі міста для нього були знаменням згуби, позбавляли природності, зтягуючи в вимушений простір («Над городом ніч і сон...»); місто – міфічний убивця індивідуальності («Червоний, жовтий і зелений блиск»). Після важких буднів він згадував поночі подільську материзну: «І час далекий, і земля далека, / А пам'ятаю все. Маленький двір, / Страпата стріха. На гнізді лелека / Задумався. В саду ласкавий мир...», «Чолом тобі / Землі ласкавої куточку милий!» [6]. Великий мовчальник часто звертався до образів святинь Кам'янця-Подільського, де поблизу жив, учився, працював. Зображена в фольклористичній мініатюрі «Каплиця» («Ой, у полі-полі, при тихому долі...») капличка Божої Матері, ймовірно, є відображенням Георгіївської церкви на Польських фільварках, де певний час мешкав поет із родиною: «Не цвіт на калині біліє, / То біла капличка / Стоїть невеличка / Край шляху, де льон голубіє. / А в тій капличці / Чудовий образ / Діви Марії

сіяє, / На лоні в неї мале дитячко, / Як янголятко, / Зеленою віткою грас» [6]. Кам'янецькі мотиви зображено в присвяті-відкритті збірки «Медобір» (1925), це спогад після переїзду поета восени 1925 р. з Кам'янця, де залишав дружину й доньку (дівчинку дошкільного віку), до Харкова: «Темну осінню фіалку ти дала мені на прощання. / В книзі засохла вона, тільки пахощі легкі zostались. / Щоб у розтанні з тобою я згадував вечір сльотавий, / Сміх невідущий дитини і сльози твої неремстиві» [6]. У циклі-присвяті пам'яті дружини, із якою не помирився, згадує Круглий провулок та Підзамче Кам'янця-Подільського: «І ось заулок. Бур'ян, сміття. / Ми стоїмо коло брами, / І хоч нерано вже – з нами / Наше маленьке дитя. / За садами Підзамчя / Розораний сонцем гасне обліг. / Підбігає білий баранчик, / Ластиться тобі до ніг» [6]. У сповіді «У рідній моїй стороні» [6] виписані як екзистенційна мотивація Тиврівщина, материзна (у першій строфі), приречені мрії про щастя (у другій): «У рідній моїй стороні / Не маю я рідного дому, / Ні саду – щоб діяти те, / Що миле й відрадне мені», «Зібрав би я в гарну сім'ю. / Дерева, і квіти, і скелі, / І плем'я, чий голос – пісні, / Любило б оселю мою» [6]. У 5-6 строфах стійкий мотив опозиції села й міста (української традиції – підсоветського безгрунтянства); у промисловому Харкові звиклий до буйнотрав'я подоляннин нарікав: «Живу я в чужому дому / На біднім веретищі міста; / Лиш насип я бачу з вікна / Та обрій у вічнім диму. / Два дерева стоять у дворі, / Два друга самотніх, два в'язні; / Немає під ними трави, / Не видно їм блиску зорі!» [6].

Екзистенційна поезія *Василя Стуса* «вмістила все розмаїття рідної мови, усі гіркоти її полинів і пахощі, рум'янку та м'яти, всю козацьку бунтівну вдачу та непокору. Саме таким і увійшов співець України в безсмертя» [2, с.4]. Після голодомору родина Стусів розпалася (наслідок тоталітарного пресингу); тому в 1939 році сім'я вимушено виїхала в Сталіно, намагаючись вижити в багатонаціональному шахтконгломераті, зберігаючи національну ідентичність. Тому в віршах часто знаходимо образ «краю», «рідного краю», «мого краю» з успільною трансляцією малої батьківщини в жертві України; це контекстуально увібрані Вінниччина й Донеччина: «і в смерть із рідним краєм поріднюсь» («Як добре те, що смерті не боюсь я»), «Вітчизно, стіл мій, любий краю мій, / прости мені, / що палить серце гнів ропавий: / душа в огні» («Прощаю вас, лихі кати мої»), «Земле! Краю мій! / У сизуватій млі, / Там, де розтав вишиваний рукав, / Лишилось серце...» (із поезії «Мандри») [4]. У мініатюрах із донецькою тематикою знаходимо образи шахт і териконів, степу, піль, із нечисленними метафорами, з екзистенціалістською заглибленістю й аналізом передчуттів, де митець апелює до образу матері: «Той сірий запарошений полин...», «У чебрецевий степ...», «Вся в жужелиці, поросі, вугіллі...» «У Мар'янці стоять кукурудзи...», «Там зелена суріпа цвіла ...», «Бідне серце!», «Спокій», «З дитячих спогадів», «Вертання», «Вдасться чи ні...», «Я блукав містом своєї юності», «Додому!», «Цей спалах туги над імлюю літ», «Заплющу очі – темнь навмання» та ін. Цікаво, що в Володимира Свідзінського, чію творчість досліджував Василь Стус, український степ має інфернальне тонування «І в степи, степи незмірні / тихо віддалюсь» («Висхли, висхли ранні роси...») [6, с.28]. У віршах про Рахнівку та про Гайсин відсутні сентиментальність і розчуленість; окрім родинності виписана й проблема взаємин поета з дійсністю: «І мариться село, / де руки діда, схрещені в могилі. / Рахнівка. Гайсин. Голубе Поділля» («Високі думи відійшли, як грози...») [4, с.31]; «Рахніка! Падай, падай ниць. / Там у долині, ув імлі / вона парує, мов хлібина, / допіру з печі...», «Повертання в своє село, своє чекання. / Гай, сине, сине, сине мій!» («Світ повен милих таємниць...») [4, с.30]. Згадки про підсоветське Поділля поет насичує апокаліпсичними метафорами й протиставленнями («а млин – подобою хреста», «де чорні руки, але світлі душі моїх батьків»), характерними флоризмами або фаунізмами, неологізмами, етнографізмами й етнонімами, різноманітними онімами (найчастіше – топонімами): «Ми поминали Барсуки, / йдучи із Зятковець. / Куріло / поранне сонце. Ледве мріли / біль-білі, радісні хатки» («Світ повен милих таємниць...») [4, с.30]. Усеприсутня ідея «трагічного стоїцизму» вплетена в роздуми про невідворотний трагіс долі: «Ви вбивці, ви ненадли нелюди сперевіків, / а ми припізнені аеди, / наш злочин – спів. / Вже трумна роду стежку застус – / за рядом ряд. / Шалій, шалій, моя зненависте, / в склепінні крад» («Прощаю вас, лихі кати мої...») [10].

*Микола Дмитренко*, український вчений-фольклорист, етнограф і літературознавець, звернувся як пілігрим у віршах-піснях до рідного села Зятківці Гайсинського району, згадуваного в поезії земляка Василя Стуса, використовуючи традиційні фольклорні форми образів: «Знов до тебе, село, / із дороги далекої / прилечу навесні / білокрилим лелекою» [4, с.126]. Село стає олюдненим, ліричним візаві через спонування: «Ти розкажеш мені / про кохання в гаю, / про очей голубінь, / про кохану мою» [4, с.126]. Подібно до Максима Рильського, котрий провіщав «Молюсь і вірю», Микола Дмитренко, називаючи село весняним, у шумовинні, риторично підсумовує: «Вірю і люблю!» [4, с.127]. Слушно взявши за епіграф до поезії-оди «І знов село – душа моя, розрада» слова Івана Франка «І я згадав своє село», автор нанизав відфольклорні порівняння, нарощуючи їх довкола антонімічних, ситуативно синонімічних понять: «Пракорінь мій, колиска, джерело, / Журлива пісня і колюча правда, / Мій хліб і сіль, добро моє і зло» [1]. Окремі катрени є нарративними згустками пам'яті про те, як село, «обшарпане вітрами, / З усіх боків розп'яте на хресті» [1], прихистило відірваних від пуповинного ґрунту за советчини кримців, грузинів,

прибалтів, чекало своїх зі Сибіру, із Камчатки. Вклоняючись перед «хлібною землею» подільських Зятківцев, автор дошкульно нарікає на земляків-безгрунтянців: «Тебе розсмикують по слову, по жарині, / Аби в далеких мандрах розтрясти, / А ти пісні ховаєш в домовині. / Танцюєш брейк. І пустою хати...» [1].

На скрижалах останньої третини ХХ століття, коли відвоювалася українська незалежність, подільські митці й учені, викладаючи у вищій школі Поділля (йдеться про Анатолія Подолинного, Тетяну Яковенко, Михайла Стрельбицького, Ірину Зелененку, Дмитра Штофеля, Світлану Ілініч, Віктора Крупку), виховали кілька поколінь поетів нестихійного спрямування (дев'яностників, двотисячників, післядвотисячників). Старше покоління не займалося вишуками в царині інтуїтивізму, але й не наслідувало наївне мистецтво, обґрунтовано ліризуючи дійсність у період застою, розвалу імперії зла та кризи методологій. У їхній дидактичній ліризації було чимало внутрішнього спротиву, а в 80-х роках їхні вірші залишилися поза авангардистськими експериментами, не переросли в карнавал, стали дотичними до апокаліпсизму в 90-х і на зламі століть перетворились у стриманий спротив, – «Який наш світ негарний» (Анатолій Подолинний). Як дидакти поети академічного спрямування залишили нам простір для вибору – читати або не читати інтелектуальні вишуки подолян (адже їхня імпреза відрізнялася від полум'яного, заглибленого в історію трибунства Василя Кобця). Після Стусового одкровення «Поетом себе не вважаю, маю себе за людину, котра пише вірші» («Двоє слів читачеві») Анатолій Подолинний теж виважено уточнював, що не вважає себе поетом. Подоляни-вчені обережно позиціонували себе в умовах вищої школи підсоветської України, розгойдуючи амплітуду наукових і літературно-художніх пошуків від вираження гуманістичних (а не інтернаціональних) ідеалів до національної ойкумени в межах дискурсу навколо історичних пам'яток. Осмислений тайнопис, риторична загадковість й ребусність (Михайло Стрельбицький), апеляції до духовності, до моральних і до християнських цінностей (Анатолій Подолинний), пошанне звернення до Біблії, найбільше – до євангельської символіки (Тетяна Яковенко), риторична постнеокласична сповідальність (Микола Дмитренко), притчеве менторство й постнеоромантична іронія (Ніна Гнатюк), елегійна розчуленість і афористична петраркіана (Михайло Каменюк), відфольклорний ліризм (Ганна Чубач), декларативні звернення до героїв нації з інвективними акцентами будителя (Василь Кобець), ойкумена слави, міфів і реліквій краю (Валентина Сторожук), християнська замисленість і аскетична проникливість (Григорій Мовчанюк) та ін. Це те, що характеризує академізм поезії філологічної школи Поділля останньої третини ХХ ст. Поезія старшого покоління стала більш імпресивною на початку ХХІ ст., почала вимагати від читача обсервативного проникнення в лексику, у контекст і в стилістику висловлювання. Це спонукало двотисячників вимагати від читача співприсутності, екзистенційно-імпресивної, претензійно ввічливої, хоч і ненав'язливої в своїй основі.

У поезіях-образках *Анатолія Подолинного* рідне село Шипинки трансльоване в чітколекальних профілях селян, у їхніх відфольклорних репліках, із притчами, одухотвореною природою, драматичними історіями роду, тайнописом навколо сорочки, пісні, віри, історії, знань і уявлень предків-подолян; отже, вірші насичують не просто топоси й локуси чи ретрансляти топоніміки, а образи-символи маєстатно-сакрального штибу, закодовані в протоукраїнській лексиці. Ілюстраціями мовокраїнознавчого характеру є версифікація «Мова», ораторія «У Немирові на концерті», тревелог «Дорога на Бар», цикл-присвята Василеві Стусу «Яблуко з Рахнівки» («Пішки піти б у Рахнівку...», «Яблуко з Рахнівки я везу...»). Поезія «Мова» – хрестоматійний варіант історії роду, із пісенними вставками, ретроспекціями, думною тяглістю, переконує читача в тому, що мала батьківщина (пуповинна земля), є донором для кожного, хто наслухав хоч одну народну пісню; бо в ній мотиви генної пам'яті («і я стрепенуся в серці у когось із роду мого співаючи ...») [5]). Двоєдиний простір віршів Анатолія Подолинного – екзистенційна ява й екзистенціалістська думка ліричного героя-інтелектуала та подільського хлопчика навколо малої батьківщини, де Мова – субстантивна, архетипна сутність, що походить, із одного боку, від культу Великої Матері («Мово, як я жахався тебе...»), із іншого – від рідної матері, до якої ліричний герой звертається в молитві-проханні задля оновлення життя: «Щойно я народився» [5]. Тому ідея циклу «Яблуко з Рахнівки», що є мінітранслятом мандрівки з рідного села до Стусового («Пішки піти б у Рахнівку, / просто на Соб і мости...»), нагадує інтелектуальну жертву й земляцьке донорство – «Зернята роздам в своїм селі, / хай ростуть по світу Василі» [4]; не випадково таку назву має й збірка. Медитативно-пейзажний монолог Анатолія Подолинного «Дорога на Бар» – екскурс християнськими візіями ліричного героя під час подорожі, із патріотичними порухами, із концентрацією в образі Михайла на білім коні – він, як і ліричний герой, «у дорозі, додому, на Бар» [5]. Образок-набат «Сорочка» – екскурс в етнопростір сучасного українця, котрий потрібно рятувати, як сорочку тітки Ганни, що «ніби геть про свято», яку «дівочку, з баби» треба «онукам лишити в спадок» [5].

Націософські притчі, езопівська мова в екзистенційній трансляції українки від інтелектуалки-інтуїта *Тетяни Яковенко* сфокусовані навколо рідної Соболівки (Тепличчина, Східне Поділля), Вінниці. Рідне село, містечка, сади виписані грайливо-субстантивно; строфи нагадують то євангельські філософські інкрустації, то наївне малярство, насичене міфемами. Авторка доводить, що пов'язаність із пуповинною

землею в своїй основі не рабська, а генетична: у «Соболівських вишнях», у «Соболівці», в «Соболівській екзотиці» опоетизовані родина, земля, природа (як дохристиянські Права, Ява, Нава): «Ожереди просякли тишею, / Заповилися у туман», «межи вишнями / Зорі падають у бур'ян», «Передрання дріма причасно», «Небо моїх крилят, Ластівко-Соболівко» [4, с.124]. Апеляції до образу-символу вишень – не лише символ бідного, охайного українського села, а й вербально-семантичний код особи Всевишнього, тому й номінація Вінниці – вишневоквітна чи яблунецвітна. У мініатюрі «Двійко яблук» яблуня є символом материнства, а «двійко мерзлих яблук» – апперцепцією родоводу в ідеї оновлення національної пам'яті, подібно виписані «Барвінкова любов», «Снігурі», «Осінь», «Там досі – я...». Про хутір Александрію, що поблизу Соболівки, із якого походить рід Галини Журби (Домбровської), як і про долю мисткині-емігрантки йдеться в ретроспекції-присвяті – «Галині Журбі». Фемінна надчутливість ліричної імпресії та риторики езопівського «я» віршів Тетяни Яковенко переконують у можливості інтуїтивного всеосаяння задля порятунку від переапокаліпсичного споживацтва.

Експериментальні й традиціоналістські (країнознавчі й мовокраїнознавчі, ландшафтні й тревелогові вірші Михайла Стрельбицького, завузловані навколо кодуванням етнобуття подолян, пов'язані з образами сіл рідної для поета Хмельниччини. Ліричний герой Михайла Стрельбицького перебуває то в стихійному, то в осмисленому діалозі (у «перелунах», що стають формою поетичного мислення, транслуючись від однойменної назви циклу) з пуповинною землею та з краями, відтак візійно-риторична евристика пошуків починає нагадувати поставангардистську гру: «що то було? Бермуди гавришівські?», «Ефект відлунь? Відлунь віків?» [7]. Імперативно виписані у віршах села Летичівщини – рідний Майдан Вербецький, інші Майдани – Стасів, Сахнівський, Літинецький, котрі можна обійти за день, ставши на лижви, село Білецьке, власне й сам Летичів та його околиці, фрагментарно й номінально – Вінниця та Хмельницький. У мініатюрі «Село Білецьке» топонім передано в орнітоморфній символіці: «Як зозулька та сива, на гілці дороги / примостилось, кує літа»; за допомогою орнітоморфного порівняння автор реалізує іронію: «І вже ж як зозуля / підкидає дітей своїх – скільки вже літ – / то Летичеву, Вінниці», «то потроху Хмельницькому (щоб не змалів)» [7]. Михайло Стрельбицький пояснює в вірші історію назви рідного села: «Кажуть просто: Майдан, / але пишуть: Майдан-Вербецький, / вербечанам на втіху, / майданці – супутне село! / Кажуть просто: Майдан. / І приказують зрідка: незлецький» [7]. У мініатюрі з відбурлацькою пісенною назвою «Та забіліли сніги...» поет величає центр східного Поділля: «Забіліли сніги від Буг-Вінниці до Карпат» [7]. У вінничанина небагато віршів з зимовими пейзажами, в циклі «Перелуні» виписані зимові околиці саме рідного Майдану: «Півкілометра вправо – Гавришівка, / попереду, за лісом, – Дяківці. / Вперед, вперед! Знайомі манівці. / Знайомі сосни, запашна мандрівка» [7]; номінуючи Дяківці, поет згадує про Михайла Стельмаха: «Чотири броди Стельмах тут шукав, / відкрив один по одному – чотири...» [7].

Вірші зі семантикою родинності й пуповинності знаходимо в збірках Михайла Стрельбицького («Я – сад», «Небесний сад»), Тетяни Яковенко («Живий вогонь», «Небесний сад»), Анатолія Подолинного («Вікнина», «В нас дорога довга»), Ніни Гнатюк («Посіяла жито», «Час колосіння», «Шовковиця» «Поміж небес і трав»), Михайла Каменюка («Місячна ніч у Григорівці», «Стрітення», «І знову всеосаяний, вседоступний світ пахне, як розрізаний кавун...»), Віктора Мельника («Просто вірші», «Вишуки», «Вибрані ночі»), Валентини Сторожук («Третя Пречиста») Ірини Зелененької («Трохи поля на щастя»).

Поезія академічного штибу, створена вченими в філологічній царині, задля просторування авторитету рідного краю, є вектором забезпечення поколіннєвої спадкоємності (глибше – мовної й культурної ідентичності), бо кожний має малу батьківщину (у цьому й убачаємо основний психокод). Трансляції Поділля у віршах незаангажованих поколінь ХХІ століття нагадують капілярно-спазматичне чи й необарокове ткання: Вінниця – у Катерини Калитко («Рідне місто на пам'яті, наче прищипка»), Сергія Татчина («Місто на В»), Юрія Сегеди («Ми підем крізь віхолу»), Вінниця й Бар – у Ірини Зелененької («Мое місто сумує над вечір...», «БарВінниця»), Турбів, Вінниця, Кам'янець-Подільський – в Олесі Лященко («Це місто – як човен найманий...», «Новини з Кам'янця» (про Софію Потоцьку), «Мама фарбує двері...» (про дитинство над Прутом)) та ін.

Отже, психообрази віршів подолян, представників інтелектуальної школи філологічної поезії – традиційні як на культуру сучасної України, але закорінені в натурантропоморфний синкретизм (Україна і матір, а відтак – Соболівка і матір, Бар і батько, Майдан-Вербецький і батько та ін.) та в націософський післявізіонеризм. Подоляни не розчиняються в образно-символічних рядах, а інтуїтивно вивисують поетичний космос з форми україноцентризму до словоцентризму як богоцентричної перспективи, із психодинамікою всередині мови, а не з експериментом довкола, що повністю влягає в традиції етнопсихопоетики.

### Література

1. Дмитренко М. Материк і море / М. Дмитренко. – Київ : ред. часопису «Народознавство» – 1998. – 108 с.

2. Життя, покладене на вітар України: До 70-річчя від дня народження В.Стуса: Метод.-бібліогр. матеріали / Вступ. ст. Д.Стуса; Вінн. облдержадмін., Вінниц. ОУНБ ім. К.А.Тімірязєва. – Вінниця, 2007. – 64 с.
3. Зборовська Н. Код української літератури: Проект психоісторії новітньої української літератури. Монографія / Н. Зборовська – Київ : Академвидав, 2006. – 504 с.
4. «Миле серцю Поділля». Поетична антологія – Вінниця: Книга-Вега, 2006. – 160с.
5. Подолінний А. В нас дорога довга. Вибрані вірші. / А. М. Подолінний. – Вінниця: Континент-Прим, 2005. – 64 с.
6. Свідзінський В. Твори в двох томах / В. Свідзінський – К.: Критика, 2004. – Т.1.: Поетичні твори – 584 с.
7. Стрельбицький Михайло. Я-САД. Вибрані вірші, поеми, літературознавчі праці. Рукопис одностомника. Електронний ресурс. Режим доступу: <http://krasnoslov.org.ua/strelbytskyj-myhajlo-ya-sad-vybrani-virshi-poemy-literaturoznachchi-pratsi-rukopys-odnotomnyka>
8. Яковенко Т. Живий вогонь: вибрана лірика та переспіви / Т. Яковенко – Вінниця: ДП «Державна картографічна фабрика», 2009. – 320 с.

#### References

1. Dmytrenko M. Materyk i more / M. Dmytrenko. – Kyuyiv : red. chasopysu «Narodoznavstvo» – 1998. – 108 s.
2. Zhyttya, pokladene na vivtar Ukrayiny: Do 70-richchya vid dnya narodzhennya V.Stusa: Metod.-bibliohr. materialy / Vstup. st. D.Stusa; Vinn. oblderzhadmin., Vinnyts. OUNB im. K.A.Timiryazyeva. – Vinnytsya, 2007. – 64 s.
3. Zborovs'ka N. Kod ukrayins'koyi literatury: Proekt psykhoistoriyi novitn'oyi ukrayins'koyi literatury. Monohrafiya / N. Zborovs'ka – Kyuyiv : Akademvydav, 2006. – 504 s.
4. «Myle sertsyu Podillya». Poetychna antolohiya – Vinnytsya: Knyha-Veha, 2006. – 160s.
5. Podolynnyu A. V nas doroha dovha. Vybrani virshi. / A. M. Podolynnyu. – Vinnytsya: Kontynent-Prym, 2005. – 64 s.
6. Svidzins'kyy V. Tvory v dvokh tomakh / V. Svidzins'kyy – K.: Krytyka, 2004. – T.1.: Poetychni tvory – 584 s.
7. Strel'byts'kyy Mykhaylo. Ya-SAD. Vybrani virshi, poemy, literaturoznachchi pratsi. Rukopys odnotomnyka. Elektronnyy resurs. Rezhym dostupu: <http://krasnoslov.org.ua/strelbytskyj-myhajlo-ya-sad-vybrani-virshi-poemy-literaturoznachchi-pratsi-rukopys-odnotomnyka>
8. Yakovenko T. Zhyvyy vohon': vybrana liryka ta perespivy / T. Yakovenko – Vinnytsya: DP «Derzhavna kartohrafichna fabryka», 2009. – 320 s.

УДК 159.922-057.87

### ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ САМОСВІДОМОСТІ В СТУДЕНТСЬКОМУ ВІЦІ

**В.В. Шахов**

*В статті розкривається особливості становлення самосвідомості в студентському віці. Визначено основні підходи науковців до розуміння сутності, структури, та особливостей становлення самосвідомості особистості у період юнацтва та їх впливу на формування суб'єктності студента. З'ясовані основні критерії, що дозволяють фіксувати й аналізувати суб'єктну позицію студента: усвідомлений вибір професії; прагнення до особистісної та професійної самореалізації; ставлення до себе як до суб'єкта власної життєдіяльності, суб'єктні зв'язки між студентами і викладачами, між студентом і навчальною групою; вміння самостійно ставити цілі, планувати і прогнозувати свою життєдіяльність; вміння контролювати, аналізувати й оцінювати себе, свою діяльність і поведінку; вміння здійснювати корекцію своєї життєдіяльності в інтересах прагнення до самоосвіти та самовиховання.*

**Ключові слова:** самосвідомість, самопізнання, самооцінка, самоставлення, саморегуляція, образ Я, рефлексія, самоідентичність суб'єктна позиція студента.

### ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ САМОСОЗНАНИЯ В СТУДЕНЧЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

**В.В. Шахов**

*В статье раскрывается особенности становления самосознания в студенческом возрасте. Определены основные подходы ученых к пониманию сущности, структуры, и особенностей становления самосознания личности в период юношества и их влияния на формирование субъектности студента. Выяснены основные критерии, позволяющие фиксировать и анализировать субъектную позицию студента: осознанный выбор профессии; стремление к личностной и профессиональной самореализации; отношение к себе как к субъекту собственной жизнедеятельности, субъектные связи между студентами и преподавателями, между студентом и учебной группой; умение самостоятельно ставить цели, планировать и прогнозировать свою жизнедеятельность; умение контролировать, анализировать и оценивать себя, свою деятельность и поведение; умение осуществлять коррекцию своей жизнедеятельности в интересах стремления к самообразованию и самовоспитанию.*

**Ключевые слова:** самосознание, самопознание, самооценка, самоотношение, саморегуляция, образ Я, рефлексия, самоидентичность субъектная позиция студента.

## PECULIARITIES OF FORMATION OF SELF-CONSCIOUSNESS IN STUDENT AGE

V.V. Shahov

*The article reveals the peculiarities of the formation of self-consciousness in the student's age. The basic approaches of scientists to the understanding of the essence, structure, and peculiarities of the formation of self-consciousness of the personality in the period of youth and their influence on the formation of student subjectivity are determined. The basic criteria, allowing to fix and analyze the student's subjective position: the conscious choice of a profession; The desire for personal and professional self-realization; An attitude towards himself as a subject of his own life, subjective relationships between students and teachers, between a student and a training group; The ability to independently set goals, plan and predict their livelihoods; Ability to control, analyze and evaluate themselves, their activities and behavior; The ability to make corrections of their livelihoods in the interests of the desire for self-education and self-education.*

**Keywords:** *self-consciousness, self-knowledge, self-esteem, self-regulation, self-regulation, image I, reflection, self-identity, subject position of the student.*

Студентство – винятково важливий період у житті людини, коли завершується підготовка до самостійного життя, професійної діяльності, відбувається формування цінностей, світогляду. Період навчання у ВНЗ є вирішальним у формуванні професійної самосвідомості, оскільки саме в цей час відбуваються кардинальні зміни в мотиваційно-смысловій сфері особистості, формуються цінності, установки і всі компоненти самосвідомості, адекватні характеру і змісту майбутньої професійної діяльності [3, с. 52]. Для розуміння особливостей студентського віку, звернемося до періодизації психічного розвитку людини, яку запропонували В. Слободчиков та Є. Ісаєв [6]. Специфіка даної періодизації полягає в тому, що вона являє собою своєрідну карту людських спільнот (ступенів розвитку), всередині яких можуть бути досягнуті різні рівні розвитку всіх психічних функцій, тих здібностей, що необхідні для перебування всередині цих спільнот, їх перетворення і побудови нових.

Юність – це завершальна стадія персоналізації. Основними результатами розвитку на цій стадії є саморефлексія, остаточне формування образу свого Я, усвідомлення власної індивідуальності, самобутності, становлення світогляду, поява життєвих планів, готовність до самовизначення, настанова на свідому побудову власного життя, поступове вrostання в різні сфери життя [6]. Процес цей відбувається зсередини назовні: від відкриття свого «Я» до практичного втілення його в різних видах життєдіяльності. Головним результатом розвитку на цій стадії стає потреба юнака зайняти внутрішню позицію дорослого, усвідомлення себе як члена суспільства, самовизначення себе в світі, тобто розуміння себе і своїх можливостей разом з розумінням свого місця і призначення в житті.

Ключовим досягненням студентського віку є вихід на новий рівень самосвідомості. Головне психологічне новоутворення юності – відкриття свого внутрішнього світу в його індивідуальній цілісності й унікальності. Юнаки і дівчата усвідомлюють себе як неповторну, не схожу на інших особистість, з власним світом думок, почуттів і переживань, з власними поглядами й оцінками. Звідси бажання утвердитися серед оточуючих людей – тенденція до маніфестації себе в різних формах: у манері рухатися, говорити, одягатися, в своєрідних оцінках явищ побуту, творів літератури й мистецтва, в неприйнятті деяких загальноприйнятих положень [6]. Змінилося ставлення до себе, усвідомлення своєї неповторності поєднується з інтересом до себе, з прагненням до самопізнання. Звідси – само-рефлексія, здатність помічати прояви характеру, властивостей волі, особливості переживань, розуміти природу виникаючих бажань і прагнень.

Центральний психологічний процес у самосвідомості – формування особистісної ідентичності, індивідуальної самототожності, єдності. Відкриття себе як неповторної в своїй індивідуальності особистості нерозривно пов'язане з відкриттям соціального світу, в якому ця особистість має жити. Самоаналіз стає елементом соціально-морального самовизначення. Цей самоаналіз часто ілюзорний, як багато в чому ілюзорними є численні життєві плани юнаки. Самооцінка часто служить засобом психологічного захисту. Бажання мати позитивний образ Я нерідко спонукає перебільшувати власні достоїнства і применшувати свої недоліки. В цілому адекватність самооцінки з віком підвищується.

Важливим компонентом самосвідомості є самоповага. В юності молода людина вчиться приймати себе і нести відповідальність за свій вибір і рішення. Самоприйняття – найважливіша ознака становлення особистісного способу буття [6].

**Метою нашої статті** є визначення специфічних особливостей становлення самосвідомості в період юнацтва та їх впливу на формування суб'єктності студента.

Період юності – це період самовизначення. Самовизначення – соціальне, особистісне, професійне, духовне – ключове завдання юнацького віку. В основі процесу самовизначення лежить вибір майбутньої сфери діяльності. Однак професійне самовизначення пов'язане із завданнями соціального й особистісного самовизначення, з пошуком відповіді на питання, ким і яким бути; з визначення життєвих перспектив, з проектуванням майбутнього. Соціальне самовизначення і пошук себе нерозривно пов'язані з формуванням

світогляду [6]. Юність – вирішальний етап становлення світогляду. У цей період життя у людини з'являється потреба вибудувати струнку систему поглядів на світ, визначити своє місце в світі. Юнак шукає формулу, яка розкрила б йому і сенс власного буття, і перспективи всього людства [6].

Узагальнюючи вище сказане, можна відзначити, що юність є стадією консолідації сил для виходу в самостійне життя, для формування психологічної настанови на доросле, серйозне життя.

Початок індивідуалізації пов'язаний з кризою юності (17 – 21 років), яка охоплює практично весь період навчання у ВНЗ. Вихідні умови розвитку кризи – вихід в самостійне життя і реалізація особистих планів. Підставою кризи юності є співвіднесення ідеального уявлення про професію і реальну професію, необхідність дієвого підтвердження професійного вибору. Юнаки та дівчата починають діяти, реалізують життєві плани, стверджують обраний спосіб життя, освоюючи професію або включаючись в трудову діяльність. У зв'язку з цим досить поширеними серед студентства є розчарування в професійному і життєвому виборі, невідповідність очікувань і уявлень про професію і реальністю її освоєння. Серед тих, хто обрав професію не цілком усвідомлено, в подальшому часто виникають труднощі: один не справляється з навчанням, інший розчаровується в спеціальності, третій сумнівається в правильності вибору вищого навчального закладу.

У кризі юності молоді люди вперше стикаються з екзистенційною кризою – кризою сенсу життя. Відсутність внутрішніх і зовнішніх способів вирішення кризи призводить до таких негативних варіантів розвитку, як наркоманія, алкоголізм, крайня форма нездатності впоратися з кризою призводить до суїциду.

Важливе місце в розвитку самосвідомості молодих людей займає питання професійного самопізнання. У зв'язку з домінуванням у свідомості студентів екзистенціальних питань, в обраній професії в першу чергу виокремлюються питання призначення і сутності професії, її суспільної, культурної і соціальної цінності, професійних норм і цінностей, самовизначення і самопізнання [5].

Початок молодості (стадія прийняття), вікові межі якої 19-28 років припадає саме на студентські роки. Молоді роки – це час оволодіння професією, набуття економічної відповідальності, повне включення в усі види соціального і суспільного життя країни. На цій стадії складається власна сім'я і будується свій спосіб життя: одруження, народження першої дитини, встановлення кола знайомств, пов'язаних із загальною роботою. На роботі розвиваються професійні ролі та позиції, триває професійна підготовка, в першу чергу через самоосвіту. У цей період провідною стає навчально-професійна діяльність, на перший план виходить розвиток професійної самосвідомості. У ситуації, коли вибір вже зроблено, професійна діяльність ставить перед кожною молодою людиною завдання кар'єрного зростання і спеціалізації в обраній професії, набуття майстерності. У деяких випадках студент, спробувавши себе в практичній діяльності, може прийняти рішення змінити життєвий вибір і змінити професію.

Самооцінка людини на цій фазі ще залежить від реакції на її дії і діяльність. Студент, прагнучи проявити себе в різних ситуаціях, щоб зрозуміти і пізнати себе і свої здібності, знайти своє визнання, прагне до самостійності, незалежного життя, усвідомлює себе дорослим і повноправним.

Підводячи підсумок, можна зауважити, що в студентські роки відбувається активний розвиток самосвідомості людини: в юності формуються такі аспекти самосвідомості, як: самоставлення, самоінтерес, самопізнання, Я – образ тощо, в молодості переважно – професійна самосвідомість.

У нашому дослідженні ми вивчаємо самосвідомість студентів на прикладі студентів-психологів. Тому має сенс описати вимоги до рівня професійної самосвідомості особистості фахівця в сфері психології. Професія психолога належить до тих професій, де особистісні якості є інструментами для професійної діяльності, де особистість психолога обумовлює результат його взаємодії з іншими людьми. Тому формування у студентів-психологів не тільки знань, умінь і навичок, необхідних для роботи, але також і певних особистісних якостей, сприятиме досягненню максимального результату в навчанні, а це в свою чергу буде сприяти досягненню високих успіхів у майбутній професійній діяльності.

Сучасна система вищої освіти набуває характеру особистісно-орієнтованого навчання, при якому на перший план виходить особистісний розвиток, а не навчання, тобто якісне перетворення всіх психічних сфер свідомості (фізичної, емоційної, інтелектуальної, соціальної, духовної), а не формування знань, умінь і навичок.

І. Вачков зазначає, що справжній розвиток особистості – це, перш за все саморозвиток, який визначається не зовнішніми впливами, а внутрішньою позицією самої людини [1].

В. Слободчиков і Л. Мітіна, вказують на той факт, що «становлення суб'єкта саморозвитку можливе тільки при наявності базової, фундаментальної умови – підвищення рівня самосвідомості. Тому реалізація будь-яких освітніх програм, що ставлять собі за мету особистісно-професійний розвиток, має на увазі спеціальну роботу з розвитку самосвідомості» [6, с 72].

Розвиток самосвідомості відбувається внаслідок подолання різноманітних труднощів, пошуків виходу з проблемних ситуацій, вирішення життєвих протиріч, здійснення ціннісно-сміслових виборів. Таким чином, серед найважливіших джерел розвитку самосвідомості студентів, у першу чергу, слід назвати



формування у них суб'єктної позиції, в процесі якої відбувається становлення Я, набуття особистісних смислів і самопізнання. Сформована суб'єктна позиція дозволяє студентам стати активними учасниками планування і реалізації своїх освітніх траєкторій як у змістовному плані, так і в часовому аспекті. Це означає освоєння студентами найважливіших компонентів самосвідомості особистості: вміння цілепокладання, проектування і конструювання, вибору індивідуального стилю своєї діяльності (спочатку навчальної, потім – трудової, професійної), становлення світогляду, саморефлексії, самооцінки і самоконтролю. При цьому студенти повинні стати активними учасниками процесів управління якістю процесу освіти та оцінки отриманих результатів.

На думку В. Слободчикова, критеріями, що дозволяють фіксувати й аналізувати суб'єктну позицію студента, є:

- усвідомлений вибір професії;
- прагнення до особистісної та професійної самореалізації;
- ставлення до себе як до суб'єкта власної життєдіяльності, суб'єктні зв'язки між студентами і викладачами, між студентом і навчальною групою;
- вміння самостійно ставити цілі, планувати і прогнозувати свою життєдіяльність;
- вміння контролювати, аналізувати й оцінювати себе, свою діяльність і поведінку;
- вміння здійснювати корекцію своєї життєдіяльності в інтересах прагнення до самоосвіти та самовиховання [6, с.76].

I. Пчелін виділяє наступні характеристики суб'єктної позиції:

- самосвідомість, яка пов'язана з розумінням, змістом свого «Образу Я», самопізнанням і самоконтролем;
- самооцінка, пов'язана з співвіднесенням «Я актуального» і «Я потенційного» за різними показниками;
- самовизначення, яке пов'язане з позначенням меж свого «Я» ;
- самоактуалізація, яка пов'язана з проявом і вивільненням того, що закладено і сформовано в «Я» людини;
- самодіяльність, яку здійснює суб'єкт;
- самозбудова, пов'язана з розвитком певних ціннісно значущих здібностей, сторін, якостей особистості;
- самоідентифікація, пов'язана з ототожненням і з розототожненням себе з будь-якої роллю [1].

В. Галузьяк визначає суб'єктність як «інтегральну якість особистості, що проявляється у прагненні та здатності до самовизначення, самодетермінації та саморегуляції поведінки» [4, с. 266]. Сутнісними ознаками цієї складної особистісної якості дослідник вважає:

- активність – схильність виступати ініціатором власної поведінки, а не виконавцем зовнішніх вимог;
- рефлексивність – здатність до усвідомлення і критичного аналізу власних дій;
- автентичність – здатність бути самим собою, а не ховатися за масками соціальних ролей;
- психологічна свобода – здатність до вільного і відповідального самовизначення;
- унікальність – схильність шукати «власні» способи виконання соціальної ролі, а не дотримуватися нормативних шляхів;
- асимілятивність – схильність пристосовувати середовище до власних потреб, а не себе до вимог середовища;
- здатність до саморегуляції – свідомого керування своєю поведінкою, вибору та реалізації життєвої стратегії;
- інтернальність – схильність приписувати відповідальність за наслідки поведінки власним здібностям і зусиллям, а не зовнішнім чинникам.

Становлення суб'єктної позиції майбутнього фахівця відбувається за певними етапами:

1) нульова (об'єктна) стадія, на якій формуються навички самопізнання, розвиток рефлексії і емпатійної здатності, самовладання;

2) об'єктно-суб'єктна стадія, передбачає оволодіння основами суб'єктної життєтворчості, методологією суб'єктного навчання, суб'єктної позиції, створюється інформаційно-суб'єктний фон, оволодіння цінностями і смислами навчально-освітньої діяльності, посилюється працездатність в особистісній та професійній самореалізації;

3) суб'єктно-об'єктна стадія, передбачає готовність до самостійного вирішення завдань, перетворюючого ставлення до навчальної праці і життя, розвиток регулятивних механізмів поведінки та спілкування, індивідуальних способів творчого вираження, що розширюють пошук своєрідного почерку професійної діяльності;

4) суб'єктна стадія – практична реалізація індивідуальних програм особистісно-професійного саморозвитку, здійснюється необхідна корекція самоаналізу навчально-професійних і життєвих досягнень, точок зростання, актуалізація потреби в самовдосконаленні [6].

Державний освітній стандарт вказує на те, що випускник ВНЗ повинен володіти такими характеристиками, як високий рівень професійної готовності, високорозвинений інтелект, творчий потенціал, знання новітніх методів і технологій у відповідній сфері діяльності, прагнення до самоосвіти, навички самостійної роботи, висока адаптивність. Всі ці якості формуються успішніше, якщо студент займає у навчанні суб'єктну позицію, тобто є активним учасником процесу освіти. Сформована суб'єктна позиція студентів дозволяє оптимально організовувати навчальний процес, грамотно керувати ним і добиватися успіхів. Ще раз відзначимо, що формування суб'єктної позиції студентів відіграє важливу роль у розвитку самосвідомості людини.

Підводячи підсумки виконаного аналізу особливостей становлення самосвідомості студентів, можна сказати про те, що на сьогодні не існує єдиного підходу у визначенні поняття самосвідомості. Погляд на цей феномен змінюється з плином часу, напрямками та аспектами розуміння, проте існує кілька найбільш вагомих і обґрунтованих визначень.

У своєму дослідженні ми послуговувалися визначенням В. Століна, яке, на наш погляд, є найбільш повним і конкретним. Він визначає самосвідомість як складну психологічну структуру, що включає в себе такі компоненти, як усвідомлення своєї тотожності, свідомість власного «я» як активного, діяльного початку, усвідомлення своїх психічних властивостей та якостей і певну систему соціально-моральних самооцінок. Всі ці елементи пов'язані один з одним функціонально і генетично, але формуються в різний час. Основними функціями самосвідомості за В.Аверіним є: самопізнання – отримання інформації про себе; емоційно-ціннісне ставлення до себе; саморегуляція поведінки

До видів самосвідомості можна віднести: усвідомлення близьких і віддалених цілей, мотивів свого «Я» («Я як діючий суб'єкт»), усвідомлення своїх реальних і бажаних якостей («Реальне Я» і «Ідеальне Я»), пізнавальні, когнітивні уявлення щодо себе («Я як спостережуваний об'єкт»), емоційне, чуттєве уявлення про себе, а також сенсорна самосвідомість, тілесна самосвідомість, і серед них – професійна самосвідомість особистості. У нашому дослідженні самосвідомість розглядається як усвідомлення себе, свого Я, як суб'єкта діяльності в навчанні та професії.

У психологічних дослідженнях різних авторів структура самосвідомості представлена неоднорідно. Одні дослідники намагаються приділити більше уваги вивченню Я-образу (І. Кон, Л. Подоляк, В. Юрченко та ін.). А інші зупиняються на вивченні проблеми самоставлення і його будови (В. Столін, С. Пантілеєв).

Наше дослідження будується на вивченні самосвідомості в студентські роки. Головним результатом розвитку на цій стадії стає потреба юнака зайняти внутрішню позицію дорослого, усвідомлення себе як члена суспільства, самовизначення себе в світі, тобто розуміння себе і своїх можливостей разом з розумінням свого місця і призначення в житті.

Розвиток самосвідомості відбувається внаслідок подолання різноманітних труднощів, пошуків виходу з проблемних ситуацій, вирішення життєвих протиріч, здійснення ціннісно-сміслових виборів. Таким чином, серед найважливіших джерел розвитку самосвідомості студентів, в першу чергу, слід назвати формування у них суб'єктної позиції, в процесі якої відбувається становлення Я, набуття особистісних смислів і самопізнання.

### Література

1. Аверин В. А. Психология личности: Учебное пособие / В.А. Аверин. – СПб.: Изд-во Михайлова В. А., 1999. – 89 с.
2. Вачков И.В. Введение в профессию «психолог» / Вачков И.В., Гриншпун И.Б., Пряжников Н.С. – М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2003. – 464 с.
3. Галузяк В. М. Развитие профессиональной самосознания студентов высших учебных заведений: Монография / В. М. Галузяк, К.В. Добровольська. – Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2015. – 256 с.
4. Галузяк В. М. Сутнісні ознаки суб'єктності особистості / В. М. Галузяк // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки: Зб. наукових праць. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2005. – №6 (30). – Ч 1. – С. 262-267.
5. Поваренков Ю.П. Проблемы психологии профессионального становления личности; изд., 2-е, доп. / Поваренков Ю.П. – Саратов: Саратовский государственный социально-экономический университет, 2013. – 322с.
6. Слободчиков В.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. Учебное пособие для вузов / Слободчиков В.И., Исаев Е.И. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
7. Шахов В.В. Становлення професійної самосвідомості студента-психолога / В.В. Шахов // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: Зб. наук. праць. – Випуск 49 / Редкол.: В.І. Шахов (голова) та ін. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2017. – С.178-182.
8. Шахов В.В. Развитие профессиональной самосознания студентов В.В. Шахов // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: Зб. наук. праць. – Випуск 47 / Редкол.: В.І. Шахов (голова) та ін. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2016. – С.186-191.

## References

1. Averin V. A. Psihologija lichnosti: Uchebnoe posobie / V.A. Averin.– SPb.: Izd-vo Mihajlova V. A., 1999. – 89 s.
2. Vachkov I.V. Vvedenie v professiju «psiholog» / Vachkov I.V., Grinshpun I.B., Prjazhnikov N.S. – M.: MPSI; Voronezh: NPO «MODJeK», 2003. – 464 s.
3. Haluziak V. M. Rozvytok profesiinoi samosvidomosti studentiv vyshchych navchalnykh zakladiv: Monohrafiia / V. M. Haluziak, K.V. Dobrovolska. – Vinnytsia: TOV «Nilan-LTD», 2015. – 256 s.
4. Haluziak V. M. Sutnisni oznaky subiektnosti osobystosti / V. M. Haluziak // Naukovyi chasopys NPU imeni M.P.Drahomanova. Serii 12. Psykholohichni nauky: Zb. naukovykh prats. – K.: NPU imeni M.P. Drahomanova, 2005. – #6 (30). – Ch 1. – S. 262-267.
5. Povarenkov Ju.P. Problemy psihologii professional'nogo stanovlenija lichnosti; izd., 2-e, dop. / Povarenkov Ju.P. – Saratov: Saratovskij gosudarstvennyj social'no-jekonomicheskij universitet, 2013. – 322s.
6. Slobodchikov V.I. Osnovy psihologicheskoy antropologii. Psihologija cheloveka: Vvedenie v psihologiju sub"ektivnosti. Uchebnoe posobie dlja vuzov / Slobodchikov V.I., Isaev E.I. – M.: Shkola-Press, 1995. – 384 s.
7. Shakhov V.V. Stanovlennia profesiinoi samosvidomosti studenta-psykholoha / V.V. Shakhov // Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Serii: Pedahohika i psykholohiia: Zb. nauk. prats. – Vypusk 49 / Redkol.: V.I. Shakhov (holova) ta in. – Vinnytsia: TOV «Nilan LTD», 2017. – S.178-182.
8. Shakhov V.V. Rozvytok profesiinoi samosvidomosti studentiv V.V. Shakhov // Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Serii: Pedahohika i psykholohiia: Zb. nauk. prats. – Vypusk 47 / Redkol.: V.I. Shakhov (holova) ta in. – Vinnytsia: TOV «Nilan LTD», 2016. – S.186-191.

УДК 378.1:37.034

## ПСИХОЛОГІЗМ ЯК ПРИНЦИП ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ

В.І. Шахов

*У статті проаналізовано стан розробленості проблеми обґрунтування принципів педагогічної науки, визначено сутнісну характеристику принципу психологізму як провідної засади сучасної педагогічної теорії. Розглянуто різні наукові парадигми до класифікації педагогічних принципів. З'ясовано, що практична реалізація принципу психологізму стосується усіх складових педагогічної теорії, його дії мають бути підпорядковані мета, зміст, методи, організаційні форми та результати педагогічного процесу, який, власне і є предметом педагогічної науки.*

**Ключові слова:** принцип психологізму, навчання, виховання, мета, зміст, методи, організаційні форми, результати педагогічного процесу.

## ПСИХОЛОГИЗМ КАК ПРИНЦИП ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

В.И. Шахов

*В статье проанализировано состояние разработанности проблемы обоснования принципов педагогической науки, определены существенные характеристики принципа психологизма как ведущей основы современной педагогической теории. Рассмотрены различные научные парадигмы классификации педагогических принципов. Выяснено, что практическая реализация принципа психологизма касается всех составляющих педагогической теории, его влияние должно быть подчинено цели, содержанию, методы, организационные формы и результаты педагогического процесса, который, собственно и является предметом педагогической науки.*

**Ключевые слова:** принцип психологизма, обучение, воспитание, цель, содержание, методы, организационные формы, результаты педагогического процесса.

## PSYCHOLOGISM AS A PRINCIPLE OF PEDAGOGICAL SCIENCE

V.I. Shahov

*The article analyzes the state of development of the problem of substantiation of the principles of pedagogical science, determines the essential characteristic of the principle of psychology as a guiding principle of modern pedagogical theory. Different scientific paradigms are considered for the classification of pedagogical principles. It was found out that the practical realization of the principle of psychology applies to all components of the pedagogical theory, its purpose, content, methods, organizational forms and results of the pedagogical process, which, in fact, is the subject of pedagogical science, should be subordinated to it.*

**Key words:** principle of psychology, education, education, purpose, content, methods, organizational forms, results of pedagogical process.

У сучасній науці принципи прийнято визначати як основні, вихідні положення певної теорії, керівні ідеї, основні правила поведінки, діяльності. У педагогіці принципи відображають основні вимоги до структури, змісту та організації педагогічного процесу як взаємодії педагога і вихованців.

Принципи педагогічного процесу не можуть бути кимсь вигаданими, або довільно запропонованими. Вони об'єктивно детерміновані і виводяться із закономірностей міжособистісної соціально-психологічної взаємодії суб'єктів виховання, а також пізнавального, емоційного та фізичного розвитку особистості. Отже, педагогічні принципи мають об'єктивну основу, відображають закономірні соціально-психологічні зв'язки між педагогами і вихованцями чи між змістом навчання або виховання та його результатами (розвитком особистості учня). Разом з тим вони є підсумком наукового осмислення досягнень педагогічної думки минулого та узагальнення сучасної передової педагогічної практики. У даному випадку психолого-педагогічній науці постфактум належить науково осмислити наявний досвід з тим, щоб пізнати і розкрити інтуїтивно віднайдені педагогами-практиками окремі закономірності, які знайшли своє втілення в певній системі педагогічних принципів.

Як відомо, перші спроби наукового обґрунтування принципів навчання та виховання були зроблені в працях Я.А. Коменського, Ж.Ж. Руссо, Й.Г. Песталоцці. Відповідно до наявного на той час рівня розвитку антропологічних наук вони механічно переносили закономірності організації живої природи на свідому діяльність людини. При цьому, як правило, проголошували один із принципів як провідний і на його основі вибудовували всю систему педагогічних засад. Наприклад, Я.А. Коменський в основу своєї «Великої дидактики» поклав механічно витлумачений ним принцип природовідповідності, а вже з нього вивів інші принципи (наочності, наступності, доступності тощо).

Дж. Локк одним із вихідних основ своєї педагогічної системи проголосив принцип єдності та цілісності виховання, який знайшов лаконічне вираження у відомій формулі «Здоровий дух у здоровому тілі – ось короткий, але повний опис щасливого стану у цьому світі» [5, с. 145].

Природовідповідне виховання – центральний пункт педагогічної програми Ж.Ж. Руссо. «Що стоїть у центрі прийнятої мною системи... вона є не що інше, як слідування самій природі...» [5, с. 200].

Наслідуючи лише раціональну частину подібної логіки незаперечно талановитих і визнаних учених-педагогів минулого, а також урахуваючи об'єктивну природу педагогічних принципів, спробуємо виокремити як провідний принцип сучасної педагогіки принцип психологізму. Необхідність даного принципу продиктована надзвичайно тісним зв'язком двох споріднених наук психології та педагогіки. Адже їхнім об'єктом є людина. Будучи тісно між собою пов'язаними, дані науки разом з тим, безумовно, мають свій окремий предмет і власні специфічні завдання. Так, предметом психології є психічні стани, процеси та властивості як об'єктивна реальність. Звідси – головне завдання психологічної науки полягає в дослідженні функціонування та розвитку психіки людини. Предметом же педагогіки є свідомо діяльність вихователів, спрямована на розвиток особистості вихованців, а головним завданням педагогічної науки є розробка ефективних засобів управління розвитком вище названих психологічних феноменів.

Оскільки тісний зв'язок між педагогікою та психологією є очевидним, то для забезпечення ефективного функціонування кожної з наук робилися спроби віднайти все нові й нові точки їх дотику. Серед найбільш радикальних спроб, мабуть, можна назвати появу суміжних наукових дисциплін: педагогічна психологія, психопедагогіка. Крім варіанту розв'язання проблеми шляхом встановлення міжпредметних зв'язків, заслуговують на увагу спроби окремих науковців значно оновити зміст науки педагогіки на основі включення до неї найбільш важливих наукових засад іншої науки, зокрема, психології.

Нам можуть заперечити, а для чого, мовляв, потрібне таке дублювання? Адже, маючи свій чітко окреслений предмет і завдання, дані науки можуть окремо до кінця виконати свої функції. Хибність саме такого погляду полягає у практичній неможливості поодиначі, відокремлено розв'язати якісно завдання у повному обсязі, які постають перед психологією і педагогікою. Підтвердженням цього є повний крах подібного «експерименту», здійсненого радянською психолого-педагогічною наукою. На жаль, разом з прийняттям сумнозвісної постанови ЦК ВКП(б) (1936 р.) «Про педологічні перекидання в системі Наркомосу» більше ніж на півстоліття було фактично перекинуто спроби найбільш прогресивної частини вітчизняних науковців вести свої пошуки шляхів удосконалення педагогічної практики на основі найтіснішого взаємозв'язку педагогіки і психології.

Одним із застережних заходів для уникнення повторення раніше допущених помилок, на наш погляд, має бути послідовне і неухильне дотримання саме принципу психологізму в педагогіці. Серед найпалкіших його прихильників в історії педагогіки, в першу чергу, слід назвати видатного вітчизняного педагога К.Д. Ушинського. Одним із багатьох свідчень такої прихильності є його відомі слова: «...ми бачимо, що ні педагогічний такт, ні педагогічний досвід самі по собі ще не є достатніми для того, щоб з них можна було виводити скільки-небудь тверді педагогічні правила, і що вивчення психічних явищ науковим шляхом – тим же самим шляхом, яким ми вивчаємо всі інші явища – є необхідною умовою для того, щоб виховання

наше, наскільки можливо, перестало бути або рутинною, або іграшкою випадкових обставин і стало, наскільки це можливо, справою раціональною і свідомою» [6, с.52].

Саме принцип психологізму був покладений в основу розробки його фундаментальної праці «Людина як предмет виховання. (Досвід педагогічної антропології)». У відповідності з цим принципом була обрана відповідна структура та зміст названої роботи. Причиною, яка спонукала К.Д.Ушинського до пошуку нових методологічних засад сучасної йому педагогіки, був досить низький її науковий рівень, який вступав у суперечність з потребами практики. За словами К.Д.Ушинського, тодішня педагогіка була звичайним зібранням «педагогічних рецептів», подібно до аналогічних «лікувальників» із набором рецептів і медичних порад. Критикуючи педагогів, які обмежувались у своїй практиці знаннями подібних правил і порад, він взагалі відмовлявся визнавати їх власне педагогами. «Подібно до того, як ми не називаємо медиком того, хто знає тільки «лікувальники» і навіть лікує за «Другом Здравія» і тому подібними зібраннями рецептів і медичних порад, так само ми не можемо назвати педагогом того, хто вивчив тільки декілька підручників педагогіки і керується в своїй виховній діяльності правилами і настановами, вміщеними в цих «педагогіках», – не без підстав зауважував К.Д.Ушинський [6, с. 37].

Щоб якимось виправити становище, що склалося у сфері педагогічної теорії та практики, великий учений береться за розробку наукових засад педагогіки, яка, за його словами, є «найвеличнішим і найвищим із мистецтв». Оскільки педагогіка, на думку К.Д.Ушинського, самостійно не здатна забезпечити розв'язання такого надскладного завдання, як виховання людини, вона повинна черпати знання засобів, необхідних для досягнення власних цілей із тих наук, в «яких вивчається тілесна чи духовна природа людини і вивчається причому не в мрійливих, а у дійсних явищах»... «Якщо педагогіка хоче виховувати людину у всіх відношеннях, то вона повинна попереду пізнати її також в усіх відношеннях» (6, с. 41). Серед широкого кола антропологічних наук – анатомії, фізіології та патології людини, логіки, філології та ін., на його думку, особливе місце має посідати психологія. Її призначення відомий педагог вбачав не тільки в тому, «щоб ґрунтовно обдумати здійснюваний чи уже здійснений педагогічний захід та розуміти основу правил педагогіки, потрібне наукове знайомство з психічними явищами: стільки ж потрібна психологія і для того, щоб оцінити результати, викликані тим чи іншим педагогічним впливом» [6, с.39].

З часу проголошення К.Д.Ушинським своїх поглядів стан у вітчизняній педагогічній науці та практиці, на жаль, поки що мало в чому змінився. Переважна частина педагогічних теорій у вигляді незліченної кількості пропонованих педагогічних порад і сентенцій була позбавлена скільки-небудь значного психологічного обґрунтування. І це не дивлячись на значні досягнення усіх антропологічних наук, і зокрема психології. А тому вчителі, як правило, на практиці майже не використовували наукоподібні повчання педагогічних теоретиків щодо практичної організації навчально-виховного процесу. Більше того, значна частина творчо мислячих педагогів-практиків (В.Ф.Шаталов, Ш.О.Амонашвілі, Є.М.Льїн, І.П.Волков та ін.) робила далеко не безуспішні спроби підвести під власний новаторський досвід ту чи іншу філософсько-психологічну теоретичну базу. Виник навіть окремий, альтернативний щодо офіційної педагогіки напрям – «педагогіка співробітництва». Проте такий рух не міг стати масовим. Та це й зрозуміло, оскільки це не справа практиків – відкривати закони педагогічних явищ і вибудовувати несуперечливі педагогічні теорії. Будівельник має будувати школи, учитель навчати в них дітей, а вчений-науковець повинен подбати про те, щоб учитель, навчаючи дітей, не «блукав у темряві» і «не винаходив свого велосипеда», а, користуючись порадами науковця, швидко та ефективно виконував свою справу.

Відкриття у наш час психологією багатьох законів психічного розвитку особистості може стати міцним фундаментом, на якому педагогіка зможе, нарешті, вибудувати власну надійну споруду – теорію формування всебічно і гармонійно розвиненої особистості. А для того, щоб педагогічна теорія знову не перетворилася у нічим не підкріплені гасла і повчання, як це вже мало місце не один раз в історії її розвитку, розробка цих теорій має базуватися лише на найбільш науково обґрунтованих та перевірених практикою закономірностях фізичного та психічного розвитку особистості.

Що ж означає принцип психологізму у нашому розумінні? Оскільки принцип – це вихідне положення або основне правило, яке стосується усіх складових педагогічної теорії, його дії мають бути підпорядковані меті, змісту, методам, організаційним формам та результатам педагогічного процесу, який, власне і є предметом педагогічної науки. Зупинимось конкретніше на можливих наслідках принципу психологізму на кожному із зазначених елементів.

Стосовно мети педагогічного процесу даний принцип передбачає формулювання цілей виховання як формування структурних елементів особистості вихованця. У найбільш загальному вигляді це має бути виховання пізнавально-інструментальної (сприймання, уяви, пам'яті, мислення, здібностей, знань, умінь, навичок) та мотиваційно-ціннісної (потреб, мотивів, установок, ідеалів, ціннісних орієнтацій тощо) сфер особистості [2, с. 27]. Причиною такого умовного поділу цілісної структури особистості на дві окремі сфери є певна специфіка психологічних механізмів їхнього розвитку. У зв'язку з цим традиційне культурологічне формулювання у вигляді практично недіагностичної мети виховання всебічно і га-

рмонійно розвиненої особистості як єдності морального, фізичного, розумового, трудового та естетичного виховання педагогіці доцільно, на наш погляд, уточнити. Ту ж таки мету виховання всебічної гармонійно розвиненої особистості в контексті принципу психологізму слід розуміти як єдність та гармонію психічних новоутворень особистості: знань, умінь, навичок, інтелектуального розвитку, потреб, ціннісних орієнтацій, ідеалів, звичок, почуттів, рис характеру. Таке формулювання дасть змогу значно конкретизувати мету, практично забезпечити можливість технології її досягнення та діагностики отриманих результатів.

До найбільш вдалих спроб подібного формулювання навчально-виховних цілей можна віднести обґрунтування цілей освіти І.Я. Лернером [3], а також таксономію цілей у когнітивній, психомоторній та афективній сферах Б.Блума [7]. Відповідно до концепції поетапного засвоєння нових знань та ціннісних орієнтацій автор даної таксономії виділяє шість рівнів їх засвоєння у когнітивній сфері (знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез та оцінка) і п'ять рівнів в афективній сфері (сприймання, реагування, засвоєння, організація та розповсюдження ціннісної орієнтації). Взнявши на озброєння такий підхід до визначення цілей виховання, отримаємо можливість здійснення технологічного підходу у педагогічному процесі в повному обсязі: від розробки діагностичних цілей до конструювання процесу їх реалізації та засобів перевірки їх досягнення.

Істотною перевагою, з точки зору принципу психологізму, підлягає, на наш погляд, також і зміст таких традиційних педагогічних понять, як методи та форми організації навчально-виховного процесу. Мова йде про всім відоме неоднозначне їх розуміння і як наслідок – значні розбіжності у визначеннях даних понять та їх класифікаціях. Наприклад, одні науковці визначають метод як сукупність прийомів навчальної роботи, інші – як шлях, по якому вчитель веде дітей від незнання до знання, або як форму змісту навчання чи виховання, або, нарешті, як спосіб взаємопов'язаної діяльності вчителя та учнів тощо. Така строкатість визначень пояснюється різним розумінням суті методу як педагогічної категорії, а також занадто загальної і через це значно віддаленої вихідної основи, з якої і виводиться її суть. У вищевказаних прикладах неважко углядіти як вихідну основу або формально-логічні (рід і вид), або ж деякі філософські (форма і зміст, загальне та окреме) категорії. Така різноманітність визначень та класифікацій методів значно утруднює практичне їх використання вчителями-практиками.

Найбільшою вадою переважної більшості охарактеризованих підходів щодо розуміння суті методу є, на наш погляд, відсутність у них справжньої, максимально наближеної до практики, а не надуманої і занадто віддаленої об'єктивної наукової основи. Ми вважаємо, що такою основою мають стати саме психологічні механізми розвитку виділених нами двох основних сфер особистості (інструментальної та мотиваційної). На даний час вітчизняними та зарубіжними психологами вже відкриті окремі з них. Наприклад, механізми зміщення мотиву на мету (О.М. Леонтьєв), ідентифікації (З.Фрейд), класичного обумовлювання (І.П. Павлов), мотиваційного опосередкування (В.Віллонас), оперантного обумовлювання (Б. Скінер), когнітивного дисонансу (Л. Фестінгера), асиміляції та акомодатії (Ж. Піаже), групового конформізму (С. Аша) та деякі інші [1]. Саме вони дають ключ до розуміння тих глибинних психічних процесів, завдяки яким відбувається розвиток особистості. Усвідомлення цих об'єктивно існуючих процесів дасть змогу педагогам-практикам діяти не інтуїтивно, методом спроб та помилок, а свідомо управляти процесами формування тих чи інших якостей особистості у відповідності до визначених цілей.

Керуючись принципом психологізму, методи виховання (навчання) можна визначити як способи актуалізації психологічних механізмів розвитку конкретних сфер особистості відповідно до загальних і часткових цілей. У відповідності з принципом психологізму можуть бути запропоновані такі класифікації методів виховання (як способів цілеспрямованого керівництва розвитком мотиваційно-ціннісної сфери) і методів навчання (способів доцільного формування інструментальної сфери особистості).

Відповідно до прийнятих у психології концепцій розвитку особистості (З.Фрейд, Д.Узнадзе та ін.) розвиток потреб, мотивів, установок, ціннісних орієнтацій та інших новоутворень мотиваційно-ціннісної сфери особистості відбувається за участю свідомості чи поза нею. У зв'язку з цим ми пропонуємо в основу поділу методів виховання покласти саме ознаку наявності чи відсутності чіткого усвідомлення вихованцем певних виховних стимулів. Отже, запропонована нами класифікація містить дві основні групи методів: 1) методи виховання через вплив на свідомість вихованця (переконування, приклад, дискусія, вимога, доручення); 2) методи виховання через вплив на підсвідомість (навіювання, особистий приклад педагога, заохочення, покарання, рольова гра). Перша група методів виховання покликана актуалізувати такі психологічні механізми розвитку мотиваційно-сміслової сфери особистості, як когнітивний дисонанс, мотиваційне опосередкування, зміщення мотиву на мету. Друга група методів виховання має спиратися на дію механізмів ідентифікації, групового конформізму, класичного та оперантного обумовлювання. Завдання педагога полягає лише у своєчасній актуалізації зазначених психологічних механізмів, включення яких буде сприяти успішному та усвідомленому з його боку розв'язанню запланованих ним навчально-виховних цілей. Ефективність задіяння одного з таких механізмів може бути проілюстрована

прикладом реальної ситуації, яка трапилася в одному із звичайних класів звичайної американської школи і може бути повчальною для багатьох педагогів-практиків:

Жила-була дівчинка. Троє її однокласників завдавали їй багато клопоту. Вони знаходили особливе задоволення в тому, щоб ховати її шкільні книжки. Вона намагалася їх напоумити, але вони продовжували «гру в схованку». Вона намагалася не звертати на них увагу, але вони все одно ховали її підручники. Нарешті, їй на думку спала ідея. Вона сказала хлопцям, що це навіть здорово те, що вони ховають її підручники, їй це подобається, оскільки в неї є привід не виконувати домашніх завдань. Але, – поскаржилася вона, – мені все одно залишається робити вправи з мови. От якби ви ще й зошити мої ховали! Я б вам тоді щодня сплачувала по чверті долара». Хлопчики подумали, що це непогано. Щодня вони залюбки ховали не тільки всі її підручники, але й зошити, а вона видавала їм по чверті долара. Так продовжувалося три дні. На четвертий день дівчинка сказала, що зможе дати їм тільки по 15 центів, тому що їй скоротили кишенькові витрати. На сьомий день вона вже сказала, що зможе дати в день тільки по 5 центів. Хлопчики подивилися на неї з обуренням і сказали: «Ні, так не піде! І не вигадуй навіть. Якщо ти думаєш, що ми будемо старатися заради тебе за 5 центів, ти просто з'їхала з глузду!». Після цього вони перестали ховати і зошити дівчинки, і її підручники. Таким чином, проблема була вирішена» [4].

Як бачимо, в даному випадку інтуїтивно віднайдений дівчинкою і задіяний механізм когнітивного дисонансу не тільки загальмував небажану поведінку її однокласників, але й, очевидно, вніс деякі корективи в їхню мотиваційну сферу, чому могли б позаздрити навіть найдосвідченіші вихователі.

Аналогічно, відповідно до того ж принципу психологізму, у процесі класифікації методів навчання як способів доцільного формування інструментальної сфери особистості будемо спиратися, на наш погляд, на найбільш науково обґрунтовану на даний час концепцію пізнавального розвитку Ж. Піаже.

Згідно з даною концепцією, будь-який зовнішній вплив передбачає з боку суб'єкта два взаємодоповнюючі процеси: асиміляцію та акомодацию. Це основні механізми, за допомогою яких дитина переходить від попередньої стадії когнітивного розвитку до наступної. Асиміляцію можна визначити як прагнення індивіда взаємодіяти з навколишнім середовищем таким чином, щоб пристосувати, підігнати його до вже наявних у суб'єкта структур. Таким чином, новий об'єкт, нова ідея інтерпретуються в термінах думки або дії, якими дитина вже опанувала. Наприклад, п'ятилітня дівчинка знає, що птах – це те, що літає. Побачивши вперше вертоліт, що низько летить, вона асимілює його зі своїми уявленнями про птахів. Проте його розмір, форма, а також шум, який іде від нього, не відповідають цим уявленням, і асиміляція стає неможливою.

Акомодация – це прагнення індивіда змінитися у відповідь на вимоги навколишнього середовища, тобто змінити свої дії та уявлення відповідно до нової ситуації. Та ж дівчинка усвідомлює, що необхідно ввести нове поняття для позначення вертольоту, який не може асимілюватися з її уявленнями про птахів. Якщо вона запитає батьків, вони назвуть їй це нове слово і зможуть пояснити, у чому різниця між птахами і вертольотами. Таким чином, у дівчинки виникне уявлення про новий клас об'єктів.

У результаті набутого нового знання дитина тимчасово опиняється в стані рівноваги, або когнітивної гармонії. Ж. Піаже вважає, що всі організми прагнуть до балансу у своїх взаємодіях із навколишнім середовищем. Коли порушується рівновага, наприклад, при зустрічі з будь-чим новим і цікавим, процеси асиміляції й акомодации прагнуть відновити її. Саме в результаті процесів асиміляції, акомодации і рівноваги здійснюється пізнавальний розвиток дитини. Ці процеси функціонують протягом усього нашого життя. З їхньою допомогою ми пристосовуємо власну поведінку і власні думки до змінюваних умов.

Хоча будь-яка адаптивна поведінка містить елементи асиміляції й акомодации, конкретне їхнє співвідношення залежить від виду діяльності. Відповідно до Ж. Піаже, ігри-фантазії дітей раннього віку є прикладом переважно процесів асиміляції: адже діти цього віку, звичайно, не занадто зважають на це.

Завдання педагогіки саме в тому і полягає, щоб віднайти адекватні способи (педагогічні методи) актуалізації цих функцій. Таким чином, згідно з механізмами асиміляції та акомодации, можна виділити два основні методи навчання: метод повідомлення і засвоєння готових знань (пояснювально-ілюстративний) та метод засвоєння нових знань з допомогою розв'язання пізнавальних чи практичних суперечностей (проблемно-пошуковий). Пояснювально-ілюстративний метод навчання в основному ґрунтується на механізмі акомодации, тобто пристосуванні актуалізованих знань, умінь та навичок до нових з поступовим їх переходом на якісно вищий рівень реагування. Наприклад, у ході пояснення нової теми за допомогою пояснювально-ілюстративного методу навчання учитель, задіюючи різноманітні органи відчуттів, апелюючи до життєвого досвіду учнів, сприяє тим самим завдяки «увімкненню» механізму акомодации формуванню нових понять, розширенню і поглибленню досвіду школяра. Так, саме завдяки дії механізму акомодации і здатності до наслідування учень під керівництвом учителя практично неусвідомлено оволодіває найпростішими навичками читання, письма, усної лічби, малювання, співу тощо.

Проблемно-пошуковий метод спершу «вмикає» механізм асиміляції, тобто спробу учня пояснити новий факт чи явище з допомогою вже сформованих пізнавальних схем. Наприклад, створення учителем

проблемної ситуації як одного з прийомів саме проблемного методу навчання, приводить до виникнення суперечності між наявними знаннями, досвідом і новим фактом чи явищем. Спроба її розв'язати викликає потребу спочатку пояснити це явище з допомогою вже сформованих понять, тобто асимілювавши нові знання зі старими когнітивними схемами. Проілюструємо вищесказане таким прикладом, який, зокрема, може бути використаний на уроці фізики у 7 класі. Перед вивченням теми «Важіль» учитель викликає дошки найсильнішого учня і найменшу ученицю і ставить перед класом запитання: «Чи зможе ця дівчинка втримати двері, які буде відкривати учень?». Не задумуючись, шестикласники дають заперечну відповідь, оскільки життєвий досвід та імпульс механізму асиміляції підказує їм, що слабкий не може протистояти сильному.

Варто зазначити, що наш підхід до розуміння суті навчання не є чимось абсолютно новим. В історії педагогіки ці два методи навчання являють собою відображення двох концептуальних парадигм (традиційної і прогресивістської), що склалися в історії дидактики. Серед прихильників першої можна назвати Й. Штурма, Я.А. Коменського, Дж. Локка, Й.-Г. Песталоцці, а особливо Й.Ф.Гербарта. Саме Й. Гербарт чи не вперше, здійснивши спробу створити «наукову систему педагогіки», намагався вибудувати її на теоретичних засадах етики та психології. На відміну від прийнятого на той час поділу психіки людини на мислення, почуття і волю, Й. Гербарт увів цілісну концепцію, яка ґрунтувалася на уявленнях та їх неперервному русі. Виділивши чотири рівні засвоєння нового змісту: вивчення статичне і динамічне, розуміння статичне і динамічне, Й.Гербарт запропонував у строгій відповідності з ними будувати процес навчання у вигляді чотирьох формальних ступенів: ясність, асоціація, система, метод.

Ясність: виклад нового матеріалу за допомогою розповіді чи бесіди. Цьому повинна передувати підготовка учнів, актуалізація опорних знань. Основне – ясно, чітко, доступно подати матеріал з використанням наочності, сформулювати в учнів конкретні уявлення.

Асоціація: забезпечення зв'язку нового матеріалу з раніше засвоєними знаннями, формування понять, висновків, узагальнень на основі раніше набутих уявлень.

Система: включення нових понять у раніше сформовану систему знань. Основна роль на цьому етапі навчання відводиться методам бесіди й дискусії.

Метод: застосування учнями набутих знань на практиці. На цьому етапі доцільно використовувати справи і задачі, внаслідок виконання яких в учнів формуються уміння.

Таким чином, у процесі навчання, організованого згідно з формальними ступенями Й.Ф.Гербарта, має відбуватися перехід учнів від конкретних уявлень до понять і від понять до умінь. Саме завдяки такій солідній науковій базі його теорія навчання залишається і по цей день однією з найпопулярніших серед учителів-практиків.

Другий, не менш відомий і такий же конкурентноспроможний напрямок у розвитку дидактики, був започаткований американським філософом, психологом і педагогом Дж.Дьюї. Критикуючи педагогічні погляди гербартистів та увібравши в себе найбільш радикальні переконання О.Декролі, Г.Гаудінга, Г.Кершенштейнера, Е.Клапареда, Е.Кей та ін., Дж.Дьюї запропонував власну концепцію «лабораторної школи». Дана концепція ґрунтується на філософсько-психологічних поглядах Дж. Дьюї, згідно з якими пізнання і знання є засобами подолання людиною різноманітних труднощів та розв'язання нею проблем, з якими вона стикається в житті. Мислення, на думку Дж.Дьюї, як правило, є засобом боротьби за існування і фактором, що свідчить про рівень розвитку людини, оскільки саме завдяки мисленню вона нагромаджує і постійно розширює межі свого досвіду. Мислимо ж ми тоді, коли розв'язуємо проблеми, вихідним пунктом яких завжди є відчуття утруднення. Основна ідея – «навчання через відкриття», яке повинно здійснюватися за такими етапами: 1) відчуття утруднення; 2) його виявлення та визначення; 3) пропозиція можливого задуму його розв'язання (формулювання гіпотези); 4) формулювання висновків, що впливають із пропонованого розв'язку (логічна перевірка гіпотези); 5) подальші спостереження та експерименти, які дозволяють прийняти чи відкинути гіпотезу, чи прийти до висновку, який містить позитивне або негативне твердження. Зауважимо, що виділені Дьюї етапи відображають стадії пізнавальної діяльності учнів у процесі розв'язування ними проблем. У той час як формальні ступені Й. Гербарта – етапи діяльності вчителя у процесі викладання.

Знову ж таки, завдячуючи солідній науковій філософсько-психологічній базі, доктрина Дж. Дьюї набула у свій час виняткової популярності і продовжує доводити свою життєздатність і в наш час, успішно конкуруючи з традиційною та іншими науковими парадигмами.

Отже, наведені аргументи, на наш погляд, є цілком достатніми для того, щоб переконатися у необхідності подальшої розробки проблем педагогічної теорії на основі методології педагогічної антропології, одним із принципів якої має бути принцип психологізму. Звичайно, подібних аргументів можна було б навести в декілька разів більше. Це, зокрема, стосується таких важливих питань педагогіки, як авторитет учителя, виховний потенціал стилів педагогічного спілкування, механізмів розвитку особистості вихованця тощо. Але то вже справа окремого, більш поглибленого наукового дослідження.



## Література

1. Галузяк В. М. Психологічні механізми виховання / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 6. – Вінниця, 2002. – С. 106 – 112.
2. Галузяк В. М. Педагогіка: Навчальний посібник. 5-е вид., випр. і доп. / В. М. Галузяк, М.І. Сметанський, В.І. Шахов. – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2012. – 400 с.
3. Дидактика средней школы / Под ред. М.Н. Скаткина. – М., 1982. – 319 с.
4. Кинчер Дж. Книга о тебе и о твоих знакомых / Дж. Кинчер. – М., 1997. – 224 с.
5. Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г. // Педагогическое наследие / Сост. В.М. Кларин, А.Н. Джуринский. – М., 1988. – 419 с.
6. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Избр. пед. соч. / К.Д. Ушинский. – М. 1974. – Т. 1. – 776 с.
7. Bloom B. S. (ed.) et al. A taxonomy of Educational Objectives: Handbook I: The Cognitive Domain. Harlow, 1956. – 201 с.

## References

1. Haluziak V. M. Psykholohichni mekhanizmy vykhovannia / V. M. Haluziak // Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. Kotsiubynskoho. Serii: «Pedahohika i psykholohiia». Vypusk 6. – Vinnytsia, 2002. – S. 106 – 112.
2. Haluziak V. M. Pedahohika: Navchalnyi posibnyk. 5-e vyd., vypr. i dop. / V. M. Haluziak, M.I. Smetanskyi, V.I. Shakhov. – Vinnytsia: TOV firma «Planer», 2012. – 400 s.
3. Didaktika srednej shkoly / Pod red. M.N. Skatkina. – M., 1982. – 319 s.
4. Kincher Dzh. Kniga o tebe i o tvoih znakomyh / Dzh. Kincher. – M., 1997. – 224 s.
5. Komenskij Ja.A., Lokk D., Russo Zh.-Zh., Pestalocci I.G. / Pedagogicheskoe nasledie / Sost. V.M. Klarin, A.N. Dzhurinskij. – M., 1988. – 419 s.
6. Ushinskij K.D. Chelovek kak predmet vospitaniya. Opyt pedagogicheskoy antropologii. Izbr. ped. soch. / K.D. Ushinskij. – M. 1974. – T. 1. – 776 s.
7. Bloom B. S. (ed.) et al. A taxonomy of Educational Objectives: Handbook I: The Cognitive Domain. Harlow, 1956. – 201 s.

## НАШІ АВТОРИ

**Галузяк Василь Михайлович** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Грошовенко Ольга Петрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Ельбрехт Ольга** – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти».

**Зелененька Ірина** – кандидат філологічних наук, викладач Барського гуманітарно-педагогічного коледжу.

**Кириченко Віта Григорівна** – викладач кафедри української літератури, українознавства та методик їх навчання Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

**Мельник К.О.** – викладач Барського гуманітарно-педагогічного коледжу ім. М. Грушевського, здобувач Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Мельниченко Руслана Костянтинівна** – кандидат біологічних наук, доцент кафедри зоології, біомоніторингу і охорони природи Житомирського державного університету імені Івана Франка.

**Поштарук Л. І.** – викладач вищої кваліфікаційної категорії, голова циклової комісії природничих дисциплін та математики КВНЗ «Уманський гуманітарно-педагогічний коледж ім. Т.Г. Шевченка».

**Пшеславська Світлана Олександрівна** – аспірантка кафедри теорії та історії педагогіки Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.

**Ромаскевич А.В.** – здобувач Національного університету біоресурсів і природокористування України.

**Рябошапка О.В.** – викладач Комунального вищого навчального закладу «Уманський гуманітарно-педагогічний коледж ім. Т.Г. Шевченка».

**Сагадіна Оксана Юрійвна** – викладач-методист Вінницького інституту Університету «Україна».

**Самойленко О.А.** – кандидат педагогічних наук, викладач КВНЗ «Коростишівський педагогічний коледж імені І.Я. Франка».

**Сірак Інна Петрівна** – аспірантка кафедри інноваційних та інформаційних технологій в освіті Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Скрипник Неля Іванівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

**Сліпчишин Л.В.** – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, доцент Львівського НППЧ ПО НПУ ім. М.П. Драгоманова.

**Слободиська Оксана Арнольдівна** – кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри права Вінницького торговельно-економічного інституту КНТЕУ.

**Слободянюк І. О.** – магістрант факультету дошкільної, початкової освіти та мистецтв Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Сопіна Ю. Ф.** – здобувач Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

**Степанов Сергій Петрович** – заступник начальника факультету охорони та захисту державного кордону з навчальної та методичної роботи Національної академії Державної прикордонної служби України ім. Богдана Хмельницького.

**Столяренко Оксана Василівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Вінницького національного технічного університету.

**Столяренко Олена Вікторівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету ім. Михайла Коцюбинського.

**Стратан-Артишкова Тетяна Борисівна** – доктор педагогічних наук, професор кафедри музично-теоретичних та інструментальних дисциплін Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

**Тищенко Тетяна** – викладач-методист Барського гуманітарно-педагогічного коледжу імені Михайла Грушевського.

**Улиська Інна Василівна** – викладач Вінницького національного медичного університету імені М.І. Пирогова.

**Філімонова І.А.** – викладач Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

**Холковська Ірина Леонідівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Цина Андрій Юрійович** – доктор педагогічних наук, професор Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка.

**Шахов Владислав Володимирович** – асистент кафедри психології та соціальної роботи Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова.

**Шахов Володимир Іванович** – доктор педагогічних наук, професор кафедри психології та соціальної роботи Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Шемчук В. А.** – кандидат педагогічних наук, Національний університет оборони України імені Івана Черняхівського, м. Київ.

**Наукове видання**

## **НАУКОВІ ЗАПИСКИ**

**Вінницького державного педагогічного університету  
імені Михайла Коцюбинського**

**Серія: *Педагогіка і психологія***

**Випуск 51 • 2017 р.**

Підписано до друку 29 червня 2017 р. (протокол № 21)

Формат 60x84/8.

Папір офсетний. Друк цифровий.

Гарнітура Times New Roman. Ум. др. арк. 15,05

Наклад 100 прим.

Віддруковано з оригіналів замовника.

Видавець і виготовлювач ТОВ «Нілан-ЛТД»

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до  
Державного реєстру видавців, виготовлювачів і розповсюджувачів  
видавничої продукції серія ДК №4299 від 11.04.2012 р.

21027, м. Вінниця, вул.600-річчя, 21

Тел.: (0432) 69-67-69; 603-000

e-mail: [info@tvoru.com.ua](mailto:info@tvoru.com.ua)

[hppt://www.tvoru.com.ua](http://www.tvoru.com.ua)