

Міністерство освіти і науки України  
Сумський державний педагогічний університет  
імені А. С. Макаренка

# Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології

Науковий журнал  
Виходить десять разів на рік

Заснований у листопаді 2009 року  
№ 6 (80), 2018

CEJSH

INDEX  COPERNICUS  
I N T E R N A T I O N A L

**Crossref**



Суми  
СумДПУ імені А. С. Макаренка  
2018

Засновник та редакція

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка  
Друкується згідно з рішенням вченої ради Сумського державного педагогічного  
університету імені А. С. Макаренка (протокол № 12 від 25.06.2018)

**Редакційна колегія:**

**А. А. Сбруєва** – доктор педагогічних наук, професор (**головний редактор**) (Україна);  
**М. А. Бойченко** – кандидат педагогічних наук, доцент (заступник головного редактора)  
(Україна);  
**О. Є. Антонова** – доктор педагогічних наук, професор (Україна);  
**Дж. Бішоп** – доктор філософії, професор (США) (**J. Bishop** – PhD, professor (USA));  
**В.С. Бугрій** – доктор педагогічних наук, професор (Україна);  
**К. Бялбжеська** – доктор гуманітарних наук (Польща) (**K. Białobrzezka** – dr. nauk  
humanistycznych (Polska));  
**Б. В. Год** – доктор педагогічних наук, професор (Україна);  
**О. В. Єременко** – доктор педагогічних наук, професор (Україна);  
**О. А. Заболотна** – доктор педагогічних наук, професор (Україна);  
**Е. Кантович** – доктор хабілітований, професор (Польща) (**E. Kantovich** – dr. hab., prof.  
(Polska));  
**Ц. Курковський** – доктор гуманітарних наук (Польща) (**C. Kurkowski** – dr. nauk  
humanistycznych (Polska));  
**О. В. Лобова** – доктор педагогічних наук, професор (Україна);  
**О. В. Михайличенко** – доктор педагогічних наук, професор (Україна);  
**Г. Ю. Ніколаї** – доктор педагогічних наук, професор (Україна);  
**О. І. Огієнко** – доктор педагогічних наук, професор (Україна);  
**В. І. Стативка** – доктор педагогічних наук, професор (Китайська Народна Республіка);  
**Н. Н. Чайченко** – доктор педагогічних наук, професор (Україна);  
**О. С. Чашечникова** – доктор педагогічних наук, професор (Україна);  
**М. Яворська-Вітковська** – доктор хабілітований, професор (Польща) (**M. Jaworska-  
Witkowska** – dr. hab., prof. (Polska));  
**М. О. Лазарєв** – кандидат педагогічних наук, професор (Україна);  
**О. Г. Козлова** – кандидат педагогічних наук, професор (Україна);  
**О. М. Полякова** – кандидат педагогічних наук, доцент (Україна);  
**І. А. Чистякова** – кандидат педагогічних наук, доцент (відповідальний секретар)  
(Україна)

Затверджено як фаховий журнал з педагогічних наук  
(наказ МОН України № 1021 від 07.10.2015)

*Журнал індексується в Crossref, Index Copernicus Master List, Cite Factor,  
Google Scholar та CEJSH.*

У журналі відображено результати актуальних досліджень з проблем  
порівняльної педагогіки, історії освіти та загальної педагогіки, педагогіки вищої школи.

© СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2018

## РОЗДІЛ І. ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37.014.25:378.4(4)(09)»71»

Дацко Ольга

Сумський національний аграрний університет

ORCID ID 0000-0001-9246-2365

DOI 10.24139/2312-5993/2018.06/003-013

### МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ДОСВІДУ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ АСОЦІАЦІЇ УНІВЕРСИТЕТІВ У ПРАКТИЦІ ВІТЧИЗНЯНИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

*У статті висвітлено сучасний стан розвитку національних асоціацій закладів вищої освіти – Асоціації університетів України та Спілки ректорів вищих навчальних закладів України. Схарактеризовано цільові пріоритети зазначених професійних громадських організацій. Здійснено порівняльний аналіз напрямів міжнародної діяльності національних асоціацій закладів вищої освіти України та Європейської асоціації університетів і на його основі визначено можливості використання досвіду Європейської асоціації університетів у практиці вітчизняних закладів вищої освіти.*

**Ключові слова:** Європейська асоціація університетів, Всеукраїнська громадська організація «Асоціація університетів України», громадська організація «Спілка ректорів вищих навчальних закладів України», міжнародна співпраця.

**Постановка проблеми.** Входження України до європейського та світового освітнього простору передбачає налагодження активної взаємодії українських закладів вищої освіти з європейськими та міжнародними освітніми організаціями і, насамперед, Європейською асоціацією університетів як лідером у формуванні європейської освітньої політики. Незаперечним є факт, що вітчизняна система вищої освіти в сучасних умовах знаходиться у стані активного пошуку шляхів реалізації положень Болонського процесу, оскільки, незважаючи на значні здобутки в цьому напрямі, низка проблем залишилася невирішеною. У цьому контексті доцільним бачиться використання досвіду Європейської асоціації університетів у практиці вітчизняних закладів вищої освіти.

**Аналіз актуальних досліджень.** Зауважимо, що в умовах євроінтеграції України спостерігається підвищення інтересу вітчизняних учених до діяльності освітніх організацій різних рівнів – світового, європейського, національного тощо. Вивченням досвіду Європейської асоціації університетів та інших освітніх організацій займалися такі українські дослідники, як В. Білокопитов (Білокопитов, 2012), М. Бойченко (Бойченко, 2015), І. Єременко, А. Сбруєва (Єременко та Сбруєва, 2017), Г. Улановська (Улановська, 2016) та ін. у межах висвітлення більш широкого кола питань, присвячених функціонуванню системи вищої освіти зарубіжних країн. Разом із тим зауважимо, що досвід діяльності українських освітніх організацій та

можливості використання досвіду окреслених вище європейських організацій поки що не знайшли цілісного висвітлення.

Тому **мета даної статті** полягає у висвітленні можливостей використання досвіду Європейської асоціації університетів у практиці вітчизняних закладів вищої освіти.

Для реалізації мети було використано комплекс **методів дослідження**: загальнонаукових (аналіз, синтез, зіставлення, узагальнення, систематизація) для вивчення наукових та документальних джерел із даної тематики; конкретно-наукових: метод порівняльного аналізу, за допомогою якого виявлено спільні й відмінні риси в напрямках діяльності європейських та українських освітніх організацій, та метод наукової екстраполяції для виявлення можливостей використання досліджуваного досвіду європейських країн у процесі подальших модернізаційних перетворень вищої освіти України.

**Виклад основного матеріалу.** Згідно з Законом України «Про вищу освіту», одним із учасників процесу прийняття рішень у сфері вищої освіти виступають громадські організації. У контексті нашого дослідження на особливу увагу заслуговують такі громадські організації, як Всеукраїнська громадська організація «Асоціація університетів України» та громадська організація «Спілка ректорів вищих навчальних закладів України».

Як зазначено у статуті Асоціації, метою ВГО «Асоціація університетів України» є задоволення та захист законних соціальних, економічних, творчих, наукових, освітніх, національно-культурних та інших спільних інтересів своїх членів, сприяння створенню правових і організаційних умов для розширення академічних свобод, університетської автономії, науки й освіти для сталого розвитку. Основними завданнями Асоціації є:

- сприяння обміну досвідом, координації та організації сумісної діяльності вищих навчальних закладів та наукових інституцій у галузі вдосконалення науково-дослідної, навчально-методичної, культурно-просвітницької та громадської діяльності у сфері підготовки кадрів з вищою освітою та вищою кваліфікацією, формуванню свідомості нової якості в молодого покоління;
- сприяння приведенню основних положень національних нормативних актів до основних положень міжнародних нормативних актів щодо академічних свобод і університетської автономії у сфері вищої освіти;
- сприяння реалізації конституційних прав і свобод громадян України, підвищенню ролі особистості у громадянському суспільстві;
- сприяння проведенню діяльності щодо поширення національних традицій та досягнень вищої освіти та науки України у світовому науково-освітньому просторі;
- організація й розширення міжнародного співробітництва членів Асоціації в галузі науково-дослідної та навчально-методичної

діяльності, розробка сумісних програм та планів, спрямованих на вдосконалення університетської освіти та наукових досліджень;

- сприяння стимулюванню інноваційної діяльності, появі нових ідей, ініціатив та проектів культурного, соціального, наукового, освітнього й економічного розвитку у сфері вищої освіти України та окремих її регіонів;
- ефективне використання інтелектуального потенціалу членів Асоціації та сприяння забезпеченню захисту і правомірному використанню об'єктів права інтелектуальної власності членів Асоціації;
- підготовка рекомендацій і пропозицій із питань вищої освіти та представлення їх на розгляд органам державної влади й управління, органам самоврядування, урядовим структурам;
- координація співпраці серед членів Асоціації та сприяння їх мобільності (*Статут ВГО*).

Громадська організація «Спілка ректорів вищих навчальних закладів України» створена й діє з метою задоволення та захисту прав і інтересів членів Організації, сприяння поліпшенню якості підготовки фахівців із вищою освітою, забезпечення автономії вищих навчальних закладів, координації вищих навчальних закладів України в навчальній, науковій, економічній, юридичній, гуманітарній та інших сферах діяльності, а також підвищення ролі вищих навчальних закладів у суспільному житті країни.

Основними завданнями діяльності Організації є:

- забезпечення задоволення й захисту прав і законних інтересів ректорів та очолюваних ними вищих навчальних закладів у відносинах з органами державної влади, професійними організаціями, громадськими об'єднаннями й утворюваними ними органами;
- співробітництво з органами державної влади, органами місцевого самоврядування, професійними організаціями, громадськими об'єднаннями та утворюваними ними органами;
- участь у громадсько-державному партнерстві у сфері освіти, науки і міжнародній діяльності;
- сприяння захисту пріоритетів освіти, науки і культури як визначальних чинників соціально-економічного й духовного розвитку держави та всього суспільства;
- міжнародне співробітництво у сфері вищої освіти і науки (*Статут громадської організації, 2016*).

Зауважимо, що зазначені вище організації мають різний вплив на формування освітньої політики нашої держави. Порівнюючи мету й завдання «Асоціації університетів України» та «Спілки ректорів вищих навчальних закладів України», наголосимо, що саме діяльність Спілки є більш узгодженою з цільовими пріоритетами європейських освітніх організацій і, насамперед, Європейської асоціації університетів у таких

позиціях, як забезпечення якості вищої освіти, розвиток університетської автономії, розвиток наукових досліджень та інновацій.

Також зазначимо, що спільним серед завдань як окреслених вище вітчизняних, так і європейських організацій є розвиток міжнародного співробітництва у сфері вищої освіти і науки. Необхідність міжнародного співробітництва задекларована в Законі України «Про вищу освіту», основними напрямками якого, згідно з даним нормативним актом, є:

- 1) участь у програмах двостороннього та багатостороннього міждержавного і міжуніверситетського обміну студентами, аспірантами, докторантами, педагогічними, науково-педагогічними та науковими працівниками;
- 2) проведення спільних наукових досліджень;
- 3) організація міжнародних конференцій, симпозіумів, конгресів та інших заходів;
- 4) участь у міжнародних освітніх та наукових програмах;
- 5) спільна видавнича діяльність;
- 6) надання послуг, пов'язаних із здобуттям вищої та післядипломної освіти, іноземним громадянам в Україні;
- 7) створення спільних освітніх і наукових програм з іноземними вищими навчальними закладами, науковими установами, організаціями;
- 8) відрядження за кордон педагогічних, науково-педагогічних і наукових працівників для педагогічної, науково-педагогічної та наукової роботи відповідно до міжнародних договорів України, а також договорів між такими вищими навчальними закладами й іноземними партнерами;
- 9) залучення педагогічних, науково-педагогічних і наукових працівників іноземних вищих навчальних закладів для участі в педагогічній, науково-педагогічній та науковій роботі у вищих навчальних закладах України;
- 10) направлення осіб, які навчаються у вищих навчальних закладах України, на навчання у закордонних вищих навчальних закладах;
- 11) сприяння академічній мобільності наукових, науково-педагогічних працівників та осіб, які навчаються;
- 12) інші напрями і форми, не заборонені законом (*Закон України «Про вищу освіту», 2014*).

Говорячи про міжнародну співпрацю окреслених вище українських асоціацій, зауважимо, що даних щодо такої діяльності Асоціації університетів України у відкритому доступі немає, так само, як і сайту організації. Натомість Спілкою ректорів вищих навчальних закладів України укладено міжнародні угоди про співпрацю з низкою європейських освітніх організацій: Конференцією Ректорів академічних шкіл Польщі (KRASP), Фундацією польських ректорів (FRP), Чеською конференцією ректорів, Конференцією президентів університетів (Франція), Конференцією директорів французьких інженерних шкіл, Конференцією ректорів вищих

навчальних закладів Німеччини, Канадським бюро міжнародної освіти (Громадська організація).

Співпраця з окресленими організаціями здійснюється за такими напрямками:

- мобільність студентів;
- обмін викладацьким складом;
- спільна науково-дослідна діяльність;
- участь у наукових конференціях;
- обмін навчальними матеріалами та інформацією;
- спеціальні короткострокові академічні, навчальні та культурні програми;
- професійний розвиток (Громадська організація).

У цьому контексті зауважимо, що основними напрямками співпраці Європейської асоціації університетів із європейськими та міжнародними освітніми організаціями, висвітлених нами в попередніх публікаціях (Datsko, 2018), є: забезпечення якості вищої освіти та створення гнучких і прозорих процедур її оцінки; розвиток докторської освіти, наукових досліджень та інновацій; розвиток мобільності та інтернаціоналізація вищої освіти тощо.

Отже, порівняльний аналіз напрямів співпраці Спільки ректорів вищих навчальних закладів України та напрямів співпраці Європейської асоціації університетів з міжнародними партнерами засвідчив відсутність в Україні такого важливого напрямку, як забезпечення якості. І це не є випадковістю, оскільки Законом України «Про вищу освіту» (*Закон України «Про вищу освіту», 2014*) цей напрям також не передбачено.

Одним із шляхів долучення до процедур забезпечення якості європейського рівня є членство в Європейській асоціації університетів. ЄАУ пропонує такі категорії членства:

- повне індивідуальне членство (individual full members);
- асоційоване індивідуальне членство (individual associate members);
- повне колективне членство (individual full members);
- асоційовано колективне членство (individual full members) (EUA. *Types of membership*).

Повним індивідуальним членом може бути ЗВО, який здійснює науково-дослідну діяльність, пропонує програми підготовки фахівців двох або трьох рівнів (бакалаврські, магістерські, докторські) й отримує пряме державне фінансування та безперервно функціонує протягом п'яти років. Повні індивідуальні члени мають доступ до всіх послуг та конференцій ЄАУ, право голосу в Генеральній Асамблеї ЄАУ та можливість проводити вибори.

Асоційованим індивідуальним членом може бути ЗВО, який здійснює професійну підготовку на першому та другому рівнях (бакалаврат, магістратура), але не відповідає критерію провадження науково-дослідної

діяльності, установленому для повних членів. Асоційовані індивідуальні члени мають доступ до всіх послуг та конференцій ЄАУ, але не мають права голосу в Генеральній Асамблеї ЄАУ та можливості проводити вибори.

Повними колективними членами можуть бути національні конференції ректорів, що представляють університети країни і мають право подавати заявку на повне колективне членство.

Асоційованими колективними членами можуть бути європейські мережі університетів або інших закладів вищої освіти, які мають досить широке європейське представництво. Також право на асоційоване членство мають національні асоціації інших ЗВО, рекомендовані повним колективним членом цієї країни (EUA. *Types of membership*).

Європейські та інші організації, які зацікавлені в європейському співробітництві у сфері вищої освіти, можуть подати заявку на «афілійований» статус. Це дає можливість організаціям, які мають спільні з ЄАУ цілі, брати участь у роботі Європейської асоціації університетів та отримувати користь від послуг, інформації, конференцій та проектів ЄАУ.

У цьому контексті зауважимо, що досліджувані нами вітчизняні асоціації не входять до складу ЄАУ як колективні члени, однак окремі ЗВО є індивідуальними повними чи асоційованими членами ЄАУ.

Таблиця 1

**Українські університети-члени Європейської асоціації університетів**  
(EUA. *Member directory*)

Повні члени	№	Назва	Місце знаходження
	1.	Буковинський державний медичний університет	Чернівці
	2.	Донецький національний університет	Донецьк
	3.	Донецький національний університет економіки і торгівлі імені Михайла Туган-Бара	Кривий Ріг
	4.	Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки	Луцьк
	5.	Національний університет «Львівська політехніка»	Львів
	6.	Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова	Київ
	7.	Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут»	Харків
	8.	Національний університет «Одеська юридична академія»	Одеса
	9.	Національний університет «Кієво-Могилянська академія» (НаУКМА)	Київ
	10.	Одеська національна академія харчових технологій	Одеса
	11.	Одеський національний університет імені І. І. Мечникова	Одеса
	12.	Одеський національний морський університет	Одеса
	13.	Одеський національний політехнічний університет	Одеса
	14.	ДВНЗ «Ужгородський національний університет»	Ужгород



	15.	Сумський державний університет	Суми
	16.	Київський національний університет імені Тараса Шевченка	Київ
	17.	Тернопільський національний технічний університет імені Івана Пулюя	Тернопіль
	18.	Тернопільський національний економічний університет	Тернопіль
	19.	Університет банківської справи Національного банку України	Київ
	20.	Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна	Харків
	21.	Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника	Івано-Франківськ
	22.	Вінницький національний технічний університет	Вінниця
	23.	Національний юридичний університет імені Ярослава Мудрого	Харків
Асоційовані члени	24.	Університет імені Альфреда Нобеля	Дніпро
	25.	Київський університет імені Бориса Грінченка	Київ
	26.	Тернопільський державний медичний університет імені І. Я. Горбачевського	Тернопіль

Отже, за інформацією, поданому на сайті Європейської асоціації університетів (EUA. *Member directory*), станом на 2018 рік індивідуальними членами Асоціації є 26 вітчизняних ЗВО.

Переваги членства в ЄАУ полягають у:

- отриманні регулярно оновлюваної інформації про Європейський простір вищої освіти та розвиток науково-технічної політики;
- можливості участі у щорічних конференціях та широкому спектрі тематичних заходів із відомими європейськими й міжнародними науковцями;
- можливості участі у проектах і дослідженнях;
- можливості участі в семінарах та практичних заняттях, а також у всіх видах корпоративних заходів;
- можливості участі в обміні думками з колегами та провідними експертами про останні тенденції й передові практики з різних областей;
- можливості підписатися на регулярні публікації, звіти та аналізи ключових досліджень у сфері вищої освіти;
- праві на членство в Раді із захисту докторських дисертацій Європейської асоціації університетів (*EUA Council for Doctoral Education*);
- можливості зареєструватися – за пільговою ціною – в Інституційній програмі оцінювання якості вищої освіти (*Institutional Evaluation Programme*) (Відділ міжнародних зв'язків).

Незважаючи на той факт, що низка вітчизняних університетів є індивідуальними членами ЄАУ, електронне листування та он-лайн інтерв'ю

зі співробітниками міжнародних відділів зазначених університетів засвідчили, що українські ЗВО не беруть активної участі у формуванні європейської освітньої політики та Інституційній програмі оцінювання якості вищої освіти.

Зважаючи на викладені вище міркування вважаємо за доцільне визначити можливості використання досвіду Європейської асоціації університетів у практиці вітчизняних закладів вищої освіти на національному та інституційному рівнях.

На *національному рівні* необхідним є:

- удосконалення законодавства у сфері вищої освіти, зокрема в напрямі введення зовнішнього (міжнародного) виміру забезпечення якості вищої освіти, що уможливить участь закладів вищої освіти в Інституційній програмі оцінювання якості;
- збільшення обсягів державного фінансування закладів вищої освіти, зокрема щодо підтримки інноваційного розвитку ЗВО та наукових досліджень;
- підвищення прозорості діяльності національних професійних об'єднань у сфері вищої освіти/національних асоціацій закладів вищої освіти, зокрема через оприлюднення на сайті організації актуальної інформації про напрями її діяльності, публікації звітів про діяльність національних організацій, у тому числі й міжнародну;
- налагодження міжнародної співпраці національних асоціацій закладів вищої освіти з Європейською асоціацією університетів та її партнерами.

На *інституційному рівні* доцільним бачиться:

- розвиток інституційної мобільності;
- розвиток мобільності студентів, науково-педагогічних кадрів та адміністрації закладів вищої освіти;
- розвиток наукових досліджень та інновацій;
- поширення позитивного досвіду вітчизняних закладів вищої освіти щодо членства в Європейській асоціації університетів через оприлюднення на сайтах університетів-членів ЄАУ інформації про міжнародну діяльність у цьому напрямі (участь у конференціях ЄАУ, інституційній програмі оцінювання, спільних проектах та дослідженнях);
- створення у вітчизняних ЗВО умов для міжнародної співпраці, зокрема через покращення матеріально-технічної бази закладу й підвищення рівня володіння англійською мовою науково-педагогічним складом як мовою міжнародної комунікації та наукових досліджень.

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** У результаті вивчення сучасного стану розвитку національних асоціацій закладів вищої освіти – Асоціації університетів України та Співки ректорів вищих навчальних

закладів України ми дійшли висновку про необхідність удосконалення їхньої внутрішньої й зовнішньої діяльності на основі позитивного зарубіжного досвіду. У цьому контексті перспективними бачаться такі напрями імплементації досвіду Європейської асоціації університетів у практиці вітчизняних закладів вищої освіти: на національному рівні: удосконалення законодавства у сфері вищої освіти; збільшення обсягів державного фінансування закладів вищої освіти; підвищення прозорості діяльності національних асоціацій закладів вищої освіти; налагодження міжнародної співпраці національних асоціацій закладів вищої освіти з Європейською асоціацією університетів та її партнерами; на інституційному рівні: розвиток інституційної мобільності; розвиток мобільності студентів, науково-педагогічних кадрів та адміністрації закладів вищої освіти; розвиток наукових досліджень та інновацій; поширення позитивного досвіду вітчизняних закладів вищої освіти щодо членства в ЄАУ; створення у вітчизняних ЗВО умов для міжнародної співпраці тощо.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Білокопитов, В. І. (2012). *Діяльність міжнародних організацій із забезпечення якості вищої освіти в контексті болонського процесу* (дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01). Суми (Bilokopytov, V. I. (2012). *Activity of international organizations in quality assurance of higher education within Bologna Process* (PhD thesis). Sumy).
2. Бойченко, М. А. (2015). Діяльність міжнародних організацій у сфері освіти обдарованих і талановитих школярів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 5 (49), 33–40 (Boichenko, M. A. (2015). Activities of international organizations in the sphere of gifted and talented education. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 5 (49), 33–40).
3. Відділ міжнародних зв'язків Буковинського державного медичного університету. *Європейська Асоціація Університетів (EUA)*. Режим доступу: <http://inter.bsmu.edu.ua/miznarodni-asociaciie/evropejska-asociacia-universitetiv-eua> (Department of International Relations of Bukovinian State Medical University. *European University Association (EUA)*. Retrieved from: <http://inter.bsmu.edu.ua/miznarodni-asociaciie/evropejska-asociacia-universitetiv-eua>).
4. Громадська організація «Спілка ректорів вищих навчальних закладів України». *Документи. Міжнародні договори*. Режим доступу: <http://www.vnz.univ.kiev.ua/ua/4-dokumenty> (Public organization "Union of Rectors of Higher Educational Institutions of Ukraine". Documents. International agreements. Retrieved from: <http://www.vnz.univ.kiev.ua/ua/4-dokumenty>).
5. Єременко, І., Сбруєва, А. (2017). Забезпечення якості підготовки докторів філософії в контексті розбудови Європейського простору вищої освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 10 (74), 86–103 (Yeremenko, I., Sbruieva, A. (2017). Quality assurance of doctoral training in the context of the development of the European higher education area. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 10 (74), 86–103). DOI 10.24139/2312-5993/2017.10/086-103
6. Закон України «Про вищу освіту» (2014). *Відомості Верховної Ради (ВВР)*, 37–38, ст. 2004 (Law of Ukraine "On Higher Education" (2014). *Bulletin of the Supreme Council*, 37–38, 2004).

7. *Статут Всеукраїнської громадської організації «Асоціація університетів України»* (Statute of All-Ukrainian public organization "Association of Universities of Ukraine"). Retrieved from: <http://moodle.chdu.edu.ua/mod/resource/view.php?inpopup=true&id=33236>.

8. *Статут громадської організації «Спілка ректорів вищих навчальних закладів України» (нова редакція)* (Statute of the public organization "Union of Rectors of Higher Educational Institutions of Ukraine" (new edition)). (2016).

9. Улановська, А. С. (2016). *Організаційно-педагогічні засади діяльності Європейського студентського союзу як суб'єкта Болонського процесу* (дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01). Суми (Ulanovska, A. S. (2016). *Organizational and Educational Foundations of the European Students' Union's Activity as a Subject of the Bologna Process* (PhD thesis). Sumy).

10. Dasko, O. (2018). Cooperation of European University Association with European educational organizations: modern trends. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології* (Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies), 4 (78), 3–10. DOI 10.24139/2312-5993/2018.04/003-010.

11. European University Association. *Member directory*. Retrieved from: <https://eua.eu/about/member-directory.html>.

12. European University Association. *Types of membership*. Retrieved from: <https://eua.eu/about/become-a-member.html>.

## РЕЗЮМЕ

**Дацко Ольга.** Возможности использования опыта Европейской ассоциации университетов в практике отечественных высших учебных заведений.

*В статье освещено современное состояние развития национальных ассоциаций высших учебных заведений – Ассоциации университетов Украины и Союза ректоров высших учебных заведений Украины. Охарактеризованы целевые приоритеты указанных профессиональных общественных организаций. Осуществлен сравнительный анализ направлений международной деятельности национальных ассоциаций высших учебных заведений Украины и Европейской ассоциации университетов и на его основе определены возможности использования опыта Европейской ассоциации университетов в практике отечественных высших учебных заведений.*

**Ключевые слова:** Европейская ассоциация университетов, Всеукраинская общественная организация «Ассоциация университетов Украины», общественная организация «Союз ректоров высших учебных заведений Украины», международное сотрудничество.

## SUMMARY

**Datsko Olha.** The possibilities of implementation of the European University Association experience in the practice of domestic higher education institutions.

**Introduction.** *Integration of Ukraine into the European and world educational space involves active interaction of Ukrainian higher education institutions with European and international educational organizations and, first of all, the European University Association as a leader in the formation of European educational policy.*

**The aim of the article** is to highlight the possibilities of implementation of the European University Association experience in the practice of domestic higher education institutions.

**Research methods:** *general scientific (analysis, synthesis, comparison, generalization, systematization) for studying scientific and documentary sources on this subject; concrete scientific methods: the method of comparative analysis, which revealed common and distinctive features in the activities of European and Ukrainian educational organizations, and the method of scientific extrapolation to reveal the possibilities of using the discussed experience of European countries in the process of further modernization transformations of higher education in Ukraine.*

**Conclusions and prospects for further research.** *As a result of the study of the current state of development of the national associations of higher education institutions – the Association of Universities of Ukraine and the Union of Rectors of Higher Educational Institutions of Ukraine, we came to the conclusion that it is necessary to improve their internal and external activities on the basis of positive foreign experience. In this context, the following areas of implementation of the experience of the European University Association in the practice of domestic higher education institutions are promising: at the national level: improvement of legislation in the field of higher education; increasing the amount of state funding of higher education institutions; increasing transparency of the activities of national associations of higher education institutions; establishing international cooperation of national associations of higher education institutions with the European University Association and its partners; at the institutional level: development of institutional mobility; development of mobility of students, scientific-pedagogical staff and administration of institutions of higher education; development of research and innovations; dissemination of positive experience of domestic higher education institutions regarding their membership in EUA; creation of conditions for international cooperation in the domestic HEIs, etc.*

**Key words:** *European University Association, All-Ukrainian public organization “Association of Universities of Ukraine”, public organization “Union of Rectors of Higher Educational Institutions of Ukraine”, international cooperation.*

УДК 371.13:37.13

Оксана Зосименко

КЗ Сумський обласний інститут  
післядипломної педагогічної освіти

ORCID ID 0000-0003-2080-6178

DOI 10.24139/2312-5993/2018.06/013-025

## ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ: ОПИС ДОСВІДУ

*У статті здійснено спробу опису зарубіжного досвіду організації процесу професійної підготовки педагогів до роботи з обдарованими дітьми. Автором представлено систему роботи з обдарованими дітьми Республіки Білорусь, розглянуто низку форм навчання таких дітей у закладах загальної середньої освіти й закладах додаткової освіти. Висвітлено основні компоненти професійної підготовки вчителя до роботи з обдарованими дітьми, його професійно-особистісні якості. Розкрито особливості співпраці закладів вищої освіти з закладами загальної середньої освіти та доведено доцільність уведення до освітнього процесу*

*підготовки вчителя навчальної дисципліни «Соціально-педагогічні основи роботи з обдарованими дітьми».*

**Ключові слова:** *обдарована дитина, талант, професійна підготовка, педагог, програма, особистісно-професійні якості, заклад загальної середньої освіти, заклад вищої освіти, заклад додаткової освіти.*

**Постановка проблеми.** Досвід передових країн світу засвідчує, що за умови своєчасної підтримки людини з високими можливостями та її затребуваності на теренах рідної землі підвищує в декілька разів її внесок у соціально-економічний розвиток власної держави. Сьогодні підтримка й розвиток учнів, які володіють потенціалом до високих досягнень, є одним із пріоритетів сучасної української освіти. Це відображено в базових державних нормативних документах, а саме: Законі України «Про освіту», Національній доктрині розвитку освіти у XXI столітті, Концепції загальної середньої освіти, Положенні про Всеукраїнські учнівські олімпіади з базових і спеціальних дисциплін, турніри, конкурси-захисти науково-дослідницьких робіт та конкурси фахової майстерності (1995), «Про комплексні заходи Кабінету Міністрів України щодо реалізації державної молодіжної політики в Україні щодо підтримки діяльності молодіжних громадських організацій і творчої обдарованої молоді» (2004), «Положенні про стипендії Президента України для переможців Всеукраїнських конкурсів, конкурсу-захисту науково-дослідницької роботи учнів-членів Малої академії наук України» (2006), «Про заходи щодо розвитку системи виявлення та підтримки обдарованих і талановитих дітей та молоді» (2010), «Про удосконалення роботи щодо виявлення та підтримки обдарованих і талановитих дітей та молоді» (2010), «Про затвердження Положення про Банк інтелектуальних досягнень дітей та Положення про Експертну раду для визначення найкращих інтелектуальних досягнень дітей» (2013). Таким чином, сучасні знання, багатоаспектні дослідження, нормативні документи й досвід роботи з обдарованими особистостями дозволяють значно просунутися в розумінні психолого-педагогічної сутності феномена обдарованості, закономірностей та умов його розвитку. У зв'язку з цим, виникла потреба вирішення проблеми навчання, підтримки та розвитку обдарованої дитини.

Зазначимо, що особистість учителя завжди була найголовнішим чинником будь-якого навчання. Підготовка вчителів, які працюють із обдарованими дітьми, – досить трудомісткий і відповідальний процес. Практично всі дослідники вказують на те, що працювати з обдарованими дітьми може тільки спеціально підготовлений педагог, інтелектуальний рівень, психологічний склад і емоційна відкритість якого відповідають підвищеним вимогам того, хто навчається. Готовність педагога до роботи з обдарованими учнями визначається ґрунтовною теоретичною підготовкою й досить вагомим практичним досвідом (Бабенко, 2012).

Дослідження показало, що проблема підготовки вчителя, здатного працювати з обдарованими дітьми, а особливо питання розвитку обдарованості самого майбутнього вчителя ще недостатньо досліджені як у теоретичному, так і в методичному аспектах, що суттєво позначається на практичній діяльності вчителів і викладачів у системі професійної освіти. В основних документах про школу проголошується відхід від усередненості, але реально ж у закладах середньої й вищої освіти продовжує домінувати усереднений підхід (орієнтація вчителя на так званого «середнього» учня), ігнорування самої проблеми обдарованого учня й навіть авторитарний підхід у навчанні та вихованні. Крім того, якщо вчителі і визнають необхідність спеціально організованої роботи з обдарованими дітьми, частіше їх увага зосереджується на академічній обдарованості учнів (переможці предметних олімпіад, учасники МАН тощо). Робота ж із розвитку інших видів обдарованості відбувається епізодично (Бобракова, 2004).

Таким чином, досвід роботи, який склався у вітчизняній практиці, указує на відсутність в умовах закладу вищої освіти концепції професійної підготовки педагогічних кадрів до роботи з обдарованими особистостями. З огляду на це актуалізується проблема вивчення зарубіжного досвіду, що допоможе українській системі освіти обдарованих учнів у пошуках перспективних стратегій і нових форм навчання, а також запобігти «повторенню помилок».

**Аналіз актуальних досліджень.** Поняття «обдарованості» нараховує тисячолітню історію вивчення, проте й сьогодні викликає широку зацікавленість як на рівні соціально-гуманітарної політики держави, так і науковців-дослідників та педагогів-практиків. З'явилось чимало досліджень, що допомагають зрозуміти сутність феномену обдарованості, увиразнюють закономірності та умови її розвитку. Так, проблема індивідуальних відмінностей стала предметом розгляду в наукових працях Б. Ананьєва, Л. Виготського, С. Рубінштейна, Б. Теплова; питанням виділення сфер та видів обдарованості приділено увагу у працях В. Моляко, С. Гончаренка, Г. Бурменської, Ю. Гільбуха, М. Гнатка, В. Слуцького; процеси виявлення й розвитку обдарованості дітей висвітлено у працях В. Моляко, В. Давидова, Д. Ельконіна, В. Крутецького, О. Кульчицької, Н. Лейтеса, В. Паламарчука, Б. Теплова; форми і методи роботи з обдарованими дітьми стали предметом наукового пошуку В. Киричук, О. Прашко, Л. Тихенко, Р. Кузьминої, Н. Проніної, О. Щебланової; опис досвіду роботи з обдарованими дітьми знаходимо у працях І. Алексеєнко, Р. Гільмеєва, Ю. Мамишева, А. Хуторського; дослідженню регіональних педагогічних систем розвитку обдарованої дитини присвятив наукові праці В. Тесленко.

Одним із найважливіших напрямів у дослідженні окресленої проблеми є підготовка сучасного вчителя до роботи з обдарованими учнями. Питання формування готовності педагогів до роботи з обдарованими учнями

розкривається в дослідженнях О. Антонової, М. Бойченко, Н. Бухлової, А. Границької, В. Демченко, В. Зарицької, Т. Зорочкіної, Ю. Клименюк, І. Ліщук, Е. Лодзинської, І. Любовецької, Л. Мокридіної, Д. Молокова, О. Музики, Н. Полухіної, Г. Тарасової, І. Ушатікової, М. Федорова, М. Шемуди, А. Яковини. Наукові праці О. Матюшкіна, Ю. Гільбуха, Н. Лейтеса, Д. Сиска, О. Степаненка присвячено вивченню професійних та особистісних якостей педагога. Аналіз основних шляхів професійної підготовки майбутніх педагогів до роботи з обдарованими дітьми здійснено в роботах Н. Бондаренка, М. Кривої, Н. Ляшової, М. Шемуди.

Зарубіжний досвід навчання й виховання обдарованої молоді представлено в дослідженнях О. Антонової, І. Бабенко, М. Бойченко, О. Бочарової, М. Бургіна, А. Василюк, Н. Воскресенської, К. Корсака, Т. Кошманової, В. Кравця, Л. Михайлюка, В. Оконя, Л. Пуховської, А. Сбруєвої, Н. Сергєєвої, Г. Степенко, Н. Теличко, Н. Яковець.

На нашу думку, у розрізі окресленої проблеми цікавим є досвід Республіки Білорусь, яка має багатий практичний досвід у роботі з обдарованими дітьми та професійній підготовці педагогів, у якій беруть участь Міністерство освіти країни, заклади вищої освіти, громадські й приватні організації. Однак аналіз науково-педагогічної літератури дає змогу стверджувати, що в Україні не здійснено цілісного дослідження підтримки обдарованості в Республіці Білорусь, що й зумовило вибір теми та мети статті.

Отже, **метою** даної статті є опис досвіду Республіки Білорусь щодо особливостей підготовки майбутніх педагогів до роботи з обдарованими учнями.

**Методи дослідження.** Основні методи, що були нами використані при здійсненні дослідження окресленого питання – це теоретико-методологічний аналіз проблеми, систематизація наукових літературних джерел, порівняння й узагальнення даних.

**Виклад основного матеріалу.** З огляду на окреслене вище, зазначимо, що проблема виявлення, навчання й підтримки обдарованих дітей та талановитої молоді сьогодні є одним із найважливіших напрямів державної політики Республіки Білорусь у галузі освіти. Так, у країні розроблено й діють такі державні програми, як «Обдаровані діти», «Молодь Білорусі» та «Молоді таланти Білорусі», створені три спеціальні фонди Президента Республіки Білорусь: з підтримки культури і мистецтва; з соціальної підтримки обдарованих учнів та студентів; з підтримки обдарованих учнів. Підкреслимо, що основною метою цих фондів є створення умов для стимулювання інтелектуальної і творчої діяльності учнів і студентів, педагогічних і наукових працівників, інтелектуальних і творчих об'єднань учнів і студентів у галузі освіти, науки, техніки й передових технологій, розробки сучасних методик їх виховання та навчання.



Закцентуємо, що багатогранність і складність феномену обдарованості визначає доцільність існування різноманітних напрямів, форм і методів роботи з обдарованими дітьми та дітьми з підвищеною мотивацією до навчання. У цьому контексті педагогічна наука доводить, що найбільший успіх у навчанні й розвитку будь-якої дитини досягається тільки тоді, коли навчальна програма відповідає її потребам і можливостям. Так, наприклад, державні програми, орієнтовані на навчання обдарованих дітей із загальною (розумовою) обдарованістю й деякими видами спеціальної обдарованості (лінгвістичної, математичної тощо), повинні відповідати низці вимог, а саме:

- включати вивчення широких (глобальних) тем і проблем, що дозволяє враховувати інтерес обдарованих дітей до універсального й загального, їх підвищене прагнення до узагальнення, теоретичну орієнтацію та інтерес до майбутнього;
- використовувати в навчанні міждисциплінарний підхід на основі інтеграції тем і проблем, що належать до різних галузей знань. Це дозволить стимулювати прагнення обдарованих дітей до розширення й поглиблення своїх знань;
- передбачати вивчення проблем «відкритого типу», що дозволяє враховувати схильність дітей до дослідницького типу поведінки, проблемності навчання тощо, а також формувати навички й методи дослідницької роботи;
- максимально враховувати інтереси обдарованої дитини і заохочувати поглиблене вивчення тем, вибраних самою дитиною;
- підтримувати й розвивати самостійність у навчанні;
- забезпечувати гнучкість і варіативність навчального процесу з точки зору змісту, форм та методів навчання, аж до можливості їх коректування самими дітьми з урахуванням характеру їх потреб і специфіки їх індивідуальних способів діяльності;
- передбачати наявність вільного використання різноманітних джерел і способів отримання інформації (у тому числі через комп'ютерні мережі);
- підготовка спеціальних навчальних посібників, організація досліджень, створення «робочих місць» при лабораторіях, музеях тощо;
- навчати дітей оцінювати результат своєї роботи, формувати у них навички публічного обговорення та відстоювання своїх ідей і результатів творчості;
- сприяти розвитку самопізнання, а також розумінню індивідуальних особливостей інших людей;
- включати елементи індивідуалізованої психологічної підтримки та допомоги з урахуванням своєрідності особистості кожної обдарованої дитини.

Виявлено, що протягом багатьох років обдарованість учнів виявляється й оцінюється на олімпіадах, турнірах, учнівських конференціях. Останнє, на думку фахівців освітньої галузі, сприяє підвищенню соціального статусу знань.

Установлено, що особливістю роботи з обдарованими та високомотивованими дітьми в Білорусі є цілісність та комплексність і має вигляд багаторівневої системи (рис. 1).

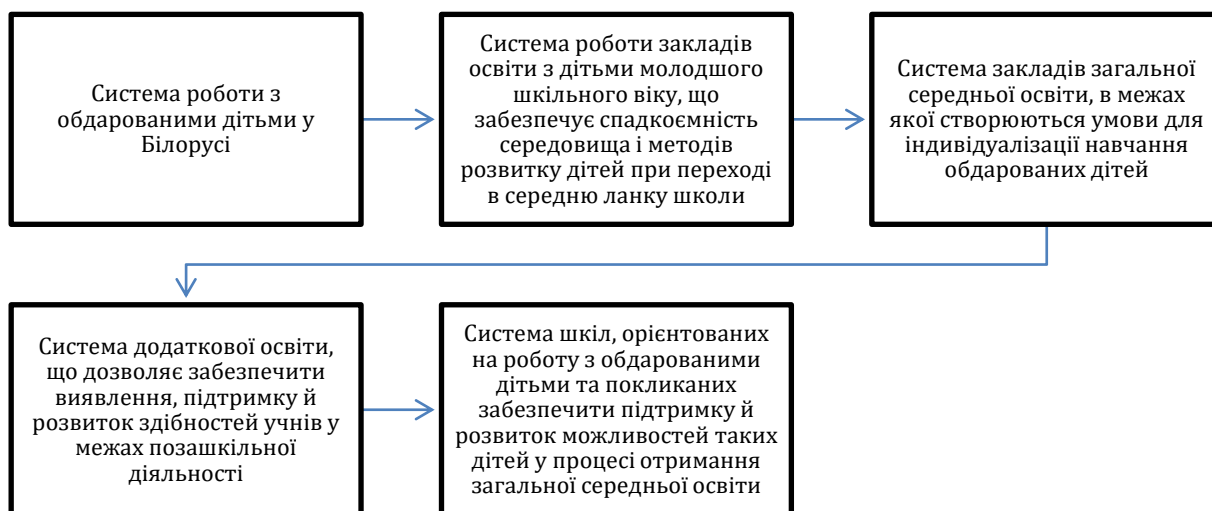


Рис.1. Система роботи з обдарованими дітьми в Білорусі.

Окреслена система роботи з обдарованими та високомотивованими дітьми передбачає низку форм навчання дітей в умовах закладів загальної середньої освіти та закладів додаткової освіти, що відображено на рис. 2.

Підкреслимо, що вибір і застосування тієї чи іншої форми індивідуалізації та диференціації навчання залежать не тільки від можливостей тієї чи іншої школи, а, перш за все, від індивідуальних особливостей дитини.

Вище ми вже зазначали щодо важливості постаті вчителя і його спеціальної підготовки до роботи з обдарованими учнями. У ході дослідження було з'ясовано, що професійна підготовка вчителя до роботи з обдарованими дітьми та дітьми з підвищеною мотивацією до навчання передбачає такі компоненти:

1. Формування професійно-особистісної позиції педагогів. З урахуванням психологічних, дидактичних та інших особливостей навчання й розвитку обдарованих дітей основною вимогою до підготовки педагогів для роботи з ними є зміна педагогічної свідомості, що передбачає, наприклад, руйнування стереотипів сприйняття (учня, навчального процесу

та самого себе), спілкування й поведінки (способів взаємодії) і, у підсумку, методів навчання та виховання.

2. Комплексний (психолого-педагогічний і професійно-особистісний) характер освіти педагогів.

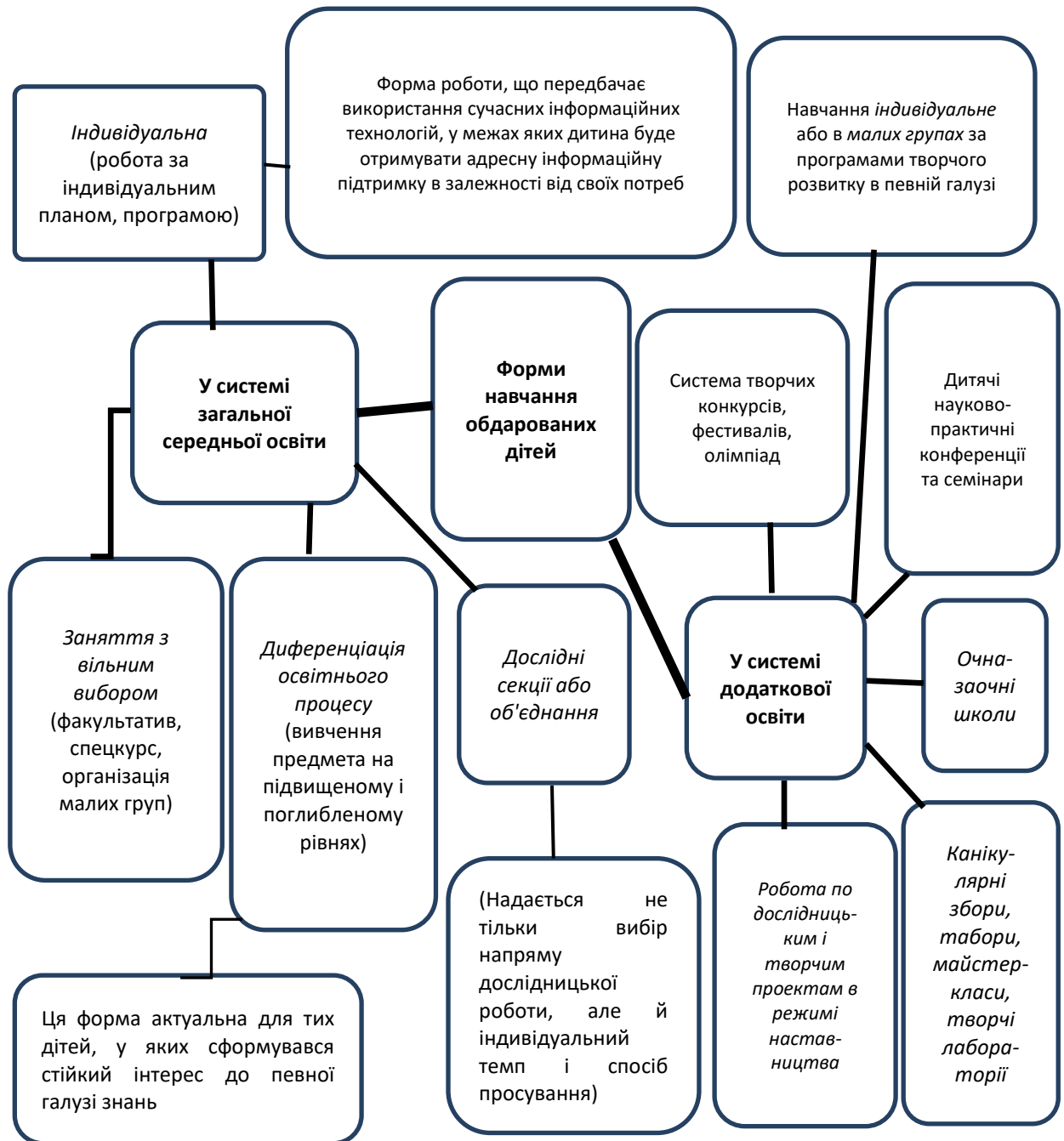


Рис. 2. Форми навчання обдарованих дітей.

3. Створення системи консультування і тренінгів. Саме в цій формі, як показує досвід навчання майбутніх педагогів, їм легше усвідомити власні особистісні проблеми, що заважають під час здійснення професійної діяльності. Ця форма ефективна для формування необхідних учителю навичок самопізнання, самоконтролю, а також потреби саморозвитку.

4. Створення психолого-педагогічних умов (системи факультативів, гуртків, секцій) для розвитку професійної майстерності.

5. Демократизація й гуманізація всіх навчальних процедур, створення творчої і вільної атмосфери навчання.

6. Освітній щабель і сфера діяльності педагогів (педагоги дошкільних установ, учителі початкової школи, учителі-предметники, педагоги, які працюють у системі додаткової освіти, педагоги-дефектологи, практичні психологи, а також представники шкільної адміністрації тощо).

7. Особливості контингенту учнів (їх віку, стану здоров'я тощо, при цьому особлива увага повинна приділятися специфічним групам обдарованих дітей – дітям-сиротам, дітям-інвалідам та ін.).

8. Професійна, післядипломна підготовка та професійний досвід педагогів:

а) досвід педагогічної, виховної роботи з дітьми (студенти, які навчаються в педагогічних і психологічних навчальних закладах; педагоги і психологи, які мають досвід роботи в масових школах; педагоги і психологи, які мають досвід роботи з обдарованими дітьми у спеціалізованих школах-інтернатах, у школах і класах «для обдарованих» тощо);

б) рівень отриманої раніше спеціальної підготовки для роботи з обдарованими дітьми (утримання й обсяг отриманої інформації щодо виявлення, навчання, розвитку та виховання обдарованих дітей, участь у спеціальних тренінгових заняттях із розвитку здібностей, навичок педагогічної взаємодії та ін., проходження стажування та практики тощо);

9. Специфіка освітньої інфраструктури. Характерні особливості умов, у яких проводиться робота з обдарованими дітьми, пов'язані з наявністю (або, навпаки, відсутністю) тих чи інших компонентів освітньої системи, які значимі для навчання й розвитку обдарованих дітей (необхідних навчально-методичних матеріалів, музеїв, концертних залів, бібліотек, театрів, а також низки фахівців, наприклад психологів, педагогів додаткової освіти).

Установлено, що у процесі підготовки педагогів важливого значення набуває формування таких професійно-особистісних якостей, необхідних для роботи з обдарованими дітьми та дітьми з підвищеною мотивацією до навчання:

– психолого-педагогічні знання, уміння й навички, які є результатом активного засвоєння психології і педагогіки обдарованості (знання про обдарованість, її види, психологічні основи, критерії і принципи виявлення; знання про психологічні особливості обдарованих дітей, методи їх виявлення);

– професійно-особистісна позиція педагогів, що дозволяє успішно активізувати й розвивати дитячу обдарованість;

– професійно значущі особистісні якості педагогів: високі рівні розвитку пізнавальної і внутрішньої професійної мотивації, висока та адекватна самооцінка, прагнення до особистісного зростання.

Підкреслимо, що ці якості спрацьовують лише в системі й тоді, коли підпорядковані тому, що робить людину педагогом, – «бажанням жити в учні».

Ще однією особливістю роботи з талановитими дітьми є залучення професорсько-викладацького складу закладів вищої освіти, що дозволяє проводити цілеспрямовану роботу з учнями і через систему додаткової освіти з педагогами закладів освіти всіх типів.

Так, із ініціативи Вітебського державного університету імені П. М. Машерова спільно з Управлінням освіти Вітебського облвиконкому на базі закладів освіти міста Вітебська створені 14 навчально-науково-консультаційних (компетентнісних) центрів. Відмітимо, що одним із напрямів роботи центрів є посилення практичної складової підвищення кваліфікації співробітників закладів освіти, підготовка педагогів до роботи з обдарованими дітьми. У цьому контексті передбачено проведення низки заходів:

- розробляються інформаційно-методичні бюлетені для класних керівників, учителів-предметників, педагогів-психологів, а також молодих фахівців;
- організовуються виставки навчально-методичної літератури викладачів університету;
- співробітники університету беруть участь у роботі методичних об'єднань педагогів-психологів і вчителів-предметників, проводять круглі столи, засідання педагогічної вітальні, ярмарки науково-методичних ідей;
- викладачі закладу вищої освіти готують науково-методичні посібники, призначені для використання в навчальному процесі школи.

Вважаємо, що вчитель як професіонал і як особистість повинен мати відповідну теоретичну і практичну підготовку для роботи з обдарованими дітьми, вміти розпізнати ознаки обдарованості, будувати навчання відповідно до результатів діагностування. На базі Центру психологічної та корекційної допомоги університету проводяться семінари для педагогів-психологів із виявлення й супроводу обдарованих дітей та молоді.

З метою розвитку інтересу учнів до наукової й дослідницької діяльності в університеті реалізується програма «Організація науково-дослідницької роботи учнів Вітебської області», проводяться конкурси педагогічної майстерності відповідної тематики.

Зазначимо, що з числа найбільш досвідчених педагогів університету створено координаційне бюро, яке виконує завдання консультування педагогів шкіл та гімназій області з різних питань організації освітнього процесу. Щорічно для учнів проводиться регіональна науково-практична конференція «Еврика». Після проведення обласної конференції керівники предметних секцій координаційного бюро консультують шкільних педагогів із оформлення наукових проектів для участі в республіканському

огляді-конкурсі. Тісна співпраця шкільних учителів і вузівських консультантів дозволила значно підвищити компетенції педагогів в питанні науково-дослідницької діяльності учнів, а також домогтися певних результатів на республіканському рівні, за участю їх у республіканських наукових конференціях (Боброва, 2014).

З'ясовано, що важливим компонентом професійної підготовки майбутніх педагогів до роботи з обдарованими дітьми є введення до освітнього процесу навчальної дисципліни «Соціально-педагогічні основи роботи з обдарованими дітьми» (Корневская, 2016). Мета даної дисципліни спрямована на формування у студентів знань, умінь та навичок у галузі соціально-педагогічної роботи з обдарованими дітьми та підготовку їх до самостійної й творчої діяльності щодо раннього діагностування, підтримки та розвитку обдарованості й таланту підростаючого покоління.

У програмі закладено низку позицій, які є надзвичайно важливими для розуміння навчання й виховання обдарованих та креативних дітей: проектування і реалізація програми «Обдаровані діти» у практиці роботи всіх категорій педагогічних, соціальних, психологічних працівників, а також передбачає прийоми проведення спеціальних занять (тренінгових, корекційних, ігрових тощо) з дітьми з розвитку в них мислення, пам'яті, логіки, навичок дослідницької роботи.

Змістом навчальної дисципліни «Соціально-педагогічна робота з обдарованими дітьми» передбачено висвітлення питання природи обдарованості, креативності дитини, розуміння учня з позиції перспектив розвитку особистості. Результатом такого розвитку повинна стати особистість, яка всебічно й гармонійно поєднує в собі:

- розвиток людських можливостей вищого рівня;
- єдність індивідуальної самореалізації та творчого застосування своїх здібностей на загальну користь суспільства;
- єдність актуалізації культурного надбання суспільства в життя індивіда і збагачення культурного товариства життям і творчістю індивіда.

Підкреслимо, що зміст навчального курсу пропонує поглянути на виховання обдарованих дітей як на процес творчий, що створює кожен раз і в кожному окремому випадку щось нове, те, чого не було в досвіді, і він не може бути іншим, оскільки кожна індивідуальність, кожна окрема група, кожний заклад освіти неповторні у своєму образі й соціально-психологічному змісті. З огляду на це, основними завданнями навчального курсу є дослідження концептуальних, методологічних, теоретичних аспектів розвитку творчих здібностей тих, хто навчається, вироблення у студентів практичних навичок роботи з даної проблеми, а також відпрацювання методики виявлення, проектування, конструювання й моделювання власної діяльності та освітнього процесу.

Усе вище окреслене реалізується через різноманітні форми занять зі студентами, а саме: проблемно-діалогові, інформаційні та оглядові лекції, дискусії, ігри-тренінги, консультації, індивідуальні співбесіди, вільний вибір теми, проблемний семінар, письмові роботи, створення портфоліо, написання есе, розробка авторських програм соціально-педагогічного супроводу обдарованих та талановитих дітей.

Зважаючи на отриманий позитивний досвід наших сусідів у вирішенні окресленої проблеми через тісну співпрацю закладів вищої освіти з закладами загальної середньої освіти в контексті соціально-педагогічного супроводу як обдарованих дітей, так і педагогів, що працюють із ними та введення у процес професійної підготовки майбутніх учителів відповідних навчальних дисциплін пропонуємо запровадити дану практику і у вітчизняній освітній системі.

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** Отже, проведений аналіз дослідження проблеми підготовки педагогічних кадрів до роботи з обдарованими дітьми на прикладі Республіки Білорусь дозволяє зробити висновок про те, що виховання та навчання обдарованих дітей – це складне багатоаспектне завдання, яке потребує системного підходу, об'єднання зусиль педагогів на всіх рівнях освіти – від закладу дошкільної освіти до вищої школи, а також гармонійного тандему освітян із представниками органів управління освітою як державного, так і місцевого рівнів.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Бабенко І. (2012). Подготовка педагогов к работе с одарёнными учениками: из американского опыта. *Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития*, (сс. 257–259) (Babenko, I. (2012). Training teachers for work with gifted students: from the American experience. *Education Throughout Life: Continuing Education for Sustainable Development*, (pp. 257–259)).
2. Бобракова, Т., Антонова, О. (2004). Вивчення стану готовності вчителів до роботи з обдарованими учнями. *Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами інноваційних освітніх технологій*, (сс. 183–187) (Bobrovka, T., Antonova, O. (2004). Studying the readiness of teachers to work with gifted students. *Formation of professional competence of the future teacher of a foreign language by means of innovative educational technologies*, (pp. 183–187)).
3. Боброва, Е. С., Дединкин, А. Л. (2014). Организация сотрудничества университета и учреждений образования по вопросам работы с одаренными детьми. *Психолого-педагогическое сопровождение одаренности*, (сс. 9–11) (Bobrova, E. S., Dedinkin, A. L. (2014). Organization of cooperation between the university and education institutions on issues of work with gifted children. *Psychological and pedagogical support of giftedness*, (pp. 9–11)).
4. Бойченко, М. А. (2015). Програми професійної підготовки майбутніх учителів до роботи з обдарованими і талановитими школярами в університетах США, Канади та Великобританії. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 1 (45), 10–17 (Boichenko, M. A. (2015). Future teacher training programs for gifted and talented students

at the US, Canadian and UK universities. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 1 (45), 10–17).

5. Корневская, Ю. А., Маскалевич, Ю. А. (2016). *Актуальные проблемы социально-педагогической деятельности (социально-педагогические основы работы с одаренными детьми): учебно-методический комплекс*. Минск: БГПУ им.Танка (Kornevskaja, Yu. A., Maskalevich, Yu. A. (2016). *Actual problems of social-pedagogical activity (socio-pedagogical bases of work with gifted children): educational and methodological complex*. Minsk: BSPU named after Tank).

6. <http://sch8.krichev.edu.by/ru/main.aspx?guid=5991>

7. <http://sch27.minsk.edu.by/ru/main.aspx?guid=93091>

## РЕЗЮМЕ

**Зосименко Оксана.** Особенности подготовки педагогов к работе с одаренными детьми: описание опыта.

В статье предпринята попытка описания зарубежного опыта организации процесса профессиональной подготовки педагогов к работе с одаренными детьми. Автором представлена система работы с одаренными детьми Республики Беларусь, а также рассмотрен целый ряд форм обучения в условиях учреждений общего среднего образования и учреждений дополнительного образования. Освещены основные компоненты профессиональной подготовки учителя к работе с одаренными детьми, его профессионально-личностные качества. Раскрыты особенности сотрудничества высших учебных заведений с учреждениями общего среднего образования, доказана целесообразность введения в образовательный процесс подготовки учителя учебной дисциплины «Социально-педагогические основы работы с одаренными детьми».

**Ключевые слова:** одаренный ребенок, талант, профессиональная подготовка, педагог, программа, личностно-профессиональные качества, учреждение общего среднего образования, учреждение высшего образования, учреждение дополнительного образования.

## SUMMARY

**Zosymenko Oksana.** Peculiarities of training teachers to work with gifted children: a description of the experience.

The aim of the article is to describe the experience of the Republic of Belarus, which has a rich practical experience in working with gifted children and teacher training, which involves the Ministry of Education of the country, higher education institutions, public and private organizations.

The studies allowed the author to argue that the problem of identifying, teaching and supporting gifted and talented children and youth today is one of the most important directions of the state policy of Belarus in the field of education. Thus, in the country, such state programs as "Gifted Children", "Youth of Belarus" and "Young Talents of Belarus" have been developed and operated; three special funds of the President of the Republic of Belarus have been created: on support of culture and art; on the social support of gifted pupils and students; on support of gifted students.

The article states that the versatility and complexity of the phenomenon of giftedness determines the expediency of the existence of various directions, forms and methods of working with gifted and highly motivated children. Requirements for state programs aimed at teaching gifted children with general (mental) giftedness and some kinds of special talent (linguistic, mathematical, etc.) are revealed.



*The author of the article presents a system of work with gifted children in Belarus; the attention is paid to the forms of studying children in the conditions of institutions of general secondary education and institutions of additional education, the components of training teachers for work with gifted and highly motivated children are revealed; the professional-personal qualities necessary for work with gifted and highly motivated children are determined.*

*The article proves that one of the peculiarities of work with talented children is involvement of the teaching staff of higher education institutions, which also allows to work with gifted students through a system of additional education with teachers of education institutions of all types. The experience of such cooperation is revealed on the example of the Vitebsk State University named after P. M. Masherov together with the Department of Education of the Vitebsk Regional Executive Committee on the basis of education institutions of the city of Vitebsk.*

*The author of the article has found out that an important component of the future teachers' training to work with gifted and highly motivated children is introduction of the educational discipline "Social-pedagogical basics of working with gifted children" in the educational process, as well as the main goal, tasks and content of this course.*

**Key words:** *gifted child, talent, vocational training, teacher, program, personal and professional qualities, general secondary education institution, higher education institution, additional education institution.*

УДК 37:61](73) «19/...»

**Алла Куліченко**

Запорізький державний медичний університет

ORCID ID 0000-0003-1469-3816

DOI 10.24139/2312-5993/2018.06/025-036

## **СТАН МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ США НА ПОЧАТКУ ХХ СТ.**

*У статті зосереджено увагу на стані медичної освіти США на початку ХХ ст. Зокрема, представлено педагогічні ідеї Ф. Біллінгза щодо покращення медичної освітньої парадигми та погляди А.Флекснера щодо тогочасної ситуації в медичній освіті. Також з'ясовано, що в Америці окрім алопатичних медичних шкіл (навчальних закладів традиційної медицини) існували приватні (комерційні) та сектантські медичні школи. До останніх належали гомеопатична, еклектична, фізіомедична та остеопатична школи. У дослідженні подано коротку характеристику зазначених сектантських медичних шкіл (за А. Флекснером).*

**Ключові слова:** *американська медична освіта, педагогічні погляди, Ф. Біллінгз, А. Флекснер, приватна (комерційна) медична школа, сектантська медична школа, гомеопати, еклектики, фізіомедики, остеопати.*

**Постановка проблеми.** У кожної країни в певний період виникають кризові становища в різних галузях. Це залежить від багатьох чинників, а саме від соціальних, політичних, економічних, культурних, освітніх тощо. Не виняток і США. Справа в тому, що на початку ХХ ст. у країні було констатовано низький рівень медичної допомоги й висока смертність, що прямо залежало від медичної освіти. Оскільки, не маючи належної професійної підготовки, практикуючий лікар не міг вилікувати навіть легкий перебіг хвороби. Адже

рівень професійної підготовки залежав від якості освітніх послуг, що пропонували тогочасні медичні школи, більшість із яких мали цілком незадовільні умови для проведення навчального процесу.

Саме тому на початку XX ст. заможні і впливові люди США почали цікавитися можливостями й перевагами, що надали б людству медицина і медичні дослідження. Вони усвідомили, що їх та майбутнє покоління зможе боротися з серйозними захворюваннями, зберегти здоров'я і продовжити життя за допомогою кваліфікованої медичної допомоги й нових відкриттів у галузі медицини (Billings, 1903, p. 769).

У 1910 р. відомий американський педагог та реформатор медичної освіти Абрахам Флекснер (1866–1959) зазначав: «Якщо медична освіта виконує соціальну функцію, то вона не є власністю для інституційного, або індивідуального користування. Суспільство повинно забезпечити засіб для її підтримки; закон повинен унеможливити будь-якій особі або установі бути залученим у медичну освіту за умовами, що не співпадають з позицією суспільства» (Flexner, 1910, p. 127). Тож, оскільки лікар є соціальним інструментом, державі необхідно забезпечити його належну підготовку. Зі свого боку, медична школа є корпорацією суспільного обслуговування. Вона створена державою й використовує державні лікарні. Така установа не може уникнути соціальної критики та регулювання відносин (Flexner, 1910, p. 154).

**Аналіз актуальних досліджень** свідчить, що питання про стан американської медичної освіти на початку XX ст. є актуальним в іншомовних науково-педагогічних джерелах, але не достатньо відображеним у вітчизняних дослідженнях із історії педагогіки. З огляду на таку ситуацію, для нашої розвідки важливими є праці В. Джейнса (історія американської освіти), Б. Барзанської (B. Barzansky), Ф. Білінгза (F. Billings), Т. Боннера (T. Bonner), С. Брауна (S. Brown), Н. Гевітза (N. Gevitz), К. Лудмирера (K. Ludmerer), А. Флекснера (A. Flexner) та ін. (розвиток медичної освіти США у XX ст.) тощо.

**Мета статті** полягає у висвітленні стану американської медичної освіти на початку XX ст., зокрема зосередження уваги на приватних (комерційних) та сектантських медичних школах.

**Методи дослідження.** Під час проведення дослідження використано такі методи: евристично-бібліографічний – для виявлення й систематизації історико-педагогічної літератури стосовно проблематики розвідки; біографічний – для вивчення й аналізу педагогічних поглядів Ф. Білінгза та А. Флекснера щодо стану американської медичної освіти на початку XX ст.; педагогічної реконструкції – для відтворення історико-педагогічної реальності щодо функціонування приватних (комерційних) та сектантських медичних шкіл.

**Виклад основного матеріалу.** Дослідник В. Джейнс наголошує, що початок XX ст. «в історії американської освіти був дуже важливим. Серйозну роль зіграли урбанізація, індустріалізація та імміграція. Крім того, професійні школи почали відігравати все більшу й більшу роль у суспільстві, розширюючи свій вплив, що не могло не викликати дискусії. У цей період сформувалася сучасна американська освітня система» (Джейнс, 2007, с. 235).

Зазначимо, що до професійних закладів, що надають медичну освіту у США, належать медичні школи. Тож існує необхідність проаналізувати ситуацію, яка склалася навколо медичних шкіл та американської медичної освіти зокрема.

Так, С. Браун стверджує, що на початку XX ст. у США медичні школи сприймали неоднозначно, адже вони асоціювалися не тільки із закладами, що надавали медичну освіту, а і з переселенцями з Європи та низьким рівнем підготовки майбутніх лікарів (Brown, 2006, p. 5).

Під час імміграції до США наприкінці XIX ст. – початку XX ст. у багатьох європейців були ступені з медицини, а ті, хто приїздив зі Старого світу, бажали отримувати медичну освіту за європейською моделлю, де лікаря, який мав ступінь, називали професором. Тому хворий європеєць, живучи у США, вже не хотів йти до практикуючого лікаря (practitioner), спеціаліста (specialist) чи консультанта (consultant). Він звертався одразу до професора в медичному центрі. Це, на думку С. Брауна, частина європейської спадщини. Хоча в більшості штатів не було ані медичних шкіл, ані таких професорів. Тому аби отримати титул професора в медичній школі, когорта американських лікарів-одномудців заснувала власний навчальний заклад, що отримав назву «приватна (комерційна) медична школа» (proprietary medical school), що зазвичай складалася з 8 або 10 осіб керівного та викладацького складу, що вимірював свій успіх за фінансовим показником. Такий тип школи існував до кінця 1910-х рр. (Brown, 2006; Ludmerer, 2010), оскільки був посереднім та зазнав негативної критики – як від суспільства, так і від академічного осередку.

У більшості випадків приватні (комерційні) медичні школи було створено з метою отримання матеріальної наживи та престижу професії. Підтвердження цього знаходимо у статті Френка Біллінгза (1854–1932) – президента Американської медичної асоціації (1902–1904), професора медицини, засновника багатьох медичних організацій та лікувальних і наукових установ, «архітектора медичної освіти» – за словами Е. Гірша (Hirsch, 1966) – «Medical Education in the USA» від 15 травня 1903 р. у часописі «Science»: «Зазначені навчальні заклади (приватні (комерційні) медичні школи – А. К.) з'являлися дуже швидко. Головною причиною такої появи було те, що приносило пряму й опосередковану вигоду безпосередньо для викладача в медичній школі: *авторитет* (тут і надалі курсив наш. – А. К.), яким

він користувався серед студентів та населення й *матеріальне заохочення* – оплачувані консультації і приватна практика» (Billings, 1903, p. 762).

Проте, слід зазначити, що у приватних (комерційних) медичних школах були занадто низькі академічні стандарти – часом приймали особу без середньої освіти або тих, хто міг оплатити вартість навчання. Так, Ф. Біллінгз зауважував: «Медичну освіту дискредитовано. Щоб отримати достатню кількість студентів, більшість медичних шкіл нехтували суспільними моральними нормами та навіть психічним станом абітурієнтів. Адже прибуток кожної школи був нерозривно пов'язаний із платою за навчання. Траплялися випадки, що в деяких штатах було організовано вечірні медичні школи, години навчання в яких припадали на сьому вечора. Заняття тривали до дев'ятої або ж десятої години ночі. Керівництво таких «нічних» закладів орієнтувалося на клерків, провідників, двірників, які працювали протягом дня та бажали отримати медичну освіту» (Billings, 1903, p. 763). Особи, які вступили до такої медичної школи, навчалися два роки після середньої школи, опановуючи медицину та хірургію, та два літа мали практику з місцевими лікарями (Brown, 2006, p. 5).

Зазвичай, у зазначених закладах викладали анатомію, фізіологію, хімію, фармакологію (*materia medica*) або фармакогнозію, акушерство, клінічну практику та хірургію. Проте це було викладання тільки теорії, невелика кількість годин відводилася на практичні заняття з анатомії та хімії на так званих «кафедрах з практики». Варто зазначити, що курс медицини припадав на два семестри (чотири-п'ять місяців кожен – залежно від медичної школи. – А. К.) та не був оцінений (відсутні заліки та іспити. – А. К.). Студенти відвідували всі лекції та лікарні протягом першого року навчання, а другий рік був повторенням першого (Billings, 1903, p. 762). Хоча К. Лудмірер погоджується й зазначає, що «викладання було цілком дидактичним: лекції, читання підручників, примусове запам'ятовування безлічі фактів. Лабораторна та клінічна види діяльності були практично відсутні» (Ludmerer, 2010, p. 193).

З отриманими не зовсім задовільними фаховими знаннями, уміннями та навичками студенти-випускники приватних (комерційних) медичних шкіл починали працювати. Адже на початку ХХ ст. не було спеціальних медичних комітетів, котрі б регулювали діяльність лікарів. Єдиною вимогою до лікаря було закінчення будь-якої тогочасної медичної школи (Billings, 1903; Brown, 2006). Тож, як бачимо, медична освіта та допомога знаходилися на низькому рівні. Хоча за статистикою, у США станом на 1901–1902 рр. існувало 156 медичних шкіл. У 1901 р. бажали стати лікарем було 26417 осіб, у 1902 р. – 27501 осіб, випускників у 1901 р. – 5444 осіб, у 1902 р. – 5002 осіб (Billings, 1903, p. 763).

Гостро критикуючи стан медичної освіти початку ХХ ст. та приватні (комерційні) медичні школи, Ф. Біллінгз запропонував тезу, що в

подальшому вплинула на розвиток підготовки майбутніх лікарів у США: «Медична освіта майбутнього має базуватися на статусі медичної науки. Сучасна медицина (мається на увазі початок ХХ ст. – А. К.) – це прикладна наука. <... > Лікар, який не має практичних навичок із таких фундаментальних дисциплін, як загальна, фізична та фізіологічна хімія, загальна біологія, бактеріологія, патологія, фізіологія, ембріологія, фармакологія, гістологія та анатомія, не може чітко розуміти методи тих, хто проводить наукові дослідження й раціонально використовувати напрацювання (відкриття) інших у своїй діяльності. <... > Крім того, кожен лікар повинен бути настільки освіченим, щоб мати змогу розумно застосувати знання, отримані ним у процесі опанування експериментальної медицини, під час лікування таких хвороб, що можна вилікувати. Він більше не буде жонглювати життям безнадійного хворого, намагаючись вилікувати за допомогою ліків чи інших засобів» (Billings, 1903, р. 765–766).

Відзначимо, що ще в 1903 р. Ф. Білінгз пропонував звернути увагу на такі аспекти у процесі покращення якості медичної освіти (Billings, 1903, р. 766–772):

- медичний коледж (школа) як частина університету (university medical college). Університет фіксує правила вступу та контролює вступну кампанію до медичної школи;
- потенційний студент медичної школи мусить продемонструвати достатні знання з англійської, французької, грецької мов, латини, математики, історії, філософії, фізики, загальної та органічної хімії, порівняльної анатомії та загальної біології – тобто перед вступом до медичної школи пройти підготовку з зазначених дисциплін протягом 2-х років навчання в гуманітарному коледжі або університеті;
- метод викладання фундаментальних та клінічних дисциплін – лабораторний. У контексті такого методу викладання повинно бути індивідуальним або в невеликих групах студентів, що, на нашу думку, передбачало трудомісткість та часозатратність навчального процесу;
- перші два роки навчання в медичній школі присвячені фундаментальним наукам. Проте Ф. Білінгз пропонував такий варіант подальшого навчання: «Студент, який добре опанував перші два роки фундаментальних дисциплін в університеті або гуманітарному коледжі, може вступити на другий курс медичної школи й перші два роки вивчати суто медицину в бакалавраті й по закінченню якого отримати ступінь бакалавра природничих наук (S. B. – тут і далі скорочення з першоджерела. – А. К.); студент, який завершив 3 роки навчання з гуманітарних дисциплін чи філософії з поглибленим вивченням фізики, хімії та біології, може вступити до медичної школи й через 2 роки отримати ступінь бакалавра гуманітарних наук (A. B.) чи бакалавра філософії (Ph. B.). Ще після двох років навчання у

клінічній школі (або навчальній клінічній лікарні. Лікувально-профілактичний структурний підрозділ і навчально-науковий медичний центр університету. – А. К.) – отримати звання доктора медицини (M. D.). Перевагою такого навчання є економія часу, що не применшує студентського результату» (Billings, 1903, p. 770). Схематичне зображення етапів здобуття медичної освіти за Ф. Біллінгзом наводимо на рис.1;



Рис. 1. Етапи здобуття медичної освіти у США (за Ф. Біллінгзом, 1903 р.)

- приватні школи, що створено в комерційних цілях, повинні зникнути;
- для проведення практичних занять необхідно реорганізувати звичайні лікарні, що знаходяться в розпорядженні приватних (комерційних) медичних шкіл у навчальні клінічні лікарні з обов'язковим контролем з боку університетів, де є медичні школи;
- клінічні лікарні мають бути призначені для навчання студентів та проведення досліджень щодо причин виникнення, перебігу й лікування хвороб, а також для догляду за певною кількістю пацієнтів;
- для праці в навчальних клінічних лікарнях необхідно обрати професорів медицини, хірургії, гінекології та компетентних помічників, які б присвятили весь час викладанню й дослідженням та отримували б гідну платню за свою науково-практичну діяльність. На думку Ф. Біллінгза, «під керівництвом такого професора студент зможе самостійно вивчати стаціонарні або амбулаторні випадки захворювань, а також доглядати за пацієнтом. <...> Такий професор навчить студента мистецтву медицини; він навчить студента, що людське співчуття та підтримка хворого і вмираючого є частиною його обов'язку як лікаря» (Billings, 1903, p. 768);

- залишити 25–35 медичних шкіл, що мають належну технічно-матеріальну базу, кваліфікований професорсько-викладацький склад та ін.;
- визнавати дипломи з медичної освіти в усіх штатах;
- запровадити єдиний іспит для отримання ліцензії з лікарської практики, що був би дійсним на всій території США.

А. Флекснер вважав, що «медичні школи, що зубожіли або стали вразливими до звинувачень щодо приватного статусу або фінансового мотиву, шукають можливість зберегти свою діяльність у майбутньому або ж забути про минуле за допомогою поєднання з академічним альянсом» (Flexner, 1910, p. 143).

Зауважимо, що окрім комерційних шкіл у США існували ще так звані «сектантські медичні школи» (sectarian medical schools), до яких належали гомеопати, еkleктики, фізіомедики та остеопати. Хоча хіропрактики (мануальні терапевти. – А. К.), механотерапевти не мали ніякого відношення до медичних сектантів (Flexner, 1910, p. 158).

Н. Гевітз пояснює, що в медицині та медичній освіті «термін «секти» застосовувався до тих угруповань (як всередині, так і поза ортодоксальною медичною традицією), що заперечували легітимність та цінність прийнятих терапевтичних принципів і практики. Такі групи відстоювали використання альтернативних способів лікування, заснованих на великій кількості доктрин (догм), які вони вважали законами» (Gevitz, 1987, p. 1636).

На думку А. Флекснера: «Зараз (на початку XX ст. – А. К.) сектантська медицина є захищеною, адже поки вона існує, окремі стандарти, що враховують умови, за яких можливе її існування, – виправдані. <...> Однак традиційна медицина відверто заперечує релевантність або значення іншої доктрини. Їй потрібні не догми, а факти. Вона не підтримує жодних припущень, що не пов'язані з фундаментальними науками та логічним мисленням» (Flexner, 1910, p. 156).

Що стосується освіти, то позиція медичних сектантів була суперечливою. Вони мали затверджений навчальний план, оскільки його було науково розроблено. Вони викладали патологію, бактеріологію, клінічну мікроскопію, тим самим дотримуючись наукового методу. Оскільки головна мета навчального процесу полягала в навчанні студентів з'ясовувати та тлумачити факти за допомогою прийнятого наукового способу. Студент такої медичної школи вивчав усі науки в лабораторії, адже в американській медичній освіті науковий метод був важливим під час перших двох років навчання. Тож медичні сектанти фактично суперечили собі, використовуючи звичайний науковий навчальний план упродовж двох навчальних років, а на початку третього року навчання запроваджували новий принцип та вимагали, щоб студент знаходив компроміс між наукою та доктриною. Хоча цей принцип мало відрізнявся від того, що пропагувала наукова медицина. Проте студента не навчали розпізнавати основні симптоми хвороби, відрізняти

симптоми однієї хвороби від іншої, пропонувати курс лікування. Він відвідував хворих та спостерігав за їх станом, аналізуючи, як результати лікування залежали від застосованих методів. Крім того, сектантський медичний навчальний заклад застосовував такі ж умови для вступу та теоретично мав таке ж матеріально-технічне забезпечення, як і традиційна медична школа (Flexner, 1910, p. 157–158).

Сектантські медичні школи мусили також використовувати всі можливі методи, щоб привернути майбутніх студентів. У випадку гомеопатів та еклектиків на початку ХХ ст. чисельність студентів суттєво знизилася. Так, наприклад, у 1900 р. у гомеопатичній та еклектичній школах навчалося 10 % від загальної кількості студентів-медиків, у 1910 р. – лише 6 %. Тож для сектантських медичних шкіл, що залежали від студентської платні за навчання, така низька кількість студентів означала зменшення прибутку, що за звітами й офіційними документами був завжди спрямований на покращення умов навчання. Одними з причин замалої кількості студентів у вказаних навчальних закладах були своєрідна філософія та практика, незадовільні умови навчання та, у більшості випадків, некомпетентний викладацький склад – саме через це абітурієнти відмовлялися вступати в сектантські медичні школи. Їх не приваблювала навіть низька платня за навчання (порівняно з алопатичними медичними школами. – А. К.). Вони також вважали такі заклади застарілими та з метафізичним мисленням (Barzansky & Gevitz (Eds), 1992, p. 91, 93).

Т. Боннер зауважує, що сектантські медичні школи, навчаючи різним доктринам, проводячи практичні заняття й маючи повноваження присуджувати медичні ступені, асоціювалися з реформою щодо медичної освіти жінок і були першими, хто приймав їх на навчання (Bonner, 1995, p. 211).

У дослідженні «Жінки та здоров'я в Америці. Історичні читання» (ред. Дж. Вальцер-Лівітт) зазначено, що «сектантські медичні школи охоче приймали на навчання жінок, однак спільне навчання (мається на увазі чоловіків з жінками – А. К.) було дуже суперечливим в усіх аспектах. Проте, незважаючи на всі труднощі, жінки досягали значних успіхів у медицині. У 1910 р. майже 9000 жінок працювали в медичній сфері, що становить 6 % від загальної кількості лікарів-практиків. У таких містах, як Бостон та Міннеаполіс близько 20 % було жінок-лікарів» (Walzer Leavitt (Ed.), 1999, p. 507).

У 1910 р. у праці «Медична освіта США та Канади. Доповідь для фонду Карнегі щодо поліпшення викладання» А. Флекснер зазначає, що «в США існує 32 сектантські медичні школи, зокрема 15 гомеопатичних, 8 еклектичних, 1 фізіомедична та 8 остеопатичних» (Flexner, 1910, p. 158).

У цій розвідці вважаємо за необхідне подати коротку характеристику 4 основних сектантських медичних шкіл станом на 1910 р. (за А. Флекснером):



- *гомеопатичні школи (15)*. Жодна із шкіл не вимагала більшої освіти, ніж середня. Хоча це питання залежало від їх географічного розташування: одні школи запроваджували вступні іспити, іншим достатньо було офіційного документу про середню освіту. Також у зазначених школах не було навіть натяку на прогресивну наукову діяльність. Лише 3 школи мали необхідне обладнання для належного навчального процесу, музеї та великі бібліотеки. Щодо професорсько-викладацького складу, жоден навчальний заклад не міг дозволити собі викладачів з повним навантаженням. У гомеопатичних школах кількість навчальних дисциплін відрізнялася. Наприклад, у гомеопатичній школі Ганеманна в Сан-Франциско була відсутня експериментальна фізіологія, оскільки викладач не вірив цій дисципліні. Будівлі навчальних закладів були брудні та занедбані. Деякі школи взагалі оминали назву «гомеопатична», тим самим приваблюючи більше студентів, які вважали, що вступають до алопатичної медичної школи. Тільки у 3 гомеопатичних школах були налагоджені відносини з лікарнями для вивчення клінічних дисциплін. В інших – або студентів не пускали до лікарні, або до лікарняних палат. Ситуація з навчальними диспансерами була катастрофічною. Майже всі навчальні заклади залежали від студентської платні за навчання. А. Флекснер зауважував: «Існуючі гомеопатичні школи – це приклад несумісності науки та доктрини» (Flexner, 1910, p. 158–161);

- *еклектичні школи (8)*. Відсутність уніфікованих вимог для вступу: вимоги або були (початкова або середня освіта), або їх не було зовсім. У жодній з 8 шкіл документи з переліком лабораторного обладнання не відповідали дійсності. Будівлі закладів були майже новими, з маленькими кімнатами для мікроскопічних досліджень, але без відповідного навчального обладнання; у бібліотеках нараховували кілька тисяч старих книг; також було декілька моделей з фундаментальних дисциплін тощо. Також жодна зі шкіл не мала належної бази для навчання клінічних дисциплін. Студентів, зазвичай, відправляли до малих лікарень, де їм приділяли мало часу. Щодо навчальних диспансерів, то ситуація була трохи кращою. Деякі школи мали невеликі кімнати у власних будівлях, деякі винаймали кімнати в лікарнях. Фінансові умови теж були незадовільними: тільки 3 з 8 шкіл мали гідний прибуток, що зовсім не було спрямовано на діяльність закладів (Flexner, 1910, p. 163);

- *остеопатичні школи (8)*. Відсутність уніфікованих вимог для вступу: або свідоцтво про середню освіту, або формальний вступний іспит із гуманітарних дисциплін, за результатами якого вступника все одно приймали. Термін навчання охоплював 3 роки. Остеопати, викладаючи анатомію, фізіологію, патологію, хімію, мікроскопію, зосереджували увагу на порівнянні здорового організму з хворим. Проте в одних школах навчання починалося з вивчення теорії, а потім продовжувалося практичними заняттям, в інших – навпаки. Матеріально-технічна база була недостатньою.

Лабораторії – практично відсутні. Клінічне навчання знаходилося на низькому рівні. У навчальних диспансерах хворі платили за курс лікування студентам та викладачам. Студентська платня за навчання або залишалася повністю в керівництва навчального закладу, або її частину було спрямовано на поліпшення будівель школи та лікарні (Flexner, 1910, p. 163–166);

- *фізіомедична школа (1)*. Відсутність вимог до вступу. Матеріально-технічна база – незначна. Головний фінансовий ресурс – платня за навчання. Викладацький склад – переважно професори. Умови для вивчення клінічних дисциплін – незадовільні (Flexner, 1910, p. 213).

Тож, підсумовуючи діяльність сектантських медичних шкіл, А. Флекснер зазначав, що «через медичні секти, що зараз (на початку XX ст. – А. К.) існують у США, населення буде набагато більше страждати, аніж від будь-чого іншого...» (Flexner, 1910, p. 166).

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** Отже, аналіз історико-педагогічної літератури показав, що на початку XX ст. у США медична освіта знаходилася у кризовому становищі та потребувала оновлення. Багато американських представників медицини та освітян пропонували свої погляди щодо майбутніх реформ, зокрема Ф. Біллінгз та А. Флекснер. Головною загрозою для медичної освіти в майбутньому вони вбачали у приватних (комерційних) та сектантських медичних школах, метою яких була матеріальна нажива, авторитет та використання таких доктрин, як гомеопатія, еклектизм, фізіомедицина, остеопатія тощо на противагу традиційній (алопатичній) медицині. Відсутність уніфікації щодо вимог для вступу, незадовільна матеріально-технічна база, занедбані будівлі, некомпетентний викладацький склад, низька платня за навчання, майже відсутні практичні заняття, недостатнє клінічне навчання – причини, що протягом XX ст. призвели до закриття приватних (комерційних) та сектантських медичних шкіл (окрім остеопатичної, яка функціонує і у XXI ст.). Варто також зазначити, що сектантські медичні школи були першими медичними навчальними закладами, що приймали на навчання жінок.

Перспективи подальших наукових розвідок полягають у виокремленні передумов, що спонукали до реформи в медичній освіті на початку XX ст. та у висвітленні основних рекомендацій А. Флекснера щодо оновлення медичної освітньої парадигми (за працею «Медична освіта США та Канади. Доповідь для фонду Карнегі щодо поліпшення викладання», 1910 р.).

## ЛІТЕРАТУРА

1. Джейнс, В. (2007). *Історія Американської освіти* (Janes, V. (2007). *History of American education*). Retrieved from: <https://www.wilsoncenter.org/sites/default/files/HistoryAmerEdu.pdf>
2. Barzansky, B. M., Gevitz, N. (Eds). (1992). *Beyond Flexner: medical education in the twentieth century*. Westport, CT: Greenwood Press.
3. Billings, F. (1903). Medical education in the USA. *Science*, XVII (437), 761–772.

4. Bonner, T. N. (1995). *Becoming a physician: medical education in Britain, France, Germany, and the United States. 1750–1945*. New York, NY: Oxford University Press.
5. Brown, S. J. (2006). *Getting into medical school: the premedical student's guidebook*. Hauppauge, NY: Barron's Educational Series, Inc.
6. Flexner, A. (1910). *Medical education in the United States and Canada: a report to the Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching*. Boston, MA: Carnegie Foundation.
7. Gevitz, N. (1987). Sectarian medicine. *JAMA*, 257 (12), 1636–1640.
8. Hirsch, E. F. (1966). *Frank Billings: the architect of medical education*. Chicago: The Printing Department of The University Of Chicago.
9. Ludmerer, K. M. (2010). Commentary: understanding the Flexner Report. *Academic Medicine*, 85 (2), 193–196.
10. Walzer Leavitt, J. (Ed). (1999). *Women and health in America. Historical readings*. Madison, Wisconsin: University of Wisconsin Press.

## РЕЗЮМЕ

**Куличенко Алла.** Состояние медицинского образования США в начале XX в.

В статье внимание сосредоточено на состоянии медицинского образования США в начале XX в. В частности, представлены педагогические идеи Ф. Биллингса касательно улучшения медицинской образовательной парадигмы и взгляды А. Флекснера о ситуации в медицинском образовании. Также установлено, что в Америке кроме аллопатических медицинских школ (учебных заведений традиционной медицины) существовали частные (коммерческие) и сектантские медицинские школы. К последним принадлежали гомеопатическая, эклектическая, физиомедицинская и остеопатическая школы. В исследовании дана краткая характеристика указанных сектантских медицинских школ (по А. Флекснеру).

**Ключевые слова:** американское медицинское образование, педагогические взгляды, Ф. Биллингс, А. Флекснер, частная (коммерческая) медицинская школа, сектантская медицинская школа, гомеопаты, эклектики, физиомедики, остеопаты.

## SUMMARY

**Kulichenko Alla.** American medical education: situation in the early 20<sup>th</sup> century.

In the early 20<sup>th</sup> century, American medical education experienced severe crises and needed upgrading. Many US medical professionals and educators offered their views concerning future reforms, with F. Billings, and A. Flexner among them. For his part, F. Billings proposed many important pedagogical decisions to address the existing problems in education, and two options of duration of medical education – six years and seven years. Moreover, F. Billings and A. Flexner considered proprietary and sectarian medical schools to be a future challenge for the American medical education. Such educational establishments were found for profit and authority. Additionally, these educational establishments practiced such doctrines as homeopathy, eclecticism, physiomedicine, osteopathy, etc., as opposed to allopathic medicine.

The aim of the paper is to highlight the situation in the American medical education in the early 20<sup>th</sup> century, particularly to focus on proprietary and sectarian medical schools. In this paper, the author deals with such methods as heuristic and bibliographic ones – to identify and systematize historical and pedagogical literature concerning the research; biographical method – to study and analyze the content of F. Billings's and A. Flexner's pedagogical views on the situation in the American medical education in the early 20<sup>th</sup> century; pedagogical reconstruction – to reproduce historical and pedagogical reality due to the functioning of proprietary and sectarian medical schools.

According to A. Flexner, there were four types of sectarian medical schools: homeopathic, eclectic, physiomedical, and osteopathic ones. It should be stressed that

*sectarian medical schools were the first medical educational establishments that trained women. Nevertheless, proprietary and sectarian medical schools had weak points, such as lack of unification in terms of entry requirements, poor material and technical base, abandoned and dirty buildings, incompetent academic staff, low tuition fee, almost no practical classes, insufficient clinical education, etc. These factors led to the closure of almost all proprietary and sectarian medical schools, with the osteopathic one being the exception.*

*As for the prospects of further research, we are going to highlight the preconditions of the reform in the American medical education in the early 20<sup>th</sup> century, and to point out Flexner's recommendations in the context of the medical educational paradigm (based on the work "Medical education in the United States and Canada: a report to the Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching", 1910).*

**Key words:** American medical education, pedagogical views, F. Billings, A. Flexner, proprietary medical school, sectarian medical school, homeopaths, eclectics, physiomedicals, osteopaths.

УДК 37.017.7:375.27(477+438)

**Маріола Міровська**

Університет ім. Яна Длугоша в Ченстохова  
(Республіка Польща)

ORCID ID 0000-0002-4257-1528

DOI 10.24139/2312-5993/2018.06/036-045

## **ГАРАНТИ І РИЗИКИ ЗДОБУТТЯ СУЧАСНИМ СТУДЕНТОМ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ ТА ПОЛЬЩІ**

*Стаття спрямована на вивчення у студентів закладів вищої освіти України та Польщі презентацій вищої освіти щодо власних вимірів сучасності як чинника нагальності перегляду концепції сучасної вищої освіти загалом. Стверджується, що здобуття вищої освіти вже не сприймається сучасним студентом основною умовою власної професіоналізації: у ній вбачається, перш за все, джерело власного розвитку та соціалізації. Констатується, що гарантами здобуття вищої освіти виступають батьки студентів, а також демократичні форми державної та спонсорської підтримки зростання самостійності студента через гранти, конкурси та цільові стипендії, які мінімізують ризики процесів залежності та споживацтва. Перехід закладів вищої освіти на соціалізуючі форми управління освітнім процесом студента видається більш перспективним, ніж пролонгація виховного напрямку роботи. Цьому буде слугувати формування простору самоорганізації й посилення процесів студентського самоуправління, актуалізацію якого вже можна спостерігати в польського студентства.*

**Ключові слова:** студент, заклад вищої школи, кроскультурне дослідження, Польща, Україна.

**Постановка проблеми.** Процеси глобалізації та формування інформаційного суспільства висувають все більші вимоги до сучасної людини: її компетентності, кваліфікованості, грамотності в різних сферах життя, надаючи тим самим їй можливість розширювати свою діяльність у різних соціальних просторах (від реальних до віртуальних). У всі історичні епохи освіта виступала умовою набуття такої здатності, а в контексті

сучасних трансформацій набуває особливої значущості. Натомість освітня парадигма завше базується на традиційній, набутій у попередньому досвіді системі знань, яка транслюється старшим поколінням меншому. Процеси глобалізації та розбудови інформаційного простору внесли суттєві зміни в трансляційні процеси передачі знань: скоротилася дистанція між носіями знань і їх отримувачами, змінилися форми їх накопичення та відбувся перерозподіл у переліку носіїв знань. За таких умов заклади вищої освіти вже не можуть розцінюватися флагманами в освітньому процесі, оскільки інформаційні джерела набули широкої доступності й вийшли із пріоритетності володіння певними інституціями, яким раніше переважно виступали наукові лабораторії закладів освіти. За таких умов природним видається перегляд значення й можливостей соціального інституту вищої освіти у становленні молодого людини. На нашу думку, цей перегляд слід здійснювати саме з позиції молодого людини, яка «прийшла» здобувати вищу освіту в заклад освіти: з позиції її потреб та запитів, прагнень у житті та перспектив, а також визначення її ролі у своєму житті.

**Аналіз актуальних досліджень.** На жаль, коло наукових досліджень мало приділяє уваги вивченню й перегляду розвитку усталених інституцій щодо нових соціальних умов. Тож питання перегляду розуміння молоддю і студентами ролі вищої освіти, як усталеної форми набуття вищого кваліфікаційного рівня, не постали пріоритетними у сфері наукових знань. Переважно наукові праці розкривають лише певні сторони цього процесу, як-то: питання адаптації студента до умов навчання в закладі вищої освіти (Мирончак, 2013; Першина, 2011), проблема змін в освітній парадигмі та труднощів щодо її впровадження (Карпюк, 2011; Куклін, 2012); питання підтримки студента під час навчання щодо його стану здоров'я (Олексенко, 2011; Овчарук), посилення здатності до подолання негативної конкурентної поведінки у студентському докільді (Голярдик, 2015), подолання проблем першого року навчання в закладі вищої освіти (Рогачова, 2016), навчання студентів, які мають функціональні обмеження (Іванчук). У контексті вищезазначеного науковцями та практиками переважно рекомендуються різні програми соціально-психологічної підтримки та супроводу, що можуть реалізуватися або в межах освітнього простору закладу, або поза його межами, зокрема щодо сфери педагогічних професій (Бабак, 2015). Натомість нас цікавили самі студенти та їх розуміння вищої освіти в контексті власного життя. Нами вже була здійснена спроба щодо вивчення потреб і запитів студентів закладів вищої освіти України (Міровська, 2018), що спонукала нас порівняти отримані дані із даними вибірки польських студентів.

Таким чином, **метою нашої статті** було вивчення розуміння студентами України та Республіки Польща ролі вищої освіти в їхньому житті, а також уточнення ймовірних гарантів і ризиків щодо її здобуття.

Перед нами були поставлені **такі завдання**: 1) уточнити розуміння студентами значення для себе вищої освіти; 2) визначити способи підтримки студента під час навчання в закладі вищої освіти (далі ЗВО) та ризики їх втрати; 3) здійснити порівняльний аналіз вищеназваних показників на прикладі студентів України та Республіки Польща.

**Виклад основного матеріалу.** Дослідження здійснювалося методом випадкового опитування під час різних видів діяльності студентів: студентських таборів, екскурсійних програм, дискусійних клубів тощо. Таким чином, вибірка складалася зі студентів різних закладів вищої освіти України та Республіки Польща. Всього в дослідженні взяли участь 600 студентів, які в рівних пропорціях представляли заклади вищої освіти України та Республіки Польща. **Методами дослідження** послуговували *бесіди* зі студентами та *анкетування*, які були спрямовані на вивчення розуміння студентами значення вищої освіти для розбудови власного життя, а також їхнього бачення ресурсів життєдіяльності під час навчання в університеті. Також у межах цього дослідження був здійснений аналіз сайтів закладів вищої освіти України та Республіки Польща на предмет виявлення видів діяльності студентів та організаційного забезпечення їхньої підтримки під час навчання у ЗВО.

*Аналіз асоціативного ряду щодо «вищої освіти»* показав, що вища освіта традиційно асоціюється із саморозвитком, соціальним статусом, добробутом, а також посиленням якостей просоціальності, як здатності до мирного співіснування, та дорослістю. Також вища освіта розглядається як така, що слугує професійному та трудовому самовизначенню й потребує певних вкладень (матеріальних, особистісних, розумових) і несе певні збитки та обмеження. Вища освіта асоціюється з розумом людини, а її атрибути викликають як позитивний, так і негативний емоційний відгук. Позитивно оцінюється студентське середовище, місце проживання (гуртожиток), що розглядається як зона вільного самовизначення і планування власного часу; аудиторії та приміщення закладу, що суттєво відрізняються від шкільних. Негативно оцінюється вимушене надмірне розумове перевантаження, обмеження часу на власного дозволя, недосипання тощо (Міровська, 2018). Дані нашого дослідження підтверджуються розвідками інших учених, які констатують освітнє середовище як стресогенне, зокрема в роботі О.Фірсової надається перелік соціально-психологічних чинників стресу у студентів, де окрім особистісних чинників виділяються і чинники фінансового забезпечення навчання студента, і чинники освітнього середовища (Фірсова, 2010).

У розподілі названих тенденцій нами не були виявленні значущі відмінності між студентами України та Польщі. Як студенти України, так і Польщі не надають перевагу ні одній із названих сфер при описі поняття вищої освіти. Це засвідчує, що вища освіта не оцінюється студентами однозначно умовою професійного та кар'єрного росту, працевлаштування й саморозвитку. Отримані дані підкреслюють значення вищої освіти як всеохоплюючого показника життя людини, а не націленого на досягнення певного результату. Тож продовжувати стверджувати, що в сучасному світі опанування вищою освітою є умовою професійного становлення – не співпадає з уявленнями як українських, так і польських студентів. Нами було встановлено, що таке уявлення транслюється молоді переважно їхніми батьками, саме які і вбачають у вищій освіті кращі перспективи для своїх дітей. Більшість тих, хто вступив до закладів вищої освіти, це зробили за порадою своїх батьків і за їх підтримки та насаги. Також було встановлено, що саме їхня фінансова підтримка робить реальним для студента процес навчання у ЗВО. Так, студенти Республіки Польща відмітили, що фінансову підтримку під час навчання у ЗВО їм надають саме батьки, на чому наголосили 56,7 % студентів Республіки Польща і 77,3 % – України.

Окрім батьківської фінансової допомоги студенти відмітили й інші засоби забезпечення їх життєдіяльності під час навчання у ЗВО. Наявність фінансової підтримки засобом власного працевлаштування відмітили 25 % польських студентів і 17,5 % українських. На підтримку шляхом отримання стипендії вказали 8,5 % українських студентів і 15 % польських. Приведені дані показують, що готовність батьків вкладати фінансові ресурси в освіту власних дітей залишається значущим чинником підтримки студента при навчанні в закладі вищої освіти як України, так і Польщі. Ризиком для студента може послугувати відмова батьків від надання такої підтримки. Таким чином, процес опанування студентом вищої освіти перебуває в переважній більшості під контролем фінансової підтримки їхніх батьків та їхніх поглядів на значення вищої освіти в соціальному становленні.

Щодо *освітнього середовища закладу вищої освіти*, то польські студенти у 93 % відмічають наявність у закладі таких місць, які можуть бути довільно використаними студентами для вільного спілкування (при 64,7 % відповідях українських студентів). Також польські студенти улюбленими місцями називають ті, де можуть поєднатися задоволення потреб спілкування із потребою в харчуванні та палінні. Таким чином, їдальня (63,3 %) і місце для паління (16,7 %) є найбільш улюбленими місцями для польських студентів. Щодо українських студентів, то діапазон їхніх улюблених місць у ЗВО виявився набагато більшим, однак відсоток тих, хто не має такого місця на території закладу вищої освіти, теж виявився вагомим і складає 26,2 %. Натомість польські студенти у 20 % взагалі не надали відповідь на це запитання.

Загалом переважна більшість студентів ЗВО відчують пошанування в закладі, в якому навчаються, на чому наголосили 74 % українських і 60 % польських студентів. Водночас студенти Польщі менше надають значення та думають щодо їхнього пошанування в закладі вищої освіти: на цей факт вказали 30 % польських студентів і 7 % українських. Натомість 19 % українських студентів і 10 % польських відмітили, що вони не відчують себе пошанованими у ЗВО. На нашу думку, є важливим відчувати своє значення в закладі, де здобуваєш освіту, оскільки задоволення потреб у пошануванні підвищує здатність до навчання та стимулює процеси самореалізації й самоактуалізації людини.

Важливість технічного оснащення ЗВО відмічають більше польські студенти (63,3 % проти 37,6 % українських студентів), як і рівень забезпечення доступності до наявних комп'ютерів (36,7 % проти 19,7 % українських студентів). Можна сказати, що українські студенти менш вимогливі щодо технічного забезпечення освітнього процесу й можливостей ЗВО надавати необхідну технічну підтримку для забезпечення індивідуального процесу навчання, ніж це демонструють польські студенти. Практика розташування комп'ютерів у холах та на коридорах ЗВО, як у найбільш доступних місцях, вже є типовою для польських ЗВО і лише започатковується в Україні. Узагальнюючи сказане вище можемо відмітити, що польські студенти виказують більш практичну орієнтованість під час перебування у ЗВО, чому слугують спеціально підготовлені та обладнані приміщення з передбаченням достатньої кількості вільних місць для організації спілкування, доступності техніки й доступу до інформаційних джерел, обладнанням на території ЗВО блоків харчування та спеціальних місць для паління. Все вищесказане може слугувати відчуттю комфорту та пошанування, виступаючи чинниками, які створюють освітній простір зручним для користування під час навчання студента у ЗВО.

*На предмет підтримки, яку надає студентам ЗВО, слід відмітити, що студенти України та Польщі однаковою мірою фіксують важливість правової грамотності, що надає їм можливість отримати законодавчо-обґрунтовані додаткові форми підтримки (допомога у стані хвороби, академвідпустка тощо) а також компетентно використати ресурси, які надає ЗВО щодо процесу освіти (студентський квиток як можливість отримати певні послуги на пільговій основі тощо). Для отримання такої інформації українські студенти більшою мірою опираються на керівництво ЗВО (19,8 % та 16,7 % польських студентів). Натомість польські студенти більше опираються на деканат (33,3 % та 17,6 % українських студентів) та на інформацію від інших студентів (50 % проти 24,7 % українських студентів). Останні дані можуть свідчити про ширшу мережу у ЗВО студентських зв'язків саме польських студентів як показника їхньої інтеграції під час навчання у ЗВО. Аналіз структур, які працюють*



безпосередньо для вирішення потреб студентів у ЗВО Польщі показав не лише їх більший перелік, а й переважну їхню зорієнтованість на самоорганізацію студентів та самодопомогу (Карпуленко, 2010). Окрім студентського самоуправління та студентського парламенту, які структурують студентське життя у ЗВО (соціально-побутову та культурну діяльність), існують відділи, які організовують заходи щодо професійного самовизначення студента та допомоги у працевлаштуванні під час навчання (Бюро кар'єрного росту), а також підтримки студентів, які мають функціональні обмеження (уповноважений ректора до справ студента) (Załącznik nr 1, 2017). Слід відмітити, що виховний напрям у ЗВО Польщі інтегрувався у процеси соціалізації.

Натомість у структурах ЗВО України ще залишилася орієнтація на організацію виховного процесу, що, на нашу думку, не відповідає ні віковим характеристикам тих, хто навчається, ні задачам ЗВО щодо підготовки самостійного та професійно-зорієнтованого фахівця. Аналіз сайтів ЗВО України показав наявність таких посад, як заступник директора з виховної роботи. Видається, що слід переглянути роботу ЗВО зі студентами, надаючи перевагу питанням підтримки процесів соціалізуючого спрямування й формуванню загальної культури студента, що має інтегруватися як частина культури самого закладу. Підтримка ідеї виховання у ЗВО має бути переглянута з огляду на демократичні реформи в Україні, які спрямовані на децентралізацію й формування громадянського суспільства, чому може слугувати надання більшої уваги такій формі діяльності, як студентське самоврядування. Розбудова студентського самоврядування як на загальнодержавному, так і на рівні ЗВО видається позитивним напрямом формування державної політики у сфері вищої освіти (Карпуленко, 2010). Все вказане вище засвідчує, що посилення інформаційної підтримки, створення у ЗВО самоорганізованого простору для студентського навчання, активізація вкладень у студентське самоврядування й надання переваг соціалізуючому напрямку над виховним в освітньому процесі зменшить ризики тоталітарного впливу, розширяючи можливості для входження студента у відкритий інформаційний простір суспільства.

Переваги соціалізуючої політики ЗВО отримали підтвердження у виборі напрямів та форм бажаної підтримки під час навчання у ЗВО. Так, дослідження показало, що польські студенти більше орієнтовані на отримання соціально-інформаційної (наявна 16,7 % при бажаній 60 %) та технічно-інформаційної (наявна 33,3 % при бажаній 60 %) підтримки. Натомість в українських студентів переважають запити щодо навчальної (наявна 25,5 % при бажаній 60 %) та матеріальної (наявна 14 % при бажаній 60 %) підтримки. Польські студенти більше орієнтовані на волонтерську діяльність (40 % проти 15 % українських студентів), участь у наукових колах (1,8 % проти 20 % польських студентів) та культурних заходах (18,1 % проти

40% польських студентів). Обсяг названих ресурсів, які можуть надавати підтримку студентів у процесі опанування ним вищою освітою теж виявився більшим у польських студентів, серед яких окрім стипендії, додаткової фінансової підтримки та системи студентських пільг перераховані такі форми отримання додаткової підтримки, як-то: гранти (10 %) та фінансування проектної діяльності (15 %), а також цільові конкурси, участь у яких посилює зацікавленість щодо наукової діяльності й активізує процес опанування професійними навичками. На нашу думку, розвиток соціалізуючих форм підтримки студента під час навчання у ЗВО та розширення грантів на проектні пропозиції в різних сферах знань може стати гарантом підтримки студента під час його навчання.

**Висновки.** Проведене порівняльне дослідження показало, що студенти не розглядають вищу освіту основною умовою власної професіоналізації, а вбачають у вищій освіті джерело власного розвитку й соціалізації. Таке бачення характерно і студентам Польщі, і України. Незалежно від країни проживання основним пропагандистом вищої освіти виступає старше покоління, яке формує у своїх дітей орієнтацію на отримання вищої освіти і за можливості надає фінансову підтримку під час їхнього навчання у студентському віці. Формування у ЗВО простору самоорганізації (щодо технічного оснащення, спілкування, навчання тощо) та посилення процесів студентського самоуправління можна вважати чинниками вивільнення освіти із авторитарного управління й опанування новими освітніми горизонтами відкритого освітнього простору глобалізованого суспільства, ініціацію якого вже можна спостерігати в польського студентства. Створення системи підтримки ініціатив студентів засобом створення грантів на проектні пропозиції буде посилювати потенціал та можливості студента щодо власного процесу опанування освітою з мінімізацією процесів залежності та споживацтва. Розбудова освітнього середовища з посиленням соціалізуючого напрямку підтримки студента у процесі навчання видається більш перспективним, ніж пролонгація виховного напрямку роботи.

**Перспективами подальших досліджень у цьому напрямі** може бути вивчення системи підтримки студента у процесі його навчання у ЗВО на предмет пошуку більш оптимальних його форм у змінених умовах децентралізації державної влади й формування громадянського суспільства в Україні. Здійснення порівняльного аналізу отриманих здобутків із ситуацією в Польщі може стати додатковим аргументом при оцінці отриманих даних.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Бабак, К. В. (2015). Психологічний супровід професійного розвитку студентів педагогічних ВНЗ. *Проблеми сучасної психології*, 2 (8), 28–33 (Babak, K. V. (2015). Psychological support of professional development of students of pedagogical universities. *Problems of modern psychology*, 2 (8), 28–33).

2. Голярдик, Н. А. (2015). Практичні рекомендації щодо психологічної підтримки студентів, які потерпають від негативної конкурентної поведінки у студентському довіллі. *Збірник наукових праць Національної академії державної прикордонної служби України. Серія Психологічні науки*, 1, 43–55 (Holiardyk, N. A. (2015). Practical recommendations on psychological support for students suffering from negative competitive behavior in the student environment. *Collection of scientific works of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine. Series Psychological Sciences*, 1, 43–55).

3. Іванюк, І. Я. (2009). Адаптація студентів з обмеженими можливостями в умовах інтегрованого навчання. *Збірник наукових праць. Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*, 6 (8), 24–32. Режим доступу: <http://ap.uu.edu.ua/article/141> (Ivaniuk, I. Ya. (2009). Adapting students with disabilities in an integrated learning environment. *Collection of scientific works. Actual problems of education and upbringing of people with special needs*, 6 (8), 24–32. Retrieved from: <http://ap.uu.edu.ua/article/141>).

4. Карпюк, О. А. (2011). Україна на шляху глобалізації освітнього простору. *Вісник ЖДТУ. Серія Економічні науки*, 4 (58), 230–232. DOI: [https://doi.org/10.26642/jen-2011-4\(58\)-230-232](https://doi.org/10.26642/jen-2011-4(58)-230-232). Режим доступу: <http://ven.ztu.edu.ua/article/view/61662> (Karpiuk, O. A. (2011). Ukraine on the path to globalization of the educational space. *Journal of ZhSTU. Series Economic Sciences*, 4 (58), 230–232. DOI: [https://doi.org/10.26642/jen-2011-4\(58\)-230-232](https://doi.org/10.26642/jen-2011-4(58)-230-232). Retrieved from: <http://ven.ztu.edu.ua/article/view/61662>).

5. Карпуленко, М. О. (2010). Студентське самоврядування у вищих навчальних закладах Польщі як фактор демократизації вищої освіти. *Державне управління: теорія і практика*, 2, 1–7. Режим доступу: <http://academy.gov.ua/ej/ej11/txts/10kmovop.pdf> (Karpulenko, M. O. (2010). Student self-government in higher education institutions in Poland as a factor in the democratization of higher education. *Public Administration: Theory and Practice*, 2, 1–7. Retrieved from: <http://academy.gov.ua/ej/ej11/txts/10kmovop.pdf>).

6. Куклін, О. В. (2012). Концептуальні засади інноваційного розвитку вищих навчальних закладів. *Електронне наукове фахове видання. Ефективна економіка*, 6. Режим доступу: <http://www.economy.nayka.com.ua/?n=6&y=2012> (Kuklin, O. V. (2012). Conceptual foundations of innovative development of higher education institutions. *Electronic scientific professional edition. Effective economy*, 6. Retrieved from: <http://www.economy.nayka.com.ua/?n=6&y=2012>).

7. Мирончук, Н. М. (2013). Особливості адаптації студентів вищих навчальних закладів до змінених умов життєдіяльності. *Нові технології навчання*, 79, 82–85 (Myronchuk, N. M. (2013). Peculiarities of adaptation of students of higher education institutions to changed conditions of life. *New Learning Technologies*, 79, 82–85).

8. Міровська, М. (2018). Потреби та запити студента закладу вищої освіти України в умовах сучасності. *Адаптивне управління: теорія і практика. Серія «Педагогіка»*, 4 (7). Режим доступу: <http://am.eor.by/index.php/gallery/126-vipusk-4-7-2018> (Mirovska, M. (2018). Requirements and inquiries of a student of a higher educational establishment in Ukraine in present conditions. *Adaptive management: theory and practice. Series "Pedagogy"*, 4 (7). Retrieved from: <http://am.eor.by/index.php/gallery/126-vipusk-4-7-2018>).

9. Овчарук, В. Г., Овчарук, В. В. (2012). *Формування здоров'я-зберігаючого середовища для студентів ВНЗ*. Режим доступу: <http://ir.lib.vntu.edu.ua/handle/123456789/13657> (Ovcharuk, V. H., Ovcharuk, V. V. (2012). *Formation of health-saving environment for students of higher educational establishments*. Retrieved from: <http://ir.lib.vntu.edu.ua/handle/123456789/13657>).

10. Першина, А. В. (2011). Психологічні чинники адаптації студентів до навчання у ВНЗ. *Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент*,

5, 124–135. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mnf\\_2011\\_5\\_16](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mnf_2011_5_16) (Persyna, A. V. (2011). Psychological factors of adaptation of students to study at universities. *International scientific forum: sociology, psychology, pedagogy, management*, 5, 124–135. Retrieved from: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mnf\\_2011\\_5\\_16](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mnf_2011_5_16)).

11. Рогачова, Т. (2016). Психологічні проблеми студентів на першому році навчання у ВНЗ: причини виникнення та можливості подолання. *Психологія і особистість*, 2 (10), Ч. 2, 228–236 (Rohachova, T. (2016). Psychological problems of students in the first year of study at universities: the reasons of occurrence and possibility of overcoming. *Psychology and Personality*, 2 (10), Part 2, 228–236).

12. Фірсова, О. Ю. (2010). Вплив стану психічного здоров'я студентів у період навчання у ВНЗ на реалізацію їх особистості. *Наука і освіта*, 3, 131–137. Режим доступу: [http://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2010/3\\_2010/32.pdf](http://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2010/3_2010/32.pdf) (Firsova, O. Yu. (2010). Influence of the state of mental health of students during the period of studying at higher educational establishments on the realization of their personality. *Science and Education*, 3, 131–137. Retrieved from: [http://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2010/3\\_2010/32.pdf](http://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2010/3_2010/32.pdf)).

13. Załącznik nr 1 do Zarządzenia wewnętrznego Nr R0161/102/ 2017 Rektora AJD w Częstochowie z dnia 4.09.2017r. Retrieved from: [http://www.info.ajd.czest.pl/media/domeny/54/static/pub/akty/zwr/za%C5%82.%201\\_102.%20do%20reg%20org.%20tj..pdf](http://www.info.ajd.czest.pl/media/domeny/54/static/pub/akty/zwr/za%C5%82.%201_102.%20do%20reg%20org.%20tj..pdf)

## РЕЗЮМЕ

**Мировская Мариола.** Гаранты и риски получения современным студентом высшего образования в Украине и Польше.

*Статья направлена на изучение у студентов высших учреждений Украины и Польши презентаций высшего образования относительно собственных намерений современности как фактора необходимости пересмотра концепции современного высшего образования в целом.*

*Утверждается, что высшее образование уже не воспринимается современным студентом как главное условие собственной профессионализации. Студент скорее рассматривает его как источник собственного развития и социализации. Утверждается, что гарантом достижения высшего образования студента являются его родители, а также демократические формы государственной и спонсорской поддержки роста самостоятельности студента средствами системы грантов, конкурсов и целевых стипендий, которые минимизируют риски процессов зависимости и иждивенчества. Переход учреждений высшего образования на социализирующие формы управления образовательным процессом студента является более перспективными нежели пролонгация воспитательного направления работы. Этому будет служить создание пространства самоорганизации и усиления процессов студенческого самоуправления, активизация которого уже наблюдается у польских студентов.*

**Ключевые слова:** студент, учреждение высшего образования, кроскультурное исследование, Польша, Украина.

## SUMMARY

**Mirowska Mariola.** Guarantees and risks of obtaining higher education by a modern student in Ukraine and Poland.

*The processes of globalization and development of information space have brought about significant changes in the knowledge transfer processes: the distance between*

*knowledge carriers and their recipients has decreased, the forms of their accumulation have changed, and the redistribution in the list of knowledge carriers has taken place. Under such conditions, institutions of higher education can no longer be regarded as flagships in the educational process, since information sources have become widely available and have lost priority in the ownership of certain institutions, which previously predominantly served scientific laboratories of education institutions. Under such conditions, it is natural to review the significance and opportunities of a social institution of higher education in the formation of a young person. In our opinion, this review should be carried out precisely from the standpoint of the young person who "has come" to obtain higher education in an education institution: from the standpoint of his/her needs and requests, aspirations in life and prospects, and also to determine its role in his/her life.*

*The aim of the article was to study the understanding by students of Ukraine and the Republic of Poland the role of higher education in their lives, as well as to clarify the probable guarantees and risks of its obtaining. The following tasks have been set: 1) to clarify students' understanding of the importance of higher education; 2) to identify the ways to support the student during education at the higher education institution (hereinafter referred to as HEI) and the risks of their loss; 3) to conduct a comparative analysis of the above-mentioned indicators on the example of the students of Ukraine and the Republic of Poland.*

*A comparative study has shown that students do not consider higher education as the main condition for their own professionalization, but see higher education as a source of their own development and socialization. This vision is typical for students from Poland and Ukraine. The analysis of the data has shown that, regardless of the country of residence, the main proponent of higher education is the older generation, which forms the orientation of their children for higher education and, if possible, provides financial support during their studies at the student's age.*

*Formation in the HEI of self-organization space (in terms of technical equipment, communication, training, etc.) and strengthening the processes of student self-government can be considered the factors of the liberation of education from authoritarian management and mastering new educational horizons of the open educational space of a globalized society, initiation of which can already be observed in Polish students. Creating a system of support for student initiatives through the provision of grants for project proposals will increase the potential and capabilities of the student for his own learning process by minimizing dependency and consumer processes.*

*The article states that development of the educational environment with strengthening of the socializing direction of student support in the educational process seems more promising than prolongation of the educational direction of work.*

*The continuation of intercultural research on the subject of studying the needs and inquiries of students concerning higher education will provide a greater basis for scientific and practical research in order to harmonize the process of obtaining higher education in accordance with the requirements of modernity.*

**Key words:** *student, institution of higher education, cross-cultural research, Poland, Ukraine.*

УДК 373.3(4ЄС)

**Даріуш Скальські**

Академія фізичного виховання в Гданьську, Польща

ORCID ID 0000-0003-3280-3724

DOI 10.24139/2312-5993/2018.06/046-056

## **МЕТОДОЛОГІЯ ПОРІВНЯЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ ФІЗКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ У КРАЇНАХ ЄС**

*Статтю присвячено опису методології порівняльно-педагогічного дослідження розвитку фізкультурної освіти у країнах ЄС. Зважаючи на необхідність проведення багаторівневого аналізу, методологію представлено на трьох рівнях: історичному, практичному та інституційному. Подано комплекс методів із обґрунтуванням доцільності їхнього застосування на означених рівнях.*

**Ключові слова:** методологія порівняльно-педагогічного дослідження, розвиток фізкультурної освіти, багаторівневий аналіз, історичний рівень, практичний рівень, інституційний рівень.

**Постановка проблеми.** Жорсткі цивілізаційні й екологічні впливи спричиняють погіршення стану довкілля і здоров'я людини. Пошуки відповідей на цивілізаційні виклики ведуть країни Європейського Союзу до перегляду концепцій фізкультурної освіти. Як наслідок, це вимагає глибокого наукового опрацювання передумов становлення та розвитку системи фізкультурної освіти у країнах ЄС, прикладного спрямування концепцій фізкультурної освіти у країнах ЄС, а також сучасного стану фізкультурної освіти у країнах ЄС.

**Аналіз актуальних досліджень.** Методології порівняльно-педагогічного дослідження присвячено праці низки авторів (М. Брея, Б. Адамсона і М. Мейсона, В. Бігнольд і Л. Гайтон та ін.). Науковці В. Крум, Р. Наулз, Е. Бацьц та ін. працюють над проблемами класифікації концепцій фізкультурної освіти. Проте немає спеціально розробленої методології порівняльно-педагогічного дослідження концепцій фізкультурної освіти у групі країн.

Зважаючи на це, **метою** статті є опис методології порівняльно-педагогічного дослідження розвитку фізкультурної освіти у країнах ЄС.

**Виклад основного матеріалу.** Методологічна основа дослідження дає змогу проаналізувати педагогічне знання як історично заданий феномен людської культури, що постійно еволюціонує й піддається рефлексії. Зважаючи на це, важливо встановити зумовленість головних методологічних характеристик розвитком і рівнем взаємозв'язку загальнонаукового, соціокультурного та педагогічного знання, а на цій основі розробити його методологічні основи, що забезпечують цілісність, об'єктивність і продуктивність процесу пізнання розвитку педагогічного знання (Бобрышов, 2016, с. 6).

Узагальнення методологічних підходів в історико-педагогічному і загальнопедагогічному дослідженні дає можливість виокремити їх три головні групи:

- базові загальнонаукові підходи, що забезпечують відповідну якість дослідження з точки зору відповідності канонам педагогічної науки. До них переважно відносять системний (забезпечує можливість розробляти цілісні моделі, виявляти їхні основні компоненти та взаємозв'язки у статичному й динамічному аспектах), історичний (зосереджений на діяхронному аспекті дослідження), синергетичний (характеризує розвиток як процес, що супроводжується суперечностями, які зумовлюють трансформацію ціннісних орієнтацій) та ін.;

- парадигмальні наукові підходи, що ґрунтуються на визнаних концепціях та теоріях, що розкривають різні аспекти суспільного розвитку людства. Прикладами таких підходів є гуманістичний (розглядає педагогічні процеси через їхню спрямованість на становлення цілісної особистості, яка самостійно формує власний досвід), соціально-стратифікаційний (що ґрунтується на розумінні класів і соціальних страт у теоріях марксизму, неомарксизму і теоріях соціального конфлікту), аксіологічний (базується на поясненні освітніх процесів через систему цінностей), культурологічний (ґрунтується на органічному зв'язку культури з педагогічною діяльністю), цивілізаційний (у якому педагогічні процеси пояснюються через розвиток цивілізацій) та ін. Завдяки застосуванню підходів цієї групи дослідник має змогу пояснити освітні процеси з позицій розуміння їх як багаторівневих явищ, вбудованих у систему соціального розвитку суспільства;

- інструментальні наукові підходи технологічного характеру. Йдеться про ті підходи, які визначають дієві алгоритми розв'язання стандартних дослідницьких завдань. До них відносимо порівняльно-педагогічний (що слугує для проведення порівнянь на територіальному, синхронному й діяхронному рівнях), герменевтичний (як спосіб тлумачення людського буття взагалі та іншої особистості зокрема), різні інтерпретаційні підходи, онтологічний (що ґрунтується на системі переконань, які інтерпретують особистість із позиції наявних фактів) та ін.

Використання в дослідженні того чи іншого підходу, а також їхнє поєднання, регламентується специфікою об'єкта та предмета дослідження, особливістю завдань, які розв'язуються на різних його етапах, а також здатністю до взаємозамінності і взаємодоповнення.

Для комплексного аналізу предмета дослідження важливо вибудувати логічну методологію, яка дасть підстави для обґрунтованих висновків і окреслених перспектив розвитку. Важливо, щоб у дослідженні було враховано специфіку проведення порівняльно-педагогічного дослідження групи країн, що надає йому таку характеристику, як багатомірність.

Згідно з працею методологічного характеру М. Брея, Б. Адамсона і М. Мейсона «Порівняльно-педагогічне дослідження: підходи і методи» (Bray et al., 2007), порівняльно-педагогічне дослідження повинне бути багатомірним, оскільки в різних сферах дослідження в межах одного більш широкого предмета ставляться різні методологічні й концептуальні акценти. У згаданій праці йдеться про те, що в цьому випадку переважають міжнаціональні порівняння, а в межах однієї країни порівняння майже не застосовують. Натомість, в інших напрямках педагогічних досліджень проводиться більше вузькоспеціалізованих локальних досліджень і значно меншою мірою або й зовсім не враховується міжнародний контекст. Автори стверджують, що більш тісні зв'язки між різними напрямами були би взаємно корисними.

Головним у представленому матеріалі є заклик до багаторівневого аналізу в порівняльних дослідженнях. В однорівневих дослідженнях, натомість, ігнорується той факт, що різні моделі на різних рівнях систем освіти впливають одна на одну. Звісно, неврахування деяких рівнів може бути пояснене недостатнім доступом до ресурсів і вузькістю поставлених дослідницьких цілей.

Зважаючи на характер нашого дослідження, можемо виокремити його рівні:

- *історичний рівень*, метою якого є аналіз зародження, становлення й розвитку концепцій фізкультурної освіти в Європі;
- *практичний рівень*, що має на меті розгляд специфіки практичного застосування окремих положень концепцій;
- *інституційний рівень*, спрямований на представлення концепцій фізкультурної освіти у країнах-членах ЄС через призму їх інституціональних взаємовпливів і ролі світових, європейських та національних інституцій у визначенні перспектив їхнього подальшого розвитку.

Для пояснення методології проведення нашого дослідження на історичному рівні слід, у першу чергу, розглянути специфіку застосування історичного підходу до порівняльно-педагогічних досліджень. Значення таких наукових розвідок підкреслює А. Казаміас, зазначаючи, що «оновлення історичних підходів до порівняльно-педагогічних досліджень забезпечує використання понять, абстракцій і навіть теорій, які більшою або меншою мірою створюють збільшувальне скло або рамку для порівняння, пояснення й інтерпретації історичних явищ» (Kazamias, 2010, с. 446). Його думку поділяють М. Брей і В. Адамсон, які визнають «важливу роль історичних досліджень у рамках порівняльної педагогіки, яка дає змогу у процесі порівняння простежити концептуалізацію ідей і формування знань у часі та просторі. Можна було би уявити собі таку теоретичну основу для порівняльних досліджень, як багатовимірний процес, у якому дослідження пов'язані з місцевою історією, але закладені



в різні сили, зв'язки, часи й місця. Сприйняття кожної з цих історій у «різних часах» створить індивідуально та історично зумовлений соціальний, культурний і освітній дискурс» (Bray et al., 2007, с. 149).

При дослідженні концепцій фізкультурної освіти на історичному рівні слід узяти до уваги теоретичні основи, які в різні періоди переважали у проведенні наукових досліджень. Важливість урахування цього визначена опосередкованістю історичних порівняльних досліджень у галузі освіти. Перш за все, йдеться про доступність джерельної бази, чи, точніше сказати, практичну недоступність прямих джерел. Так, компаративісти працюють із матеріалом, який уже зазнав критичної трансформації унаслідок переказу, перекладу й інтерпретації історичних подій, пов'язаних з освітою. При цьому, незалежно від того, на яких теоретичних позиціях перебуває дослідник, для більш об'єктивного порівняння він повинен відділити реальний матеріал від суб'єктивного, що може бути спричинено різноманітними чинниками:

- прикрашення реальності (автор, представляючи матеріал про свою країну під впливом почуття патріотизму, може свідомо або несвідомо представити його у прикрашеному світлі);
- хронологічна відстань (чим ближчий час опису певної історичної події, тим більше деталей містить праця й тим менше аналізу вона представляє, і, навпаки, праці, написані з досить віддаленої часової перспективи, бракуватиме доказових деталей, що автор компенсуватиме власною суб'єктивною оцінкою);
- ідеологія (праці про одну й ту саму історичну подію, написані з різних ідеологічних позицій, можуть кардинально різнитися, що також викликає певні складності у плані проведення порівняння).

Зважаючи на викладене вище, слід брати до уваги, на яких теоретичних основах базується те чи інше джерело. Порівняння різних списків, що представляють основи історичних порівняльно-педагогічних досліджень, демонструє їхні значні відмінності. У своїй праці наводимо перелік, запропонований Е. Світінгом (Bray et al., 2007, с. 146):

- марксизм/критична теорія (цей підхід підкреслює економічні чинники й особливо вплив соціального класу як на політику, так і на практику);
- теорія залежності/аналіз світових систем (ці тісно пов'язані підходи критично трактують так звану гегемонію більш розвинених, особливо «західних» і «північних», над «світом, що розвивається»);
- постструктуралізм (цей підхід, на відміну від структуралізму, визнає існування структур, але розглядає їх із точки зору децентрованості з переконанням, що «головне у структурі – це те, що виходить за її межі» (Руднев, 1997);

- постмодернізм (пропонує гнучкість підходів, позбавляючи необхідності застосування в освітніх дослідженнях суто лінійних і причинно-наслідкових зв'язків);
- постколоніалізм (піддає сумніву застарілі припущення про культурну й расову перевагу);
- фемінізм (базується на виявленні і засудженні гендерної нерівності в освіті);
- неолібералізм/неоменеджеризм (надає докази, що ілюструють переваги мінімізації впливу урядів на освіту на користь дії ринкових механізмів).

Низка авторів заперечує належність до будь-яких теоретичних підходів і стоїть на позиції еклектизму. Залежно від мети, у нашій роботі застосовано різні теоретичні підходи, перш за все, постструктуралізм і неоменеджеризм. Позиція, на якій перебуває автор, визначає методи, використані для дослідження.

При дослідженні історичних аспектів розвитку концепцій фізкультурної освіти є можливим вивчення таких аспектів:

1. Доктрини визначних педагогів, які лягли в основу базових концепцій фізкультурної освіти в різних європейських країнах. Опираючись на такі академічні дисципліни, як філософія й історія, цей підхід передбачає висвітлення змісту доктрин, які вважаються основоположними для розвитку фізкультурної освіти, які, як правило, містять ідеї, пов'язані із класиками – Платоном, Арістотелем, Коменським, Руссо тощо. Дослідження цього аспекту неunikно ґрунтується на текстах (або навіть частіше, – на інтерпретації основних текстів). У цьому випадку рідко можна зустріти розгляд більш широких соціально-культурних, економічних і політичних аспектів, переважно вони містять короткі, як правило, некритичні біографічні дані. Розкриття цього аспекту не може бути базовим у порівняльно-педагогічному дослідженні, проте є цінним доповненням до інших. Так, у роботі проаналізовано базові моделі фізкультурної освіти й розглянуто основні кроки їхньої реалізації з доповненням базовою біографічною інформацією відомих представників різних європейських країн. Так, німецькі традиції фізкультурної освіти подано через таких відомих представників, як: Гутс-Мутс, Ф. Ян, А. Шпісс, К. Кох, Й. Базедов, Х. Зальцманн, Фон Шенкендорф та ін. Специфіку шведської школи фізичної культури розкрито через діяльність Пера Генріка Лінга та його послідовників із Центрального інституту Стокгольму. Данські традиції фізкультурної освіти представлено через життєвий і професійний шлях Ф. Нахтеґаля, а британські – А. Макларена та ін.

2. Історія організацій. Як правило, дослідження цього аспекту здійснюються на основі інструкцій, що регламентують структуру і специфіку роботи певних організацій, ювілейних видань та матеріалів конференцій, організаторами яких є ці структури. Такі джерела є досить цінними, тому

що дають доступ до дат та імен. Зважаючи на те, що деякі організації зробили значний внесок у розвиток концепцій фізкультурної освіти й популяризацію ідей, аналіз їхньої діяльності є цінним аспектом дослідження концепцій фізкультурної освіти в Європі.

3. Історія полемічної критики. Такий аспект дослідження подекуди має досить вузьку спрямованість, особливо в тих випадках, коли метою праці є підтвердження певної політичної чи філософської позиції. У цьому випадку іноді простежується інтерпретація вибіркового подій і фактів. Проте, критичний аналіз різних джерел може бути підставою для дискусії, у процесі якої або підтверджуються або спростовуються певні факти. Е. Світінг стверджує, що «історичні погляди, що виникають під час полеміки, уже мають і в майбутньому матимуть значний вплив на порівняльно-педагогічні дослідження (Bray et al., 2007, с. 153).

4. Систематизація історико-педагогічного матеріалу. Цей аспект передбачає необхідність побудови відповідних періодизацій і часових послідовностей.

Зважаючи на викладене вище, на *історичному рівні* означеного дослідження, метою якого є аналіз зародження, становлення й розвитку концепцій фізкультурної освіти в Європі, використано такі методи:

*загальнонаукові:*

- аналіз застосовано на всіх етапах історико-педагогічного дослідження при визначенні історико-культурних передумов становлення й розвитку фізкультурної освіти в Європі, а також історично сформованих елементів, що лягли в основу сучасних концепцій фізкультурної освіти в країнах-членах ЄС;

- синтез класичних ідей, висвітлених у працях теоретиків і практиків шведської, німецької, британської фізкультурної освіти, які історично визначили характер європейської;

- зіставлення шведської, німецької, данської і британської наукових шкіл, що справили значний вплив на формування сучасних концепцій фізкультурної освіти в Європі;

- узагальнення ключових рис національних підходів до організації фізкультурної освіти;

- систематизацію історичних передумов і чинників, що справляли різний вплив на розвиток фізкультурної освіти в європейських країнах.

*історико-педагогічні:*

- ретроспективний метод дав змогу відштовхнутися від сьогодення й дослідити історичні події, що визначали особливості становлення і розвитку концепцій фізкультурної освіти сучасності, виділяючи при цьому найхарактерніші риси і тенденції для кожного етапу цього розвитку та визначаючи його закономірності;

- логіко-системний метод дав змогу встановити логічні зв'язки між елементами європейської фізкультурної освіти у синхронній площині на різних етапах її розвитку;
- хронологічно-структурний метод дав підстави для узагальнень щодо історичних видозмін елементів античної праконцепції фізкультурної освіти та її структурних перетворень;
- зіставно-порівняльний метод дав змогу розглянути історико-педагогічні явища та провідні педагогічні ідеї вчених у часовій динаміці;
- пошуково-бібліографічний метод був застосований для аналізу, систематизації і класифікації друківаних джерел із теми дослідження;
- метод періодизації був застосований для дослідження якісних змін на певних історичних часових відтинках, що стали принциповими для розвитку європейської фізкультурної освіти.

Крім того, було застосовано такі методи: критичну інтерпретацію, мета-аналіз і метод постановки запитань, що застосовувалися інтегровано.

Застосування методу критичної інтерпретації є обґрунтованим, зважаючи на необхідність представлення критичного аналізу як первинних, так і вторинних джерел. Це більш загальний метод, що поєднує аналіз тексту й концептуальний аналіз. Йдеться про пошуки причинно-наслідкових зв'язків в історичних подіях та їхніх соціальних наслідках і, навпаки, про детермінованість історичних подій історичними процесами. Так, наприклад, у роботі простежується прямий зв'язок між етапами збільшення активності розвитку фізкультурної освіти й військовими подіями. У такі часи панівними урядами країн надавалася значна підтримка фізичному вихованню молодого покоління, у якому вони вбачали значний потенціал щодо впливу на хід історії. Водночас, політична та соціальна ситуації мають визначальний вплив на форми і зміст фізкультурної освіти.

Мета-аналіз є важливим методом, застосованим у нашому дослідженні. Він дав змогу продемонструвати, як було проведено аналіз. Його застосування допомогло виявити, що було включено чи, навпаки, вилучено з певних досліджень, а також обґрунтувати причини таких дій, що найчастіше зумовлено географічними або ідеологічними чинниками. Завдяки мета-аналізу можна концептуалізувати авторську точку зору щодо того, чому в тому чи іншому джерелі існують розбіжності у представленні одного й того самого історичного явища, можна узагальнити матеріали, подані в різних джерелах, а відтак – бути менш залежним від суб'єктивного представлення. Зважаючи на специфіку цього методу, об'єктом аналізу може стати і сам дослідник, і контекст, у якому було написано працю. Як зазначили автори публікації «Історичне дослідження в освіті», «Історики самі мають підлягати деконструкції, їхня сліпота – поясненню, їхнє місце у вирі подій – визначене, якщо вони претендують на те, щоб бути внесеними у списки взірців історичної реконструкції й аналізу» (Villaverde et al., 2006, с. 7).

Постановка запитань також є важливим методом історико-педагогічного дослідження. Як стверджують Кінчелло і Штайнберг, головною для розуміння цього методу позицією є етимологія, що зосереджується на походженні й історичному розвитку знання, яке ми маємо... у полі цієї етимології перебувають мислення, уява, постановка запитань і виявлення проблем. Цей процес веде до встановлення зв'язків між раніше непок'єднуваними явищами (Kincheloe & Steinberg, 1993, с. 305).

*Практичний рівень*, що має на меті розгляд специфіки практичного застосування окремих положень концепцій, представляє більш глибоке вивчення освітньої практики, а відтак – містить посилання на емпіричні дослідження в галузі фізкультурної освіти (переважно Республіки Польща). На цьому рівні застосовано такі методи:

*загальнонаукові:*

- аналіз застосовано при визначенні елементів, що складають систему, якою є концепція фізкультурної освіти, та шляхів її практичної реалізації в окремих країнах-членах ЄС;
- синтез проаналізованих елементів для визначення взаємозв'язків між ними, що робить можливим творення цілісної теоретичної системи та її практичне упровадження;
- зіставлення концепцій фізкультурної освіти для визначення спільних цілей, завдань та шляхів практичної реалізації;
- узагальнення концептуальних підходів до фізкультурної освіти з метою визначення їхнього впливу на освітню практику;
- систематизацію цілей, завдань і стратегій фізкультурної освіти у країнах ЄС з метою визначення загальноєвропейських підходів до її організації.

*історико-педагогічні та порівняльно-педагогічні:*

- ретроспективний метод, що дав змогу простежити еволюцію концепцій фізкультурної освіти та їхні зміни порівняно з прaconцепцією античності з огляду на географічні, історичні та цивілізаційні характеристики певного періоду;
- логіко-системний метод, завдяки якому було пояснено логіку змін у системі фізкультурної освіти країн-членів ЄС в історичній ретроспективі і сьогоденні;
- хронологічно-структурний, що став основою для визначення періодизації фізкультурної освіти в Європі;
- зіставно-порівняльний аналіз теорії і практики фізкультурної освіти у країнах ЄС, що дало змогу простежити залежність чинних концепцій фізкультурної освіти від історико-культурних чинників і національної освітньої політики;
- *контент-аналіз* – для вивчення нормативно-правової бази й документальної інформації за ключовими словами, що є підставою для узагальнення тенденцій і ключових позицій, на які спрямовано розвиток

фізкультурної освіти на локальному, національному та загальноєвропейському рівнях;

- *узагальнення опрацьованих матеріалів* – під час формулювання висновків, рекомендацій та визначення шляхів використання результатів дослідження в сучасних умовах.

*Інституційний рівень* дослідження, спрямований на представлення концепцій фізкультурної освіти у країнах-членах ЄС через призму їх інституціональних взаємовпливів і ролі світових, європейських та національних інституцій у визначенні перспектив їхнього подальшого розвитку, ґрунтується на низці методів. Зважаючи на те, що названі вище методи є застосовними і на цьому рівні, звернемо увагу лише на ті, які мають специфіку використання саме на інституційному рівні. Загальнонаукові методи (аналіз, синтез, зіставлення й систематизація) використовувалися автором для опрацювання сайтів найвпливовіших інституцій у галузі фізкультурної освіти. Визначення організацій для аналізу їхньої діяльності відбувалося за активністю їхньої участі в загальноєвропейських ініціативах і проектах, що справили значний вплив на визначення сучасної ситуації у фізкультурній освіті. До уваги також взято «життєздатність» організацій, оскільки для здійснення впливу слід мати достатню географію поширення й механізми впливу.

Саме використання історико-педагогічних методів дало змогу визначити коло інституцій для аналізу, оскільки дало можливість «відсіяти» із сотень організацій, у назвах яких є ключові слова «фізична культура», «спорт», «здоров'я», «інклюзивна фізична культура», «адаптивна фізична культура», ті, які були створені лише під конкретний проект, не мають активних оновлень на веб-сторінках та мають вузько локальне поширення, а отже, не мають значного впливу на формування концепцій фізкультурної освіти.

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** Отже, у дослідженні може бути використано низку методів, застосування яких визначено цілями дослідження, його етапами, рівнями та доступом до матеріалів. Узагальнення методологічних підходів до вивчення концепцій фізкультурної освіти, що є поєднанням історико-педагогічного і загальнопедагогічного дослідження вказує на необхідність поєднання базових загальнонаукових, парадигмальних підходів та інструментальних наукових підходів технологічного характеру. Використання в дослідженні того чи іншого підходу, а також їхнє поєднання регламентується специфікою об'єкта та предмета дослідження, особливістю завдань, які розв'язуються на різних його етапах, а також здатністю до взаємозамінності та взаємодоповнення.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Бобрышов, С. (2016). *Методология историко-педагогического исследования развития педагогического знания* (дисс. д-ра пед. наук). Негосударственное

образовательное учреждение «Северо-Кавказский социальный институт», Ставрополь (Bobryshov, S. (2016). *Methodology of historical-pedagogical research of the development of pedagogical knowledge* (DSc thesis). Non-state educational establishment "North Caucasus Social Institute", Stavropol).

2. Брей, М., Адамсон, Б., Мейсон, М. (Ред.). (2015). *Исследования по сравнительному образованию: подходы и методы*. Луганск: Сабов А. М. (Bray, M., Adamson, B., Mason, M. (Ed.). (2015). *Research in Comparative Education: Approaches and Methods*. Luhansk: Sabov A. M).

3. Kazamias, A. (2010). Re-inventing the historical in comparative education: reflection on a protean episteme by a contemporary player. *Comparative Education*, 37 (4), 439–450.

4. Bray, M., Adamson, B., Mason, M. (Eds.). (2007). *Comparative education research: approaches and methods*. Hong Kong: Springer.

5. Руднев, В. П. (1997). *Словарь культуры XX века*. Москва: Аграф (Rudnev, V. P. (1997). *Dictionary of 20<sup>th</sup> Century Culture*. Moscow: Agraph).

6. Villaverde, L. A., Kincheloe, J. L., Helyar, F. (2006). Historical research in education. In K. Tobin, & J. Kincheloe (Eds.), *Doing Educational Research* (pp. 311–346). Rotterdam: Sense Publishers.

7. Kincheloe, J., Steinberg, S. (1993). A tentative description of postformal thinking: the critical confrontation with cognitive theory. *Harvard Educational Review*, 63 (3), 296–321.

## РЕЗЮМЕ

**Скальски Дариуш.** Методология сравнительно-педагогического исследования развития физкультурного образования в странах ЕС.

*Статья посвящена описанию методологии сравнительно-педагогического исследования развития физкультурного образования в странах ЕС. Учитывая необходимость проведения многоуровневого анализа, методологию представлено на трех уровнях: историческом, практическом и институциональном. Представлен комплекс методов с обоснованием целесообразности их применения на указанных уровнях.*

**Ключевые слова:** методология сравнительно-педагогического исследования, развитие физкультурного образования, многоуровневый анализ, исторический уровень, практический уровень, институциональный уровень.

## SUMMARY

**Skalski Dariusz.** Methodology of the comparative educational research of physical education in the EU countries.

*The article is devoted to the description of the methodology of comparative-pedagogical research of the development of physical education in the EU countries. The generalization of methodological approaches in the pedagogical study made it possible to distribute them into three main groups: basic general approaches that provide the corresponding quality of research in terms of compliance with the canons of educational research; paradigmatic approaches based on recognized concepts and theories that reveal various aspects of the social development of mankind; instrumental scientific approaches of a technological nature.*

*The author has identified the following levels: the historical level, the purpose of which is to analyze the origin, formation and development of concepts of physical education in Europe; practical level, aimed at considering the specifics of the practical application of individual concepts; the institutional level focused on presenting the concepts of physical education in the EU member states at the angle of their institutional interactions and the role of world, European and national institutions in determining the prospects for their further development.*

*In the study of the concepts of physical education at the historical level, the author has taken into account the theoretical basis, which in different periods prevailed in the research. The author emphasizes presence of the factors hindering objective presentation of the material: the adornment of reality (the author, presenting material about his country influenced by the feeling of patriotism, can consciously or unconsciously present it in a decorated light); chronological distance (if the work is written from a distant time perspective, there is a lack of proofs that the author will offset by his own subjective assessment); ideology (works on one and the same historical event, written from different ideological positions, can vary radically, which also causes some difficulties in the comparison).*

**Key words:** methodology of comparative educational research, development of physical education, multi-level analysis, historical level, practical level, institutional level.

УДК 376-056.26 (4-15)

**Наталія Щерба**

Житомирський державний університет

імені Івана Франка

ORCID ID 0000-0002-5467-4292

DOI 10.24139/2312-5993/2018.06/056-068

### **ОСВІТА СТАРШОКЛАСНИКІВ ІЗ ІНВАЛІДНІСТЮ: ДОСВІД СКАНДИНАВСЬКИХ КРАЇН**

*Метою публікації є вивчення досвіду освіти старшокласників із інвалідністю у скандинавських країнах. У ході дослідження було використано методи аналізу наукової літератури та безпосереднього спостереження за освітнім процесом в Україні. Результатами дослідження є проведений аналіз вимог міжнародної освітньо-нормативної документації освіти осіб із інвалідністю й опис моделей інклюзивної та спеціальної освіти, що практикуються у скандинавських країнах. Практичним значенням дослідження є можливість використання європейського досвіду в ході розбудови вітчизняної моделі інклюзивної освіти. Перспективою подальших досліджень є розробка моделі освіти старшокласників із інвалідністю в Україні.*

**Ключові слова:** старшокласники, учні з особливими освітніми потребами, інклюзивна освіта, спеціальна освіта, скандинавські країни, досвід.

**Постановка проблеми.** Згідно з міжнародними деклараціями про права людини, запровадження інклюзії є одним із основних заходів, що забезпечує учням із інвалідністю гідну освіту (див. табл. 1). Її завданням у старшій школі є не лише гуманізація навчального процесу, але і включення молодшої людини в соціум, яке має низку позитивних наслідків. Серед них, зокрема: розвиток соціальної компетентності, а також розширення освітніх і профорієнтаційних можливостей. Крім того, інклюзія має й певні економічні переваги, що виявляються, наприклад, у рентабельності утримання та вдосконалення однієї, а не двох форм освіти. Однак абсолютним пріоритетом у виборі між інклюзивною та спеціальною освітою є всебічний розвиток особистості учнів із інвалідністю, що дозволив би їм у майбутньому максимально інтегруватись у суспільне життя.



Чинні положення міжнародної освітньо-нормативної бази не регламентують механізмів освіти учнів із інвалідністю, а лише дають рекомендації щодо запровадження інклюзії. Тому серед європейських країн існують значні відмінності у виборі моделей освіти дітей із особливими потребами [15], що зумовлено різними поглядами на те, як найкраще врахувати їхні інтереси.

В Україні пілотний експеримент із запровадження інклюзії триває вже два роки на базі середніх закладів освіти шести областей. Його метою є розробка оптимальної стратегії реалізації інклюзивної освіти. Проте, як показують спостереження, під виглядом інклюзії сьогодні подекуди запроваджується спонтанна інтеграція, тобто учнів із інвалідністю зараховують до масових шкіл, які не готові надати їм потрібні освітні послуги [5, с. 11; 6, с. 14], хоча трапляються й позитивні результати. Неготовність масових шкіл прийняти дітей із інвалідністю формує в батьків, учителів і самих учнів негативне ставлення до того, що називається «інклюзивною освітою», проте нею по суті не є. Водночас деякі спецшколи закриваються, а спеціальні педагоги залишаються без роботи. Така ситуація є нераціональною й викликає занепокоєння, оскільки, наприклад, в Італії (що вважається експериментальним майданчиком та лідером запровадження інклюзії) шлях від стихійної інтеграції до існуючого стану освіти (99 % відсотків учнів із інвалідністю навчаються в масових школах) зайняв не одне десятиріччя.

Загалом у країнах Європи акумульовано значний досвід освіти учнів із інвалідністю. Не останні позиції в цьому процесі посідають скандинавські країни – Данія, Ісландія та Норвегія. Тому вивчення їхніх напрацювань дозволить вітчизняним освітянам оминати деякі помилки, подолати труднощі, зберегти час та збагатити вітчизняну модель інклюзії, що створюється.

**Аналіз актуальних досліджень.** Доцільність запровадження інклюзивного навчання учнів із особливими освітніми потребами розглядалась у роботах таких вітчизняних учених, як: А. Колупаєва, М. Малофєєв, Ю. Найда, Н. Назарова, Н. Софій, С. Хлебик, С. Шевченко, Н. Шматко, М. Чайковський та ін. Питаннями реалізації інклюзивної освіти займалися: О. В. Балахонова, О. О. Вітюк, О. П. Глоба, Т. В. Євась, О. А. Жукова, І. О. Калініченко, Н. І. Костенко, Л. І. Миськів, О. В. Омельченко, Л. Самсонова, В. В. Швед, Дж. Банч, А. М. Хоукатт, Е. Каламбоука, П. Фаррелл, Е. Дайсон, І. Каплан, С. Ша, К. Сноу, М. Ворнок, Б. Норвіч та інші. Організаційні особливості реалізації інклюзивного навчання в Україні досліджувалися Т. Є. Єжовою, Г. Б. Кожухівською, К. О. Кольченко, П. М. Наум, Г. Ф. Нікуліною, Д. О. Шенеленко, І. М. Литвин, С. П. Мироновою та іншими авторами. Методи, форми та засоби інклюзивного навчання висвітлені в публікаціях таких авторів, як: О. С. Казачінер, О. І. Калюжна, С. В. Корнілов та інших. Нарешті особливості

запровадження освітньої інклюзії в країнах Європи вивчалися такими вітчизняними науковцями, як: Л. В. Павлова, Г. В. Давиденко; Д. Аргіропулос, В. Н. Коваленок, А. А. Соломко, А. В. Снарський, А. Є. Харченко, А. А. Колупаєва та ін. Проведений аналіз наукових публікацій дозволяє зробити висновок про те, що моделі середньої інклюзивної освіти учнів із особливими потребами, розроблені в скандинавських країнах, досі не були узагальнені.

**Метою статті** є аналіз моделей освіти старшокласників із особливими освітніми потребами, що запроваджуються у скандинавських країнах.

**Методи дослідження**, що були використані в ході написання цієї публікації, включають: аналіз наукової літератури та безпосереднє спостереження за організацією освіти учнів із особливими освітніми потребами в Україні.

**Виклад основного матеріалу.** Розглянемо, як поняття «особа з інвалідністю» та «особа з особливими освітніми потребами» тлумачаться в документації з прав людини. Поняття «*інвалідність*» розуміється у Плані дій Всесвітньої організації охорони здоров'я щодо забезпечення прав осіб із інвалідністю, як узагальнюючий термін для порушень, обмежень діяльності та можливої участі, що мають негативний вплив на взаємодію особи з її оточенням [20]. За Статтею 1 Конвенції про права *осіб із інвалідністю*, до таких належать люди зі стійкими фізичними, психічними, інтелектуальними чи сенсорними порушеннями, повна та ефективна участь яких у житті суспільства нарівні з іншими може бути обмежена при взаємодії з різними бар'єрами [7]. За Статтею 2 Закону України Про внесення змін до деяких законів України щодо прав інвалідів, останнє поняття розуміється як особа зі стійким розладом функцій організму, що при взаємодії із зовнішнім середовищем може призводити до обмеження її життєдіяльності, унаслідок чого держава зобов'язана створити умови для реалізації нею прав нарівні з іншими громадянами та забезпечити її соціальний захист [2]. Таким чином, термін «інвалідність» визначає не лише порушення здоров'я людини, але й погіршення рівня її функціонування та взаємодії в суспільстві. А, отже, ступінь інвалідності учня вимірюється індивідуально, як комплексна взаємодія між станом його здоров'я та контекстними факторами навколишнього середовища [14]. Сутність цієї взаємодії розкривається через критерії оцінювання стану особи, запропоновані ВООЗ. До них належать:

- пізнання – розуміння та обмін інформацією;
- мобільність – рухи й пересування;
- самообслуговування – гігієна, одягання, харчування і можливість перебування на самоті;
- спілкування – взаємодія з іншими людьми;
- види діяльності – домашні обов'язки, відпочинок, робота і навчання;
- участь – приєднання до громадської діяльності [19].

У свою чергу, поняття «дитина-інвалід» визначається в Національній доповіді «Про становище осіб з інвалідністю» як «особа віком до 18 років зі стійким розладом функцій організму, що при взаємодії із зовнішнім середовищем може призводити до обмеження її життєдіяльності, унаслідок чого держава зобов'язана створити умови для реалізації нею прав нарівні з іншими громадянами та забезпечити її соціальний захист» [8].

Термін «особливі освітні потреби» (special educational needs (SEN)) з'явився вперше у звіті Комітету з досліджень у галузі освіти неповносправних дітей і молоді (Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People). Комітет був створений, щоб покращити для дітей із інвалідністю, що навчались у системі спеціальної освіти, соціальні та освітні умови, а саме в системі масової освіти [18]. До «особливих освітніх потреб» належать такі, що пов'язані з різними видами фізичної чи розумової недостатності чи труднощів із навчанням. Проте цей термін використовується ширше – в контексті навчання осіб, які мають не лише фізичні та інтелектуальні, але й соціальні, емоційні, мовні чи інші особливості, включаючи дітей: з розумовими чи фізичними вадами; обдарованих; безпритульних і працюючих; з віддалених районів і кочових народів; тих, що належать до мовних, етнічних і культурних меншин; з менш благополучних і маргіналізованих районів і груп населення [10, с. 5].

У вітчизняній нормативній документації поняття «особливі освітні потреби» тлумачиться вужче. Так, у Законі України «Про освіту» *особа з особливими освітніми потребами* визначається як така, що потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту [4]. Зважаючи на все сказане, ми будемо використовувати термін «дитина з особливими освітніми потребами» у значенні «особа віком до 18 років, у якої наявні стійкі (фізичні, психічні, інтелектуальні чи сенсорні) порушення, що можуть призвести до обмежень у пізнанні, пересуванні, самообслуговуванні, спілкуванні, а також у навчальній та/чи громадській діяльності».

Розглянемо заходи, спрямовані на реалізацію права дитини з інвалідністю на освіту, запропоновані в міжнародній і вітчизняній нормативній документації (див. табл. 1).

Розглянемо детальніше заходи, рекомендовані для реалізації права на освіту школярів із особливими потребами, указані в табл. 1.

*1. Зміна моделі інвалідності.* Традиційно ставлення суспільства до людей із інвалідністю виражається в межах двох *моделей*: «Медичної» та «Соціальної». *Медична модель* заснована на дотаційному підході й виступає за ізоляцію людей із обмеженими можливостями від суспільства, створюючи для них особливі установи, де вони могли би на доступному їм рівні працювати, спілкуватися й отримувати різноманітні послуги. Ця модель вважалась ефективною в минулому, проте її основним недоліком

Таблиця 1

**Заходи, запропоновані в освітньо-нормативній документації для реалізації права на освіту учнів із особливими потребами**

Заходи		Джерела
1. Заміна моделі інвалідності	<ul style="list-style-type: none"> <li>Перехід суспільства до нових моделей інвалідності, що базуються на правах людини (тобто від Медичної до Соціальної моделі)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Мадридська декларація</li> </ul>
2. Інклюзивна освіта	<ul style="list-style-type: none"> <li>Збереження і вдосконалення мережі спеціальних навчальних закладів;</li> <li>Розробка освітніх систем і програм, що враховують все розмаїття особливостей, здібностей, інтересів і навчальних потреб учнів;</li> <li>Забезпечення переходу звичайних шкіл до інклюзивних шляхом реорганізації їх адміністративної структури;</li> <li>Розширення доступу школярів із особливими потребами до інклюзивного та інтегрованого навчання в масових і позашкільних навчальних закладах (якщо для цього немає інших показань);</li> <li>Пріоритетне навчально-методичне та матеріально-технічне забезпечення інклюзивних навчальних закладів;</li> <li>Забезпечення механізмів планування, моніторингу та оцінювання якості інклюзивної освіти дітей із інвалідністю</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Національна стратегія розвитку освіти;</li> <li>Конвенція про права дитини;</li> <li>Мадридська декларація;</li> <li>Касабланкська декларація;</li> <li>Саламанкська декларація</li> </ul>
3. Активізація участі	<ul style="list-style-type: none"> <li>Заохочення, розширення й полегшення участі школярів із особливими потребами, їх батьків, общин і організацій осіб із особливими потребами у плануванні та організації середньої освіти;</li> <li>Введення спеціальних програм із професійної орієнтації школярів із інвалідністю з метою розширення можливостей їх майбутньої зайнятості</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Сандберзька декларація;</li> <li>Саламанкська декларація</li> </ul>
4. Технологізація	<ul style="list-style-type: none"> <li>Заохочення досліджень, спрямованих на пристосування сучасної технології до потреб школярів із особливими потребами та розповсюдження їх результатів з метою освіти, культурного розвитку й забезпечення майбутньої зайнятості останніх</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Сандберзька декларація</li> </ul>
5. Підготовка освітян	<ul style="list-style-type: none"> <li>Забезпечення систематичної підготовки та підвищення кваліфікації спеціалістів у галузі освіти для того, щоб вони могли вирішувати специфічні проблеми і задовольняти потреби школярів з інвалідністю;</li> <li>Забезпечення регулярного вдосконалення професійної підготовки відповідних фахівців</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Сандберзька декларація;</li> <li>Саламанкська декларація</li> </ul>

було те, що інваліди виявлялися ізольованими та дискримінованими [9]. Як указано в матеріалах Саламанкської декларації, занадто довго суспільство концентрувало увагу на недоліках людей із обмеженими можливостями, а не на потенційних можливостях цієї категорії осіб. А, отже, в декларації рекомендовано змінити існуючу суспільну модель на таку, що дотримується прав людини [10, с. 6].

У свою чергу, Соціальна модель (або модель «єдиного суспільства» [11]) є більш гуманною й перспективною, оскільки передбачає:

- можливість участі людей із особливими потребами в загальній діяльності за рахунок створення необхідних умов (пандусів і спеціальних підйомників для осіб із обмеженнями пересування, дублювання візуальної і текстової інформації за Брайлем для сліпих, звукової інформації мовою жестів для глухих тощо);
- підтримку державою заходів, що сприяють ефективній освіті та працевлаштуванню людей із особливими потребами у звичайні заклади, організації та нададуть їм можливість самостійно забезпечувати своє існування;
- поліпшення ставлення суспільства до людей із особливими потребами як до співгромадян, що заслуговують на повагу та гідне життя [9].

Таким чином, передумовою запровадження Соціальної моделі є реалізація державою таких комплексних завдань:

1. Адаптація суспільства до особливостей і потреб людей-інвалідів.
2. Соціальна, загальноосвітня, профорієнтаційна, професійна підготовка людей із обмеженими можливостями до активної життєдіяльності з метою їх максимальної соціальної інтеграції в опорі на розвиток наявного в них компенсаторного потенціалу.

2. *Інклюзивна освіта.* За документами ЮНЕСКО *освітня інклюзія* – це «динамічний спосіб позитивного реагування на різноманіття учнів та сприймання індивідуальних відмінностей не як проблеми, а як можливості збагатити навчальний процес» [13]. Передумовою її запровадження є принципи т. зв. «здорової педагогіки», яка передбачає, що відмінності між людьми є нормальним явищем, а тому навчання потрібно відповідним чином адаптувати до потреб дітей, а не «підганяти» дітей до усталених припущень щодо організації й характеру навчального процесу [10, с. 6].

В Україні освітня інклюзія тлумачиться вужче. Так, згідно зі Статтею 23 Закону України «Про освіту», *інклюзивне навчання* – це система освітніх послуг, що забезпечує реалізацію права на освіту осіб з особливими освітніми потребами, а також їх соціалізацію та інтеграцію в суспільство [4]. Різниця у тлумаченнях полягає в тому, що в європейських документах інклюзія передбачає врахування індивідуальних відмінностей усіх учнів, а в Україні – лише дітей із особливими потребами.

3. *Активізація участі учнів із особливими потребами в освітньому процесі.* Згідно зі Статтею 23 Закону України «Про освіту», кожен учень із

особливим потребами може розраховувати на укладання Індивідуальної програми розвитку, що розробляється групою фахівців із обов'язковим залученням батьків чи інших законних представників, а також із урахуванням побажань самої дитини [4]. Крім того, згідно з Додатком до листа МОНмолодьспорту «Психологічний і соціальний супровід дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання» заклади середньої освіти мають забезпечити:

- а) актуалізацію особистісного потенціалу розвитку дитини;
- б) формування позитивних міжособистісних стосунків учнів із порушеннями психофізичного розвитку та їх ровесників у процесі шкільної інтеграції;
- в) консультування батьків або осіб, які їх замінюють, щодо особливостей розвитку, спілкування, навчання, професійної орієнтації, соціальної адаптації їх дитини тощо [1].

4. *Технологізація освіти дітей із інвалідністю.* Згідно зі Статтею 9 Закону України «Про загальну середню освіту», діти з особливими потребами можуть за необхідності вчитись у групах із дистанційною формою навчання при загальноосвітніх школах [3]. Указана форма іншомовної освіти передбачає комплексне застосування інформаційно-комунікаційних технологій, розроблених для задоволення особливих освітніх потреб учнів із інвалідністю.

5. *Підготовка освітян до навчання іноземної мови дітей із особливими потребами* має проводитись у межах закладів вищої та післядипломної педагогічної освіти. Проте аналіз чинної вітчизняної нормативної документації вищої іншомовної педагогічної освіти виявив відсутність вимог до проведення такої підготовки чи до її результатів у контексті навчання учнів з інвалідністю.

Що стосується підвищення кваліфікації педагогічних працівників, то як зазначено в Статті 27 Закону України «Про загальну середню освіту» [3], а також відповідно до Закону України «Про освіту» [4], загальна кількість академічних годин їх навчання впродовж п'яти років не може бути меншою за 150 годин. Проте кількість годин, присвячена вдосконаленню знань, умінь і практичних навичок навчання учнів із особливими освітніми потребами, не уточнюється.

Розглянемо, як *освіта старшокласників із інвалідністю* реалізується у скандинавських країнах. Про відмову від Медичної моделі інвалідності на користь Соціальної свідчить офіційна європейська статистика за 2003 та 2012 рік про кількість учнів, які навчались у масових закладах освіти (див. табл. 2).

Таблиця 2

**Відсоткове співвідношення учнів, які навчались у спеціальному та інклюзивному навчальних середовищах у скандинавських країнах [16; 17]**

Країни	Кількість учнів із особливими освітніми потребами (% від усіх учнів)	З них навчались у спеціальних школах (інтернатах) / класах (%)	З них навчались в інклюзивному освітньому середовищі (%)	З них учнів 12–18 років в інклюзивному середовищі (%)
Ісландія	10650 (24,0 %)	143 (1,3 %) / 348 (3,3 %)	9726 з 10338 (94 %)	2745 з 10338 (26,6 %)
Норвегія	48802 (8,0 %)	1929 (4 %) / 5321 (11 %)	47097 з 52179 (90 %)	інформація відсутня
Данія	33733 (4,6 %)	12757 (37,8 %) / 18986 (56,3 %)	21163 з 35827 (59,1 %)	9055 з 35827 (25,3 %)
Швеція	13777 (1,5 %)	516 (3,8 %) / 13261 (96 %)	інформація відсутня	

Як видно з табл. 2, Ісландія і Норвегія належать до лідерів запровадження освітньої інклюзії, оскільки в них, відповідно, 94 % та 90 % учнів із інвалідністю навчається інклюзивно. За наведеними статистичними даними, у Швеції інклюзія була відсутня, оскільки 98 % учнів із особливими потребами навчались у спецкласах чи закладах спеціальної освіти. У Данії інклюзивно навчались 59,1 %.

Розглянемо особливості організації середньої освіти старшокласників із інвалідністю в указаних країнах.

1. В Ісландії сьогодні функціонує лише 3 спецшколи: одна – для учнів із важкими формами інвалідності та дві – з поведінковими проблемами. Ці школи надають підтримку масовим і мають у перспективі бути перетвореними на ресурсні центри. Решта учнів навчається в масових школах (у звичайних чи спеціальних класах), що є найближчими від дому. Старшокласникам (учням віком 16–20 років) пропонується чотирьохрічна освіта у старших школах, що не є обов'язковою. В останні 2 роки посилюються профорієнтаційні заходи в ході співробітництва між системою освіти та ринком праці [12; 16].

Спеціальна освіта для учнів із особливими освітніми потребами організується в межах таких *моделей*:

а) шляхом спеціальної підтримки у своєму класі в масовій школі: учень залишається у своєму класі та школі, але йому пропонується додаткове навчання з різних предметів (читання, математики) та допомога поза класом;

б) шляхом заміни вчителя масової на вчителя спеціальної школи: учні отримують спеціальну освіту з тих самих предметів, що й інші учні, але іншим способом у тому самому класі;

в) шляхом індивідуального навчання у спецкласі чи у спецгрупі (тимчасово чи постійно): учень навчається частково у своєму класі, а частково у спеціальному. У них зараховуються учні з аутизмом, сліпотою чи глухотою;

г) шляхом зарахування до спецшколи на постійній основі: навчальний процес у спеціальних закладах освіти має інші цілі, зміст, навчальне середовище та методи порівняно з навчанням у масовій школі. Спеціальна освіта планується на довший чи коротший період часу згідно з особливими освітніми потребами учня;

д) шляхом навчання в іншому навчальному закладі чи вдома, якщо це найкращий освітній варіант для учня [16, с. 70].

2. У Норвегії учні зараховуються до найближчої школи і мають право отримувати навчання, адаптоване до їхніх індивідуальних здібностей і можливостей. Хоча інклюзія вже є національною політикою понад 30 років, до 1992 року Норвегія мала 40 національних спецшкіл. З них сьогодні працює лише 20, а інші було реорганізовано в ресурсні центри. Крім того, працюють 4 регіональних ресурсних центри для людей, народжених сліпими чи глухими, та 285 освітньо-психологічних центрів [16, с. 93–96].

Освіта учнів із інвалідністю в масових школах організується з позиції їхніх можливостей, а не обмежень. Питання щодо забезпечення відповідної підтримки були вивчені в ході запровадження 5-річної дослідницької програми (1993–98 рр.), яка дозволила окреслити заходи й послуги, необхідні для того, щоб надати всім учням високоякісну освіту в найближчій від них школі [16, с. 94].

Освіта учнів із особливими освітніми потребами найчастіше надається в межах їхнього класу в масовій школі. З цих учнів також можуть створюватися малі групи, або проводитись індивідуальне навчання. У більшості випадків застосовується комбінація вказаних *моделей* [16, с. 95–96].

Старшокласники з інвалідністю (16–21 рік), які навчаються у спецшколі, мають право на 2 додаткових роки навчання. Це також стосується сліпих і глухих учнів у масовій школі [12].

3. У Данії метою спеціальної освіти є забезпечення готовності випускників до подальшого навчання чи працевлаштування. Спеціальні школи зараховують тих учнів, чиї особливі освітні потреби не повністю задовольняються в масових школах. У них учні досягають тих самих освітніх цілей, але іншими шляхами [16, с. 31–32].

Організація освіти учнів із інвалідністю проводиться в межах таких моделей.

1. Учень залишається в масовому класі та:

а) вивчає один чи більше предметів додатково до загальноосвітніх;



б) одержує спеціальну освіту замість загальної з одного чи більше предметів.

2. Учень виключається з масової школи й навчається у спецкласі спеціальної чи масової школи. У спецкласах навчаються учні з труднощами навчання, дислексією, порушеннями зору, слуху та опорно-рухового апарату.

3. Учень зарахований або до масової або до спецшколи, але навчається в обох [16, с. 32–33].

4. У Швеції Акт про освіту зумовлює рівний доступ до еквівалентної освіти для всіх учнів і молоді незалежно від їхньої статі, географічного розташування, соціальних та економічних обставин. В Акті сказано, що освіта має надати учням знання і вміння, а також у співробітництві з сім'ями забезпечити їх збалансований розвиток у відповідальних членів суспільства. Освіта учнів із важкими формами інвалідності проводиться в масових школах за спеціальною програмою. Спецшколи організовані лише для глухих, сліпих учнів або з фізичними вадами. При цьому робота учня організується за його можливостями, а не за діагнозом.

Учні з особливими потребами можуть отримувати різну підтримку. Якщо учень не може навчатись у масовому класі, то до нього прикріплюється спеціальний педагог у класі або у спецгрупі поза класом.

Старший етап школи не є обов'язковим, але більшість учнів із інвалідністю проходять його за спеціальної технічної підтримки та з використанням адаптованих навчальних матеріалів. Старшокласники можуть обирати одну з 18 національних навчальних програм за своїми інтересами [12; 16, с. 113–115]. Спецшколи пропонують для старшокласників 9 профілів, наприклад: мистецтво, туризм, торгівля, промисловість та інші. Кожна програма триває 4 роки [12].

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** Старший етап середньої освіти в Україні (як і в скандинавських країнах) не є обов'язковим для учнів. Проте його проходження сприяє профорієнтації та допомагає підготувати старшокласників до подальшої вищої освіти. Здатність учнів із інвалідністю успішно подолати цей етап залежить від багатьох факторів. Не останнє місце серед них займає ефективна організація навчального процесу на основі досвіду інших країн. Це дозволить вітчизняним освітянам розробити дієві освітні моделі.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Додаток до листа МОНмолодьспорту №1/9-529 від 26.07.12 «Психологічний і соціальний супровід дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання» (A supplement to the letter by the Ministry of education, science, youth and sport of Ukraine "The psychological and social guidance of SEN children in the conditions of inclusive instruction") (2012). Retrieved from: [http://metodist.ucoz.com/news/list\\_monmolodsport\\_1\\_9\\_529\\_vid\\_26\\_07\\_12\\_roku/2012-07-30-931](http://metodist.ucoz.com/news/list_monmolodsport_1_9_529_vid_26_07_12_roku/2012-07-30-931)

2. Закон України «Про внесення змін до деяких законів України щодо прав інвалідів» (*Law of Ukraine "On the introduction of changes into several laws of Ukraine as for the rights of people with disabilities"*) (2012). Retrieved from: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/4213-17>

3. Закон України «Про загальну середню освіту» (*Law of Ukraine "On general secondary education"*) (1999). Retrieved from: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/651-14>

4. Закон України «Про освіту» (*Law of Ukraine "On education"*) (2017). Retrieved from: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page>

5. Колупаєва, А. А., Софій, Н. З., Найда, Ю. М. та ін. (2007). *Інклюзивна школа: особливості організації та управління*. Київ: Всеукраїнський фонд «Крок за кроком» (Kolupaieva, A. A., Sofii, N. Z., Naida, Yu. M. et al. (2007). *Inclusive school: the peculiarities of organization and managing*. Kyiv: All-Ukrainian foundation "Step by Step").

6. Калініченко, І. О. (2011). Понятійна термінологія інклюзивної освіти в Україні. *Постметодика*, 1 (98), 12–17 (Kalinichenko, I. O. (2011) The concept terminology of inclusive education in Ukraine. *Postmethodology*, 1 (98), 12–17).

7. Конвенція про права осіб з інвалідністю (*Convention on the rights of persons with disability*) (2009). Retrieved from: [http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995\\_g71](http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995_g71).

8. Національна доповідь «Про становище осіб з інвалідністю» Міністерства соціальної політики України та Державної установи Науково-дослідного інституту соціально-трудових відносин (*National report "On the state of persons with disability" of the Ministry of social policy of Ukraine and of the State Institution of Research institute of social and labour relations*) (2013). Retrieved from: <http://invak.info/zakony-i-prava/3314-pro-stanovishche-osib-z-invalidnistyu-v-ukrajini.html>

9. Рекомендація Rec (2006)5. Комітету міністрів державам-членам про План дій Ради Європи щодо сприяння правам і повній участі людей з обмеженими можливостями в суспільстві: покращення якості життя людей з обмеженими можливостями в Європі в 2006–2015 (*Rec Framework by Committee of ministers to states-members on the outline of actions for the Council of Europe as for supporting the rights and participation of persons with limited abilities in society: the improvement of living quality of people with limited abilities in Europe in 2006–2015*) (2006). Retrieved from: [http://www.coe.int/t/dg3/disability/ActionPlan/PDF/Rec\\_2006\\_5\\_Ukraine.pdf](http://www.coe.int/t/dg3/disability/ActionPlan/PDF/Rec_2006_5_Ukraine.pdf)

10. Саламанкская декларация и рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями (*The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*) (1994). Retrieved from: [http://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/declarations/pdf/salamanka.pdf](http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/pdf/salamanka.pdf)

11. Соціальна інтеграція дитини-інваліда в Україні: концепція, завдання, перспективи (*Social integration of a child with disability in Ukraine: concept, tasks, prospects*) (2013). Retrieved from: <http://nmcpto.sumy.ua/wp-content/uploads/2013/10/1.pdf>

12. Country information. European agency for special needs and special education. Retrieved from: <https://www.european-agency.org/country-information>

13. Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all. The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (2006). Retrieved from: [http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Guidelines\\_for\\_Inclusion\\_UNESCO\\_2006.pdf](http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Guidelines_for_Inclusion_UNESCO_2006.pdf)

14. International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF). World Health Organisation. Retrieved from: <http://www.who.int/classifications/icf/en/>

15. Press Release. European Commission (2012). Retrieved from: [http://europa.eu/rapid/press-release\\_IP-12-761\\_en.htm](http://europa.eu/rapid/press-release_IP-12-761_en.htm)

16. *Special education across Europe in 2003. Trends in provision in 18 European countries* (2003) [Cor J.W. Meijer, ed.]. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.
17. *Special Needs Education. Country Data* (2012). Retrieved from: [https://www.european-agency.org/sites/default/files/sne-country-data-2012\\_SNE-Country-Data2012.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/sne-country-data-2012_SNE-Country-Data2012.pdf)
18. Warnock, M. (1978). *Report of the committee of enquiry into the education of handicapped children*. London: HMSO.
19. *WHO Disability Assessment Schedule 2.0 (WHODAS 2.0). Classifications*. World Health Organisation. Retrieved from: [http://www.who.int/classifications/icf/more\\_whodas/en/](http://www.who.int/classifications/icf/more_whodas/en/)
20. *WHO Global Disability Action Plan 2014-2021. Better Health for All People with Disability* (2014). Retrieved from: [http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/199544/1/9789241509619\\_eng.pdf?ua=1](http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/199544/1/9789241509619_eng.pdf?ua=1)

## РЕЗЮМЕ

**Щерба Наталия.** Образование старшекласников с инвалидностью: опыт скандинавских стран.

Целью публикации является изучение опыта образования старшекласников с инвалидностью в скандинавских странах. В процессе исследования использовались методы анализа научной литературы и непосредственного наблюдения за образовательным процессом в Украине. Результатами исследования является проведенный анализ требований международной нормативной документации, касающейся образования лиц с инвалидностью и описание моделей инклюзивного и специального образования, используемых в скандинавских странах. Практическим значением исследования является возможность использования европейского опыта для построения национальной модели инклюзивного образования. Перспективой дальнейших исследований является разработка модели образования старшекласников с инвалидностью в Украине.

**Ключевые слова:** старшекласники, ученики с особыми образовательными потребностями, инклюзивное образование, специальное образование, скандинавские страны, опыт.

## SUMMARY

**Shcherba Natalia.** Education of senior learners with disabilities: the experience of the Scandinavian Countries.

The article is aimed at exploring the experience of the Scandinavian countries concerning SEN education at the senior stage. The results of the research have been obtained by applying the methods of literary sources analysis and of immediate observation. The term "disability" is interpreted by WHO as "an umbrella term, covering impairments, activity limitations, and participation restrictions". According to Article 1 of the Convention on the Rights of Persons with Disability (the Ukrainian edition) the persons with disability are those with persistent physical, psychic, intellectual or sensory impairments whose complete participation in social life is restricted by their interaction with different barriers. In its turn in the Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education the term "special educational needs" is referred to as "all those children and youth whose needs arise from disabilities or learning difficulties". The term "children with special needs" is understood in the document not only as children with disabilities but also as gifted, street and working ones, children from remote or nomadic populations, children from linguistic, ethnic or

*cultural minorities and children from other disadvantaged or marginalized areas or groups. In the same time in the Law of Ukraine "On Education" the term "a person with special educational needs" is defined narrower – as one who requires constant or temporary additional support in the educational process to ensure his or her right for education". According to the materials of international declarations and human rights documents the steps meant to ensure SEN pupils' right for education include: the transition from the Medical to the Social disability model, inclusion implementation, empowering the participation of SEN pupils in social life, using technologies that help SEN pupils overcome barriers and teachers professional education. As it has been found out both Iceland and Norway are among the European leaders of implementing inclusion into secondary education (respectively 94 % and 90 % of SEN pupils are enrolled into mainstream schools). The models of instruction practiced in the Scandinavian countries are: a SEN pupil studies in a mainstream class but with a possibility to get extra instruction and support in several subjects by a mainstream class teacher or by a special education teacher or in a special school; a SEN pupil is taught in a special class or in a special group for a shorter or longer period of time.*

**Key words:** *senior learners, SEN pupils, inclusive education, special education, Scandinavian countries, experience.*

## РОЗДІЛ II. ПРОБЛЕМИ ІСТОРІЇ ОСВІТИ ТА ЗАГАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37(09) (47.52/.54"185/19"

Олена Антонова

Житомирський державний університет імені Івана Франка

ORCID ID 0000-0002-3240-6297

DOI 10.24139/2312-5993/2018.06/069-078

### ПРОБЛЕМА ЖІНОЧОЇ ОСВІТИ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ДУМЦІ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

*У статті піддано аналізу публіцистичний доробок окремих діячів громадсько-педагогічного руху другої половини ХІХ – початку ХХ століття щодо «жіночого питання». Публіцистичні праці Х. Алчевської, П. Грабовського, М. Зінченка, М. Пирогова, С. Русової, К. Щепкіної та деяких інших діячів доводили актуальність проблеми реформування жіночої освіти, що, на їх думку, не відповідала запитам суспільства на демократичні та ліберальні перетворення в державі.*

**Ключові слова:** педагогічна думка, друга половина ХІХ – початок ХХ століття, «жіноче питання», жіноча освіта, призначення жінки.

**Постановка проблеми.** Наразі прагнення України до європейського освітнього простору актуалізує проблему поєднання інноваційних підходів в освіті й використання історичних здобутків вітчизняного шкільництва. Україна має глибокі освітні традиції, багато в чому завдячуючи небайдужості прогресивної частини суспільства (педагогам, громадським діячам, просвітителям), що піднімали освітнє питання, вбачаючи в його вирішенні шлях для подальшого розвитку країни. У даному контексті на особливу увагу заслуговують дослідження вітчизняної педагогічної думки другої половини ХІХ – початку ХХ століття щодо розвитку жіночої освіти – освітньої галузі, що сформувалась у досліджуваний період завдяки громадському, а потім і державному запитам на зміни.

**Аналіз актуальних досліджень.** «Жіноче питання» в публіцистичному доробку громадських діячів другої половини ХІХ – початку ХХ століття є предметом вивчення сучасних науковців. Дослідниця Л. Смоляр (Смоляр, 1998) розглядає літературну діяльність жінок (М. Вовчок, Г. Барвінок, Л. Українки та ін.) як шлях самореалізації та вияв громадянської позиції; авторка зазначає, що отримання освіти з метою оволодіння певною професією було необхідним кроком для успішної трудової діяльності та матеріальної незалежності у другій половині ХІХ – на початку ХХ століття. У роботі М. Богачевської-Хом'як (Богачевська-Хом'як, 1995) утверджується, що прагнення жінок здобути доступ до належної освіти стало елементом боротьби за рівні права. У дослідженні Е. Дніпрова (Дніпров, 2008), присвяченому діяльності К. Ушинського, подано міркування педагога

стосовно шляхів реформування жіночої освіти, що вже не відповідала розвитку суспільства. О. Маланчук-Рибак (Маланчук-Рибак, 2004) розглядає просвітницьку діяльність жінок досліджуваного періоду, зокрема Олени Пчілки, Людмили Старицької-Черняхівської, Ольги Андріївської та ін. з огляду на розуміння ролі жінки в суспільстві та їх намагання самоорганізуватися.

Як бачимо, «жіноче питання» другої половини XIX – початку XX століття в контексті реформування жіночої освіти викликає науковий інтерес, проте вважаємо, що таких досліджень на сьогодні недостатня кількість. Потребують аналізу праці, у яких піднімалось означене питання Х. Алчевською, М. Добролюбовим, П. Грабовським, М. Зінченком, М. Пироговим, С. Русовою, В. Стоюніним, К. Щепкіною та ін.

**Мета статті** – проаналізувати погляди представників вітчизняної педагогічної думки другої половини XIX – початку XX століття щодо відповідності стану жіночої освіти потребам суспільного розвитку.

**Методи дослідження:** загальнонаукові (теоретичний аналіз, систематизація, узагальнення, порівняння) забезпечили можливість опрацювання матеріалів дослідження; конкретно-наукові методи (персонологічно-біографічний метод, текстологічний та ретроспективний аналіз) дозволили проаналізувати літературні джерела з проблеми дослідження.

**Виклад основного матеріалу.** Ураховуючи мету дослідження, проаналізуємо публіцистику Х. Алчевської («Передуманное и пережитое: Дневники, письма, воспоминания»), П. Грабовського («Дещо в справі жіночих типів»), М. Добролюбова («Мысли об учреждении открытых женских школ»), М. Зінченка («Женское образование в России»), М. Пирогова (По вопросу о женском образовании), С. Русової («Мої спомини»), В. Стоюніна («Образование русской женщины»), К. Щепкіної («Из истории женской личности в России»).

Аналіз публіцистики народної просвітительки, меценатки Христини Алчевської, її спогадів про роботу Харківської недільної жіночої школи дозволяє констатувати, що вони сповнені справжніми переживаннями та турботами як за існування самої школи, так і за кожну ученицю, яка прийшла на «навчання грамоти». Просвітителька розмірковувала про нелегку жіночу долю, приймаючи близько до серця трагедії, що траплялися з її ученицями. У нотатках за 1871–1872 рр. авторка порівнює долі двох своїх учениць. Для однієї з них, школа – єдине місце відпочинку від жахливого буденного життя, у якому є батько – п'яниця, тяжка робота та нужденність; для іншої вивчення грамоти стає запорукою можливості змінити своє бідне життя на розкішне життя дорогої утриманки. Перша дівчинка покінчила життя самогубством, друга – «померла морально». Х. Алчевська усвідомлювала безсилість школи в попередженні подібних трагедій, розуміючи, що корінь цих проблем – у безправному положенні жінок у суспільстві (Алчевська, 1912, с. 5–7).

Дитячі спогади Х. Алчевської підтверджують безправність жінок. Вона згадувала про шлюб батьків: батька називала «черствим егоїстом», який не один раз бив не лише кріпосних, а і власних синів; матір – доброю та люблячою, яка завжди знаходила виправдання батькові. Коли стало питання про навчання грамоти дітей, батько категорично виступив проти навчання маленької Христини, сказавши «навіщо дівчині грамота? Писати любовні листи?».

Далі авторка пише, що їй дуже хотілося вчитися, і не дивлячись на батькову заборону, вона все ж таки вивчилася, потайки підслуховуючи уроки, які давав семінарист-учитель її братам. Цікавими є спогади Х. Алчевської щодо її знайомих дівчиць – сестер Мамчич. Вони отримали прекрасну освіту за кордоном, і саме це стало однією з причин, чому у свої 25–26 років вони не вийшли заміж: кавалери на балах не підходили до них, бо боялись каверзних питань, на які вони не змогли б дати відповіді (Алчевська, 1912, с. 24–27).

Опосередковано Х. Алчевська у своєму щоденнику натякає на недоліки вітчизняної жіночої освіти. Приміром, із скептицизмом згадує, що начальниця недільної школи Харківського товариства навчання грамоти, де Х. Алчевська працювала вчителькою, першочерговим своїм завданням вважала навчити дівчат робити реверанс («первое, что бросается при входе человека в приличный дом – умение поклониться» (*рос.мов.*)). Далі вона пояснює, що начальниця була вихованкою інституту благородних дівчиць, де навчали світським манерам задля вдалого заміжжя (Алчевська, 1912, с. 31).

Отже, у міркуваннях Х. Алчевської бачимо її ставлення до залежності жіночої долі від чоловіка. Безправність жінки обурювала її; у просвітній діяльності Алчевська знаходила можливість себе реалізувати («довести, що жінка здатна працювати» (Алчевська, 1912, с. 33), допомогти ученицям (дівчатам, жінкам) недільної школи, через навчання грамоті звільнитися від буденності й рутинності їх життя, навчити їх поважати самих себе.

Ще одним важливим мемуарним твором, у контексті визначеної мети, є «Мої спомини» Софії Русової. Згадуючи свою громадсько-педагогічну діяльність на Чернігівщині, авторка із запалом описує спільні вечірні заняття для сільських хлопців та дівчат у своїй вітальні, де вони вчили арифметику, географію, читали твори українських письменників (Русова, 1928, с. 167).

Про її переконання щодо рівних розумових можливостей чоловіків та жінок говорить факт, який вона згадує: харківська діячка, історик Олександра Яківна Єфименко робила всю роботу за чоловіка, який працював у банку, проте через хворобу не міг виконувати повною мірою свої обов'язки (Русова, 1928, с. 168). С. Русова захоплюється «світлим розумом» О. Єфименко, яка закінчила лише жіночу гімназію, проте самоосвітою дійшла до «такого знання, що стала видатним

істориком» (Русова, 1928, с. 168). Авторка з гордістю говорить про те, що Харківський університет визнав О. Єфименко достойною професорського звання, а її роботу з історії – докторською дисертацією.

Потому, С. Русова згадує свою діяльність у жіночій недільній школі м. Харкова. Вона організовувала літературні читання з дівчатами 17-ти років і була впевнена, що великий вплив на моральний та інтелектуальний розвиток учениць справляє вдало підібраний цикл літературних читань. Пізніше, коли донька С. Русової виявила бажання здобути вищу медичну освіту, батьки погодилися відпустити її на навчання до Франції. С. Русова поїхала разом із донькою. У її спогадах згадується, що французькі професори «руських» студенток називали дуже працьовитими, хоча через доволі погану підготовку в російських жіночих гімназіях дівчатам доводилося докладати зусилля, щоб добре вчитися (Русова, 1928, с. 181).

У Полтаві С. Русова познайомилася з «оригінальною» жінкою, що одягалася як чоловік, носила коротку зачіску і навіть не думала виходити заміж. Далі авторка із захопленням говорить про її широку освіту, європейські погляди й нахили (Русова, 1928, с. 183). Дослідження мемуарів С. Русової дає підстави для висновків, що вона була доволі самостійною у своїх громадських справах, її родина жила за демократичними принципами, де думка кожного члена сім'ї, незалежно від статі, була важливою, а бажання реалізувати себе поза родиною сприймалося членами сім'ї з розумінням.

Нарешті, перейдімо до ґрунтовної роботи професійного історика початку ХХ століття Катерини Щепкіної «Из истории женской личности в России». Авторка, аналізуючи суспільне життя другої половини ХІХ століття, стверджує, що політичні перетворення 50-х р. застали жінку підготовленою до змін, зростало й розуміння в суспільстві недостатності наявної жіночої освіти, яку мали змогу отримувати лише доньки заможних батьків (Щепкіна, 1914, с. 259).

Далі К. Щепкіна вказує на поступову зміну суспільної свідомості, у якій жінка – найбільш безправний член сім'ї, що знаходиться під подвійним ярмом – батьківської, чоловічої влади та суспільним упередженням проти неї. Жінка повинна була завоювати собі недоторканість особистого життя, бути рівноправним членом оновленого суспільства, мати змогу заробляти собі на життя, бути самостійною й ніколи не жалкувати, що вона народилася жінкою (Щепкіна, 1914, с. 278–279).

Цікавим, з огляду на мету нашого дослідження, є компаративний публіцистичний твір «Дещо в справі жіночих типів» Павла Грабовського – українського поета, публіциста. Порівнюючи жіночу освітянську справу кінця ХІХ століття в Росії, Польщі та Галичині (Русі Австрійській), автор указував на їх відмінність.



У Російській імперії, на думку автора, жінка вже була «громадянкою в різних проявах поступового руху суспільного», яка пожертвувала «на вітар батьківщини» дуже багато; просвітницьку жіночу діяльність він називав «хрестовим походом у народ», який відбувався в усіх на очах. Інша справа – у Польщі, де жінка стоїть на значно «нижчому ступені просвітньому, як і громадському», вона, насамперед, – пані, чи панночка, а вже потім – «одиначка великого гурту людності». Говорячи про Галичину, автор указує, що не знає, що таке «освітня жінчина в Галичині» (*мовою оригіналу*), де немає ще жодної дівочої гімназії, а «жіноче питання почало прокидатися тільки тепер». Із захопленням П. Грабовський описує просвітницьку діяльність жінок Росії («українок та московок» – *автор*), називаючи цей «жіночий тип» найбільш рухливим, освітнім та поступовим (Грабовський, 1893).

Отже, можемо припустити, що автор схвально ставився до просвітницької діяльності освічених жінок, вважаючи, що вони знайшли правильне застосування набутим знанням. Таку роботу він називає «прекрасною», а приклади просвітницької діяльності – «чарівними образами жінок-дячок» (Грабовський, 1893).

Історичний нарис Миколи Зінченка, журналіста, кореспондента Петербурзького телеграфного агентства «Женское образование в России» починається епіграфами: «Народна просвіта є головною опорою держави та джерелом його добробуту, а тому перевагами просвіти мають користуватися всі особи без різниці у статі та званні» (Проект уставу навчальних закладів, 1856 р.); «Жінка – це форма, у якій виплавляється людство», «Світ жінки – найвірніший абрис фізичного та морального життя народу, задля того, щоб скласти думку про суспільство, достатньо знати, якою повагою в ньому користується жінка» (Амедей Віньйола, французький художник, літератор); «У країнах, де жінку принижують, цивілізація дряхліє, ті ж держави, де жінка освічена, можуть мати надію на світле майбутнє» (Жонво, публіцист) (*рос. мов.*); «Чи їй, російській жінці, продовжувати відмовляти в рівноправ'ї з чоловіками в освіті, посадах, у той самий час, коли саме на неї маємо надії на духовне оновлення та моральне піднесення нашого суспільства! Вона довела, якої висоти може досягти!» (Ф. Достоевський); «Наука та мистецтво можуть бути відкритими жінці так само, як і чоловікові (М. Катков). Вочевидь, приведені літератором епіграфи свідчать про достатньо ліберальні погляди автора на роль жінки у суспільстві.

Далі читаємо, що положення жінки у кожного народу є показником рівня його культури в різні часи його історичного буття. На думку М. Зінченка, єдиною стійкою основою нації та держави є школа, яка дає освіту і чоловікам, і жінкам (Зінченко, 1901, с. 1). Він стверджує, що в Росії відмінністю «жіночого питання» стала боротьба жінки за право на освіту, тоді як центром «жіночого питання» на Заході – агітація за політичні та громадянські права жінок. Автор зазначає, що оскільки вплив жінок через

сім'ю на важливіші сторони внутрішнього життя є беззаперечним, питання жіночої освіти лежить не у площині емансипації, а є основною відповіддю на «жіноче питання» в Росії.

На його переконання, жінка має провідну роль у родині як «ближайшая воспитательница» (*рос. мов.*) та «подруга чоловіка». Корисним у русі за жіночу емансипацію в Росії, що мала, на думку автора, здебільшого «уродливые формы» (*рос. мов.*), він вважає посилене бажання жінок до освіти й появу видатних діячок науки та в інших сферах суспільного життя.

М. Зінченко засуджує панівну для тогочасного суспільства думку як світських жінок, що були виховані з метою «полонити чоловіків», так і чоловіків, що дотримувалися патріархатних поглядів, за якими жінка, що отримує гімназійну або вищу освіту, втрачає грацію та жіночість, а наука взагалі знищує сімейне вогнище та підриває шлюб (Зінченко, 1901, с. 5). «Колосальним за безглуздістю аргументом», що виріс виключно на російському ґрунті, публіцист називає думку, згідно з якою жінка, що прагне здобути освіту, втрачає моральні принципи та дозволяє собі «вольности и вступает в непозволительную связь с мужчиной» (*рос. мов.*) (Зінченко, 1901, с. 5).

Автора обурює як «нерозумність батьків», так і «невігластво» керівництва жіночих гімназій, яке намагалось будь-якими засобами вмовити випускниць та викладачок не відвідувати вищі жіночі курси. На думку М. Зінченка, наука потрібна жінці не для отримання дипломів та державних посад, а для розумового розвитку на рівні з чоловічим (Зінченко, 1901, с. 8). Розумовий розвиток та наукова освіта потрібна жінці як матері, як дружині, як члену суспільства. Разом із тим, він наголошує, що не потрібно змішувати питання права жінки на освіту із політичними та громадянськими правами, за які вели боротьбу на Заході.

Отже, погляди на жіночу освіту М. Зінченка є доволі прогресивними, хоча й не вільними від стереотипів про те, що є в суспільстві жіночим, а що – чоловічим. Виступаючи за рівну з чоловічою жіночу освіту, він все ж таки вважав, що сферою застосування набутих знань для жінки є виховання дітей, бо саме через сім'ю жінка має вплив на суспільство; боротьбу за політичні та громадянські права жінок він вважав неактуальною в Російській імперії.

Далі розглянемо статтю педагога, публіциста Володимира Стоюніна «Образование русской женщины», написану літератором із нагоди двадцятип'ятиріччя створення жіночих гімназій. Автор критикує погляди певної частини суспільства про недопустимість безстанових жіночих середніх закладів (гімназій), називаючи їх «ворогами російської жіночої гімназії».

Серед причин невдоволення він указує такі: « генеральська донька не може сидіти за однією партою з донькою крамара... гімназія не дає справжньої освіти, бо не навчає говорити французькою мовою... після закінчення гімназії дівчата прагнуть подальшої науки...». Визнаючи

недоліки жіночої гімназійної освіти, автор стверджує, що «жіноча гімназія знищила питання про суттєву освітню відмінність чоловіка та жінки... ці поняття об'єднані в одному понятті «людина», що припускає деякі фізіологічні відмінності між статями, не допускає моральної або розумової переваги одного над іншим». Автор схвально відгукується і про роль жіночої гімназії в подальшій самореалізації її вихованок, завдяки чому жінка опанувала вчительську професію, виказуючи на цьому шляху якості своєї праці та сумлінність (В. Стоюнін, 1883, с. 377–378).

Отже, В. Стоюнін у своїй роботі схвально відгукувався про жіночу гімназійну освіту, яка давала змогу дівчатам реалізувати себе в педагогічній діяльності, із розумінням ставився до її недоліків, виступав за подальше її реформування. Прогресивним було і його переконання про розумову й моральну рівність чоловіків та жінок.

Письменник, літературний критик Микола Добролюбов також не стояв осторонь «жіночого питання». У своїй статті «Мысли об учреждении открытых женских школ», надрукованій у журналі «Русский вестник», автор розмірковує над проблемою реформування жіночої освіти, вважаючи її актуальною та важливою. Він іронічно висміює утилітарний погляд на жінку: «ну навіщо дівчині освіта? ...яку практичну користь вони з неї матимуть?... Кар'єра? Кар'єра їх і так зрозуміло в чому полягає: гарненьке обличчя, французька мова та танці, а найголовніше – придане...» (М. Добролюбов, 1858, с. 219). Порівняльна статистика (по кількості учнів та учениць), яку наводить автор, доводить необхідність реформування закритої жіночої системи навчання, він аргументує користь відкритих шкіл, навчання в яких, не відривало дівчину від сім'ї (на відміну від закритих пансіонатів), стверджуючи, що знання, отримані дівчиною в такій школі, краще засвоюватимуться вихованкою і вона знайде їм ліпше застосування (М. Добролюбов, 1858).

Лікар та педагог Микола Пирогов у статті «По вопросу о женском образовании» також піддавав критиці наявну систему жіночої освіти, називаючи її безглуздою та застарілою (М. Пирогов, 1883, с. 260). Виховання, на його думку, робило з жінки ляльку, створену на показ, а повинно було би забезпечувати ранній розвиток мислення та волі, що необхідні їй так само, як і чоловікові (М. Пирогов, 1883, с. 262). На його думку, жіноча освіта потребувала змін, завдяки чому жінка змогла би зайняти належне місце в суспільстві, що б відповідало її людській гідності й розумовим здібностям (М. Пирогов, 1883, с. 264). Разом із тим, М. Пирогов допускав емансипацію у вихованні та в освіті жінки, проте був проти її поширення на суспільні інститути. Таким чином, його передові погляди щодо жіночої освіти не стосувалися самої проблеми поліпшення суспільного становища жінки.

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** Вивчення публіцистичних праць окремих представників педагогічної думки другої

половини XIX – початку XX століття (Х. Алчевської, П. Грабовського, М. Зінченка, С. Русової, В. Стоюніна, К. Щепкіної та ін.) довів актуальність проблеми реформування жіночої освіти, що, на їх думку, не відповідала запитам суспільства на демократичні та ліберальні перетворення в державі.

На відміну від західноєвропейського розуміння проблеми «жіночого питання» (боротьба за надання жінці політичних та громадянських прав), у Російській імперії можливість його вирішення вбачалася в необхідності реформування системи жіночої освіти (створення закладів освіти для жінок усіх соціальних станів, право жінок на рівну освіту з чоловіками, надання можливості отримати вищу освіту тощо).

Прогресивна частина інтелігенції другої половини XIX – початку XX століття виступала за зміну соціального статусу жінки. Представники вітчизняної громадсько-педагогічної думки вважали, що жінка може бути не лише матір'ю, дружиною, домогосподаркою, вона спроможна до самореалізації в інших суспільних галузях, для чого їй і необхідна достойна освіта.

На подальше вивчення заслуговує публіцистичний доробок із означеної проблеми представниць жіноцтва з можливою компаративною характеристикою регіонів України, що в досліджуваний період входили до складу Російської та Австро-Угорської імперій.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Алчевская, Х. Д. (1912). *Передуманное и пережитое: Дневники, письма, воспоминания*. Москва: Тип. т-ва Сытина (Alchevska, Kh. D. (1912). *Conceived and experienced: diaries, letters, memories*. Moscow: Publishing house of Sytin society).
2. Богачевська-Хом'як, М. (1995). Білим по білому. *Жінки в громадському житті України 1884–1939*. Київ: Либідь (Bohachevska-Khomiak, M. (1995). *White on white. Women in Public Life of Ukraine 1884–1939*. Kyiv: Lybid).
3. *Дещо в справі жіночих типів. Павло Грабовський*. Режим доступу: <http://krasnopillia.info/2014/09/17/descho-v-spravi-zhinochyh-typiv/> (*Somewhat in the case of female types*. Retrieved from: <http://krasnopillia.info/2014/09/17/descho-v-spravi-zhinochyh-typiv/>).
4. Днепров, Э. Д. (2008). *Ушинский и современность*. Москва (Dneprov, E. D. (2008). *Ushinsky and modernity*. Moscow).
5. Добролюбов, Н. А. (1858). Мысли об учреждении открытых женских школ. *Русский вестник*, Т. 14, 218231 (Dobroliubov, N. A. (1858). Thoughts on the establishment of open female schools. *Russian bulletin*, Vol. 14, 218231).
6. Зинченко, Н. Е. (1901). *Женское образование в России*. Санкт-Петербург (Zinchenko, N. (1901). *Women's education in Russia*. St. Petersburg).
7. Лихачева, Е. (1901). *Материалы для истории женского образования в России (1856–1880)*. Санкт-Петербург (Likhachev, E. (1901). *Materials for the history of women's education in Russia (1856–1880)*. St. Petersburg).
8. Маланчук-Рибак, О. З. (2004). *Жіночий рух як ідеологія і практика суспільних змін. Основи теорії гендера: навчальний посібник*. Київ: «KIC» (Malanchuk-Rybak, O. Z. (2004). *Women's movement as an ideology and practice of social change. Fundamentals of the theory of gender: a manual*. Kyiv: "KIS").

9. Пирогов, Н. И. (1893). По вопросу о женском образовании. *Образование*, 5–8, 260–267 (Pirohov, N. I. (1893). On the issue of women's education. *Education*, 5–8, 260–267).

10. Русова, Софія. (1928). Мої спомини. 1979–1915. Київ (Rusova, Sofiia. (1928). My memories. Kyiv).

11. Сидоренко, О. (2017). Громадська і приватна ініціатива як чинник розвитку вищої освіти у другій половині XIX – на початку XX століття. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 9 (73), 167–178 (Sydorenko, O. (2017). Public and private initiative as a factor in the development of higher education in the second half of the XIX – at the beginning of the XX century. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 9 (73), 167–178).

12. Смоляр, Л. О. (1998). *Минуле заради майбутнього. Жіночий рух Наддніпрянської України другої пол. XIX – поч. XX ст. Сторінки історії*. Одеса (Smolar, L. A. (1998). *The past for the future. Women's movement of the Dnieper Ukraine of the second half of the XIX – the beginning of the XX century. History pages*. Odessa).

13. Стоюнин, В. Я. Образование русской женщины (1883). *Женское образование: педагогический листок для родителей, наставниц и наставников, издаваемый при Санкт-Петербургских женских гимназиях*, 5, 373–378 (Stoiunin, V. Ya. Education of a Russian woman (1883). *Female education: a pedagogical leaflet for parents and mentors published at the St. Petersburg Women's Gymnasium*, 5, 373–378).

14. Щепкина, Е. Н. (1914). *Из истории женской личности в России*. Санкт-Петербург (Shchepkina, E. N. (1914). *From the history of the female personality in Russia*. St. Petersburg).

## РЕЗЮМЕ

**Антонова Елена.** Проблема женского образования в отечественной педагогической мысли второй половины XIX – начала XX века.

В статье анализируются публицистические произведения отдельных деятелей общественно-педагогического движения второй половины XIX – начала XX века по «женскому вопросу». Изучение публицистических трудов Х. Алчевской, П. Грабовского, Н. Добролюбова, Н. Зинченко, Н. Пирогова, С. Русовой, К. Щепкиной дало возможность подтвердить актуальность проблемы реформирования женского образования, которое, по мнению авторов, не соответствовало запросам общества на демократические и либеральные преобразования в государстве.

**Ключевые слова:** педагогическая мысль, вторая половина XIX – начало XX века, «женский вопрос», женское образование, предназначение женщины.

## SUMMARY

**Antonova Olena.** The problem of women's education in the domestic pedagogical thought of the second half of the XIX – the beginning of the XX century.

The article analyzes the studies of individual figures of the public-pedagogical movement of the second half of the XIX – the beginning of the XX century on the “women's issue”.

The aim of the article is to analyze the views of the representatives of the pedagogical thought of the studied period in the context of relation of women's education with the needs of social development.

Methods of research: general scientific methods: theoretical analysis, generalization, comparison – have been used to make the conclusions; specific scientific methods: personologic-biographical method, textual and retrospective analysis have allowed to analyze literary sources on the research problem.

*The study of the works of some representatives of the pedagogical thought of the second half of the XIX – the beginning of the XX century (Kh. Alchevska, P. Hrabovskyi, M. Dobroliubov, M. Zinchenko, M. Pirohov, S. Rusova, K. Shchepkina) proved the urgency of the issue of reforming women's education, which, in their opinion, did not meet the demands of society for democratic and liberal transformations in the state.*

*Unlike the Western European understanding of the problem of "women's issues" (struggle for provision of women's political and civil rights), in the Russian Empire, the possibility of its solution was seen in the need to reform the system of women's education (creation of education institutions for women of all social statuses, the right of women to equal education with men, opening access to higher education, etc.).*

*The progressive part of the intelligentsia of the second half of the XIX – the beginning of the XX century advocated the change in the social status of women. Representatives of public-pedagogical thought believed that a woman could be not only a mother, wife, housewife, she was able to self-fulfillment in other social sectors, for which she also needed decent education.*

*For further study deserves journalistic work on the problem of female representatives with a possible comparative characteristic of the regions of Ukraine, which during the investigated period were part of the Russian and Austro-Hungarian empires.*

**Key words:** pedagogical thought, second half of the XIX – the beginning of the XX century, "women's issue", women's education, a woman's calling.

УДК 37.01

**Анна Бойченко**

Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0003-0935-2945

DOI 10.24139/2312-5993/2018.06/078-087

## **ОСОБЛИВОСТІ ОЗНАЙОМЛЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ ІЗ МИСТЕЦТВОМ КОНЦЕПТУАЛІЗМУ В ЛЕНД-АРТІ НА ПРИКЛАДІ КАМЕР ОБСКУРА КРІСА ДРУРІ**

*У статті висвітлено особливості ознайомлення старшокласників із мистецтвом концептуалізму в ленд-арті на прикладі камер обскура К. Друрі. Схарактеризовано ключові поняття дослідження – «концептуалізм», «ленд-арт», «камера обскура». Висвітлено історію розвитку ленд-арта в Україні та світі. Окреслено концептуальні засади та принцип дії камер обскура К. Друрі на прикладі таких арт-об'єктів, як «Хвильова палата», «Хатина тіней», «Море змін», «Зоряна палата», «Палата неба і гір», «Хмарна камера для дерев і неба».*

**Ключові слова:** концептуалізм у мистецтві, ленд-арт, камера обскура, Кріс Друрі.

**Постановка проблеми.** У сучасних умовах модернізації системи загальної середньої освіти у світлі Концепції «Нової української школи» однією з ключових компетентностей, якими має володіти учень є обізнаність та самовираження у сфері культури, що являє собою «здатність розуміти

твори мистецтва, формувати власні мистецькі смаки, самостійно виражати ідеї, досвід та почуття за допомогою мистецтва. Ця компетентність передбачає глибоке розуміння власної національної ідентичності як підґрунтя відкритого ставлення та поваги до розмаїття культурного вираження інших» (*Нова українська школа*). Формування окресленої компетентності у старшокласників відбувається, насамперед, під час вивчення інтегрованого курсу «Мистецтво». Відповідно до Програми з мистецтва для загально-освітніх навчальних закладів (10–11 класи) (*Мистецтво*), старшокласники мають ознайомитися з мистецтвом різних культурних регіонів світу, сформувати розуміння взаємодії між різними культурами, усвідомити необхідність збереження культурно-мистецького надбання людства. Вивчення різних видів мистецтва сприятиме формуванню креативних, комунікативних якостей особистості учня; стимулюванню потреби до мистецької самоосвіти та здатності до художнього самовираження.

**Аналіз актуальних досліджень.** Проблемі формування мистецької компетентності учнів приділяли увагу українські вчені (С. Ковальова, Н. Майборода, Л. Масол, Н. Лемешева, О. Лобова, І. Пацалюк та ін.) та педагоги-практики (В. Барановська, Н. Сніховська, О. Пантюх, Н. Цюпко та ін.). Разом із тим зауважимо, що проблема ознайомлення старшокласників із мистецтвом концептуалізму в ленд-арті на прикладі камер обскура К. Друрі поки що не отримала належного висвітлення, що й стало **метою даної статті**.

Для реалізації мети було використано такі **методи**, як аналіз наукових праць із досліджуваної проблеми, вивчення навчальних програм і освітніх документів, метод термінологічного аналізу, що уможливив з'ясування ключових понять дослідження.

**Виклад основного матеріалу.** Під час вивчення мистецтва американського культурного регіону (10 клас) та мистецтва європейського культурного регіону (11 клас), що передбачено Програмою з мистецтва для загальноосвітніх навчальних закладів (10–11 класи) (*Мистецтво*), для кращого усвідомлення регіональних особливостей розвитку мистецтва, доцільним, на наш погляд, є ознайомлення учнів із таким напрямом сучасного мистецтва, як концептуалізм на прикладі камер обскура К. Друрі.

Концептуальне мистецтво або концептуалізм – це літературно-мистецький напрям постмодернізму, що виник і остаточно сформувався в кінці 60-х – початку 70-х років ХХ століття у країнах Америки та Європи.

Мета даного виду мистецтва полягає в передачі ідеї, при цьому меседж твору важливіший за його фізичне втілення. Концептуальні художні об'єкти можуть існувати у вигляді: креслень, фотографій, аудіо- та відео- матеріалів. Будь-який предмет, явище може стати об'єктом мистецтва, оскільки у своїй основі воно являє собою чистий художній жест.

Одним із основоположників течії є американський художник Джозеф Кошут, його бачення концептуалізму чітко характеризується цитатою:

«докорінне переосмислення того, яким чином функціонує твір мистецтва, або яку функцію має сама культура ... мистецтво – в силі ідеї, а не матеріалу. Класичним прикладом концептуалізму є його композиція «Один і три стільці» (1965), що включає сам стілець, його фотографію і опис, наведений зі словника.

Концептуальне мистецтво тяжіє не стільки до емоційного сприйняття, скільки до інтелектуального осмислення побаченого (Бобринская, 1994).

У свою чергу, ленд-арт, як стиль сучасного мистецтва, виникає в Америці наприкінці 1960-х і стає специфічним протестом проти штучності, комерційності та «пластмасової естетики», до якої тяжіли всі тогочасні митці. Майстри ленд-арту втілювали свої ідеї просто на відкритому просторі, адже монументальністю вони значно відрізнялися від традиційних транспортабельних скульптур чи комерційних проектів, саме тому стандартні художні майданчики, такі як музеї чи галереї не задовольняли потреби митців. Свій початок ленд-арт бере від таких напрямів мистецтва, як мінімалізм і концептуалізм, а також від модерністських рухів, а саме кубізму та Де Стайлу. Більшість художників, які зараз нерозривно пов'язані з ленд-артом, раніше займалися вищеперерахованими напрямками. Наприклад, дизайн Исаму Ногуті 1941 для Окресленого Дитячого Майданчика (Contoured Playground) у Нью Йорку.

Алан Сонфіст є піонером альтернативного підходу до роботи з природою, яку він почав у 1965 році, повернувши, завдяки своїм скульптурам, екологічно стійке мистецтво до Нью-Йорку. Найвідомішою роботою став «Пейзаж Часу» (Time Landscape), природний ліс, який він повернув до Нью-Йорку. Він також створив кілька інших «Пейзажів Часу» по всьому світу, наприклад «Кола Часу» у Флоренції.

Критик Барбара Роуз, яка працює в Artforum у 1969 році, була розчарована тим, що мистецтво перетворилося на товар, і нав'язується в галереях. У свою чергу, поява ленд-арту може бути розцінена як відповідь молодих митців на загострену політичну ситуацію, а також у якості підтримки екологічного руху, що виникає в ті роки.

Рух почався в жовтні 1968 року з виставки «Земних Робіт» (*Left matrix*) у галереї Dwan в Нью-Йорку. А вже в лютому 1969 р. Віллоубі Шарп проводив «Земну виставку» в Музеї Мистецтва Ендрю Діксона Уайта, у Корнеллському університеті. На виставці були представлені роботи таких авторів, як: Уолтер Де Марія, Ян Діббетс, Ханс Хеек, Майкл Хейзер, Ніл Дженні, Річард Лонг, Девід медаллю, Роберт Морріс, Денніс Оппенгейм, Роберт Смитсон і Гантер Уекер (*Observatoire du land art*).

«Художниками Землі» були переважно американці, а саме: Карл Андре, Еліс Ейкок, Уолтер Де Марія, Ханс Хеек, Майкл Хейзер, Ненсі Холт, Денніс Оппенгейм, Ендрю Роджерс, Чарльз Росс, Роберт Смитсон, Алан



Сонфіст і Джеймс Террелл. Найвидатнішими неамериканськими художниками можна вважати британців: Кріс Друрі, Енді Голдсуорті, Пітер Хатчінсон, Річард Лонг і австралійця: Ендрю Роджерс (*Monumental Land Art*).

У той час як європейські та американські художники активно освоюють і втілюють ленд-арт проекти, українські колеги, як правило, навіть не розглядають даний стиль. Хоча існують і виключення: у СумДПУ імені А. С. Макаренка викладач Н. М. Кохан (Кохан, 2017) активно працює в даній сфері мистецтва, і є одним із постійних учасників і організаторів ленд-арт фестивалю, що щорічно проходить у с. Могриця, а також активно залучає усіх бажаючих ознайомитися з новою течією в мистецтві.

У свою чергу ленд-арт як стиль має у своїй основі багато підстилів, оскільки художники працюють у різних напрямках із використанням різних матеріалів.

Цікавим є факт існування камери Обскура. І хоча первинне її призначення є далеким від «мистецтва землі», талановиті майстри перетворили її на прекрасний приклад ленд-арт-об'єкту.

Первинно камера обскура являла собою найпростіший пристрій, що дозволяв отримувати оптичне зображення навколишніх об'єктів. Спочатку це був світлонепроникний ящик із отвором в одній зі стінок та екраном (матовим склом або тонким білим папером) на протилежній стіні. Промені світла, що проходять крізь невеликий отвір (діаметр якого залежить від «фокусної відстані» камери, приблизно 0,1–5 мм) створюють перевернуте зображення на екрані.

Зображення, що проектувалося на стіну, було відносно невисокої якості. Різкість зображення можна було підвищити шляхом зменшення діаметра отвору. У той самий час при занадто сильному зменшенні починали проявлятися дифракційні ефекти, що мало протилежний характер. Процес розмиття зображення являє собою приклад математичної операції згортки: зображення на екрані є згорткою об'єкта, що фотографується з плямою розсіювання. В ідеальному випадку його форма повинна збігатися з формою отвору (якщо опустити явище дифракції і інших спотворень).

Перші камери-обскура мали вигляд затемненого приміщення з отвором в одній зі стін. Уперше згадки про камеру-обскура зустрічаються ще в V–IV столітті до н. е. Послідовники китайського філософа Мо-цзи (моісти) описали виникнення перевернутого зображення на стіні затемненої кімнати (Needham, 1962). Згадка про камеру-обскура зустрічаються і у працях Аристотеля, який досліджував питання: яким чином виникає кругле зображення сонця, якщо воно світить через квадратний отвір (*Short story*).

У середні віки камери-обскура повсякчас виконували роль лабораторій для астрономічних спостережень. Наприклад, англійський філософ Роджер Бекон і французький астроном Гійом де Сен-Клу використовували даний

об'єкт для спостереження сонячних затемнень ще у XIII столітті. Уже у XIV столітті астрономи Леві бен Гершем і Ібн аш-Шатир використовували камеру-обскура для вимірювання кутового діаметра Сонця і планет.

Художники почали використовувати даний об'єкт значно раніше XX століття, але вони переслідували інші цілі. Так, геніальний художник епохи ренесансу Леонардо да Вінчі користувався камерою обскура для замальовок із натури. Про це можливо зробити висновки з його «Трактату про живопис». Деякі художники, до яких належав Ян Вермеер, використовували її для втілення в життя своїх робіт: пейзажів, портретів, побутових замальовок (Вікіпедія).

У свою чергу «художники землі», починаючи з середини XX і донині, вбачали в камері обскура не перший фотографічний апарат чи засіб для перенесення зображення на поверхню. Вони розцінювали її як повноцінний арт-об'єкт, приміщення, що знаходиться у природному середовищі (ліс, гори, морське узбережжя), яке давало можливість поринути у примарний світ. Сутність камери залишилася тією самою, але замість ящика чи кімнати приміщення перетворилося на кам'яний напівсферичний об'єкт, що повністю зливається з екстер'єром. Через отвір у стіні чи стелі зображення зсередини проектується на підлогу і стіни. Кожен бажаючий може потрапити всередину і відчути на собі примарну гру світла і тіней. Особливо талановитим митцям вдавалося проектувати не близьке оточення, а об'єкти, що знаходяться за декілька кілометрів, чи водну поверхню найближчого озера.

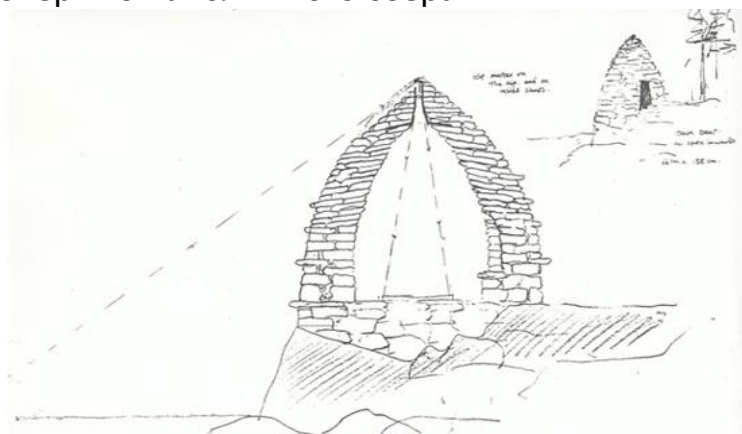


Рис. 1. Камера обскура

Яскравими постатями, які використовували у своїй творчості камери обскура, окрім Кріса Друрі, для якого дані об'єкти складають майже половину всієї його творчості, були, зокрема Джеймс Тарелл, який активно працював зі світловим спектром, Анна Генрих и Леон Палмер, творчість яких тісно пов'язана з оптикою, проекціями і властивостями світла.

Кріс Друрі – сучасний американський художник, який працює у стилі ленд-арту. У своїй діяльності він співпрацює з науковцями та створює різні техніки. Саме тому побудовані за одним принципом його роботи

виглядають настільки по-різному. Митець відштовхується від місця, саме тому його роботи є постійним діалогом людини зі Всесвітом. Крім Друрі виступає з лекціями у кращих вишах по всьому світу. Але поряд із тим, у своєму прагненні пізнання він подорожує найбільш дикими куточками, такими як: Шрі-Ланка, Колорадо, Нью-Мексико і Лапландія, а також працює в південно-західній частині Ірландії. Художник прагне встановити зв'язок між різними явищами у світі, зокрема між:

- природою і культурою;
- внутрішнім і зовнішнім;
- мікросвітом і макросвітом.

Тому всі його роботи протягом останніх 25 років були пов'язані саме з цими принципами. Це те, що об'єднує весь зміст твору. У нього немає особливого стилю, автор не віддає перевагу одному матеріалу чи процесові, натомість К. Друрі шукає найбільш точні засоби, щоб посилити ці зв'язки. Як говорить митець: «Я хотів, щоб світ був відкритим, а не точково зафіксованим, і тому почав використовувати його в якості свого витвору» (Drury, 1996).

У його культурній спадщині безліч цікавих і нетипових для сучасного розуміння арт-об'єктів, натомість особливу увагу ми хочемо приділити саме його скульптурам, що у своїй основі мають принцип камери обскура. «Інтер'єр темний, прохід являє собою двері округлої форми, підлога і стіни світлого кольору, а в стелі чи збоку є невеликий отвір з лінзою. Зображення хвиль, гілок, ландшафту проектується всередину. Для мене має значення вивчення внутрішнього й зовнішнього, його зв'язок. Це справжній рай для тих, хто шукає самопізнання і прагне до медитації. Ззовні це малопомітні будівлі, які ненав'язливо вписуються в ландшафт, і фактично складають єдине ціле з ним. Іноді частково знаходяться під землею» – говорить автор (Drury, 1996).

Однією з найбільш відомих скульптур є «Хвильова палата», розташована в Кілдерському водно-лісовому парку, що в Нортумберленді 1996 р. Дана камера являє собою кам'яний вулик, розташований на береговій лінії мальовничого озера, з невеликими дверцятами для того, щоб потрапити всередину. Його висота становить близько 4-х метрів, а під час будівництва було використано 80 тонн каменю. У хвильовій камері глядач повністю поринає в захоплюючий кельтський пейзаж, опиняється серед неспокійних, чаруючих хвиль озера. Структура камери не відокремлює глядача від навколишнього світу, а, навпаки, допомагає досягти найбільшого ефекту завдяки звукам вітру і хвиль ззовні, і крихітних променів світла, що пробиваються ззовні через прогалини в кам'яній кладці. Відвідувачі помітили, що перш, ніж щось побачити, повинно пройти декілька хвилин, але коли очі звикають до слабкого світла всередині камери, сприйняттю відкриваються дивовижні речі. Найбільш яскравим зображення стає

всередині дня, коли сонячні промені максимально потрапляють на дзеркало і погода достатньо вітряна, щоб створювати хвилі на поверхні.

Іншою, не менш цікавою є камера обскура, що має назву «Хатина тіней». Вона була побудована в 1997 р. Розташована на косі, що оточена морем. «Хатина тіней» має вигнутий прохід, що веде в маленьку камеру, яка за допомогою об'єктива та трьох дзеркал, вбудованих у стіну, проектує всередину дивовижний ландшафт навколо нього, на зразок старого, злегка розмитого фільму. У середині відображається трава, кам'яні кургани й форми навколишніх островів.

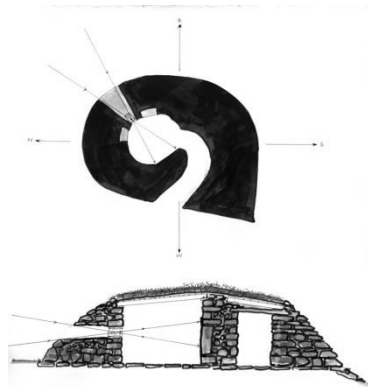


Рис. 2. «Хатина тіней» К. Друрі

Кріс Друрі є не лише талановитим художником, а й прекрасним філософом, доказом того є його арт-об'єкт що має назву «Море змін».

Для даної камери він обрав нетиповий природний матеріал, а саме покинутий човен, що знаходиться на узбережжі Швеції. Всередині на стіні човна проектується море, небо, поодинокі силуети морських птахів, створюючи примарний, гротескний образ моря, живої стихії всередині «мертвого» човна.

Наступним об'єктом є цілий комплекс, що має назву «Зоряна палата». Знаходиться в обсерваторії Дайер, Університет Вандербільта, Нешвілл, Теннесси, і була збудована в 2006 р. Камера побудована у формі спіральної галактики, а на стелі всередині є простий отвір, який проектує небо на підлогу і стіни. Всередині в камері нанесені позначки. Звідси з їх допомогою ви можете визначити, де Земля знаходиться на орбіті в даний момент, і який саме період року. Це також підтверджують 7 каменів, які знаходяться біля камери.

«Зоряна палата» – це земляна скульптура, задумана художником Крісом Друрі. Завдяки допомозі співробітників обсерваторії Дайер та багатьох щедрих добровольців будівництво «Зоряної палати» було завершено протягом 29 днів у жовтні 2006 року. Для втілення ідеї було використано понад 200 тонн вапняку. Зовнішні стріли каменю призначені для зображення спіральних плечей галактики, а сама камера – центральної галактичної зірки. Небо та горизонт будуть проектуватися всередину.

Ідея зоряної палати полягала у спробі продемонструвати, як Земля рухається навколо Сонця. Якщо б ви мали можливість сфотографувати сонце з того ж місця, у той самий час кожен день протягом року, ви б побачили, що воно малює в небі знак безкінечності. Де фігура перетинається, це – точка рівнодення, у той час як вершина верхньої петлі – літнє сонцестояння, а нижньої – зимове.

«Палата неба і гір», була збудована у долині Арт Селла, Італія у 2010 р. Її особливість полягає в механізмі відображення навколишньої дійсності. Не дивлячись на те, що камера знаходиться у лісі, вона налаштована таким чином, що в середину проектується гірський ландшафт, що знаходяться на північно-західному боці долини.

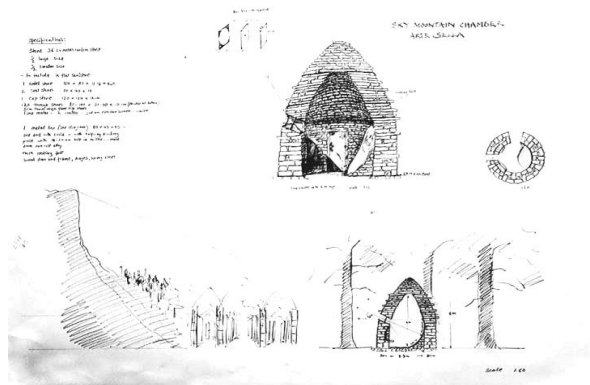


Рис. 3. «Палата неба і гір» К. Друрі

«Хмарна камера для дерев і неба» знаходиться в Північній Кароліні. Вона була збудована у 2013 році на замовлення музею мистецтв Північної Кароліни, США. Робота має 14-дюймовий внутрішній діаметр і побудована з каменю і бруса. Всередині стіни та підлога викладені білим цементом і через отвір у стелі зображення навколишніх дерев проектується по стінах і підлозі зверху вниз. На стінах видно коріння, що звисають усередині підземної камери. Люди, як правило, оминають дивну споруду, навіть не підозрюючи, що це. Але як тільки вони заходять всередину і двері зачиняються, вони поринають у дивовижний мінливий світ тіней, і не можуть приховати свого захоплення. Місцеві жителі неофіційно назвали дану камеру обскура «Будиночком Хобіта» через її схожість із місцем проживання міфічних істот. У сонячний день можна побачити листя дерев, а осіннє сонце дає особливе освітлення. Якщо пощастить, можна побачити химерні обриси хмар. Камера побудована з каменю, зеленого торфу й дерева, що робить її ще більш фантастичною. Крім Друрі про своє творіння: «Моя ідея полягає в тому, щоб зі сторони хмарна камера змішувалася з навколишнім світом, але заходячи всередину, ви бачите небо і верхівки дерев на стінах та підлозі. Це дійсно незвичайний досвід, який змушує глядачів замислитись, медитувати. Таким чином, робота перестає бути об'єктом, а стає вашим відчуттям, впливає на вашу самосвідомість. Алегорично це схоже на те, ніби під землею, у темряві

розкривається небо. Мені імпонує ця ідея зміненого образу мрії, яка перевтілюється в реальність» (*Cloud chamber*).

**Висновки.** Таким чином, ознайомлення старшокласників із мистецтвом концептуалізму в ленд-арті на прикладі камер обскура К. Друрі розширить уявлення учнів 10–11 класів про сучасні види мистецтва країн Америки та Європи; дозволить сформувати не тільки мистецьку компетентність, а й прищепити любов до природи та навколишнього середовища.

**Перспективи подальших наукових розвідок** вбачаємо в розробленні проблеми формування мистецької компетентності старшокласників засобами сучасного образотворчого мистецтва.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Бобринская, Е. А. (1994). *Концептуализм*. М.: Галарт (Bobrinskaia, E. A. (1994). *Conceptualism*. М.: Galart).
2. Википедия. *Камера-обскура* (Wikipedia. *Camera obscura*). Retrieved from: <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9A%D0%B0%D0%BC%D0%B5%D1%80%D0%B0-%D0%BE%D0%B1%D1%81%D0%BA%D1%83%D1%80%D0%B0>.
3. Кохан, Н. М. (2017). Принципы ленд-арта, применяемые в ландшафтном дизайне (на примере геопластических арт-объектов). *Искусство и культура*, 1, 29–32 (Kokhan, N. M. (2017). Principles of Land Art Applied in Landscape Design (Geoplastic Art Objects). *Art and culture*, 1, 29–32).
4. *Мистецтво. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 10–11 класи. Рівень стандарту* (Art. The program for secondary schools. Grades 10–11. Standard level). Retrieved from: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/.../programy-10.../misteczto-snandart.docx>. snandart.docx.
6. *Нова українська школа: Концептуальні засади реформування середньої школи* (New Ukrainian School: Conceptual Principles for Reforming the Secondary School) (2016). Retrieved from: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
7. *Cloud chamber for the trees and sky*. Retrieved from: <https://www.atlasobscura.com/places/cloud-chamber-for-the-trees-and-sky>.
8. Drury, Ch. (1996). *Wave chamber*. Retrieved from: <http://kielderartandarchitecture.com/art-architecture/wave-chamber.html>
9. *Left matrix*. Retrieved from: <http://www.leftmatrix.com/>.
10. *Monumental Land Art of the United States*. Retrieved from: <https://www.daringdesigns.com/earthworks.htm>.
11. Needham, J. (1962). *Science and Civilization in China, V. IV. Physics and Physical Technology, Pt. 1. Physics*. Cambridge University Press.
12. *Observatoire du land art*. Retrieved from: <https://obsart.blogspot.com/>.
13. *Short story about the Camera Obscura*. Retrieved from: [https://www.torretavira.com/wp-content/uploads/2015/08/cameras\\_obscuras-torretavira.pdf](https://www.torretavira.com/wp-content/uploads/2015/08/cameras_obscuras-torretavira.pdf).

## РЕЗЮМЕ

**Бойченко Анна.** Особенности ознакомления старшеклассников с искусством концептуализма в ленд-арте на примере камер обскура Криса Друри.

*В статье освещены особенности ознакомления старшеклассников с искусством концептуализма в ленд-арте на примере камер обскура К. Друри. Охарактеризованы ключевые понятия исследования – «концептуализм», «ленд-арт», «камера обскура». Отражена история развития ленд-арта в Украине и мире. Определены концептуальные основы и принцип действия камер обскура К. Друри на примере таких арт-объектов, как «Волновая палата», «Хижина теней», «Море перемен», «Звездная палата», «Палата неба и гор», «Облачная камера для деревьев и неба».*

**Ключевые слова:** концептуализм в искусстве, ленд-арт, камера обскура, Крис Друри.

## SUMMARY

**Boichenko Anna.** Peculiarities of introducing the art of conceptualism in land art to senior students on the example of Chris Drury's camera obscura.

***Introduction.** In modern conditions of modernization of the system of general secondary education in the light of the Concept of the "New Ukrainian School", one of the key competences that the learner has to possess is awareness and expression in the field of culture, which means the ability to understand works of art, to form one's own artistic tastes, express one's experience and feelings with the help of art.*

***The aim of the article** is to introduce the art of conceptualism in land art to senior students on the example of Chris Drury's camera obscura.*

***Research methods:** analysis of studies on the problem under discussion, study of educational programs and documents, the method of terminological analysis, which made it possible to give definitions to the key concepts of research.*

***Research results.** When studying the art of the American cultural region (Grade 10) and the art of the European cultural region (Grade 11), provided by the Art Program for general education institutions (10–11 grades), for a better understanding of regional peculiarities of art development, it is necessary to familiarize students with such a direction of contemporary art as conceptualism on the example of Chris Drury's camera obscura.*

*In the article the key concepts of research – "conceptualism", "land art", "camera of obscura" – are described. The history of land art development in Ukraine and in the world is highlighted. The conceptual foundations and the principle of work of Chris Drury's cameras obscura on the example of such art objects as "Wave Chamber", "Hut of the Shadow", "The Sea of Change", "Star Chamber", "Sky Mountain Chamber", "Cloud chamber for the trees and sky".*

***Conclusions.** Introducing the art of conceptualism in land art to senior students on the example of Chris Drury's camera obscura will enrich knowledge of 10–11 grade students on contemporary art in the countries of America and Europe; will allow to form not only artistic competence, but also to instill love for nature and the environment.*

***The prospects for further research** are seen in development of the problem of senior students' artistic competence formation through modern visual art.*

**Key words:** conceptualism in art, land-art, camera obscura, Chris Drury.

## ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МЕТОДИКА З ПЛАВАННЯ ДЛЯ ПІДВИЩЕННЯ РОЗВИТКУ ШВИДКІСНО-СИЛОВИХ ЯКОСТЕЙ ХЛОПЦІВ 13–14 РОКІВ

*У статті визначено науково-педагогічне підґрунтя для пошуку нових спортивних технологій, нових методик у спортивному тренуванні з плавання, що дозволить покращити рівень фізичної підготовленості плавців і тим самим результати у спортивному плаванні. З метою вирішення даного питання у статті подано спеціально підібрані засоби та методи тренування й розкрито умови їх реалізації під час плавальної підготовки хлопців 13–14 років. Актуальним є впровадження запропонованої нами методики в навчально-тренувальний процес плавців та вивчення її ефективності для покращення рівня розвитку швидкісно-силових здібностей хлопців 13–14 років.*

**Ключові слова:** експериментальна методика, плавання, плавальна підготовка, спеціальні вправи на суші і у воді, швидкісно-силові якості, хлопці 13–14 років.

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі розвитку спорту в Україні, а саме плавання, відбувається вдосконалення чинних і розробка нових педагогічних систем із метою досягнення плавцями найбільш можливих спортивних результатів.

Розвиток фізичних якостей необхідний у багатьох видах спорту і фундамент для їх найкращого розвитку необхідно закладати ще в ранньому віці. Більшість юних плавців не можуть досягти високих результатів у плаванні не тому, що їм заважає погана техніка рухів, а насамперед тому, що недостатньо розвинуті їх основні фізичні якості – витривалість, сила, швидкість.

Покращенню розвитку фізичної підготовленості плавців і тим самим результатів у спортивному плаванні можна досягти шляхом пошуку нових спортивних технологій, нових методик у спортивному тренуванні з плавання.

**Аналіз актуальних досліджень.** Дослідженням плавання як виду спорту, вивченням питань його оздоровчої спрямованості, прикладного значення, масовості та впливу водного середовища на організм людини займалися чимало вчених (Л. Бородич, Н. Булгакова, Г. Полєся, В. Лопухін, Л. Макаренка, Т. Меншуткіна, В. Платонов, З. Фирсов та ін.).

Аналіз наукових доробок (Н. Булгакова, І. Гончар, Ш. Таорміна, Д. Сало та ін.) у галузі теорії та методики спортивної підготовки свідчить про наявність різних методів, засобів і методичних прийомів удосконалення плавальної підготовленості спортсменів.



Вивчення питань щодо вдосконалення техніки плавання присвячено велика кількість досліджень як вітчизняних, так і закордонних авторів (І. Гончар, В. Платонов, Д. Сало, Ш. Таормина, та ін.), але більшість із них виконано на плавцях високої кваліфікації. В існуючій програмі для дитячо-юнацьких спортивних шкіл наводиться лише опис методів формування та вдосконалення рухового навичку й перераховуються декілька способів виправлення помилок у техніці плавання.

Чисельні дослідження науковців у спортивно-педагогічних і медико-біологічних галузях дозволяє сьогодні вести пошук найбільш ефективних методик розвитку фізичних якостей з урахуванням статевих та вікових особливостей людей.

Шкільний вік є найбільш сприятливим періодом для розвитку всіх рухових якостей [7]. Але в певні вікові періоди темпи природнього прогресу рухових здібностей не однакові. Відповідна реакція дитячого організму на фізичне навантаження різна на різних етапах зросту та розвитку. Фізичне навантаження дає більший та довше збережений ефект у певні періоди, які мають назву чуттєвими або сенситивними. У ці періоди підвищується сприятливість організму до вибірково спрямованих впливів середовища.

На думку Б. Шияна, особливе місце в розвитку рухових якостей займає швидко-силові якості, високий рівень розвитку яких відіграє велику роль як під час оволодіння низкою складних та відповідальних професій, так і під час досягнення найвищих результатів у багатьох видах спорту [16].

Аналіз науково-методичної літератури та спортивної практики показує, що розвиток швидко-силових якостей у середньому шкільному віці створює для цього сприятливі передумови [1; 7; 16].

У 13–14-річному віці завершується розвиток рухового аналізатора, удосконалюється діяльність центральної нервової системи. На цей віковий період припадає найбільш інтенсивний ріст показників функціонального й морфологічного розвитку рухового аналізатору. Тому саме в ці роки може вдало закладатися основа майбутніх досягнень у великому спорті [7].

Методика підготовки плавців повинна відповідати закономірностям розвитку та формування зростаючого організму. Цей етап розвитку у хлопців припадає на початок періоду статевого дозрівання [16].

Як відмічає Є. Іл'їн, під час тренування необхідно враховувати те, що в підлітковому віці збільшується збудливість нервової системи. Психіка підлітка стає менш стійкою. Часто вони болісно переносять велику напругу нервової системи, а саме: тривалі змагання, високу напругу тренувань, одноманітні тривалі вправи тощо. Тому, у тренувальному процесі необхідно використовувати зміну засобів підготовки, зміну місць занять, використання ігрового методу [6].

Треба також зазначити, що у процесі тренування тренер повинен бути особливо уважним із дозуванням навантаження у зв'язку з високою емоційністю підлітків та переоцінкою ним своїх сил.

На думку В. Платонова, шкільний вік має великі можливості. Однак, у роботі з підлітками необхідні поступовість, обережність, індивідуальний підхід в освоєнні великих тренувальних навантажень, оптимальні періоди відновлення та уважний лікарняний догляд [10–11].

Низка вчених (І. Гончар, Р. Гузман, В. Давидов, Й. Маклауд, В. Платонов та ін.) вивчали різні аспекти тренування плавців, яке поділяється на наступні види підготовки: фізичну, технічну, тактичну, теоретичну, моральну та вольову [3–5, 9, 10–11].

Фізична підготовка плавців складається з двох частин – загальної та спеціальної фізичної підготовки [2, 8].

Багатьма вченими (Н. Булгакова, В. Платонов, В. Приходько, Д. Сало, Ш. Таормина та ін.) доказано, що шляхом застосування спеціальних вправ можна значно підвищити рівень швидкісно-силової підготовленості спортсменів [2, 10, 13–15].

О. Литвинов наголошує на тому, що велике значення для розвитку фізичних якостей плавця, насамперед швидкісно-силових якостей, необхідно приділяти спеціальній підготовці плавців на суші та у воді [8].

І. Гончар зазначає, що виконання спеціальних вправ на суші цілеспрямовано збільшує силові показники м'язів, які беруть участь під час плавання. На його думку, силова підготовка включає такі групи вправ: вправи з гумовими жгутами, вправи з власною вагою, вправи з застосуванням обтяження [3].

В останні роки в підготовці юних спортсменів для підвищення спортивно-силового потенціалу все ширше використовують різноманітні тренажери.

Результати дослідження показують, що використання тренажерів, як у тренуванні дорослих, так і в юних плавців найбільш ефективно в ході локального діяння на специфічні м'язові групи. Але фахівці в галузі плавання відмічають, що вправи на тренажерах на суші чинять суттєвий вплив на змінення структури гребка [12, 14–15].

Однак, плавці працюють над підвищенням швидкісно-силових можливостей не лише в залі, але й у воді.

У процесі тренування для розвитку сили та швидкості гребка застосовують лопатки, які фіксуються на кисті рук. Це збільшує опорну поверхню кисті та відповідно опір води, унаслідок чого формується потужний гребок, а м'язи рук отримують додаткове навантаження [10–11].

Гальмові паски або спеціальні костюми з кишенями створюють додатковий опір плавцю, долаючи який, він удосконалює свою силову та швидкісну підготовленість [4].

На думку деяких спеціалістів у галузі плавання (І. Гончар, В. Платонов, Ш. Таормина та ін.), ефективним засобом підвищення силових можливостей є також широке застосування плавання на прив'язі при нульовій швидкості. Плавець пливе, розтягуючи еластичний шнур, який закріплюється на бортику басейна та на поясі спортсмена [3, 10–11, 15].

Таким чином, у теорії та практиці спорту, у тому числі й у спортивному плаванні, спостерігається широке використання багатьох науково-обґрунтованих засобів та методів для швидко-силової підготовки спортсменів різного віку, які мають різну функціональну й технічну підготовленість. Однак, покращенню розвитку фізичної підготовленості плавців і тим самим результатів у спортивному плаванні можна досягти шляхом пошуку нових спортивних технологій, нових методик у спортивному тренуванні з плавання, що є надзвичайно актуальним на сучасному етапі розвитку плавання в Україні.

**Мета статті** полягає у виявленні та науковому обґрунтуванні нових підходів у тренувальному процесі з плавання для покращення розвитку швидко-силових якостей у хлопців 13–14 років.

Для досягнення поставленої мети нами були використані такі **методи дослідження**: аналіз, синтез, порівняння та узагальнення педагогічної літератури з проблеми дослідження, педагогічні спостереження, метод вивчення й узагальнення передового педагогічного досвіду.

**Виклад основного матеріалу.** На основі результату аналізу літературних джерел із проблеми дослідження нами були дібрані та науково обґрунтовані новітні засоби та методи тренування з плавання з метою підвищення рівня розвитку швидко-силових здібностей плавців середнього шкільного віку й покращення їх спортивного результату.

З метою підвищення швидко-силових здібностей хлопців 13–14 років ми пропонуємо використовувати комплекс вправ, які виконуються як на суші, так і у воді.

Основною формою спеціальної підготовки плавців на суші є тренування з використанням вправ зі штангою, гумовим шнуром, метання медболу вперед, імітаційні вправи з обтяженням, кроссфіт.

Вправа «Жим штанги» використовується для розвитку сили м'язів плечового поясу. Застосовується вага 60–70 % від максимальної та виконується максимальна кількість разів.

Робота з гумовим шнуром. Пропонується виконання імітаційного гребка кролем на грудях (баттерфляєм, брасом). Виконуються рухи руками певним спортивним способом плавання серіями (3 рази по 5 хвилин, або 5 разів по 3 хвилини, або 10 разів по 2 хвилини). Інтервал відпочинку між повтореннями – 30–60 секунд. Необхідно виконувати серії рухів на швидкість. Тренування всіх трьох зазначених типів проводиться і для ніг, тільки в цьому випадку замість лопаток до тросів тренажера кріпляться лямки для стоп.

Спеціальне тренування для ніг повинно тривати зазвичай 15–25 хвилин «чистого» часу. Вправи з гумовими шнуром допомагають розвивати силу та швидкість виконання гребка, покращують якість захвату води, сприяють більш швидкому просуванню плавця та збільшують швидкість плавання.

Метання медбола вперед сприяє розвитку спритності, швидкості рухів, сили плечового поясу. Медбол необхідно кидати на максимальну відстань від себе вперед правою, лівою та двома руками. Вага медболу для підлітків 13–14 років рекомендована 3–5 кг.

Імітаційні вправи з обтяженням (спеціальні манжети з вагою по 3 кг) виконуються з обтяженням на руках. Плавцю пропонуємо виконувати імітацію плавання кролем на грудях на швидкість рухів. Виконують 5 серій по 2 хвилини. Відпочинок 10–15 секунд.

Кроссфіт. У процесі тренування на суші ми пропонуємо використовували кроссфіт. Це комплекс вправ, який виконується по коловій системі. Комплекс вправ складає 6–7 вправ, які виконуються по колу, після чого коло повторюється. Вправи охоплюють всі групи м'язів. Кожна вправа виконується 1 раз (10–15 повторів – 30 с. перерва). Потім перехід до іншої вправи. Після закінчення кола відпочинок 2 хвилини. Пульс не повинен перевищувати 170–200 ударів за хвилину. Ми рекомендуємо виконувати такі вправи:

*Берпи.* Ця вправа об'єднала в собі 3 вправи: присід, стрибок та віджимання. З положення стоячи виконується присід. Потім покласти долоні перед собою та вистрибнути в планку. Віджатися до торкання грудьми полу, після чого у стрибку приєднати ноги до рук. Вистрибнути, зробивши поштовх вгору, при цьому витягнути обидві руки вгору.

*Вибухові присіди.* Під час присіду руки знаходяться за головою, після присіду виконується вистрибування. Ми рекомендуємо робити 15 повторів в одному колі.

*Стрибок зі скакалкою з подвійним прокручуванням.* Під час стрибка скакалка прокручується між ніг 2 рази. Кількість стрибків в одному підході 30–40.

Плануючи тренування на суші, ми прагнемо до того, щоб урізноманітнити засоби й методи роботи протягом сезону. Це робиться для того, щоб домогтися всебічного впливу на організм спортсмена, а також для того, щоб створити умови для психологічного перемикання.

Справа в тому, що сучасна практика плавця з її великими та тривалими навантаженнями вельми монотонна й одноманітна і нерідко призводить до великих психічних перевантажень. Можливість внести різноманітність найкраще дається під час занять на суші.

На додаток до спеціальної підготовки на суші нами пропонується широкий комплекс спеціальних силових вправ у воді, які зазвичай називають «силовим плаванням».

*Плавання з гумовим шнуром.* Плавання з розтягуванням гумового шнура створює, насамперед, додатковий опір у воді і сприяє швидкому зростанню силових якостей. А також, плаваючи з гумою, спортсмен досить швидко (швидше, ніж за допомогою інших засобів і прийомів) знаходить правильну координацію рухів, підвищує злитість (взаємодію) рухів рук і ніг, що в цілому призводить до швидкого й відчутного зростання швидкості плавання (особливо на відрізках 50, 75 і 100 метрів).

При плаванні з розтягуванням шнура створюються найкращі умови для розвитку у плавця вольових якостей, що є важливою умовою для підготовки спортсмена високого класу. Крім усіх перерахованих факторів важливим є й те, що при правильній організації тренування зі шнуром це вносить у роботу плавця певне розмаїття, викликає додаткові емоції і в цілому сприяє психологічному розвантаженню спортсмена.

На тренуванні необхідно застосовувати гуму різного діаметру та різної пружності, щоб спортсмен був здатний під час плавання розтягувати шнур на 25 метрів. При цьому за допомогою динамометра необхідно підбирати для хлопців шнури з натягом 20, 25, 30 і 40 кг. Якщо шнур при розтягуванні не дає потрібного опору, його трохи вкорочують (намотуючи на стартовий поручень тумбочки).

Слід зауважити, що робота з гумовим шнуром найбільш ефективна тоді, коли вона супроводжується постійним контролем за силою тяги на суші і у воді. Сенс систематичних вимірювань сили тяги (особливо у воді) полягає, передусім, у наступному: знання максимальних показників тяги дозволяє тренеру підбирати такі шнури й такі режими виконання вправи, з якими спортсмен постійно повинен (хоча б трохи) попрацювати вище межі своїх можливостей – «через не можу».

У цілому у програмі на вправи зі шнуром протягом року необхідно відводити в середньому 1–1,5 години на тиждень.

*Плавання з лопатками.* В останні роки в підготовці найсильніших плавців широке застосування знаходить плавання з лопатками. Сенс застосування лопаток полягає в тому, що вони забезпечують підвищену опору на воду, а, отже, створюють умови для більш ефективного прояву й вироблення силових якостей. Вважається, що при плаванні з лопатками вирішуються два основних завдання:

- а) удосконалення техніки гребка, домагаючись найбільш ефективного положення і рухів долоні у воді;
- б) розвиток спеціальної сили й підвищення потужності гребкових рухів.

Плавання з лопатками включаються у програму тренування на всіх етапах підготовки. Для вирішення першого завдання пропонуємо виконувати такі самі серії вправ, що і без лопаток (10–16х100 м, 6–8х100 м, 6–8х200 м, 4–6х400). Досить ефективним, на нашу думку, є також чергування відрізків із лопатками і без них в одній серії. У цих вправах слід

постійно звертати увагу на правильність положення кисті під час відпрацьовування гребка: долоня з лопаткою не повинна зісковзувати вбік.

У кожній фазі гребка від початку до кінця необхідно чітко відчувати, що лопатка створює хорошу опору для руки.

*Плавання з гальмами.* Для створення підвищеного опору у воді ми рекомендуємо застосовувати «гальма» – спеціальний пояс з 5-ма секціями-чашками, у яких знизу є отвір та додатковий одяг (футболка, фартух із великими кишнями тощо).

Для розвитку силової витривалості необхідно включати у тренування пропливання довгих відрізків (200–800 метрів) у рівномірному темпі, з малою силою опору (з малим «гальмом»).

Для збільшення потужності гребка, підвищення темпу, іншими словами для розвитку швидкісних якостей, наприкінці підготовчого і в змагальному періодах необхідно використовувати тренування за принципом «контрасту зусиль», а саме:

- 1) 2х25 м з максимальною швидкістю, інтервал відпочинку – 1–2 хвилини;
- 2) 4х25 м з максимальною швидкістю, звертаючи особливу увагу на потужність гребка і не прагнучи до максимального темпа;
- 3) 4х12–15 м в максимальному темпі;
- 4) 25 м з максимальною швидкістю (без «гальма»), інтервал відпочинку – 1–2 хвилини.

Усі вправи, у спеціальній фізичній підготовці плавців у воді, можна виконувати в повній координації та за елементами. У повній координації рухів навантаження розподіляється на кінцівки рівномірно, або з акцентом на руки чи ноги. За елементами вправи виконуються за допомогою рук або ніг, а також із почерговими (відрізок однією, відрізок іншою) або перемінними (гребок однією, гребок іншою) рухами рук.

На нашу думку, виконання вправ за елементами дає можливість під час помірного загального навантаження планувати значне навантаження на окремі м'язові групи спортсмена, дозволяють легше та швидше засвоювати більш високий темп плавання.

Тому, для розвитку швидкісно-силових здібностей треба застосовувати плавання в повній координації та за елементами на відрізках 10–25–50 м без додаткових засобів із максимальною інтенсивністю рухів, а також змагальне плавання на 25 м та 50 м. Необхідно використовувати повторний та інтервальный методи при невеликому числі повторів від 6–8 до 12–16 разів.

Слід зазначити, що, якщо швидкісні вправи виконуються після попереднього фізичного навантаження, яке створило значний приріст молочної кислоти, то в подальшому їх вплив на розвиток анаеробних процесів є несуттєвим. Тому на практиці тренерам та спортсменам ми

рекомендуємо дотримуватися правила, що, якщо вирішується завдання розвитку швидкісно-силових якостей у спеціальній вправі, розминка повинна бути не дуже інтенсивною.

У спортивному тренуванні ми пропонуємо використовувати дві групи практичних методів вправ, а саме: безперервний та інтервальний. Безперервні методи тренування характеризуються однократним виконанням тренувальної роботи. Інтервальні методи передбачають виконання рухових дій із паузами відпочинку (свавільними або регламентованими).

Для спеціальної силової та швидкісно-силової підготовки необхідно використовувати повторний, повторно-серійний, інтервальний та коловий методи. Повторний метод передбачає виконання вправ із високим рівнем якісних характеристик руху. Загальна кількість повторів вправ регламентується здатністю плавця виконувати вправу до помітного зниження ефективності руху, при цьому паузи відпочинку між повторами повинні бути достатніми для повного відновлення працездатності. Відмінною рисою повторно-серійного методу – субмаксимальна інтенсивність роботи та об'ємне навантаження під час багаторазового виконання однієї й тієї самої вправи. Інтервальний метод передбачає повторну роботу в режимі максимальної та субмаксимальної інтенсивності з регламентованими паузами відпочинку. Коловий метод, який є варіантом інтервального, відрізняється від нього більш різностороннім впливом на організм за рахунок використання вправ різної тренувальної спрямованості та меншою інтенсивністю м'язової роботи.

Таким чином, у методиці вдосконалення швидкісно-силових здібностей плавців, а саме хлопців 13–14 років, ми рекомендуємо використовувати декілька напрямів. Один із них зводиться до виконання спеціально-підготовчих вправ на суші, інший – до виконання спеціально-підготовчих вправ у воді.

**Висновки та перспективи подальших наукових досліджень.** Таким чином, вдало підібрані засоби та методи підвищення рівня розвитку швидкісно-силових здібностей плавців 13–14 років сприяє покращенню спортивного результату й підвищенню спортивної майстерності плавців. Запропонована методика дозволяє всебічно вплинути на окремі компоненти швидкісно-силових якостей спортсменів, а також сприяти підвищенню рівня резервних можливостей організму хлопців 13–14 років, які займаються плаванням. Тому ми можемо припустити, що використання у процесі плавальної підготовки спеціальних вправ на суші та у воді, які спрямовані на вдосконалення розвитку швидкісно-силових якостей, дозволять досягти покращення спортивного результату.

Подальші дослідження передбачається провести в напрямі впровадження запропонованої нами методики в навчально-тренувальний

процес плавання та перевірки її ефективності для підвищення рівня розвитку швидко-силових здібностей хлопців 13–14 років.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Ашмарин, Б. А. (1990). *Теория и методика физического воспитания*. Москва: «Просвещение» (Ashmarin, B. (1990). *Theory and methods of physical training*. Moscow: "Enlightenment").
2. Булгакова, Н. Ж., Попов, О. И., Распопова, Е. А. (2014). *Теория и методика плавания: учебник для студентов учреждений высшего профессионального образования*. Москва: «Академия» (Bulhakova, N., Popov, O., Raspopova, E. (2014). *Theory and methodology of swimming: a textbook for the students of establishments of higher professional education*. Moscow: "Academy").
3. Гончар, И. (2006). *Методика преподавания плавания: технологии обучения и совершенствования*. Одесса: «Друк» (Honchar, I. (2006). *Methods of teaching swimming: learning technologies and improvement*. Odessa: "Druk").
4. Гузман, Р. (2013). *Плавание. Упражнения для обучения и совершенствования техники всех стилей*. Москва: «Попурри» (Huzman, R. (2013). *Swimming. Exercises for learning and improving the techniques of all swimming styles*. Moscow: "Popurri").
5. Давыдов, В. Ю., Авдиенко, В. Б. (2014). *Отбор и ориентация пловцов по показателям телосложения в системе многолетней подготовки (теоретические и практические аспекты)*. Москва: «Советский спорт» (Davydov, V., Avdiienko, V. (2014). *Selection and orientation of swimmers by body type in the long-term system of training (theoretical and practical aspects)*. Moscow: "Soviet sport").
6. Ильин, Е. П. (2018). *Психология спорта*. Санкт-Петербург: «Питер» (Iliin, E. (2018). *Psychology of sport*. St. Petersburg: "Piter").
7. Круцевич, Т. Ю. (2012). *Теорія і методика фізичного виховання. В 2-х томах*. Київ: «Олімпійська література» (Krutsevych, T. (2012). *Theory and methods of physical training. In 2 books*. Kyiv: "Olympic literature").
8. Литвинов, А. А., Козлов, А. В., Ивченко, Е. В. (2014). *Теория и методика обучения базовым видам спорта: Плавание*. Москва: «Академия» (Litvinov, A., Kozlov, A., Ivchenko, E. (2014). *Theory and methodology of teaching basic kinds of sport: Swimming*. Moscow: "Academy").
9. Маклауд, Йен (2013). *Анатомия плавания*. Москва: «Попурри» (McCloud, Ian (2013). *The anatomy of swimming*. Moscow: "Popurri").
10. Платонов, В. Н. (2012). *Спортивное плавание: путь к успеху. В 2 кн. Книга 1*. Москва: «Советский спорт» (Platonov, V. (2012). *Sport swimming: a way to success. In 2 books. Book 1*. Moscow: "Soviet sport").
11. Платонов, В. Н. (2012). *Спортивное плавание: путь к успеху. В 2 кн. Книга 2*. Москва: «Советский спорт» (Platonov, V. (2012). *Sport swimming: a way to success. In 2 books. Book 2*. Moscow: "Soviet sport").
12. Поликарпочкин, А. Н., Левшин, И. В., Поварешенкова, Ю. А., Поликарпочкина, Н. В. (2014). *Медико-биологический контроль функционального состояния и работоспособности пловцов в тренировочном и соревновательном процессах*. Москва: «Советский спорт» (Polikarpochkin, A., Levshin, I., Povareschenkova, Yu., Polikarpochkina, N. (2014). *Medical and biological control over the swimmers' functional state and working capability during practices and during competition processes*. Moscow: "Soviet sport").
13. Приходько, В., Томенко, О. (2017). Спорт вищих досягнень: від удосконалення системи підготовки спортсменів до потреби формування спортивної діяльності. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 5 (69), 156–166



(Pryhodko, V., Tomenko, A. (2017). Sport of high achievements: from improving the system of training the sportsmen to the need of forming sport activities. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 5 (69), 156–166).

14. Сало, Д., Риуолд, С. (2015). *Совершенная подготовка для плавания*. Москва: Возрождение планеты (Salo, D., Riouold, S. (2015). *The perfect swimming practice*. Moscow: Rebirth of the planet).

15. Таормина, Ш. (2013). *Секреты быстрого плавания для пловцов и триатлетов*. Москва: «Манн, Иванов и Фербер» (Taormina, Sh. (2013). *Swimming speed secrets for swimmers and triathletes*. Moscow: "Mann, Ivanov and Ferber").

16. Шиян, Б. М. (2008). *Теорія і методика фізичного виховання школярів. Частина 1*. Тернопіль: «Навчальна книга-Богдан». (Shiiian, B. (2008). *Theory and methods of physical training of pupils. Part 1*. Ternopil: "The learning book-Bogdan").

## РЕЗЮМЕ

**Коштур Яна.** Экспериментальная методика по плаванию для повышения уровня развития скоростно-силовых качеств мальчиков 13–14 лет.

В статье определены научно-педагогические основания для поиска новых спортивных технологий, новых методик в спортивных тренировках по плаванию, что позволит улучшить уровень физической подготовленности пловцов и тем самым результаты в спортивном плавании. С целью решения данного вопроса в статье предложены специально подобранные средства и методы тренировки и раскрыты условия их реализации во время плавательной подготовленности мальчиков 13–14 лет. Актуальным является внедрение предложенной нами методики в учебно-тренировочный процесс пловцов и изучение ее эффективности для улучшения уровня развития скоростно-силовых способностей мальчиков 13–14 лет.

**Ключові слова:** експериментальна методика, плавання, плавальна підготовка, спеціальні вправи на суші і в воді, скоростно-силові якості, хлопчики 13–14 років.

## SUMMARY

**Koshtur Yana.** Experimental swimming method for developing the speed and strength properties of boys aged 13–14.

The aim is to find the new methods of teaching swimming for developing the speed and strength properties of boys aged 13–14 and get a scientific reasoning for them.

In order to get the results of this study, a number of methods were used, such as analysis, synthesis, comparison and generalization of pedagogical literature on the problem of research, pedagogical observation and generalization of pedagogical experience.

After analyzing the literature on the problem of research, we have selected some new swimming training means and methods which are aimed at improving the level of speed and strength properties of swimmers of middle school age and improving their results.

In order to improve the speed and strength properties of boys aged 13–14, we propose to use this exercise complex, which are done in and out of the water.

The main form of the special preparation out of the water are exercises using barbell, rubber cord, medical ball throwing, exercises using weighting, crossfit.

In the process of training the speed and strength properties, special exercises in the water were used, such as swimming with a rubber cord, swimming with brakes and blades for hands.

These successfully selected means and methods of improving the speed and strength properties of swimmers aged 13–14 will positively influence their results and swimming skills.

*The proposed method allows looking at separate components of the swimmers' speed and strength properties and has a positive influence on reserve capabilities of swimmers' bodies. So it can be assumed that using these methods and exercises during the training of speed and strength properties in and out of the water allow improving the swimmers' results.*

*Further studies are going to be conducted in the direction of introducing this proposed method into the swimmers' training process and proving its' efficiency to improve the level of speed and strength properties of boys aged 13–14.*

**Key words:** *experimental method, swimming, swimming training, special exercises in and out of the water, speed and strength properties, boys aged 13–14.*

УДК 378.091.212:364

**Ольга Кривонос**

Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0001-8076-3259

DOI 10.24139/2312-5993/2018.06/098-108

## **МЕТОДОЛОГІЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ФЕНОМЕНУ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

*Метою статті є аналіз наукового комплексного дослідження системи поглядів на проблему адаптації зарубіжних та вітчизняних учених та виокремлення важливих положень для сучасного соціально-педагогічного трактування цієї проблеми. Представлено адаптацію як стан, у якому потреби індивіда, з одного боку, і вимоги середовища – з іншого, повністю задоволені або як процес, за допомогою якого цей гармонійний стан досягається (біхевіористська теорія), як адекватну продуктивну результативність (інтеракціоністська теорія), як співвідношення змін середовища й особистості (психоаналітична теорія).*

**Ключові слова:** *адаптація, соціально-педагогічна адаптація, психологічна адаптація, дидактична адаптація, концепція системного розгляду адаптації, біхевіористська теорія адаптації, інтеракціоністська теорія адаптації, психоаналітична теорія адаптації.*

**Постановка проблеми.** Інноваційні перетворення сучасної освіти України відповідно до нового Закону «Про освіту» та Концепції нової української школи, головним своїм продуктом передбачають формування інноваційної людини, що володіє різноманітними компетентностями, творчої, успішної і здатної активно адаптуватися до надзвичайно швидких інформаційних та соціальних змін.

Такі трансформаційні зміни в Україні, а також демократизація й гуманізація суспільного буття, дозволяють по-новому дивитися на різноманітні соціальні явища, зокрема, соціалізацію та її складові: соціальну адаптацію, інтеграцію та індивідуалізацію особистості, соціальних груп, суспільства в цілому. Важливо дослідити проблему саме соціальної адаптації та її форм, зокрема, з позицій зарубіжних та

вітчизняних учених. Адже сучасні науки, що вивчають соціальні явища, у тому числі педагогіка, формують розуміння соціальної адаптації, спираючись на вже існуючі концепції філософів, психологів, соціологів, педагогів, критикуючи чи погоджуючись із ними.

Аналіз наукових досліджень і власні спостереження дозволяють нам стверджувати про надзвичайну важливість дослідження феномену адаптації з метою пошуку інноваційних механізмів її реалізації в навчальних закладах, зокрема вищих.

**Аналіз актуальних досліджень.** Як засвідчують результати нашого дослідження, на сьогодні соціальна адаптація, а особливо дидактична її форма, цікавить представників різних наук. Так, філософські дослідження проблеми адаптації в загально-філософському трактуванні знайшли відображення у працях О. Бондаренко, А. Кавалерова та ін. Психологи вивчають чинники адаптації особистості (П. Кузнецов), психологічну структуру професійної адаптації (Н. Чайкіна) тощо. Низка останніх педагогічних досліджень присвячена соціальній адаптації дітей у межах закладу для сиріт (І. Дементьєва), студентів в умовах педагогічного училища (Л. Зданевич, О. Кочерга). Педагоги вивчають соціальну адаптацію підлітків у загальноосвітніх санаторних школах-інтернатах (Ю. Чернецька); освітлюють проблему соціальної адаптації в технологіях соціальної роботи (С. Харченко), особливості соціальної адаптації як складової процесу соціалізації особистості (О. Безпалько, І. Зверєва та ін.).

Усі вищезазначені дослідження адаптації (адаптивно-соціалізаційної теорії) так чи інакше ґрунтуються на концепціях зарубіжних учених (Г. Айзенка, Дж. Міда, Г. Селлівана, Л. Філіпа, З. Фрейда, Е. Фромма), науковців радянських часів: філософів (Ю. Гана, Т. Дичева, М. Кджаняна), психологів (Л. Виготського, Л. Ларіонова, О. Леонтьєва), педагогів (Л. Бенедиктова, В. Дугінця, О. Мороза, Л. Шубіна) та ін.

Таким чином, теорія адаптації має серйозне наукове підґрунтя і повинна бути використана педагогічними й науково-педагогічними працівниками в розробці конкретних адаптаційних заходів.

**Метою статті** є аналіз наукового комплексного дослідження системи поглядів на проблему адаптації зарубіжних та вітчизняних учених та виокремлення важливих положень для сучасного соціально-педагогічного трактування цієї проблеми й організації адаптаційних заходів у навчальних закладах.

**Методи дослідження.** Щоб досягти мети дослідження було використано загальнонаукові методи: аналіз і синтез наукової філософської, психологічної, педагогічної літератури, що висвітлює різні підходи до теорії адаптації, порівняння, узагальнення, абстрагування з метою виявлення системи поглядів на проблему адаптації зарубіжних та вітчизняних учених.

**Виклад основного матеріалу.** Нами було виявлено, що серед зарубіжних дослідників проблемою соціальної адаптації займалися психоаналітики, неофрейдисти, необіхевіористи, інтеракціоністи, антропологи та ін. Так, представники психоаналітичної теорії соціальної адаптації – Г. Гартман [14], З. Фрейд [10] – намагалися розробити «чітку теорію адаптації індивіда, визначити широку систему понять, що відображають процес адаптації людини до соціального середовища» [3, с. 25]. Але їхня теорія ґрунтується на біологізаторських позиціях, в основі яких – фрейдистська формула структури психіки людини, що включає три сфери: «Воно», «Я», «Над-Я».

Наприклад, Г. Гартман, послідовник З. Фрейда, відзначає, що інтерес до проблеми адаптації зріс унаслідок розвитку «психології Я», підвищення загального інтересу до особистості та її пристосування до умов зовнішньої реальності. Адаптація, згідно з Г. Гартманом, включає як процеси, пов'язані з конфліктними ситуаціями, так і ті процеси, які входять у вільну від конфліктів сферу «Я», яка сприяє нормальній адаптації і створюється захисними механізмами особистості.

Психоаналітичний підхід дозволяє виділити дві складових адаптації: процес і результат. Як процес адаптація полягає в запуску й розгортанні захисних реакцій, як результат у новому особистісному придбанні, що забезпечує адаптацію в більш складних умовах. Вони працюють із поняттям адаптації (процес) і адаптованістю (результат цього процесу). Добре адаптовані особистості демонструють високу продуктивність, здатність насолоджуватися життям і збережену психічну рівновагу. Тому можна сказати, що у процесі адаптації активно змінюється як особистість, так і середовище, у результаті чого встановлюються відносини адаптованості, а адаптаційний процес регулюється з боку «Я». Важливо відзначити, що в ході адаптації відбувається пошук людиною такого середовища, яке сприятливе для його функціонування.

Такі явища, як «сила Я», «обмеження Я», описувані психоаналітиками, також впливають на процес адаптації та його успішність. У якості критерію успішної адаптації психоаналітична школа розглядає ситуацію, при якій у людини не порушені її продуктивність, психологічна рівновага і здатність насолоджуватися життям [6, с. 32].

Сучасні психоаналітики широко використовують введені ще З. Фрейдом поняття «аллопластичних» і «ауто пластичних» змін і, відповідно, розрізняють два різновиди адаптації: 1) аллопластична адаптація здійснюється тими змінами в зовнішньому середовищі, які людина робить для його приведення у відповідність зі своїми потребами; 2) аутопластична адаптація забезпечується змінами особистості (її структури, умінь, навичок тощо), за допомогою яких вона пристосовується до середовища [10, с. 170].

До цих двох власне психічних різновидів адаптації Г. Гартман додає ще один: пошук індивідом такого середовища, що сприятливе для функціонування організму [14, с. 50].

Психоаналітики велике значення надавали соціальній адаптації особистості. Г. Гартман відзначає, що завдання адаптації до інших людей постає перед людиною з дня її народження. Вона адаптується також у тому соціальному середовищі, яке частково є результатом активності попередніх поколінь і її самої. Людина не тільки бере участь у житті суспільства, а й активно створює ті умови, до яких має адаптуватися. Все більшою мірою своє середовище проживання людина створює сама.

Виходячи з цього, учений вважає процес адаптації людини багатшаровим, причому уявлення про рівень адаптації лежить в основі концепції здоров'я людини.

Указавши на тісний зв'язок між біологічним і психологічним (зокрема, у взаєминах між дитиною та її батьками), цей учений тим не менше приходить до помилкового висновку про те, що «психічне є суттєвою частиною біологічного», пояснюючи біологію і психологію «двома різними підходами ... двома різними точками зору, двома методами дослідження і двома сітками понять» [14].

У цілому психоаналітична теорія адаптації людини є до теперішнього часу однією з найбільш розроблених. Психоаналітики створили широку систему понять і відкрили низку тонких процесів, за допомогою яких людина адаптується до соціального середовища. Проте в цілому психоаналітична теорія адаптації потребує розвитку шляхом виходу з рамок класичних уявлень цієї школи з урахуванням новітніх досягнень психології особистості, соціальної психології та інших психологічних наук. І все ж ніколи не слід забувати, що багато питань психології адаптації людини вперше сформульовані психоаналітиками, а низка їх досягнень (наприклад, відкриття й докладний опис цілої системи захисних механізмів) представляє неминучу цінність для психології [4, с. 77].

Вихідним положенням неофрейдистів (Г. Селлівана, Е. Фромма [11]) став принцип культурного детермінізму, що визнає вирішальну роль соціального середовища як фактора розвитку психіки індивіда та його відносин із навколишнім світом. К. Хорні розглядала соціальну ідентичність як успішну адаптацію індивіда до соціального середовища, а її порушення – як патологію [13]. Однак неофрейдистська теорія заперечує зв'язки між природою й культурою та визнає психічні процеси при адаптації індивіда односторонніми реакціями на впливи зовнішнього середовища.

Дослідники-необіхевіористи – Г. Айзенк [1], В. Хесле [12] – детально вивчають адаптаційні процеси й поділяють їх на адаптацію взагалі та соціальну адаптацію зокрема. Зазначимо, що вчені здебільшого звертають

увагу на біологічні стани індивідів у процесі адаптації, а саму соціальну адаптацію розуміють як адаптацію соціальних груп, а не окремих індивідів.

У межах біхевіоризму адаптація виступає як: 1) стан, у якому потреби індивіда, з одного боку, і вимоги середовища – з іншого, повністю задоволені. Це стан гармонії між індивідом і природною чи соціальним середовищем; 2) процес, за допомогою якого цей гармонійний стан досягається.

Адаптація як процес, згідно з Р. Хенкі, приймає форму зміни середовища й змін в організмі шляхом застосування дій (реакцій, відповідей), що відповідають даній ситуації. Зазначені зміни є біологічними. Про зміни психіки й використання власне психічних механізмів адаптації в біхевіористському визначенні немає мови. Ця обставина є, на нашу думку, основним недоліком біхевіористського підходу до проблеми адаптації особистості. Інший недолік – нездатність використання сучасної теорії еволюції організмів і психіки.

Соціальну адаптацію біхевіористи розуміють як процес (або стан, що досягається в результаті цього процесу) фізичних, соціально-економічних або організаційних змін у специфічно-груповому поведженні, соціальних відносинах або в культурі. У функціональному відношенні зміст або мета такого процесу залежить від перспектив поліпшення здатності виживання груп або індивідів або ж від способу досягнення значимих цілей. Кожний термін має біологічні відтінки, що показує його ставлення до теорії еволюції, хоча, як ми вже зазначили, сучасних досягнень теорії еволюції, соціобіології та еволюційної психології при розгляді проблеми адаптації біхевіористи не використовують [5, с. 63].

Слід також мати на увазі, що в біхевіористському визначенні соціальної адаптації мова йде переважно про адаптацію груп, а не індивідів. До того ж тут не розглядається питання про особистісні зміни, що відбуваються у процесі адаптації індивіда. Однак, біхевіористи справедливо відзначають адаптивний характер модифікації поведінки через процес навчання. Не можна не погодитися з тим, що питання зміни поведінки через навчання становлять велику підсистему проблеми соціально-психологічної адаптації осіб і груп.

Цю проблему вперше обговорював англійський філософ XIX століття Герберт Спенсер, послідовник Ч. Дарвіна. Механізми навчання (заучування) є одним із найважливіших умов придбання адаптивних (у тому числі захисних) можливостей особистості у процесі її онтогенетичного розвитку й соціалізації.

Слід зазначити, що як у наведених характеристиках, так і в додаткових зауваженнях Р. Хенкі є елементи, прямо пов'язані з проблемами соціально-психологічної адаптації особистості. Відзначається, що термін «соціальна адаптація» використовується також із метою позначення процесу, за допомогою якого індивід чи група досягають стану

соціальної рівноваги в значенні відсутності переживання конфліктних відносин із середовищем. Конфлікт є різновидом проблемної ситуації, тому дане визначення в цілому прийнятне, хоча й має деякі обмеження. Це зрозуміло з того, що в ньому мова йде лише про конфлікти з зовнішнім середовищем та ігноруються внутрішні конфлікти особистості [7, с. 64].

Таким чином, у біхевіористичних визначеннях соціальної адаптації, незважаючи на низку упущень, є конструктивні елементи, які можна використовувати для вироблення адекватного визначення соціально-психічної адаптації особистості й соціальної групи у проблемних ситуаціях. Слід відзначити також, що адаптацію груп біхевіористи, мабуть, не вважають специфічним процесом, відмінним від процесів індивідуальної адаптації їх членів. З цим не можна погодитися, оскільки група адаптується до своїх нових членів із одночасною внутрішньогруповою адаптацією останніх; група адаптується також до більш широкого соціального середовища, зокрема, до інших груп; адаптація групи – це сумарний процес адаптивної активності її членів.

Адаптованість групи до більш широкої соціальної ситуації, на нашу думку, не обов'язково передбачає внутрішньогрупову адаптованість кожного її члена. В адаптованих групах можуть бути такі члени, положення яких всередині групи слід вважати станом дезадаптованості. Такі, наприклад, соціально ізольовані і знехтувані члени груп, яких виявляють за допомогою соціометричних досліджень. Механізми групової адаптації не є ідентичними з механізмами внутрішньогрупової індивідуальної адаптації. Навіть однойменні відповідні реакції й механізми (наприклад, індивідуальна та груповая агресія, конформістські дії тощо) мають не тільки кількісні, але і якісні відмінності. У силу перерахованих обставин проблему соціальної адаптації груп ми схильні вважати специфічною проблемою іншого, більш високого рівня. Ці ідеї слід розгорнуто обговорювати в соціальній психології [8, с. 2].

Прихильники інтеракціоністського напрямку роблять акцент на вивчення іншого боку адаптації. Вони відносять адаптацію до добре організованих прийомів або способів життєдіяльності, які дозволяють людині пристосуватися до нової ситуації і справлятися з типовими проблемами. Тому характеристиками адаптивної поведінки розглядається успішне прийняття рішень, чітке визначення свого майбутнього, прояв ініціативи. Так, Л. Філліпс [9] вважає, що ознаками ефективної адаптованості є: здатність установлювати інтимні, емоційно-насичені зв'язки у сфері особистих відносин; наявність почуття емпатії; розуміння мотивів людської поведінки; здатність тонко й точно відображати зміни у взаєминах; ефективність у сфері позаособистісної соціально-економічної активності, у якій людина досягає запланованого ним рівня.

На підтвердження цього, Л. Філліпс вважав, що «соціально-адаптаційний процес характеризується двома особливостями: по-перше, прийняттям соціальних очікувань групи, конформністю до вимог і норм,

які суспільство ставить перед особистістю; по-друге, соціальна адаптація не зводиться до простого прийняття особистістю соціальних норм соціуму, до якого вона адаптується, а являє собою гнучкість, здатність надавати подіям бажаний для себе напрям» [3, с. 28–29]. Таке трактування Л. Філіпсом категорії соціальної адаптації є важливим для нашого дослідження, оскільки вказує на активність особистості у процесі адаптації, на можливість виявлення власної ініціативи.

Особистість, яка здійснює переважно цю форму адаптації, не йде від проблемних ситуацій (тобто не користується стратегією втечі від проблем, про яку мова ще попереду), а використовує ці ситуації для реалізації своїх прагнень, цілей, основних домагань. Такі особистості значною мірою самі планують і здійснюють своє майбутнє і не схильні пасивно чекати допомоги та вказівок із боку інших (як це властиво дітям і певному числу дорослих із вираженням залежним характером).

Дж. Мід, розробляючи напрям символічного інтеракціонізму, центральним поняттям соціальної психології вважав «міжіндивідуальну взаємодію». Сукупність процесів взаємодії, на думку вченого, формує суспільство й соціального індивіда: «З одного боку, багатство та своєрідність властивих тому чи іншому індивідуальному «Я реакції» та способів дій залежать від різноманітності та широти систем взаємодії, у яких бере участь «Я». З іншого – соціальний індивід є джерелом руху й розвитку суспільства» [2, с. 10].

Представники зарубіжної філософської думки Ф.Знанецький та У.Томас вважали, що соціальні явища та процеси необхідно розглядати як результат свідомої діяльності людей, а при вивченні тих чи інших соціальних ситуацій важливо враховувати не тільки соціальні обставини, але й точку зору індивідів, які включені в ці ситуації, тобто розглядати їх як суб'єктів соціального життя. Учені спробували розробити типологію особистостей за характером їхньої адаптації до соціального середовища та виокремили три основні типи: міщанський, богемний, творчий [3, с. 45]. Філософи наголосили: «...суспільний розвиток, як і розвиток культури, визначається лише творчими особистостями, здатними не лише пасивно пристосовуватися до змінених умов буття, а адаптовуватися до них через власну творчу активність, через власні нововведення й винахідливість» [3, с. 46]. Ідеї Дж. Міда, У. Томаса, Ф.Знанецького лягли в основу суб'єкт-суб'єктного підходу до розуміння адаптації та соціалізації, основною ідеєю якого є утвердження активної позиції людини в цьому процесі.

На думку представників даного напрямку, у ході адаптації організм пристосовується до вимог специфіки ситуації. Для інтеракціоністів адаптивність проявляється у вигляді двох різних відповідей на вплив середовища: у прийнятті та ефективності відповіді на ті соціальні очікування, з якими людина зустрічається відповідно до своїх поглядів; у



гнучкості, ефективності при зустрічі з новими й потенційно небезпечними ситуаціями; у здатності надавати подіям бажаний для себе напрямок.

Узагальнену характеристику зарубіжних і вітчизняних теорій адаптації представлено в табл. 1.

Таблиця 1

**Узагальнена характеристика теорій адаптації**

№	Назва теорії	Представники	Визначення сутності адаптації
ЗАРУБІЖНІ ТЕОРІЇ			
1.	Психоаналітична теорія адаптації особистості	З. Фрейд, Г. Гартман	Як процес адаптація полягає в запуску й розгортанні захисних реакцій, як результат – у новому особистісному придбанні, що забезпечує адаптацію в більш складних умовах
2.	Теорія неофрейдистів	Г. Селліван, Е. Фромм, К. Хорні	Теорія заперечує зв'язки між природою й культурою та визнає психічні процеси при адаптації індивіда односторонніми реакціями на впливи зовнішнього середовища
3.	Біхевіористська теорія	Г. Айзенк, В. Хесле	1) стан, у якому спостерігається співвідношення потреб індивіда й вимог середовища; 2) процес, за допомогою якого досягається цей гармонійний стан
4.	Інтеракціоністська теорія	Л. Філліпс, Дж. Мід, Ф. Знанецький	Відносять адаптацію до добре організованих прийомів або способів життєдіяльності, які дозволяють людині пристосуватися до нової ситуації і справлятися з типовими проблемами. Адаптації притаманні особливості: 1) прийняттям соціальних очікувань; 2) адаптація не зводиться до простого прийняття особистістю соціальних норм
5.	Філософська теорія	Ф. Знавецький, У. Томас	Адаптивність проявляється у вигляді двох різних відповідей на вплив середовища: у прийнятті та ефективній відповіді на ті соціальні очікування, з якими людина зустрічається у відповідності зі своїми поглядами; у гнучкості, ефективності при зустрічі з новими й потенційно небезпечними ситуаціями; у здатності надавати подіям бажаний для себе напрямок
6.	Психолого-соціальна теорія	Т. Шибутані	Загальна адаптація (адаптованість) є результатом послідовного ряду ситуативних адаптацій до повторюваних ситуацій

ВІТЧИЗНЯНІ ТЕОРІЇ			
1.	Філософська теорія	І. Милославова, М. Кджанян, Ю. Ган, Т. Дичев	Адаптація особистості розглядається не як просте пристосування до нових умов, а як складний, суперечливий процес, що включає момент активності особистості й супроводжується певними змінами в її структурі
2.	Соціальна теорія	Г. Насирова, Л. Зданевич	Соціальна адаптація «пов'язана з входженням індивіда в нове соціальне середовище й означає приведення об'єктивних і суб'єктивних особливостей особистості відповідно до умов соціального середовища, що змінюється»
3.	Психологічна теорія	Е. Нікітіна	Категорично розділяють активність і власне адаптивну діяльність людини
4.	Педагогічна теорія	Л. Бенедиктов а, О. Мороз, В. Дугінець, Л. Шубіна	Виділяють чотири рівні адаптації за характером взаємодії суб'єкта й адаптивного середовища: уподібнення пристосування, урівноваження та псевдоадаптація

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** Таким чином, проведений аналіз основних теорій зарубіжних та вітчизняних учених про феномен адаптації показав, що всі вони зробили свій внесок у вивчення адаптації. Але в кожній теорії спостерігається своєрідне бачення її природи, функції, критеріїв успішності. Адаптація розглядається як процес або стан (біхевіористська теорія), як адекватна продуктивна результативність (інтеракціоністська теорія), як співвідношення змін середовища й особистості (психоаналітична теорія).

Більшість авторів розглядають адаптацію як процес пристосування до різних станів зовнішнього середовища, у ході якого набуваються нові якості чи властивості. При цьому підкреслюється активність адаптивних процесів, які постійно супроводжують життя людини і сприяють її виживанню в різних умовах. Важливо відзначити, що адаптація пов'язана з багатьма важливими особливостями особистості, зокрема пізнавальними, мотиваційними та ціннісними, що необхідно враховувати, зокрема, при організації умов для адаптації студентів першого курсу вищих навчальних закладів.

Перспективним може стати дослідження шляхів подолання студентами (випускниками загальноосвітніх закладів) труднощів адаптації.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Айзенк, Г. Ю. (1999). *Структура личности*. СПб.: Издательство Ювента (Aizenk, H. Yu. (1999). *Structure of personality*. SPb.: Yuventa Publishing House).
2. Мид, Дж., Мертон, Р., Парсонс, Т. (2004). *Американская социологическая мысль*. Москва: Изд-во МГУ (Mead, J., Merton, R., Parsons, T. (2004). *American sociological thought*. Moscow: MSU Publishing House).

3. Кавалеров, А. І., Бондаренко, А. М. (2005). *Соціальна адаптація: феномен і прояви*. Одеса: Астропринт (Kavalerov, A. I., Bondarenko, A. M. (2005). *Social adaptation: phenomenon and manifestation*. Odesa: The Astroprint).
4. Казміренко, В. П. (2004). Програма дослідження психолого-соціальних чинників адаптації молоді до навчання у ВНЗ та майбутньої професії. *Практична психологія та соціальна робота*, 6, 76–78 (Kazmirenko, V. P. (2004). Program of research of psycho-social factors of adaptation of a young person to the study at higher education institutions and the future profession. *Practical Psychology and Social Work*, 6, 76–78).
5. Ляхова, І. М. (2001). Використання системного аналізу процесу адаптації студентів-першокурсників. *Рідна школа*, 1, 61–63 (Liakhova, I. M. (2001). Use of system analysis of the process of adaptation of students-freshmen. *Native school*, 1, 61–63).
6. Никитина, Е. Б. (2002). Некоторые психологические аспекты школьной дезадаптации в младшем подростковом возрасте. *Воспитание школьников*, 6, 31–33 (Nikitina, E. B. (2002). Some psychological aspects of school maladaptation in younger adolescents. *Education of schoolchildren*, 6, 31–33).
7. Плотнікова, О. В. (2001). Важливість вивчення індивідуальних особливостей першокурсників у період дидактичної адаптації. *Рідна школа*, 10, 62–64 (Plotnikova, O. V. (2001). The importance of studying the individual characteristics of the first-year students in the period of didactic adaptation. *Native school*, 10, 62–64).
8. Резник, Т. І. (2002). Психологічний зміст труднощів у навчанні студентів-першокурсників. *Практична психологія та соціальна робота*, 1, 1–3 (Reznik, T. I. (2002). The psychological content of difficulties in teaching students-freshmen. *Practical Psychology and Social Work*, 1, 1–3).
9. Филипс, Л. (1979). *Адаптация и ее разновидности*. Л.: Наука (Philips, L. (1979). *Adaptation and its variants*. L.: Science).
10. Фрейд, З. (2000). Введение в психоанализ: лекции. Москва: Изд-во Современ. Гуманитар. ун-та (Freud, S. (2000). *Introduction to psychoanalysis: lectures*. Moscow: Publishing house of Modern Humanitarian University).
11. Фромм, Э. (2002). *Искусство любить*. СПб.: Издательство Азбука (Fromm, E. (2002). *Art to love*. St. Petersburg: Publishing House Azbuka).
12. Хесле, В. (1994). Кризис индивидуальной и коллективной идентичности. *Вопросы философии*, 10, 112–123 (Hesleu, V. (1994). The crisis of individual and collective identity. *Issues of Philosophy*, 10, 112–123).
13. Хорни, К. (2000). *Невротическая личность нашего времени*. Москва: Издательство Прогресс (Horney, K. (2000). *Neurotic personality of our time*. Moscow: Publishing House Progress).
14. Hartmann, H. (1958). *Ego psychology and the Problem of adaptation*. N-Y.: New York.
15. Taylor, P. G., Hitendra, P., Clarke, J. (2004). Exploring student adaptation to new learning environments: some unexpected outcomes. *International Journal of Learning Technology*, 1, 100–110.

## РЕЗЮМЕ

**Кривонос Ольга.** Методологические обоснования феномена адаптации студентов к обучению в учреждении высшего образования.

Целью статьи является анализ научного комплексного исследования системы взглядов на проблему адаптации зарубежных и отечественных ученых, а также выделение важных положений для современного социально-педагогического трактования этой проблемы. Адаптация представляется как состояние, в

*котором потребности индивида, с одной стороны, и требование окружающей среды – с другой, полностью удовлетворены или как процес, с помощью которого это гармоничное состояние достигается (бихевиорестическая теория), как адекватная продуктивная результативность (интеракционистская теория), как соотношение изменений среды и личности (психоаналитическая теория).*

**Ключевые слова:** адаптация, социально-педагогическая адаптация, психологическая адаптация, дидактическая адаптация, концепция системного рассмотрения адаптации, бихевиорестическая теория адаптации, интеракционистская теория адаптации, психоаналитическая теория адаптации.

## SUMMARY

**Krivosos Olha.** Methodological substantiation of the adaptation phenomenon of the students to study at a higher education institution.

*The aim of the article is to analyze the scientific complex study of the system of views on the problem of adaptation of foreign and domestic scientists and identification of important provisions for the modern socio-pedagogical definition of this problem. Adaptation is presented as a condition in which the needs of the individual, on the one hand, and the requirements of the environment – on the other hand, are completely satisfied or as a process by which this harmonic state is achieved (behaviorist theory), as an adequate productive effect (interaction theory), as a correlation of changes in the environment and personality (psychoanalytic theory).*

*Domestic scholars consider adaptation of the person not as a simple adaptation to new conditions, but as a complex, contradictory process that includes the moment of activity of the individual and is accompanied by certain changes in its structure. Social adaptation is associated with entering of the individual in a new social environment and means bringing the objective and subjective peculiarities of the individual in accordance with conditions of the changing social environment.*

*Most authors see adaptation as a process of adaptation to different states of the environment, during which new qualities or properties are acquired. It emphasizes the activity of adaptive processes, which constantly accompany human life and contribute to its survival in different conditions. It is important to note that adaptation is associated with many important personality peculiarities, such as cognitive, motivational, and value, which must be taken into account, in particular, when organizing the conditions for the adaptation of students of the first year of study at higher education institutions.*

**Key words:** adaptation, socio-pedagogical adaptation, psychological adaptation, didactic adaptation, concept of systemic adaptation review, behavioral theory of adaptation, interaction theory of adaptation, psychoanalytic theory of adaptation.

## ПОЕТАПНА МЕТОДИКА РОЗВИТКУ МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОГО СМАКУ ПІДЛІТКІВ У ПРОЦЕСІ СПІВАЦЬКОГО НАВЧАННЯ

*У статті висвітлено особливості поетапної методики розвитку музично-естетичного смаку підлітків у процесі співацького навчання. Автором виокремлено три етапи означеної методики: мотиваційно-експонувальний, аналітично-оцінювальний та творчо-результативний. Мотиваційно-експонувальний етап спрямований на формування в підлітків розуміння необхідності володіння вокально-хоровими навичками з метою розвитку музично-естетичного смаку. Другий етап – аналітично-оцінювальний – передбачає безпосереднє оволодіння учнями вокальними навичками. Третій – творчо-результативний – етап спрямований на формування практичних вокально-хорових навичок з метою розвитку музично-естетичного смаку підлітків.*

**Ключові слова:** музично-естетичний смак, розвиток музично-естетичного смаку, поетапна методика, підлітки, співацьке навчання.

**Постановка проблеми.** Нові реалії сьогодення зумовлюють необхідність формування здатності особистості до сприймання й досягнення загальнолюдських ідеалів та орієнтирів. У цьому контексті все більше виникає потреба в духовному становленні й культурному самовизначенні підростаючого покоління. Одним зі шляхів виховання цілісної, гармонійної особистості, здатної вільно орієнтуватись у світі цінностей, є розвиток у неї естетичних поглядів, художніх уподобань, музично-естетичних смаків.

**Аналіз актуальних досліджень.** Означена проблема розглядалась у працях таких науковців, як О. Бурев, Н. Миропольська, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, Т. Танько, Г. Шевченко та ін.

Результати опрацювання наукових досліджень свідчать про те, що музично-естетичний смак як багатомірне явище вивчається вченими з різних позицій, а саме: крізь призму: формування музичного сприйняття (Н. Гродзенська, О. Костюк, О. Ростовський, О. Рудницька та ін.); розвитку художнього інтересу (О. Дем'янчук, Є. Квятковський, Г. Щукіна та ін.); естетичної оцінки (В. Бутенко, Л. Коваль та ін.); творчих здібностей (Л. Масол, В. Матова та ін.).

Вагомість наукових надбань у колі обраної тематики, її соціально-педагогічна значущість зумовлюють необхідність дослідження проблеми розвитку музично-естетичного смаку підлітків у процесі співацького навчання та були підставою для розробки його поетапної методики.

**Мета статті** – висвітлити особливості поетапної методики розвитку музично-естетичного смаку підлітків у процесі співацького навчання.

**Методи дослідження.** Для досягнення зазначеної мети використано такі методи: теоретичні (аналіз філософської, психологічної, педагогічної, методичної літератури з проблеми наукової розвідки для виявлення сутності основоположних понять дослідження; узагальнення й систематизація матеріалів для сутнісної характеристики поетапної методики розвитку музично-естетичного смаку школярів підліткового віку).

**Виклад основного матеріалу.** Поетапна методика складається з трьох етапів:

- 1) мотиваційно-експонувальний;
- 2) аналітично-оцінювальний;
- 3) творчо-результативний.

Мотиваційно-експонувальний етап спрямований на формування в підлітків розуміння необхідності володіння вокально-хоровими навичками з метою розвитку музично-естетичного смаку.

На першому – мотиваційно-експонувальному етапі методики – вважаємо за доцільне використовувати методи стимулювання та збагачення сприймання й інтерпретації творів мистецтва (за В. Стрілько). Методи інтригування, ігрових ситуацій, які активізують не раціональні способи трансляції художньої інформації, а процеси її емоційного переживання підлітками, викликають у них прагнення до опанування цінностей мистецтва, сприяють формуванню естетичної свідомості. Реалізація ігрових засобів у співацькому навчанні здійснюється з урахуванням вікових особливостей підлітків.

У традиційній класифікації підлітковим прийнято вважати період розвитку індивіда від 10–12 до 14–15 років (Мухова, 2004). Порівняно з дитинством, підлітковий вік характеризується якісними зрушеннями, що відбуваються в анатомо-фізіологічному, психологічному та соціальному розвитку. Фізіологічні зміни в організмі підлітка є природною передумовою для породження психологічних новоутворень, потенційно типовим орієнтиром досягнень, можливих на цьому етапі життя (Рогов, 2011).

Особистість учня в підлітковому віці набуває кардинальних змін, що протікають на фізіологічному, психічному та розумовому рівнях і набувають значення для становлення особистості підлітків (Л. Долинська, П. Кульчицька, Р. Нємов, Є. Рогов, О. Скрипченко, М. Яновський та ін.). Учені підкреслюють, що підлітковий вік є одним із найважливіших етапів у житті людини, на якому існує багато джерел і починань усього подальшого становлення особистості (Мухина, 2004; Рогов, 2011; Савчин, 2016).

У цей період дитина усвідомлює себе як доросла особа й переосмислює систему цінностей. Поява відчуття дорослості як специфічного новоутворення самосвідомості є структурним центром особистості підлітка,

якістю, у якій відображається нова життєва позиція у ставленні до себе, людей і світу в цілому. Саме воно визначає спрямованість і зміст активності підлітка, його нові прагнення, бажання, переживання. У цей час оформлюються стійкі форми поведінки, риси характеру, засоби емоційного реагування; це пора досягнень, стрімкого накопичення знань, умінь, становлення «Я», отримання нової соціальної позиції (Рогов, 2011).

Основні новоутворення особистості підлітків пов'язані зі зміною провідного типу діяльності та стосунків. Рушійною силою в цей період є розв'язання внутрішніх протиріч, що виникають у зв'язку з активною взаємодією підлітка із соціальним середовищем. Своєрідність соціальної ситуації розвитку підлітка полягає в тому, що він входить у нову систему спілкування з дорослими та однолітками, займаючи серед них нове місце й виконуючи нові функції (Возрастная и педагогическая психология, с. 104).

Цей період більше, ніж будь-який інший, залежить від реальностей довкілля, тому що саме на цьому віковому етапі відбувається втрата дитячого світосприймання, з'являється почуття тривожності та психологічного дискомфорту, підліток марить про власні привілеї і статус дорослого. Такому стану сприяють суб'єктивні враження: різкі фізіологічні зміни, мрії та ідеали, кризові зіткнення з самим собою і сім'єю, почуття самотності та прагнення швидше досягти статусу дорослої людини (Вікова та педагогічна психологія, 2001).

Д. Фельдштейн окреслює у своїх дослідженнях підлітковий вік як «особливу фазу психічного розвитку, етап переходу від дитинства до дорослості, з притаманними їй особливостями психічного розвитку та сензитивним для цього віку типом провідної діяльності – суспільно корисної» (Фельдштейн, 1982, с. 3–9).

В ігровій діяльності розвивається здатність підлітків співвідносити художні предмети та явища з навколишнім світом, продуктивно конструювати їх за допомогою уяви, випробовувати себе в різних ролях.

Розглядаючи початковий ступінь смаків – інтерес, можна припустити, що цікавість має зовнішню та внутрішню сторони. Збудження епізодичного ситуативного інтересу, мета якого на першому етапі ставить вимоги до цікавості матеріалу або до цікавого за формою викладення матеріалу: колір фону (психологи вважають, що колір діє на психіку людини, її емоції й навіть на фізіологічні функції) (Миронова, 1969, с. 174); яскраві ілюстрації; незвичайна форма предмета; логічний наголос; вплив жестами, мімікою тощо.

Формування стійкого ініціативного інтересу як кінцева мета на першому етапі ставить вимоги до змісту музичного навчального матеріалу, а саме:

- вокально-хоровий матеріал має бути систематизований і забезпечувати формування співацьких навичок;

- мистецькі навчальні завдання мають відповідати психофізіологічним особливостям підлітків;
- вокально-хоровий матеріал має сприяти розвитку ціннісних орієнтацій у світі мистецтва.

Слід зауважити, що цікавий вокально-хоровий матеріал має виконувати низку художньо-педагогічних впливів:

- активізувати увагу, стимулювати мисленнєву діяльність;
- знімати напруження уроку;
- підвищувати емоційний тонус позакласної навчальної діяльності учнів підліткового віку з недостатньою працездатністю;
- пробуджувати й підтримувати інтерес підлітків до форм позакласної роботи;
- служити опорою емоційної пам'яті;
- формувати деякі якості особистості учня (розвивати інтуїцію, творче мислення).

Отже, інтерес, породжуючи зацікавленість, поступово переходить у пізнавальну спрямованість особистості підлітка, а потім у радість пізнання. Однак пізнавальний інтерес не завжди спрямовує особистість до активної навчальної діяльності. Потрібне включення інтересів у загальну систему мотивів, які визначають життєві позиції особистості, сприяють формуванню естетичних смаків.

Смак як суспільна норма оцінки прекрасного виражає здатність людини сприймати й оцінювати предмети та явища дійсності з точки зору їх естетичної і гуманістичної сутності, яка виступає, з одного боку, засобом регулювання її естетичної діяльності, а з іншого – засобом пізнання прекрасного.

Наголосимо, що велике значення для розвитку музично-естетичного смаку має пізнавальна цінність. Процес пізнавальної діяльності вимагає значної витрати розумових сил і напруження. Ці труднощі ускладнюють процес пізнавальної діяльності й стверджують необхідність узгодження зовнішнього та внутрішнього аспектів навчання, тісний зв'язок між якими є найважливішою умовою успішної пізнавальної діяльності. Діяльність – це одиниця життя, опосередкована психічним віддзеркаленням, реальною функцією якого є орієнтація суб'єкта в реальному світі (Леонтьев, 1983, с. 141).

Головним критерієм діяльності є успішність. Здійснюється вона при умові такого взаємозв'язку: інтереси спонукають до діяльності; успішна діяльність підвищує інтерес до предмета (Рубінштейн, 1989). Дуже важливо, що це відбувається на початковому етапі формування інтересу. Якщо діяльність не буде успішною, то інтерес до об'єкта, який вивчається, може зникнути.

Велике значення у процесі розвитку музично-естетичних смаків підлітків відіграє позаурочна співацька діяльність.



Як зазначає В. Стрілько, «досягнення головної мети позаурочних занять – формування й розвиток музичної культури школярів – можливо тільки через безпосереднє залучення учнів до активної музичної діяльності» (Стрілько, 2011).

Досягнення мети позаурочної діяльності – розширення кругозору підлітків, поглиблення музичних знань, удосконалення виконавських умінь і навичок – неможливе без створення позитивної атмосфери навчання.

Організація занять за напрямками позаурочної діяльності є невід’ємною частиною освітнього процесу у школі. Позаурочна діяльність учнів – це діяльнісна організація на основі варіативної складової базового навчального плану, організована учасниками освітнього процесу, відмінна від урочної системи навчання: екскурсії, гуртки, секції, круглі столи, конференції, диспути, КВК, шкільні наукові суспільства, олімпіади, змагання, пошукові та наукові дослідження тощо.

Такий підхід до навчання дає можливість виявити в підлітків реальні переваги й інтереси, дозволяє учням зануритися в реальну атмосферу (екскурсії, відвідування філармонійних концертів із паралельним їх обговоренням та ін.), дає можливість знайомитись із шедеврами музичного мистецтва.

Отже, інтеграція позаурочної діяльності й уроків музики має унікальні можливості залучення учнів до музики, розкриття перед ними багатства й різноманіття музичного мистецтва, формування в них потреби спілкування з ним.

Другий етап експериментальної методики – аналітично-оцінювальний – передбачає безпосереднє оволодіння учнями вокальними навичками. Завдання цього етапу полягало в розвитку оцінювальних підходів під час сприймання високоякісних вокально-хорових творів, поглиблення музично-естетичного інтересу, підтримування бажання брати участь в обговоренні вражень від сприйняття музичних творів, їхньому художньому аналізу. На даному етапі співацька діяльність виступала, передусім, у якості розвивального й виховного середовища, на тлі якого відбувалося формування музично-естетичного сприймання, збагачення й уточнення музичних знань, самостійної оцінки якостей музичних творів; привчання учнів до колективного відвідування театральних вистав і концертів із наступним їх обговоренням, набуття соціокультурного досвіду активної участі у співацькій діяльності (відвідування вокальних, хорових колективів, інструментальних гуртків, ансамблів естрадної, народної, джазової музики тощо).

З метою розвитку в учнів відчуття стилю опрацьовано метод ескізно-практичних виконавських паралелей. Він сприяє в межах навчального часу широкому цілісному охопленню учнями формотворчих ознак композиторського стилю, а також детальному виконавському опрацюванню вокально-хорових творів.

Використання методу ескізно-практичних виконавських паралелей забезпечує:

- проходження великої кількості музичного матеріалу за обмежений час, що сприяє накопиченню слухацького досвіду й музично-естетичному розвитку школярів підліткового віку;
- активне виконавське опрацювання музичного матеріалу, що впливає на реалізацію єдності естетичного переживання учнями окремих художніх структур і їх деталей, а також проникнення в їх взаємозв'язок, у цілісність композиторського стилю;
- практично-творчу роботу учнів-підлітків над музичним твором, що сприяє застосуванню самостійних підходів у процесі відтворення мовностильових, жанрових характеристик творчості композитора.

До того ж, О. Бузовою було розроблено методи, які дозволяють спрямовувати процес спілкування з різними видами мистецтва на активізацію естетичного ставлення учнів до музичних образів, а саме: *образно-асоціативний, аналітико-формотворчий і емпатійно-гедоністичний*, модифіковане застосування яких ефективно впливає на розвиток музично-естетичного смаку підлітків під час співацького навчання (Бузова, 2004).

Слід зазначити, що наукові підходи до використання оцінювальних тенденцій у навчанні свідчать про багатоаспектність обраної проблеми. Загальновідомо, що донедавна мистецька навчальна діяльність відбувалася поза межами оцінювальних підходів, коли активізація власної думки учнів, критичне осмислення мистецького (зокрема, творів для співу) навчального матеріалу були відсутні. На сучасному етапі розвитку мистецької освіти проблема художніх смаків, зокрема у співацькому навчанні школярів, вимагає розробки й дослідження.

Доцільно зазначити, що цінність – філософське поняття, за допомогою якого характеризується соціально-історичне значення певних явищ дійсності для суспільства, індивідів. Сам процес і процедура вибору на базі цінностей називається оцінкою (Філософія, 2004, с. 512).

Значний інтерес у межах зазначеної проблеми викликають праці Л. Коваль, у яких ґрунтовно проаналізовані особливості формування естетичних оцінок у молодого покоління у сфері музичної культури; досить повно висвітлені психолого-педагогічні основи формування художньо-естетичних орієнтацій, а також розкрито ефективні педагогічні умови забезпечення естетично-ціннісного ставлення молоді до музичного мистецтва (Коваль, 1991).

Г. Падалка під естетичним оцінюванням розуміє «процес і результат встановлення значущості предметів і явищ, що оточують людину, з позицій її уявлень про прекрасне. Відповідно мистецьке навчання оцінюванню

стосується з'ясування значущості художніх творів чи художніх образів з позицій уявлень учнів про прекрасне» (Падалка, 2008, с. 104).

Базуючись на позиціях Г. Падалки щодо залучення учнів до оцінювальної діяльності в мистецтві й формування на цій основі естетичних ідеалів і смаків, вважаємо за доцільне підкреслити, що забезпечення мотиваційного ставлення підлітків до навчального співацького матеріалу сприяє сприйманню вокального твору не відсторонено, а в зіставленні з власними інтересами. Під час порівняльних дій особливого значення набуває порівняння ідеальних уявлень підлітків про прекрасне, досконале з проявами їх смаку на певний вокальний твір.

У зазначеному контексті доцільно підкреслити, що врахування взаємодії між естетичним ідеалом і смаком дає поштовх для наступного ствердження: смак виникає як реакція на відповідність художнього явища уявленням особистості про прекрасне, досконалість, довершеність у мистецтві, тобто ідеал; а ідеальні уявлення виникають у результаті оцінного сприйняття мистецтва, у результаті реагування індивіда на ті чи інші художні явища (Падалка, 2008, с. 104).

Активна оцінювальна діяльність ґрунтується на положенні, відповідно до якого музично-естетичний інтерес, потреба є «активною спрямованістю людини на той чи інший предмет або явище дійсності, пов'язаною з позитивними емоціями, ставленням до пізнання, до оволодіння тією чи іншою діяльністю» (Гончаренко, 1997, с. 232), «форма прояву пізнавальної потреби, яка забезпечує спрямованість особистості на усвідомлення мети діяльності й тим самим сприяє орієнтації, ознайомленню з новими фактами» (Абдуллина, 1976, с. 77), «активне пізнавальне ставлення до навчання і праці» (Філософський словник, 1989, с. 49), «найістотніший стимул нагромадження знань, підвищення пізнавальної активності, творчого ставлення до роботи» (Психологія, 2003, с. 232).

Третій – творчо-результативний – етап спрямований на формування практичних вокально-хорових навичок із метою розвитку музично-естетичного смаку підлітків. Цей етап передбачає підвищення пріоритету творчо-рефлексивних форм роботи, творче застосування набутих співацьких умінь і навичок на практиці, їх узагальнення й закріплення. Основними методами означеного етапу є використання медіазасобів; метод використання порівняння виконавських інтерпретацій тощо.

Якість естетичного середовища дає змогу посилити виразність культурної комунікації за рахунок локальних мистецьких реалій, орієнтуючи учнів не на механічне запам'ятовування інформації, а на активне творче засвоєння мистецтва рідного краю. У зв'язку з цим, активізація позакласної роботи пов'язується з повноцінним використанням краєзнавчого підходу, розширенням і збагаченням виховного простору в мікросоціумі. Пам'ятки народного мистецтва зазвичай використовуються

лише з наочно-ілюстративною метою, а не як тип художньої творчості, що об'єднує в собі матеріальне виробництво та духовну культуру. Ознайомлення з матеріальною спадщиною минулого дозволяє підліткам глибше зрозуміти духовний, естетичний світ тих, хто жив і творив до нас, конкретно уявити спосіб життя, думки людей, систему цінностей попередніх епох (Стрілько, 2011).

Отже, організація діяльності підлітків зі сприйняття та інтерпретації вокально-хорових творів передбачає:

- орієнтацію на розширення предметного поля народного та професійного мистецтва, у яке включається особистість, на виявлення, розкриття, поглиблення її художніх інтересів і потреб, розвиток здібностей та нахилів, ненав'язливий характер педагогічних впливів;
- домінування можливостей, що розвивають не тільки пасивне сприйняття мистецтва, а й дослідницький пошук, творчу ініціативу, самостійність, критичність;
- гуманістичну та комунікативну спрямованість педагогічних дій, що висувують на перший план морально-естетичні, емоційні аспекти виховання школярів, формування навичок спілкування з творами мистецтва.

До традиційних виконавських форм залучення підлітків до вокально-хорового мистецтва належить хор, вокальний ансамбль, гурток любителів вокально-хорової музики. Участь підлітків у вокально-хоровій виконавській творчості сприяє розвитку музичних здібностей, активізує мистецьке спілкування й самовираження.

Робота виконавського колективу завжди повинна мати результатом концертні виступи, які розвивають інтерес до музичної творчості як у виконавців, так і слухачів, виховують такі особистісні риси, як організованість, відповідальність, охайність, культуру поведінки на сцені і в побуті, уміння усвідомлювати власні емоції й контролювати їх вияв.

Дієвою формою залучення старшокласників до музичного мистецтва в позаурочній діяльності є дитяча філармонія, участь у якій можуть брати школярі, які навчаються в музичних школах, студіях, батьки, учителі, які володіють грою на інструментах, співом, професійні музиканти. Твори музичного фольклору своєрідно акумулюють у собі естетичний досвід народу, утверджують високі моральні й духовні цінності життя. Саме тому варто використовувати в музичній роботі зі старшокласниками цей виховний потенціал народної музичної творчості. Зацікавлена увага громадськості до фольклору сприяє активізації творчої діяльності народних музикантів, співаків, хорів.

Також спостерігається тенденція засвоєння й розвитку фольклорної традиції молодим поколінням: включення фольклору в художню самодіяльність, організація оглядів, фестивалів, концертів. Це надзвичайно

важливо для виховного морально-естетичного впливу народної творчості на підростаюче покоління.

Учителю варто лише відшукати й використати у своїй роботі цей виховний потенціал народної музичної творчості. У народних звичаях зустрічаються ознаки староукраїнської, дохристиянської та християнської культур. Тому ми собі не уявляємо Різдва без куті, Великодня – без писанки, Святої Трійці – без клечання, навіть називаємо це свято «Зеленими святами». О. Воропай зазначив, що «кутя – це символ урожаю, писанка – це символ народження весняного сонця. Зеленим гіллям наші предки охороняли своє житло від нечистих духів – русалок, мавок...» (Болотов, 1997).

Саме тому варто використовувати в роботі з підлітками виховний потенціал народного музичного твору.

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** Підсумовуючи, наголосимо на значенні поетапного впровадження методичних засад, згідно з визначеними етапами: мотиваційно-експонувальним, аналітично-оцінювальним та творчо-результативним.

Отже, розвиток музично-естетичного смаку підлітків залежить від якості засвоєння ними теоретичних знань, практичних навичок і вмінь, рівня загальної культури, розвитку й реалізації творчих можливостей, постійного прагнення до творчого пошуку. Вокально-хорова робота в школі є важливим джерелом і засобом розвитку музично-естетичного смаку школярів підліткового віку. Сприймання й емоційні переживання учнями музичних творів формують у них музично-естетичний смак, доброзичливість, любов до праці, до природи та інші моральні й естетичні почуття.

Таким чином, на кожному з етапів методики розвитку музично-естетичного смаку підлітків у процесі співацького навчання послідовно досягалася поставлена мета експериментально перевірити методи, прийоми й засоби організації роботи з учнями підліткового віку.

Подальшого дослідження потребують педагогічні умови, шляхи, форми та методи розвитку музично-естетичного смаку підлітків у процесі співацького навчання.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Абдуллина, О. А. (2012). Проблема педагогических умений в теории и практике высшего педагогического образования. *Сов. педагогіка*, 1 (Abdullina, O. A. (2012). The problem of pedagogical skills in the theory and practice of higher pedagogical education. *Soviet pedagogy*, 1).
2. Болотов, В. А. (1997). Проектирование профессионального педагогического образования. *Педагогіка*, 4, 66–72 (Bolotov, V. A. (1997). Designing professional pedagogical education. *Pedagogy*, 4, 66–72).
3. Бузова, О. Д. (2004). Поліхудожнє виховання як засіб удосконалення музичної підготовки майбутніх вчителів музики (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02). (Buzova, O. D. (2004). *Poly-artistic education as a means of improving musical training of the future music teachers* (PhD thesis abstract)).

4. Вікова та педагогічна психологія (2001). К.: Просвіта (*Age and Pedagogical Psychology* (2001). K.: Enlightenment).
5. Возрастная и педагогическая психология (1979). М.: Просвещение (*Age and Pedagogical Psychology* (1979). M.: Enlightenment).
6. Гончаренко, С. У. (1997). *Український педагогічний словник*. К.: Либідь (Honcharenko, S. U. (1997). *Ukrainian Pedagogical Dictionary*. K.: Lybid).
7. Коваль, Л. Г. (1991). *Взаимодействие учителя и учащегося в процессе формирования эстетических отношений средствами музыкального искусства* (автореф. дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.01) (Koval, L. H. (1991). *Interaction of the teacher and student in the process of formation of aesthetic relations by means of musical art* (PhD thesis abstract)).
8. Леонтьев, А. Н. (1983). *Образ мира. Избранные психологические произведения: в 2 т. Т. 2.* (сс. 251–261) (Leontiev, A. N. (1983). *The image of the world. Selected psychological works: in 2 vol. Vol. 2.* (pp. 251–261)).
9. Миронова, Л. Н. (1969). *Формирование познавательных интересов у аномальных детей (сравнительно с нормой)*. М.: Просвещение (Myronova, L. N. (1969). *Formation of cognitive interests in abnormal children (in comparison with norm)*. M.: Enlightenment).
10. Мухина, В. С. (2004). *Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество*. М.: Академия (Mukhina, V. S. (2004). *Age psychology: phenomenology of development, childhood, adolescence*. M.: Academy).
11. Падалка, Г. (2008). *Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін)*. К.: Освіта України (Padalka, H. (2008). *Pedagogy of art (theory and methodology of teaching artistic disciplines)*. K.: Education of Ukraine).
12. *Психология* (2003). СПб.: Питер (*Psychology* (2003). St. Petersburg: Peter).
13. Рогов, Е. И. (2011). *Настольная книга практического психолога*. Кн. 1. М.: ВЛАДОС (Rohov, Ye. I. (2011). *A practical psychologist's desk book*. Book 1. M.: VLADOS).
14. Стрілько, В. В. (2011). *Формування естетичних смаків старшокласників у роботі загальноосвітньої школи*. Харків: Колеріум (Strilko, V. V. (2011). *Formation of aesthetic tastes of senior students in the work of a secondary school*. Kharkiv: Collegium).
15. Фельдштейн, Д. И. (1982). *Психологические основы общественно полезной деятельности подростков* (Feldshtein, D. I. (1982). *Psychological foundations of socially useful activity of adolescents*).
16. *Філософія* (2004). Х.: Прапор (*Philosophy* (2004). Kh.: Prapor).
17. *Філософський словник* (1989). К.: Головна редакція УРЕ (*Philosophical Dictionary* (1989). K.: Editorial board of URE).

## РЕЗЮМЕ

**Ли Жуйцин.** Поэтапная методика развития музыкально-эстетического вкуса подростков во время певческого обучения.

В статье освещены особенности поэтапной методики развития музыкально-эстетического вкуса подростков в процессе певческого обучения. Автором выделены три этапа указанной методики: мотивационно-экспонирующий, аналитически-оценочный и творчески результативный. Мотивационно-экспонирующий этап направлен на формирование у подростков понимания необходимости владения вокально-хоровыми навыками с целью развития музыкально-эстетического вкуса. Второй этап – аналитико-оценочный – предусматривает непосредственное овладение учащимися вокальными навыками. Третий – творческо-результативный –

этап направлен на формирование практических вокально-хоровых навыков с целью развития музыкально-эстетического вкуса подростков.

**Ключевые слова:** музыкально-эстетический вкус, развитие музыкально-эстетического вкуса, поэтапная методика, подростки, певческое обучения.

## SUMMARY

**Lee Ruiqing.** Phased methodology for the development of musical-aesthetic taste of teenagers during teaching singing.

*The article highlights the peculiarities of a phased methodology for the development of musical-aesthetic taste of teenagers in the process of singing. The author has identified three stages of this methodology: motivational-exhibiting, analytical-evaluative and creative-productive. The motivational-exhibiting stage is aimed at developing in teenagers an understanding of the need to own vocal and choral skills in order to develop musical and aesthetic taste. The second stage – analytical-evaluative – involves direct acquisition of vocal skills by students. The third – creative-productive – stage is aimed at the formation of practical vocal and choral skills in order to develop musical-aesthetic taste of teenagers.*

*In order to achieve the aim of the article, the following methods have been used: theoretical (analysis of philosophical, psychological, pedagogical, methodological literature on the problem of the study for revealing the essence of the basic concepts of research, generalization and systematization of materials for the essential characteristic of the phased methodology of development of musical-aesthetic taste of teenage students.*

*It is concluded that development of the musical-aesthetic taste of teenagers depends on the quality of their theoretical knowledge, practical skills and abilities, the level of general culture, development and realization of creative possibilities, constant pursuit of creative search. Vocal and choral work at school is an important source and means of developing the musical-aesthetic taste of teenage schoolchildren. The perception and emotional experiences of musical compositions by students form in them musical-aesthetic taste, goodwill, love for work, nature and other moral and aesthetic feelings.*

*At each stage of the methodology of teenagers' musical-aesthetic taste development in the process of teaching singing was consistently achieved the aim: to verify experimentally the methods, techniques and means of organizing work with teenage students.*

*Further research will be directed at pedagogical conditions, ways, forms and methods of development of musical-aesthetic taste of adolescents in the process of teaching singing.*

**Key words:** musical-aesthetic taste, development of musical-aesthetic taste, phased methodology, teenagers, teaching singing.

УДК 316.61:37.018.32–053.67

**Анжела Поляничко**

Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка  
ORCID ID 0000-0003-3729-3452

**Ганна Корінна**

Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка  
ORCID ID 0000-0001-8327-0951  
DOI 10.24139/2312-5993/2018.06/120-129

## **ОСОБЛИВОСТІ СТАТЕВО-РОЛЬОВОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ВИХОВАНЦІВ ЗАКЛАДІВ ІНТЕРНАТНОГО ТИПУ**

*Аналіз наукової літератури дозволив виявити, що питання статево-рольової соціалізації вихованців закладів інтернатного типу актуальне та значуще для сьогодення. Метою написання статті є теоретичний аналіз наукових досліджень, присвячених проблемі статево-рольової соціалізації особистості; уточнення сутності поняття «статево-рольова соціалізація вихованців закладів інтернатного типу».*

*Для розв'язання поставлених завдань і досягнення мети було використано комплекс теоретичних методів. У результаті проведеного дослідження визначено, що статево-рольова соціалізація вихованців закладів інтернатного типу визначається науковцями як процес активного засвоєння ними статевих стереотипів і цінностей. Це є підґрунтям для формування статевої самосвідомості, статево-рольової поведінки та усвідомлення належності до певної статі.*

*У подальших наукових розвідках досліджуватимемо особливості статево-рольової соціалізації вихованців закладів інтернатного типу, зокрема визначимо функції, принципи та компоненти цього процесу.*

**Ключові слова:** вихованці, заклад інтернатного типу, діти, соціалізація, статево-рольова соціалізація, статево-рольова соціалізація вихованців закладів інтернатного типу.

**Постановка проблеми.** Утвердження в Україні цивілізаційних норм життя, інтеграція в європейське співтовариство неможливі без гармонізації суспільних відносин на засадах гендерної соціалізації. Значне місце у трансформації системи гендерних відносин належить освіті як одному з найважливіших соціальних інститутів, здатних інтегрувати гендерний підхід у навчально-виховний процес закладів освіти, у тому числі й установ інтернатного типу, та закласти основи для становлення суспільної гендерної культури.

Теоретичний аналіз методів виховання, навчання вихованців закладів інтернатного типу констатував актуальність та важливість питання статево-рольової соціалізації як невід'ємної частини загального процесу соціалізації. Доцільність його подальшого вивчення також підсилюється об'єктивною потребою суспільства в інтеграції зусиль та активізацією ролі соціальних інституцій у формуванні гендерної культури особистості;



необхідністю запровадження соціально-педагогічного супроводу статево-рольової соціалізації вихованців інтернатних закладів, відсутністю його теоретичного обґрунтування й методичного забезпечення.

**Аналіз актуальних досліджень.** Питання статево-рольової соціалізації досліджувалося істориками, філософами, етнографами, фізіологами, проте в руслі психолого-педагогічної проблематики вона почала вивчатися лише в другій половині XIX століття.

Головним предметом дослідження психологів і педагогів з проблеми статево-рольової соціалізації стали психологічні та соціальні функції статево-рольових стереотипів (Дж. Мід, Е. Фромм, Д. Ісаєв, В. Каган); статеві диференціації при формуванні психологічної статі, статевої ідентичності та механізми її розвитку (Г. Авер'янова, К. Веселовська, Т. Говорун, Д. Колесов, О. Кононко, А. Личко, В. Москаленко, А. Палій, Ю. Приходько).

У сучасних наукових дослідженнях, які стосуються соціалізації молодого покоління, процес статево-рольової соціалізації розглядається за такими напрямками: процес засвоєння особистістю статевих стереотипів, цінностей, стандартних мовленнєвих конструктів, жестів, символів, характерних для представників певної статі, формування статевого типу особистості (В. Авраменко, В. Васютинський, К. Веселовська, Т. Говорун, О. Кікінеджі, Д. Колесов); здатність зростаючої особистості орієнтуватися в особливостях поведінки та ролей хлопчиків і дівчаток, керуватися у своїх діях моральними нормами, цінувати свою статеву належність, налагоджувати гармонійні взаємини з оточенням (Я. Коломинський, І. Кон, В. Каган, Д. Ісаєв).

**Метою статті** є теоретичний аналіз наукових досліджень, присвячених проблемі статево-рольової соціалізації особистості; уточнення сутності поняття «статево-рольова соціалізація вихованців закладів інтернатного типу».

**Методи дослідження.** Для розв'язання поставлених завдань і досягнення мети використано комплекс теоретичних методів, зокрема аналіз, порівняння й узагальнення психолого-педагогічної літератури з проблеми статево-рольової соціалізації особистості та статево-рольової соціалізації дітей закладів інтернатного типу.

**Виклад основного матеріалу.** Соціальні культурні реалії сучасного суспільства руйнують традиційні уявлення про життєві цінності, стереотипи чоловічої й жіночої поведінки, які впливають на формування дитиною образу «Я» та актуалізують питання пошуку нових підходів до виховання дітей як представників певної статі.

Проблема статево-рольової соціалізації є науково-педагогічною, у центрі дослідження якої – освіта, спрямована на розвиток особистості в цілому. У сучасних психолого-педагогічних наукових працях проблема статево-рольової соціалізації набуває особливої актуальності, оскільки статева

свідомість особистості не лише дає змогу сформулювати гендерну поведінку та характер, а й виробити концепцію чоловічої та жіночої психології.

Визначаючи сутність феномену «статеворольова соціалізація вихованців закладів інтернатного типу», вважаємо за необхідне, насамперед, проаналізувати сутнісний зміст таких взаємопов'язаних понять, як «соціалізація» та «статеворольова соціалізація».

Сьогодні проблему соціалізації або її окремі аспекти вивчають не лише філософи, етнографи, соціологи, психологи, кримінологи, але й представники інших наук. Також хотілося б підкреслити, що, практично до 60-х років ХХ ст., говорячи про соціалізацію, майже всі вчені мали на увазі розвиток людини в дитячому, підлітковому та юнацькому віці. Лише в останнє десятиріччя дитинство перестало бути єдиним фокусом їхніх досліджень, а вивчення соціалізації поширилося на дорослість та старість (Рогальська, 2008, с. 5).

Психологи сьогодні цікавляться передусім впливом культури на особистість, тоді як культурологи, навпаки, намагаються зрозуміти, як особистість впливає на різні аспекти культури (мистецтво, релігію тощо), скажімо, відповідно до умов її виховання (Беличева, 1994, с. 24–25).

Педагогічні концепції здебільшого трактують соціалізацію в тісній взаємодії із процесом виховання та визначають соціально-педагогічні механізми соціалізації, що вказують на зміст і методи виховання. «Соціалізація забезпечує входження людини в соціальні спільноти і колективи, комфортне співіснування в них, усупільнення її діяльності, способу життя й думок, що забезпечує формування особистості як представника певних соціальних спільнот і груп, соціальних прошарків», – наголошує О. Авраменко (Авраменко, 2014, с. 17).

У соціально-педагогічному сенсі соціалізація розглядається як: багатофакторний процес набуття індивідом якостей, спрямованість яких визначається конкретною соціальною ситуацією; явище, сутнісні характеристики якого забезпечують суб'єктну єдність особистості, що виражається в одночасному засвоєнні та відтворенні соціальних цінностей і норм; соціокультурний феномен, який має незмінність психологічних механізмів і їх неповторність у контексті становлення конкретної особистості; рушійна сила, що активізує процеси самоперетворення, які відбуваються на тлі змін соціокультурного середовища; соціально-педагогічне поняття, яке відображає хід соціального формування особистості в конкретному соціокультурному середовищі (Кузь та Печенко, 2004, с. 835).

За трактуванням видання «Соціальна педагогіка: мала енциклопедія», «соціалізація – це процес входження людини в суспільство разом із його соціальними зв'язками та інтеграцією в різні типи соціальних спільнот, унаслідок чого відбувається становлення соціального індивіда. У процесі соціалізації формуються соціальні якості, цінності, знання, навички

людини. Крім того, відбувається перетворення природжених, природних рис, а також засвоєння людиною елементів культури, соціальних норм та цінностей, які існують у суспільстві». За своїм змістом соціалізація – це процес двобічний, який містить, з одного боку, засвоєння індивідом соціального досвіду шляхом входження в соціальне середовище, систему соціальних зв'язків, з іншого – активне відтворення індивідом системи соціальних зв'язків за рахунок його діяльності, входження в соціальне середовище (Енциклопедія освіти, 2008, с. 237).

Резюмуючи викладене, зазначимо, що відмінність педагогічного аспекту дослідження процесу соціалізації полягає в тому, що він вивчає закономірності, методику педагогічного впливу на особистість. Погляд на соціалізацію як педагогічну проблему передбачає розуміння того, що педагогіка як наука про педагогічні процеси покликана з'ясувати структуру соціалізації, її взаємозв'язок із вихованням та розвитком особистості, шляхи, засоби, організаційні форми залучення вихованців до соціальних стосунків, педагогічні умови, які б допомагали дитині пізнавати соціальну дійсність та досягати рівня соціальної компетентності (Кузь та Печенко, 2004, с. 41).

Ураховуючи складність та актуальність процесу статево-рольової соціалізації дітей закладів інтернатного типу, особливої значущості набуває розкриття змісту процесу статево-рольової соціалізації.

Статево-рольова соціалізація – це процес, упродовж якого здійснюється адаптація й інтеграція особистості дитини в суспільстві, відбувається засвоєння статево-рольового репертуару, проте до сьогодні остаточного визначення цього процесу у психолого-педагогічній літературі немає.

Перше трактування статево-рольової соціалізації було запропоноване З. Фрейдом, теорія якого ґрунтувалася на визнанні несвідомих, інстинктуальних, пов'язаних із дозріванням процесів, обумовлених різною анатомічною будовою чоловічого і жіночого організмів (Аблітарова, 2010, с. 22).

Розвиваючись у XX столітті, питання статево-рольової соціалізації теоретично обґрунтовувалося низкою вчених, серед яких: Т. Говорун, М. Дворянчиков, С. Єнікополов, Д. Ісаєв, В. Каган, І. Кон, В. Кравець, Т. Репіна, В. Романова, Л. Столярчук, М. Юркевич.

Так, Т. Говорун у своєму психологічному дослідженні статево соціалізацію розглядає як одну з функцій суспільства. Як зазначає дослідниця, саме така функція сприяє розподілу гендерних ролей, розширенню їхнього діапазону, гармонізації міжстатевих взаємодій у різних сферах людського буття. Значна увага науковця спрямована на питання розкриття статево-рольової соціалізації як процесу виявлення рольової структури особистості, відповідності чи невідповідності її властивостей характеристиці особливостей розвитку статевої свідомості та самосвідомості. На її думку, «статево-рольова соціалізація – це засвоєння

особистістю соціокультурних цінностей, що зумовлюють більшість наявних особливостей статевої поведінки особистості. Це одна із сторін процесу соціалізації індивіда, який означає розвиток людини як соціальної істоти, становлення її як особистості (Аблітарова, 2010, с. 6].

В. Каган відводить статевої соціалізації провідне місце серед процесів, які розвивають, виховують, формують статево-рольову свідомість особистості. Він висловлює думку, що завдяки цьому процесу особистість, під час входження в соціальні відносини, активно засвоює стандарти психосексуальної культури. Також учений підкреслює різнобічність цього процесу, розглядаючи особистість як об'єкт, на який впливає психосексуальна культура, і пропонує стереотипи й еталони для порівняння, схвалює чи не схвалює певний стиль поведінки і відносин. Особистість є суб'єктом, який через інтеріоризацію власних особливостей та установок сприймає одне й відкидає інше, експериментує та вибірково перетворює в ціннісні орієнтації, установки й мотиви те, що пропонує йому соціальне середовище та його культура (Шклярова, 2011, с. 84).

В. Романова пропонує розглядати статево-рольову соціалізацію як процес засвоєння індивідами соціокультурних цінностей, який впливає на формування статево-рольової поведінки особистості. Особлива увага звертається автором на фактори статево-рольової соціалізації, зокрема гендерні настанови; культурні стереотипи чоловічності й жіночності; відмінні засоби виховання хлопчиків і дівчаток; специфічні види праці кожної статі; диференційовані чоловічі й жіночі ролі (Романова, 2002, с. 10).

Досліджуючи поняття статево-рольової соціалізації на основі узагальнення теоретичних засад, розуміємо, що це досить широке та складне питання, яке розкриває багатогранний соціально-культурний аспект становлення осіб чоловічої та жіночої статей у процесі їхньої соціалізації.

Статево-рольова соціалізація базується на основі двох взаємопов'язаних сторін: а) освоєння прийнятих моделей чоловічої й жіночої поведінки, відносин, норм, цінностей і гендерних стереотипів; б) вплив суспільства, соціального середовища на особистість із метою прищеплення їй певних правил і стандартів поведінки, соціально прийнятних для чоловіків і жінок (Аблітарова, 2010, с. 15).

Таким чином, процес статево-рольової соціалізації здійснюється на рівні суспільства, як його свідомо організована, запрограмована і спеціалізована діяльність, з метою формування в індивідів певних гендерних властивостей через такі інституції, як сімейна інституція, система навчання/виховання й система ідеологічного впливу. Успішність організації процесу статево-рольової соціалізації цими інституціями пов'язана з наявністю в них системи цілеспрямовано орієнтованих нормативів і стандартів гендерної поведінки в типових ситуаціях. Засвоєння індивідами ціннісно-нормативної системи суспільства відбувається завдяки її

трансформації в усі інші системи соціального оточення індивіда, аж до груп безпосереднього міжособистісного спілкування, завдяки якому тільки-но і здійснюється процес інтеріоризації соціальних норм та цінностей (Москаленко, 2008, с. 325).

Оскільки процес соціалізації особистості починається з раннього дитинства, продовжується довгі роки й на кожному віковому етапі має свою специфіку, вважаємо за необхідне коротко окреслити особливості соціалізації на етапі дитинства та визначити специфіку її статево-рольового аспекту. При цьому зауважимо, що така специфіка тісно пов'язана з особливостями психічного та соціально-емоційного розвитку дітей.

Процес соціалізації започатковується з перших років життя людини. У його основі лежать зв'язки між індивідами й набуття дитиною на цій основі соціальних звичок. Частково цей процес залежить від вроджених механізмів і дозрівання нервової системи, але, насамперед, він визначається тим соціальним досвідом, який людина засвоює впродовж життя. При цьому дитина, включаючись у різноманітні суспільні відносини, переводить їх у внутрішній план, інтеріоризує загальнолюдські цінності, які в подальшому відтворює у своїй діяльності, разом із тим збагачуючи її своїм розумінням відображеної дійсності (Кузь та Печенко, 2004, с. 43–44).

Процес соціалізації особистості в дитинстві визначається як інтеріоризація індивідом соціальних норм, моральних правил, ціннісних орієнтацій, знань, настанов, що забезпечує його активне залучення до життєдіяльності конкретного суспільства і творчу взаємодію з ним. Ураховуючи важливість соціалізації особистості в дошкільному дитинстві, слід наголосити, що цей процес багатогранний, багаторівневий, динамічний у становленні дитячої самосвідомості, яка неможлива без взаємодії суспільства та залучення особистості до соціального життя, у результаті чого отримуються певні знання та вміння, змінюється соціальний статус особистості та соціальна роль, створюється власний духовний світ та індивідуальність.

Ураховуючи те, що соціалізація особистості в дитинстві гармонійно поєднує розвиток особистості дитини в соціокультурному суспільстві й дозволяє освоювати позицію суб'єкта соціального життя, звертаємо увагу на такий її важливий аспект, як статево-рольова соціалізація дітей.

У вивченні питання процесу статево-рольової соціалізації дітей особливо важливим є дослідження А. Аблітарової, присвячене особливостям статево-рольової соціалізації дітей різних етнічних груп. Автор визначає статево-рольову соціалізацію дітей як «процес формування у хлопчиків і дівчаток дошкільного віку уявлень про чоловічість і жіночість, спрямований на вдосконалення їхньої індивідуальності (чоловічої або жіночої), орієнтований на становлення й розвиток їхньої статево-рольової поведінки» (Аблітарова, 2010, с. 24).

А. Аблітарова виділяє такі основні функції статево-рольової соціалізації: соціальна адаптація – сприйняття статевих стереотипів, засвоєння статевих цінностей, стандартизація мовлення, жестів, символів, характерних для представників певної статі; етнокультурація – засвоєння традицій статевої культури суспільства; інтерпретація, що включає розвиток специфічної ієрархії мотивів, цінностей, інтересів, формування статевої ідентичності, відповідності між психічною статтю і статевою роллю (Аблітарова, 2010, с. 25).

Слід відзначити думку І. Ковальчук, яка розглядає процес статево-рольової соціалізації дітей у двох аспектах: як процес і результат загального, а також психосексуального розвитку дівчинки/хлопчика відповідно до вікових особливостей дорослішання, зумовлений конкретними соціальними умовами; як процес розвитку особистості, індивідуальності дівчинки/хлопчика, дівчини/юнака в реальній життєдіяльності, що здійснюється у взаєминах із дорослими, ровесниками своєї і протилежної статі й самим собою – що становить її сутнісну характеристику. У ході її дослідження було виділено та розкрито основні особливості статево-рольової соціалізації дітей, які характеризують її як один із найважливіших напрямів соціалізації й показують її специфіку: 1) пряма залежність процесу статево-рольової соціалізації від біологічної статі людини, що визначає характер статево-рольової соціалізації людини як представника чоловічої чи жіночої статі; 2) процес статево-рольової соціалізації зумовлений психосексуальною культурою суспільства, сутність якої полягає в розумінні процесів, що відбуваються у психосексуальній культурі сучасного суспільства, впливають на статево-рольову соціалізацію нового покоління та створюють зовсім інші, ніж були в їхніх попередників, умови для розвитку, особистісного становлення й удосконалення; 3) специфічна спрямованість на людські стосунки, де взаємини між чоловіком і жінкою мають абсолютну цінність, тобто важливі самі по собі, а не як засіб для досягнення певної мети (Ковальчук, 2004, с. 11).

При аналізі сутності поняття «статево-рольова соціалізація вихованців закладів інтернатного типу» варто звернути увагу на працю М. Радзівілової, яка зазначає, що статево-рольова соціалізація дітей – це «процес загального та психосексуального розвитку дівчаток/хлопчиків, обумовлений конкретними соціальними умовами» (Радзівілова, 1999, с. 44).

Узагальнюючи все вищевикладене, констатуємо, що статево-рольова соціалізація дітей визначається науковцями як процес активного засвоєння ними статевих стереотипів, цінностей, що дає змогу формувати статеву самосвідомість, статево-рольову поведінку та усвідомлювати належність до певної статі. Проте, слід зазначити, що система навчання й виховання дітей, яка склалася в закладах освіти, у тому числі і в закладах інтернатного типу, недостатньо зорієнтована на процес статево-рольової соціалізації особистості, потребує надання допомоги дитині у процесі засвоєння нею

соціального досвіду шляхом входження в суспільне середовище, систему соціальних зв'язків, а також оволодіння вміннями відтворювати соціальні зв'язки у процесі життєдіяльності.

**Висновки.** Отже, проблема статево-рольової соціалізації дітей є найбільш актуальною в загальному контексті основних напрямів освітньо-виховної роботи в різних закладах освіти. Урахування фахівцями закладів освіти специфіки процесу статево-рольової соціалізації дітей вимагає підбору форм і методів роботи на різних етапах соціального розвитку дитини.

Аналіз різних поглядів учених на проблему статево-рольової соціалізації, а також її актуальність і важливість для становлення особистості дітей на різних вікових етапах дозволяє усвідомити зміст і сутність поняття «статево-рольова соціалізація вихованців закладів інтернатного типу», яке розглядаємо як процес спонтанних та спрямованих впливів на особистість дитини, що сприяють її формуванню як представника певної статі з урахуванням відповідних фізіологічних та психосоціальних особливостей.

Визначивши особливості статево-рольової соціалізації особистості загалом та статево-рольової соціалізації дітей зокрема, з'ясувавши сутність поняття «статево-рольова соціалізація вихованців закладів інтернатного типу», слід окреслити особливості статево-рольової соціалізації вихованців закладів інтернатного типу та її структуру, зокрема функції, принципи та компоненти цього процесу, що і становить **перспективу подальших розвідок у цьому напрямі.**

## ЛІТЕРАТУРА

1. Аблітарова, А. Р. (2010). *Особливості статево-рольової соціалізації дошкільників різних етнічних груп* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08). Київ (Ablitarova, A. R. (2010). *Peculiarities of gender socialization of pre-school children of different ethnic groups* (PhD thesis). Kyiv)
2. Авраменко, О. О. (2014). *Особливості соціалізації дітей у різновіковій групі сучасного дошкільного навчального закладу*. Умань: ФОП Жовтий О. О. (Avramenko, O. O. (2014). *Peculiarities of socialization of children in a multi-age group of modern preschool education institution*. Uman: PPE Zhovtyi O. O.).
3. Беличева, С. А. (1994). *Основы превентивной психологии*. М.: Ред.-издат. центр консорциума «Социальное здоровье России» (Belycheva, S. A. (1994). *Fundamentals of preventive psychology*. M.: Publishing centre of consortium "Social health of Russia").
4. Зверева, І. Д. (Ред.) (2008). *Соціальна педагогіка: мала енциклопедія*. К.: Центр учбової літератури (Zvierieva, I. D. (Ed.) (2008). *Social pedagogy: small encyclopedia*. K.: Center of educational literature).
5. Ковальчук, І. А. (2004). *Формування готовності майбутніх педагогів до статево-рольової соціалізації учнів* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Львів (Kovalchuk, I. A. (2004). *Formation of readiness of the future teachers for gender socialization of students* (PhD thesis). Lviv).
6. Кремень, В. Г. (Ред.) (2008). *Енциклопедія освіти*. Київ: Юрінком інтер (Kremen, V. H. (Ed.) (2008). *Encyclopedia of Education*. Kyiv: Yurinkom inter).

7. Кузь, В. Г., Печенко, І. П. (2004). *Соціалізація дітей в умовах сільських навчально-виховних комплексів «загальноосвітній навчальний заклад – дошкільний навчальний заклад»*. К.: Міленіум (Kuz, V. H., Pechenko, I. P. (2004). *Socialization of children in rural education institutions "general educational institution – pre-school education institution"*. K.: Millenium).
8. Москаленко, В. В. (2008). *Соціальна психологія*. К.: Центр учбової літератури (Moskalenko, V. V. (2008). *Social Psychology*. K.: Center of educational literature).
9. Радзівілова, М. А. (1999). *Виховання дошкільників в процесі статево-рольової соціалізації* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01). Волгоград (Radzivilova, M. A. (1999). *Preschoolers education in the process of gender socialization* (PhD thesis). Volhohrad).
10. Рогальська, І. П. (2008). *Соціалізація особистості у дошкільному дитинстві: сутність, специфіка, супровід*. К.: Міленіум (Rohalska, I. P. (2008). *Socialization of the person in preschool children: essence, specifics, support*. K.: Millenium).
11. Романова, В. Г. (2002). *Особливості статево-рольової соціалізації підлітків* (автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.05). Київ (Romanova, V. H. (2002). *Peculiarities of gender socialization of adolescents* (PhD thesis abstract). Kyiv).
12. Шклярєва, Т. П. (2011). *Гене́за поглядів на визначення процесу статево-рольової соціалізації в науковій літературі. Соціальна педагогіка: теорія та практика, 1* (Shkliarova, T. P. (2011). *Genesis of views on the definition of the process of gender socialization in the scientific literature. Social pedagogy: theory and practice, 1*).

## РЕЗЮМЕ

**Полянничко Анжела, Коринная Анна.** Особенности поло-ролевой социализации воспитанников учреждений интернатного типа.

Анализ научной литературы позволил выявить, что вопрос поло-ролевой социализации воспитанников учреждений интернатного типа актуален и значим в настоящее время. Целью написания статьи является теоретический анализ научных исследований, посвященных проблеме поло-ролевой социализации личности; уточнение сущности понятия «поло-ролевая социализация воспитанников учреждений интернатного типа».

Для решения поставленных задач и достижения цели был использован комплекс теоретических методов. В результате проведенного исследования установлено, что поло-ролевая социализация воспитанников учреждений интернатного типа определяется учеными как процесс активного усвоения ими половых стереотипов и ценностей. Это является основой для формирования полового самосознания, поло-ролевого поведения и осознания принадлежности к определенному полу.

В дальнейших научных исследованиях необходимо изучить особенности поло-ролевой социализации воспитанников учреждений интернатного типа, в частности определить функции, принципы и компоненты этого процесса.

**Ключевые слова:** воспитанники, заведение интернатного типа, дети, социализация, поло-ролевая социализация, поло-ролевая социализация воспитанников учреждений интернатного типа.



## SUMMARY

**Polyanichko Angela, Korinna Anna.** Peculiarities of gender-role socialization of boarding school children.

*The analysis of scientific literature allowed to reveal, that the issues of gender-role socialization of boarding school children are actual and significant for the present theory and practice of preschool education. The purpose of writing the article is a theoretical analysis of scientific research devoted to the problem of personal gender-role socialization; clarification of the essence of the concept of "gender-role socialization of boarding school children".*

*A set of theoretical methods, in particular, the analysis, comparison and generalization of psychological and pedagogical literature on the problem of gender-role socialization of the personality and gender-role socialization of children of institutions of the residential type, was used for solving the tasks and achieving the goal.*

*As a result of the study, it is determined that personal gender-role socialization is defined by scientists as a process of active assimilation of gender stereotypes and values, which enables to form sexual consciousness, gender-role behavior, and to be aware of belonging to a particular gender. The analysis of different views of scientists on the problem of gender-role socialization, as well as its relevance and importance for the formation of the personality of children at different age stages allows us to understand the meaning and essence of the concept of gender-role socialization of boarding school children, which is regarded as a process of spontaneous and directed influences on the personality of the child, contributing to its formation as a representative of a certain gender, taking into account relevant physiological and psychosocial features.*

*The further research will be devoted to the investigation of children's of residential institutions gender-role socialization features, and the definition of functions, principles and components of this process in particular.*

**Key words:** *fosterling, boarding school, children, socialization, gender-role socialization, gender-role socialization of boarding school children.*

## РОЗДІЛ III. ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

УДК 378+316.614-057.87

**Анна Балюк**

Державний заклад «Південноукраїнський національний  
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

ORCID ID 0000-0003-1479-4473

DOI 10.24139/2312-5993/2018.06/130-142

### **ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ МАГІСТРАТУРИ СОЦІО-ГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЮ: СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ**

*У статті представлено авторську структурно-функціональну модель професійної соціалізації студентів магістратури соціо-гуманітарного профілю. Здійснено ретельний теоретико-методологічний аналіз існуючих зарубіжних та вітчизняних моделей професійної соціалізації студентів. Обґрунтовано структуру, етапи, критерії та педагогічні умови професійної соціалізації студентів магістратури соціо-гуманітарного профілю. Обговорено результати апробації структурно-функціональної моделі на практиці та експериментально доведено її ефективність.*

**Ключові слова:** професіональна соціалізація, соціо-гуманітарний профіль, структурно-функціональна модель, магістратура, студент магістратури, структура, педагогічні умови, компоненти, етапи реалізації.

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі розвитку людства в умовах глобалізації, інформатизації та стрімких економічних перетворень відбувається зосередження уваги суспільства на соціальній сфері, розв'язанні проблем, пов'язаних із розвитком людини. Стрімкі зміни в національній системі освіти внаслідок приєднання України до Болонського процесу вимагають якісно нової організації навчання, спрямованої не лише на опанування фахових знань, умінь та навичок, а й формування професійної спрямованості, гармонійний соціально-психологічний розвиток особистості. Одним із основних завдань вищої школи є підготовка конкурентоспроможного та висококваліфікованого фахівця. Особливо гостро постають усі ці трансформації для майбутніх професіоналів, а саме студентів магістратури, які наразі знаходяться у процесі професійного становлення. Очевидно, що суспільство відчуває потребу в компетентних успішних фахівцях, однак це не є можливим без успішної професійної соціалізації.

Особливо гостро проблема професійної соціалізації постає для майбутніх фахівців соціо-гуманітарного профілю. Це пояснюється тим, що спеціальності зазначеного профілю входять до професій типу «людина-людина», де головним предметом праці є люди, що зумовлює специфіку

професійної підготовки таких фахівців. Успішна діяльність у площині професій цього типу вимагає сформованості комунікативної та конфліктологічної компетентності, гуманістичної спрямованості та емоційного інтелекту, що передбачає орієнтацію особистості на гуманістичні і смисложиттєві цінності, активізацію творчого потенціалу і здатності до саморозвитку, оптимізацію міжособистісної взаємодії, домінування суспільних та особистісних мотивів тощо.

**Аналіз актуальних досліджень.** Проблематика професійної соціалізації в науці не є новою. Теоретичні аспекти професійної соціалізації були розглянуті в працях І. Бойчевської, О. Будник, М. Баретті, Д. Вейдмана, О. Онгіті, Е. Стейн, В. Радула, Д. Твейл та інших. Практичним аспектам професійної соціалізації присвячені дослідження А. Амірова, Р. Борисова, І. Воробйової, Е. Галімової, О. Копиці, В. Орел, Н. Перінської, О. Студенікіної та інших.

Проте, спеціальних досліджень, у яких розглядалися б моделі чи педагогічні умови професійної соціалізації студентів магістратури соціо-гуманітарного профілю, знайдено не було.

У контексті узагальнення провідних тенденцій позитивного педагогічного досвіду заслуговують на увагу підходи американських дослідників щодо розуміння феномену «професійна соціалізація».

Функціоналістичний підхід (П. Арткінсон, В. Вентворт, Дж. К. Вайдман, Р. Ван Скоттер, Д. Данн, П. Л. Кендалл, Р. Лінда, Р. Мертон, М. С. Ноулз, Г. Рідер, Р. Різ, В. П. Робінсон, В. К. Хой) надає перевагу соціальним структурам над індивідуальними вчинками. У межах цього підходу поведінка людини визначається переважно соціальним контекстом. Отже, професійна соціалізація розглядається як процес, «за допомогою якого індивіди засвоюють ставлення, переконання, цінності й навички, що необхідні для ефективної участі в організованому соціальному житті» (Dunn, Linda, Monica, 1994, с. 375). Зазначена теорія розглядає молодих фахівців як пасивних об'єктів, які не мають можливості реагувати на процес соціалізації. Підсумовуючи вищевикладене, можна зробити висновок, що в межах функціоналістичного підходу студенти є пасивними спостерігачами процесу соціалізації, головною метою якої є передача знань про майбутню професію.

Інтерпретативний підхід (Е. В. Віттейкер, Х. С. Бекер, Т. Бехер, М. Елвессон, П. Найт, В. Л. Оулзен, А. Е. Остін, І. Х. Сімпсон, Б. Тебул, В. Тірні, П. Траулер) до соціалізації зосереджується на людському факторі та розглядає новачків як активних агентів у процесі соціалізації, які мають потенціал активно шукати необхідну інформацію або розробляти стратегії для подолання невпевненості й невизначеності (Teboul, 1984, с. 191). З практичної точки зору, студенти беруть участь у побудові ідентичності, яка, на їхню думку, «працюватиме» та буде доречною в новому культурному

контексті. Інтерпретивісти стверджують, що студенти не є «жертвами системи», а мають зробити власний вибір, із яким їм має допомогти організація. Професійна соціалізація – це не статичний процес, у якому новачки лише отримують враження від організації; навпаки, це динамічний процес, у якому молоді фахівці приносять власний досвід, цінності та ідеї в організацію (Artkinson, 1983; Simpson, 1979; Tierney, 1997). Погоджуємося з ідеями В. Тірні (Tierney, 1997) з приводу того, що професійна соціалізація – це двосторонній процес, у якому індивіди чинять вплив та піддаються впливу соціалізуючої організації.

За повної протилежності, на перший погляд, функціоналістичного та інтерпретативного підходів, між ними існує і схожість. Обидва розглядають соціалізацію як процес, за допомогою якого особистість бере участь у рольовому навчанні, що призводить до пристосування (адаптації) особистості до культури професії (Ongiti, 2012, с. 38).

Головним у критичному підході (Баретті, Болстер, Вентворт) є усвідомлення здатності критикувати те, що приймається як належне в повсякденному житті (клас, стаття та стосунки). Суттєвого значення набуває соціальна трансформація, спрямована на підвищення справедливості, рівності, свободи та людської гідності. Реальність розглядається як соціально створена та стійка. Основою критичного підходу є рефлексивність, яку не знайдено в інших парадигмах (Zeichner, Gore, 1990).

Отже, розглянуті три підходи мають велике значення для професійної соціалізації студентів магістратури. Функціоналістичний підхід наголошує на соціальній структурі, інтерпретативний підхід більш стосується людських ресурсів. Критичний – визнає два підходи, але вводить аспект рефлексивності та соціальної справедливості.

Ураховуючи вищевикладене, під професійною соціалізацією студентів магістратури соціо-гуманітарного профілю ми розуміємо двосторонній процес включення у професійне середовище, у результаті якого особистість засвоює знання, уміння, навички та паттерни поведінки, що дозволяють їй бути компетентним фахівцем певної соціо-гуманітарної галузі та повноправним членом тієї соціальної групи, до якої належить її професія.

**Мета дослідження** полягає в розробці та апробації моделі професійної соціалізації студентів магістратури соціо-гуманітарного профілю.

Для досягнення мети у процесі дослідження було використано комплекс **методів**: *теоретичні*: вивчення, аналіз, синтез та порівняння положень філософської, психолого-педагогічної, методичної літератури з теми дослідження; узагальнення, абстрагування, класифікація та систематизація одержаної інформації з метою визначення критеріїв оцінювання рівнів професійної соціалізації, її показників; логіко-системний, порівняльний, моделювальний аналіз для виокремлення педагогічних умов, що сприяють досліджуваному процесові, та розробки моделі

професійної соціалізації студентів магістратури соціо-гуманітарного профілю; *емпіричні*: діагностичні (бесіди, анкетування, тестування), обсерваційні (пряме й непряме спостереження) з метою діагностики рівнів професійної соціалізації студентів магістратури соціо-гуманітарного профілю; *експериментальні*: педагогічний експеримент (констатувальний та формувальний етапи) з метою визначення ефективності запропонованих педагогічних умов та моделі їх реалізації; *статистичні*: параметричний t-критерій Стьюдента для незалежних вибірок.

**Виклад основного матеріалу.** Моделювання – загальнонауковий метод опосередкованого пізнання за допомогою об'єктів-замінників (моделей), що передбачає побудову, дослідження й застосування моделі (Галузьяк, 2007). Розглянемо існуючі моделі професійної соціалізації.

Модель Сімпсона (Simpson, 1979) містить три стадії професійної соціалізації. На першій – увага приділяється професійності виконання спеціальних фахових завдань. На другій стадії відбувається звернення за допомогою до значущих людей із оточуючого професійного середовища. А третя стадія передбачає інтерналізацію цінностей професійної групи та прийняття її правил.

Модель Хіншо (Hinshaw's Model) складається з трьох фаз. Протягом першої фази здійснюється перехід від прогнозованих рольових очікувань до реальних ролей у соціальній групі. Друга фаза містить два компоненти. Перший – це звернення до авторитетних колег. Другий компонент – здатність помічати невідповідності між прогнозованими ролями та тими ролями, які виконують авторитетні колеги. Зазначена фаза може містити сильні емоційні реакції внаслідок конфлікту між очікуваннями та реальністю. Третя фаза – це інтерналізація рольових цінностей та поведінки (De Swardt, 2012).

Вайдман, Твейл і Штайн (Weidman, Twale, Stein, 2001) розробили модель професійної соціалізації вчителя, у якій виокремлюються формальна та неформальна соціалізація. Соціалізаційними процесами, на думку дослідників, є інтеракція, інтеграція та навчання. Формальна професійна соціалізація здійснюється насамперед через навчання, а неформальна – через взаємодію.

Модель Коухена (Cohen, 1981) пропонує чотири етапи професійної соціалізації: 1) одностороння залежність; 2) негативізм/незалежність; 3) залежність/взаємність; 4) взаємозалежність. На першому етапі особа цілком покладається на зовнішній авторитет, майже не ставить запитань, критичний аналіз майже відсутній. На другому етапі розширюються можливості критичного мислення, що призводить до появи сумнівів щодо абсолютного авторитету, когнітивного бунту. На третьому етапі студенти навчаються перевіряти концепції, ідеї, моделі, приймаючи одні та відкидаючи інші; спільно працювати та ділитися з іншими; оцінювати

аргументовано й обґрунтовано. На останньому етапі розвивається здатність приймати рішення колегіально, а також професійно-рольова ідентичність.

О. Югфельд створила структурно-функціональну модель професійної соціалізації студента в умовах соціального партнерства, яка складається з цільового, програмно-методичного та діагностико-результативного компонентів. Виокремлено рівні професійної соціалізації (високий, середній, низький), які діагностували за допомогою таких критеріїв, як професійна компетентність студента, готовність до самостійної професійної діяльності, професійна адаптованість, ступінь задоволеності роботодавців і соціального партнера якістю підготовки студента (Югфельд, 2015).

С. Разуваєв пропонує модель професійної соціалізації майбутнього фахівця в умовах багаторівневого освітнього комплексу, яка складається з численних підмоделей: рівні системи професійної соціалізації студентів у багаторівневому освітньому комплексі; рівні системи професійної соціалізації студентів у навчально-професійній діяльності; комплекс умов ефективності професійної соціалізації; етапи професійної соціалізації та їх зміст; критерії й показники професійної соціалізації майбутніх фахівців (Разуваєв, 2013).

Організаційно-педагогічна модель професійної соціалізації студентів у системі середньої професійної освіти О. Копиці містить такі структурні компоненти: мотиваційно-ціннісний, орієнтований на активізацію власного ресурсного потенціалу студентів для проектування індивідуальної соціалізаційної траєкторії і кар'єрного росту в конкретному виді професійної діяльності; змістовий, що забезпечує присвоєння майбутнім фахівцем соціальних норм та цінностей, властивих професійному середовищу певного профілю в поєднанні з професійним самовизначенням та самоактуалізацією; технологічний, що проектує поетапну підготовку конкурентоздатного фахівця на основі організації освітнього процесу у взаємодії з професійним співтовариством; рефлексивно-оцінний, що дозволяє виявити можливості професійного й особистісного становлення майбутнього фахівця на основі розвитку його професійно-значущих якостей, психологічної та особистісної компетентності. Педагогічними умовами, що забезпечують ефективність реалізації зазначеної моделі є: формування професійно зорієнтованого освітнього середовища за допомогою соціального партнерства навчальних закладів, організацій та підприємств; використання професійно зорієнтованих технологій навчання; забезпечення психолого-педагогічного супроводу процесу соціалізації студентів з урахуванням особистісних особливостей професійного становлення (Копиця, 2011).

Згідно з теоретичною моделлю В. Клименка, складовими процесами професійної соціалізації особистості є професійне становлення індивіда та соціальне становлення особистості. Професійне становлення індивіда відбувається за допомогою професійних намірів, вибору професії (спеціальності), професійного навчання, професійного самовизначення,

входження до професійно-трудової сфери. Соціальне становлення особистості передбачає засвоєння соціального досвіду: системи знань, умінь і навичок; соціальний норм і ролей; ціннісних орієнтацій; зразків поведінки; культурних цінностей. До критеріїв ефективності професійної соціалізації належить засвоєння основної освітньої програми закладу вищої освіти, сформованість професійно значущих якостей, сформованість соціально-особистісних якостей, професійна ідентичність. Фактори професійної соціалізації поділяються на суб'єктивні (внутрішні) та об'єктивні (зовнішні), які, у свою чергу, розглядаються на макрорівні та мезорівні. Під суб'єктивними факторами розуміють професійні установки особистості: соціальні та професійні установки; ціннісні орієнтації; професійну спрямованість. Серед факторів макрорівня виділяють інституалізацію системи навчання; сформованість професійного середовища; рівень зарплатні тощо. Інформаційно-освітнє середовище закладу вищої освіти; діяльність засобів масової інформації; основні компоненти навчально-виховного процесу закладу вищої освіти виступають факторами мезорівня (Клименко, 2012).

На основі ретельного критичного аналізу вищезазначених моделей та іншої науково-методичної літератури, під час створення власної структурно-функціональної моделі зважали на те, що професійна соціалізація – це процес, який містить відповідні складники й реалізується за певними етапами.

Структуру професійної соціалізації студентів магістратури соціо-гуманітарного профілю можна представити як ланцюг взаємопов'язаних компонентів: професійного, когнітивного, поведінкового та особистісного (рис. 1).

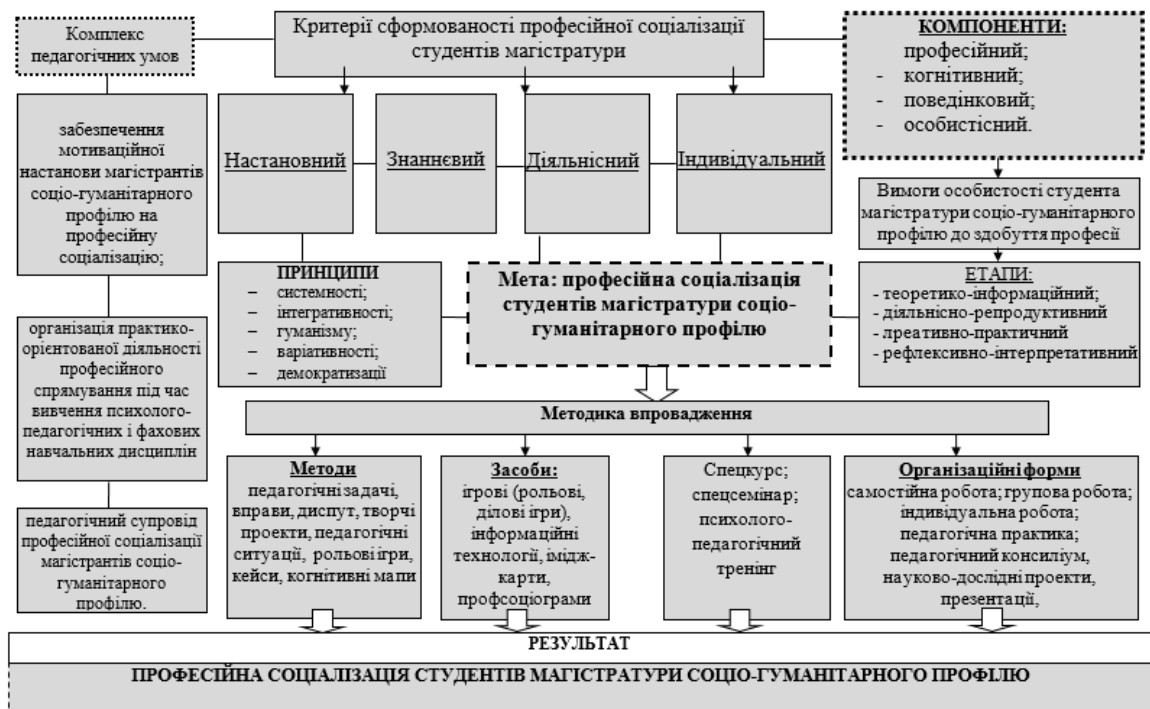


Рис. 1. Модель професійної соціалізації студентів магістратури соціо-гуманітарного профілю

Розглянемо кожний компонент більш детально. *Професійний компонент* містить сукупність професійних умінь та якостей, що зумовлюють ефективність реалізації професійних функцій, та відображає систему мотивів, ціннісних орієнтацій і смислових установок майбутнього фахівця, які визначають загальну професійну спрямованість, характер та успішність професійної взаємодії. Провідна функція цього компоненту полягає у глибокому розумінні майбутнім фахівцем цінностей освіти, знань, навчання, розвитку; необхідності осмислення студентами магістратури нагальної потреби професійної соціалізації.

Професійний компонент усебічно характеризує ставлення студентів магістратури до професійної діяльності взагалі та професійної соціалізації зокрема.

Отже, професійний компонент, на нашу думку, включає в себе професійну спрямованість; усвідомлення значущості професії; мотивацію на досягнення успіху у професійній діяльності; потребу у професійній самореалізації.

*Когнітивний компонент* передбачає необхідність розуміння майбутніми фахівцями сутності та значущості професійної соціалізації, ідей професійного розвитку та саморозвитку, усвідомлення мотивації успіху, здійснення якісної науково-дослідної діяльності, що є запорукою успішності професіонала. Він характеризується сформованими та керованими процесами мислення, системою когнітивних стратегій пізнання професійно-фахової теорії та практики, що забезпечують створення нового продукту у формі особистісного знання та його компетентне використання. До складу запропонованого компонента входять знання щодо особливостей професії, фахові знання, здатність до саморозвитку, дослідницькі вміння.

*Поведінковий компонент* являє собою сукупність умінь, що забезпечують ефективну професійну взаємодію. Сюди відносимо наявність професійної позиції, організаційно-комунікативних знань, емоційну саморегуляцію й уміння працювати в команді.

*Особистісний компонент* представлений комплексом індивідуально-психологічних характеристик, що сприяють успішній професійній соціалізації на особистісному рівні. До них відносимо: професійний імідж, толерантність, морально-вольові якості, конфліктоусталеність.

Зазначимо, що компоненти професійної соціалізації студентів магістратури соціо-гуманітарного профілю пов'язані між собою внутрішніми зв'язками, що забезпечує її інтегративний характер.

Для визначення рівня професійної соціалізації студентів магістратури соціо-гуманітарного профілю в межах її компонентної структури визначено настановний, знаннєвий, діяльнісний та індивідуальний критерії з відповідними показниками.



Настановний критерій обрано з огляду на те, що всім видам діяльності притаманна мотивація до її здійснення. Для того, щоб виконувати діяльність на високому професійному рівні, майбутні фахівців повинні бути вмотивовані на неї, усвідомлювати її значущість і мати бажання досягти професійних успіхів. За настановним критерієм визначається наявність у студентів професійної спрямованості; усвідомлення значущості професії; наявність мотивації на досягнення успіху у професійній діяльності; наявність потреби у професійній самореалізації.

Знаннєвий критерій є не менш важливим. Для висококваліфікованого фахівця, будь то вчитель чи перекладач, психолог чи журналіст, украй необхідними є фахові знання та вміння науково-дослідної роботи. Показниками цього критерію є обізнаність із особливостями професійної діяльності; наявність фахових знань; здатність до саморозвитку; сформованість дослідницьких умінь.

Діяльнісний критерій передбачає діагностування таких показників, як наявність професійної позиції, організаційно-комунікативних умінь, умінь емоційної саморегуляції, умінь працювати в команді.

Доцільним у низці критеріїв діагностування професійної соціалізації є індивідуальний, що передбачає наявність певних індивідуально-особистісних характеристик. Його показниками виступають наявність професійного іміджу; толерантності; морально-вольових якостей; конфліктоусталеності.

Окреслимо рівні діагностики професійної соціалізації студентів магістратури соціо-гуманітарного профілю. *Низький рівень* характеризується прогалинами у знаннях, низьким рівнем мотивації до навчання та соціалізації, неготовністю до професійної діяльності й небажанням працювати за фахом, а також нерозумінням сутності та важливості професійної соціалізації. *Середньому рівню* притаманні досить ґрунтовні знання з фахових дисциплін, середній рівень мотивації до навчання, але такий, що не виходить за межі навчального процесу, а також розуміння необхідності саморозвитку для повноцінної соціалізації. *Достатньому рівню* властиві поглиблені знання з усіх предметів, що виходять за межі навчальних програм, прагнення до саморозвитку, самореалізації у професії, високий рівень мотивації до набуття знань та професійної соціалізації, розуміння її важливості.

Розглянемо педагогічні умови професійної соціалізації студентів магістратури соціо-гуманітарного профілю. Під педагогічними умовами ми розуміємо зовнішні та внутрішні обставини, які впливають на методи й форми організації навчально-виховного процесу в педагогічному закладі вищої освіти. Таким чином, педагогічні умови професійної соціалізації студентів магістратури соціо-гуманітарного профілю – це ті обставини, які забезпечують ефективність і результативність названого процесу. До них

належать: забезпечення мотиваційної настанови магістрантів соціо-гуманітарного профілю на професійну соціалізацію; організація практико-зорієнтованої діяльності професійного спрямування під час вивчення психолого-педагогічних і фахових навчальних дисциплін; педагогічний супровід професійної соціалізації магістрантів соціо-гуманітарного профілю.

Дослідно-експериментальна робота проводилася на базі Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (соціально-гуманітарний факультет, факультет іноземних мов, філологічний факультет) та Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (Навчально-науковий інститут педагогіки, психології, підготовки фахівців вищої кваліфікації). Вибірку дослідження склав 241 студент.

Реалізація моделі проходила в чотири етапи. На теоретико-інформаційному здійснювався вплив на когнітивний компонент професійної соціалізації студентів шляхом викладання спецкурсу «Основи професійної соціалізації студентів магістратури соціо-гуманітарного профілю». У межах такої роботи студентів було озброєно знаннями щодо сутності, структури, алгоритму професійної соціалізації. На другому етапі – діяльнісно-репродуктивному – студенти набували досвіду професійної соціалізації шляхом проходження спеціальних тренінгів. На цьому етапі здійснювався розвивальний вплив на професійний компонент професійної соціалізації. Третій етап – креативно-практичний – був покликаний увиразнити поведінковий компонент професійної соціалізації під час проходження практики. На четвертому етапі – рефлексивно-інтерпретативному – здійснювався вплив на особистісний компонент шляхом розвивального впливу на індивідуальну сферу.

Упровадження педагогічних умов відбувалося комплексно в освітньому процесі закладу вищої освіти: на інтерактивних лекціях під час вивчення фахових дисциплін; на семінарських, практичних заняттях та тренінгах за допомогою кейсів, портфоліо, ділових та рольових ігор, бесід, диспутів, мозкових штурмів, педагогічних консилиумів, індивідуальних та групових творчих завдань, сократових запитань, когнітивних мап, імідж-карт, профсоціограм; під час педагогічної практики та самостійної науково-дослідної роботи студентів магістратури соціо-гуманітарного профілю.

Унаслідок експериментального впровадження моделі професійної соціалізації студентів магістратури соціо-гуманітарного профілю виявилися значні позитивні зміни в рівні професійної соціалізації, на що вказують контрольні вимірювання, що були проведені на прикінцевому етапі дослідно-експериментальної роботи (табл. 1).

Таблиця 1

**Динаміка рівнів професійної соціалізації студентів магістратури соціо-гуманітарного профілю на констатувальному та прикінцевому етапах експерименту з упровадження розробленої моделі**

Рівні	Експериментальна група				Контрольна група			
	До		Після		До		Після	
	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%
Низький	58	50	14	12,2	60	47,5	47	37,3
Середній	43	37	77	67	49	39	62	49,2
Достатній	15	13	24	20,8	17	13,5	17	13,5

Результати діагностування на констатувальному етапі експерименту за рівнями професійної соціалізації студентів магістратури соціо-гуманітарного профілю розподілилися в такий спосіб: 50 % студентів ЕГ та 47,6 % КГ характеризувалися низьким рівнем. Середній рівень був притаманний 37 % студентам ЕГ та 39 % КГ. Достатній рівень був властивим 13 % студентів ЕГ та 13,5 % – КГ.

Рівень професійної соціалізації студентів магістратури соціо-гуманітарного профілю на прикінцевому етапі виявився таким: в ЕГ зафіксовано 20,8 % студентів із достатнім рівнем професійної соціалізації (у КГ – 13,5 %). Водночас, 67 % студентів ЕГ продемонстрували середній рівень (у КГ – 49,2 %). Низький рівень готовності до професійної соціалізації студентів магістратури соціо-гуманітарного профілю було виявлено у 12,2 % студентів ЕГ (у КГ – 37,3 %).

Показники професійної соціалізації студентів магістратури соціо-гуманітарного профілю на констатувальному та прикінцевому етапах дослідно-експериментальної роботи значно підвищилися в експериментальній групі, а в контрольній групі – змінилися незначно.

Для визначення ефективності розробленої моделі було знайдено та проаналізовано параметричний критерій Стюдента для незалежних вибірок (табл. 2). Було виявлено відсутність статистично значущих відмінностей між контрольною та експериментальною групами на констатувальному етапі та наявність статистично значущих відмінностей на прикінцевому етапі експерименту. Ураховуючи те, що значення t-критерію від'ємне ( $t=-4,5$ ), можна говорити про статистично значуще зростання значень інтегративного показника професійної соціалізації студентів магістратури соціо-гуманітарного профілю після проведення експерименту.

Таблиця 2

**Дані середніх значень та статистично значимі відмінності за  
інтегративним показником професійної соціалізації  
на констатувальному та прикінцевому етапах експерименту з  
упровадження розробленої моделі**

Групи		Інтегративний показник професійної соціалізації	
		До	Після
Контрольна	$\bar{x}$	29,84	31,09
Експериментальна	$\bar{x}$	29,52	35,75
	t	28,5	-4,5
	p	-	0,001

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** Отже, аналізуючи одержані дані, можна зробити висновок про те, що послідовне впровадження розробленої моделі професійної соціалізації студентів магістратури соціо-гуманітарного профілю сприяло формуванню в магістрантів готовності до професійної соціалізації, що є доказом її дієвості.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці технології розвитку професійної соціалізації студентів магістратури; обґрунтуванні системи підготовки викладачів до реалізації цієї технології.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Галузяк, В. М., Сметанський, М. І., Шахов, В. І. (2007). *Педагогіка*. Вінниця: ДП «Державна картографічна фабрика» (Haluziak, V. M., Smetanskyi, M. I., Shakhov, V. I. (2007). *Pedagogy*. Vinnytsia: "State cartographic factory").
2. Клименко, В. А. (2012). Профессиональная социализация студентов: структурно-функциональная модель. *Социологический альманах*, 3. Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19042283> (Klymenko, V. A. (2012). Professional socialization of students: structural and functional model. *Sociological Almanac*, 3. Retrieved from: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19042283>).
3. Копыця, Е. А. (2011). Педагогические условия профессиональной социализации студентов в образовательном процессе вуза (дис... канд. пед. наук). Москва (Kopytsia, Ye. A. (2011). *Pedagogical conditions of students' professional socialization in the education process of professional high schools*. (PhD thesis). Moscow).
4. Разуваев, С. Г. (2013). Модель профессиональной социализации будущего специалиста технического профиля в условиях многоуровневого образовательного комплекса. *Научный журнал КубГау*, 85 (01). Режим доступа: <http://ej.kubagro.ru/2013/01/pdf/31.pdf> (Razuvaiev, S. H. (2013). Model of the future technical specialist's professional socialization under the conditions of multilevel educational complex. *KubGau Scientific Journal*, 85 (01). Retrieved from: <http://ej.kubagro.ru/2013/01/pdf/31.pdf>).
5. Югфельд, Е. А. (2015). Модель профессиональной социализации студента в условиях социального партнерства. *Интернет-журнал «Наукосзнание»*, 7 (4). Режим доступа: [http://naukovedenie.ru/PDF/48PV\\_N415.pdf](http://naukovedenie.ru/PDF/48PV_N415.pdf) (Yuhfeld, Ye. A. (2015). Model of

students' professional socialization under the conditions of social partnership. *Internet-journal "Scientific Knowledge"*, Vol. 7 (4). Retrieved from: <http://naukovedenie.ru/PDF/48PVN415.pdf>).

6. Artkinson, P. (1983). The reproduction of the professional community. In Dingwall Robert and Lewis Philip, (Eds). *The sociology of the profession: Lawyers, doctors and others*, (pp. 224–241). New York: St. Martin's Press.

7. Cohen, H. A. (1981). *The nurse's quest for a professional identity*. Menlo Park: Addison-Wesley.

8. De Swardt, H. C. (2012). *Guideline for Professional Socialization of Student Nurses* (Thesis). University of South Africa.

9. Dunn, D., Linda, R. & Monica, S. A. (1994). New Faculty Socialization in the academic workplace. In Smart, C. (Ed.), *Higher Education: Theory and Research, Volume 10*, (pp. 374–416). New York: Agathon.

10. Ongiti, O. K. (2012). Professional Socialization of Graduate Students: A give-and-take process. *Business Management Dynamics*, 1 (10), 33–40.

11. Simpson, I. H. (1979). *From student to nurse*. New York: Cambridge University Press.

12. Teboul, B. (1984). Facing and coping with uncertainty during organizational encounter. *Management Communications Quarterly*, 8 (2), 190–224.

13. Tierney, W. (1997). Organizational socialization in higher education. *Journal of Higher Education*, 68 (1), 1–6.

14. Trowler, P., & Knight, P. (1998). *Academics Responding to Change: New Higher Education Frameworks and Academic Cultures*. Buckingham: Open University Press/SRHE.

14. Weidman, J. C., Twale, D. J., & Stein, E. L. (2001). Socialization of graduate and professional students in higher education. *ASHE-ERIC Higher Education Report*, 28 (3), San Francisco: Calif.

15. Zeichner, K. M., and Gore, J. M. (1990). Teacher Socialization. In *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan Publishing Company.

## РЕЗЮМЕ

**Балюк Анна.** Особенности профессиональной социализации студентов магистратуры социо-гуманитарного профиля: структурно-функциональная модель.

В статье представлена авторская структурно-функциональная модель профессиональной социализации студентов магистратуры социо-гуманитарного профиля. Проведен тщательный теоретико-методологический анализ существующих зарубежных и отечественных моделей профессиональной социализации студентов. В работе обоснованы структура, этапы, критерии и педагогические условия профессиональной социализации студентов магистратуры социо-гуманитарного профиля. Описаны результаты апробации структурно-функциональной модели на практике, экспериментально доказывающие ее эффективность.

**Ключевые слова:** профессиональная социализация, социо-гуманитарный профиль, структурно-функциональная модель, магистратура, студент магистратуры, структура, педагогические условия, компоненты, этапы реализации.

## SUMMARY

**Baliuk Anna.** Peculiarities of professional socialization of master's degree students majoring in social studies and humanities: structural and functional model.

*The paper deals with the peculiarities of professional socialization of Master's degree students majoring in social studies and humanities. The research is focused on the development and testing of a model of professional socialization of Master's degree students majoring in social studies and humanities. The following research methods were used: the theoretical ones involved reviewing, comparing, generalizing, classifying, and systematizing scientific information on the issue; the empirical ones involved diagnostic methods (interviewing, questioning), observation (its direct and indirect types); a pedagogical experiment (summative and formative stages); as well as statistical methods (Student's t-test). According to the results of the carried out theoretical study, a model of professional socialization of Master's degree students majoring in social studies and humanities has been developed. Its main elements are as follows: aim, professional socialization components (professional, cognitive, behavioral, and personal), implementation stages (theoretical, reproductive, practical, and reflexive), criteria (attitude, knowledge, activity, and individual), as well as pedagogical conditions (motivating Master's degree students majoring in social studies and humanities for professional socialization; organizing practice-based activities when teaching psycho-pedagogical and profession-related subjects; pedagogical support of Master's degree students' professional socialization), means of their implementation, and a result. The experiment was conducted at South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynskyi and Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University. The total number of the respondents involved in the research was 241 Master's degree students, who were randomly divided into control and experimental groups. The experimental group students were taught according to the proposed model of professional socialization, and the control group students took traditional Master's degree program without any changes. The conducted pedagogical experiment has confirmed the efficiency of the developed model making it possible to conclude that its successive implementation into the educational process makes Master's degree students majoring in social studies and humanities more professionally socialized, which will help them to become consummate professionals in the future. In our further research, it is planned to develop a Master's degree students' professional socialization technology as well as to substantiate the training program for university teachers for its implementation.*

**Key words:** professional socialization, social studies and humanities, structural and functional model, master program, master-degree students, structure, pedagogical conditions, components, implementation stages.

UDC 378:371:78

**Nataliia Bilova**

South Ukrainian national pedagogical university

named after K. D. Ushynky

ORCID ID 0000-0001-7147-2433

DOI 10.24139/2312-5993/2018.06/142-154

## POLYCULTURAL DIMENSION OF ART EDUCATION

*In the article the polycultural dimension of art education is characterized. The thesaurus of the problem under study is highlighted, the theoretical foundations of polycultural art education are identified and the pedagogical context of formation of the*

*polycultural competence of the future specialist of art profile is determined. Polycultural competence of the future specialist of art profile is understood as an integral personal formation, which includes a system of ideological orientations, knowledge, abilities, skills, understanding, personal-professional qualities, experience in the field of art and education, which are formed during the future specialists' training on the basis of the dialogue of cultures through tolerant empathic perception, understanding, artistic identification of the cultural and artistic traditions of other ethnic groups, and promotes positive interethnic and intercultural interaction in the polycultural space.*

**Key words:** art education, polyculturalism, polycultural competence, future specialist of art profile.

**Introduction.** Modern humanistic trends in the educational sphere actualize culture-centered paradigm. Formation of Ukrainian statehood, creation of the ideological foundations of a civil democratic society, economic, cultural and communicative integration of Ukraine into the world community require a qualitatively new, polycultural educational philosophy. Polyculturalism as a phenomenon of a modern globalized world becomes a condition for existence of many peoples and ethnic groups, adaptation of man to various cultural values in the situation of existence of a plurality of diverse cultures, interaction between people with different traditions, orientation towards the dialogue of cultures, refusal of cultural education monopoly in relation to other nations and peoples.

The process of implementing polycultural education is coordinated at the international level by various forums and organizations: UNESCO, the Council of Europe, the International Bureau of Education, etc. During the years of independence in Ukraine, a number of laws and regulations were adopted that regulate the activities of legislative and executive bodies in Ukraine on issues of national, multi-ethnic and multi-confessional regulation of public life. In such polyethnic regions as Odessa region, where more than one hundred and thirty nationalities live, polycultural art education is of particular importance. Therefore, relevant is the problem of formation of a polycultural person capable of positive interaction with representatives of other cultures and ethnic groups, which is effectively ensured through the positive perception, understanding and acceptance of works of art, which belong to other cultures.

In the new millennium, under conditions of total integration, art education becomes a factor that unites different cultures, teaches tolerance to children and youth of different nationalities. Therefore, actualization of the polycultural dimension of art education requires attention of the scientists.

**Analysis of relevant research.** In the international scientific space, the problem of polyculturalism is studied multifacetedly. Thus, in the works of G. Baker, J. Banks, C. Bennet, P. Chinn, G. Gay, D. Gollnick, P. Gorski, J. Goodlad, C. Grant, E. Hollins, J. Irvine, P. McLaren, A. Radcliffe-Brown, C. Sleeter, I. Tiedt, P. Tiedt, D. Vavrus the essence of polycultural and multicultural education is

revealed. P. Ramsey highlights the problem of stimulation and motivation in multicultural education of students; D. Hoops considers introduction to the scientific circle of the concept of “intercultural education”; M. Bennett, A. Villegas define the basis for the formation of multicultural competence of the individual; E. Garcia explores the role of language in multicultural education; L. Darling-Gemmond, M. Fullan reveal the problem of school leadership in the context of multicultural education; L. Derman-Sparks addresses multicultural education in early childhood; H. Giroux focuses on national identity and politics of multiculturalism; G. Ladson-Billings orients her research towards culturally relevant teaching; S. Nieto advocates social justice in multicultural education, D. Sadker and M. Sadker study multicultural education for exceptional children, K. Zeichner analyzes multicultural teachers education.

Among the propagandists of the multicultural approach in Western musical pedagogy we can outline such researchers as M. Anderson, D. J. Elliott, P. S. Campbell, B. Reimer, M. Floyd, T. Volk, as well as a group of authors united around the prestigious series Global Music Series, issued by Oxford University Press. The statement on the necessity of accumulation of listeners’ experience in the perception of music of different continents is taken up by German scholars. The essence of the problem is determined by P. Krakauer’s statement that “European-American culture forces us to ignore the spiritual wealth of many non-European cultures when we face them” (Krakauer, 1993, p. 37). In the first decade of the twenty-first century, the problems of intercultural education and upbringing by means of art are actively studied by German and Austrian researchers (R. Böhle, S. Helms, R. Z. Kafurke, D. Klebe, Ch. Khittl, G. Kleinen, W. Stroh), to which joined Polish scientist J. Chaciński.

In the scientific-pedagogical space of Ukraine, the problems of polycultural education are actualized in numerous studies by domestic scientists (R. Antoniuk, I. Bekh, V. Borysov, O. Feldman, H. Filipchuk, O. Kovalchuk, N. Lavrychenko, I. Loshchenova, O. Miliutina, H. Nikolai, L. Pukhovska, O. Rebrova, I. Stashevskaya, S. Tsymbrylo et al. In particular, the problem of forming polycultural competence of academic youth by means of musical and choreographic art is discussed, in the theses from China the polycultural themes in the field of music pedagogy begin to be explored. However, today the polycultural dimension of art education needs its scientific reflection.

**The aim of the article** is to characterize the polycultural dimension of art education. According to the aim of the article the following tasks are set: 1) to highlight the thesaurus of the problem under study; 2) to identify the theoretical foundations of polycultural art education; 3) to determine the pedagogical context of formation of the polycultural competence of the future specialist of art profile.

**Research methods:** terminological and comparative analysis, systematization of scientific thought, generalization, observation.



**Research results.** The thesaurus of research on the problems of polycultural education is diverse and ambiguous. Thus, the concept of “culture” is one of the most multidimensional scientific categories. In the most general form, culture is defined as the cumulative result of productive activity of people, a set of historical experience.

In his famous work, “Philosophy of Culture”, M. S. Kagan mentions the most well-known definitions of the concept of “culture” (Kagan, 1996). The notion of “intercultural” (from Latin *inter* – between and *cultura* – processing, education, upbringing, development, etc.) means something that occurs between people of different cultures including different religious groups or people of different national origins. Since in a modern world a person is constantly in a multicultural environment, in order to secure his identity, he must be nationally conscious and at the same time recognize the diversity of cultures and understand the need to preserve their identity, that is, to be *among cultures*.

Taking into account the terminological diversity, we should note that each scientist finds his arguments about the choice of concepts, giving them contradictory definitions or using them as synonyms. Most often, they use such terms as: polycultural, cross-cultural, transcultural, multicultural or intercultural education; intercultural upbringing; polycultural competence, etc. The terms differ not only in their origin – Greek, Latin, English or Ukrainian, but also in terms of shades of meaning. Polyculturalism is often defined as integration of different cultural units into a single organism. Multiculturalism involves presence of different cultural, ethnic, religious groups in one territory, which do not have close links with each other, or implies a comparison of the cultures of different continents (African, Asian, Latin American, etc.). Interculturalism implies existence of certain intercultural ties. According to the majority of scholars, the concept of cross-culturalism reflects: a) historical vertical of culture development; b) the process of adaptation of man to new socio-cultural conditions. It should be stressed that in the German-speaking scientific-pedagogical literature the term interculturalism is used, while in the American – multiculturalism. However, most often in the works of foreign and Ukrainian scientists, the terms “polycultural education” and “polycultural upbringing” are used.

In the normative field of multicultural dimension of art education, we will first of all pay attention to the State National Program “Education” (“Ukraine of the XXI Century”), where among the principles of its implementation, along with democratization and decentralization, there is also humanization of education, which is designed to form a coherent picture of the world, spirituality, culture of the personality, planetary thinking and harmonize national relations.

The official definition of intercultural education is given in the “Concept of civic education of the person in conditions of Ukrainian statehood development” (2000), where intercultural education is defined as teaching of the diversity of cultures, upbringing of respect and dignity among

representatives of all cultures, regardless of racial or ethnic origin, perception of interrelation and mutual influence of the universal and national components of culture in the broadest sense (Concept of civic education of the person in conditions of Ukrainian statehood development, 2000). The document stresses the need for the formation of cultural pluralism, universal values, tolerant attitude to other cultures.

In Ukrainian pedagogical thought, the problem of polycultural (intercultural) education has strong roots – in the second half of the XIX – at the beginning of the XX century, intercultural education was understood as the process of formation of a versatile, humane, self-sufficient personality, who had knowledge of other cultures, understood and realized universal human and national in traditions and modern style of life, cultural values; had a developed sense of tolerance and solidarity (Ya. Chepiha, O. Dukhnovych, B. Hrinchenko, P. Kulish, K. Ushynsky, S. Vasylchenko et al.).

According to Ukrainian scholars, “polyculturalism” involves harmonious coexistence and interaction of various ethnic groups, when culture is considered as a set of features characteristic of society or social group – spiritual and material, intellectual and emotional. Culture covers a way of life, an ability to live together, a system of values, traditions and beliefs, and in the broad sense – art and education (Asaieva).

The content and functional grounds of multicultural education are reflected in the studies of E. Bondarevska, H. Dmytriiev, O. Hazman, O. Hukalenko, S. Kulikova, V. Makaieva, V. Shapovalov, L. Suprunova, L. Sukhorukova and others. The content aspect of polycultural education was studied by V. Bolharina, L. Horbunova, A. Dzhuryynskyi, H. Dmytriiev, V. Kovtun, I. Loshchenov, A. Solodka, L. Volyk and others.

The literature review shows that polyculturalism is a complex and multi-valued phenomenon that is considered in various aspects. With a variety of definitions of the essence of the concept under study, scientists agree on their functional significance, namely: focusing on ensuring a comfortable coexistence and positive interaction of many heterogeneous cultures and ethnic groups on the basis of respect and pluralism while preserving their uniqueness and diversity with the right of everyone to freedom of expression of their cultural experience (Perotti, 1994).

In modern international cultural-educational space, art occupies an important place, a powerful educational and developmental-personal potential of which is revealed through the sensation, understanding, interpretation and positive-emotional acceptance by the person of the artistic picture of the world and of himself in the surrounding cultural environment. Through art one can get acquainted with the mentality of other peoples, through art takes place interpenetration and mutual enrichment of different cultures. Yu. Volkova emphasizes that although art always carries the imprint of national identity, it

is a “language” accessible to the understanding of all mankind. Thus, art is a unique phenomenon that can unite all humanity at any time (Volkova, 2015). We’d like to emphasize that music and choreography have their own specifics and some advantages over other types of art in the description of certain aspects of being; the ability to reproduce directly human feelings, emotions, and the main means of people’s communication in these types of art is an ancient language – nonverbal.

In the context of our study, extremely important becomes the parallel that M. S. Kagan draws between culture and art: if art models, reproduces illusory the existence of man in all its integrity, then culture realizes it just as *human* in all the fullness of historically produced human qualities and abilities (Kagan, 1996). Consequently, polycultural art education, realizing at full extent cultural potential of humanity, forms spiritual world of the personality through axiologically oriented, sensual-emotional assimilation of illusory models of being as integral artistic images of universal value.

Among the theoretical foundations of polycultural art education, we first define the ideas of multiculturalism, the conceptual provisions of the dialogue of cultures, the theory of aesthetic and polyaesthetic education, and the research of scientists-pedagogues in the field of art pedagogy.

The methodological guideline for understanding the essence of the concept of “multiculturalism” can be the concept of multicultural music education of D. Elliott, who distinguished six stages of multiculturalism (Elliott, 1989). Within the sixth, *dynamic multiculturalism*, the world perspective is outlined. In this context, D. Elliott interprets multicultural education primarily as humanistic education, which gives an individual the chance to apply the values of world culture, as well as unique opportunity to learn more profoundly themselves through the understanding of others (Elliott, 1989).

In the search for the theoretical foundations of polycultural art education the conceptual positions of polyaesthetic education shouldn’t be ignored. German musicologist Ch. Khittl believes that they are in line with the ideas of intercultural education through the processes of sensory comprehension of the phenomena of other cultures and epochs (Khittl, 2005). The socio-communicative advantages of polyaesthetic education consist in interpreting it as a process that is always realized in a particular community based on activities in a group in which some of its members want to communicate, not only in the group, but also outside it. In this sense, professional training of students of art specialties in the pedagogical higher education institution creates ideal conditions for polyaesthetic education. Due to the development of his own possibilities of perception (*gr. aisthesis*), which is the key concept of this process, the artist gets the opportunity to refer to the “Other” (people brought up in another aesthetic culture) in the language of sounds (music) or body plastics (choreography) that are familiar for them. Expanding the potential of his own aisthesis, creating/interpreting through it

artistic works in the character of another culture, with which he has got acquainted at classes in the international group, become important tasks of polyaesthetic intercultural education.

Thus, on the basis of a comparative analysis of the thesaurus of the identified problem (“multicultural”, “polycultural”, “intercultural”, “transcultural” education, “polycultural upbringing”, “polycultural competence”), the use of the term “polycultural education” has been specified and theoretically proved, which is aimed at assimilating cultural-educational values of other peoples on the basis of knowledge of their own national traditions, and also involves interaction of all cultures on the principles of mutual knowledge, tolerance, dialogue and pluralism. In conditions of internationalization of education, students of art specialties should acquire polycultural competence in order to carry out effectively their pedagogical functions in the future.

Within the framework of sociological approach, culture is interpreted as a factor in the organization and formation of any society’s life. It is implied that in each society there are some cultural “forces” that guide its life in an organized, rather than chaotic way of development. Cultural values are created by the society itself, but they then determine the development of this society, whose life begins to depend increasingly on the values being produced.

Polycultural education is also based on the ideas of pedagogy of culture. Nowadays, the civilization of consumption is a threat to humanity, because it creates a new mentality and defines new priorities. At the beginning of the XXI century emerges another threat – the loneliness of a creative individual who lacks ties with the community. The cult of individuality leads to the loss of social ties. Today, in conditions of globalization, people, in order not to lose themselves in distant worlds, need to be self-identified with their immediate surroundings (local traditions), as well as their national self-identity. We’d like to stress that Hungarian philosopher Ervin Laszlo calls the new format of human life “inter-existence”, arguing that it has embraced the entire planet (Laszlo).

The history of mankind gives brilliant examples of evolution of the problem of interaction between cultures. At the first stage of acquaintance with other cultures there is a conflict of cultures. Later, the main thing becomes self-determination of the personality in culture, and only then there is a need for interaction. Only then the concept of the dialogue of cultures is born, which today is proposed to be carried out in a broad context at the intersection of different cultures, in conditions of preserving the peculiarities of national traditions and the imitation of the universal basis of being.

Among the theoretical-methodological guidelines for studying the problems of polycultural art education, the concept of the dialogue of cultures of M. Bakhtin (Bakhtin, 1986) and V. Bibler (Bibler, 1989) is most often chosen by the scientists. In modern scientific discourse there are three types of dialogue: dialogue of cultures (intercultural dialogue), dialogue of communication (interpersonal

dialogue) and internal dialogue. The dialogue of cultures involves interaction of historically different ways of thinking and types of world perception. In the dialogue of communication there is a need to make own thoughts and experiences, personal experience in correlation of the concepts of “I” and “Other” accessible to others. The internal dialogue can take place in two forms: a) as a dialogue with oneself, which involves constant self-reflection; b) as a dialogue of the active subject with an object that remains passive and needs transformation.

A well-known Ukrainian psychologist, academician I. Bekh proposes to raise the idea of a dialogue of cultures to the rank of a methodological principle and implement it along with the principle of cultural compatibility in the modern educational process. The implementation of the corresponding theoretical reflection allows the scientist to distinguish between two types of understanding of culture. According to the first type, culture is interpreted as a system of constant constructs (cognitive, technological, artistic-aesthetic, spiritual-moral, communicative), and according to the second type – as a system of open problems solved by humanity in its historical progress. The scientist argues that in the second type of culture understanding full implementation of the idea of a dialogue of cultures is possible, since only by tracing the genesis of the emergence of certain cultural constructs as values the subject occupies an active position (Bekh, 2013).

In this context, I. Bekh suggests interpreting the dialogue as “a parity interaction between the two parties, as a result of a full problem-oriented self-expression of which there are two-way changes” (Bekh, 2013). The scientist emphasizes the importance of distinguishing cross-cultural dialogue (dialogue on the historical vertical) and intercultural (transcultural) dialogue, which is carried out in a horizontal plane and involves understanding of the problems of interaction of parallel, simultaneously existing cultures. I. Bekh emphasizes that intercultural tolerance results from such an intercultural dialogue (Bekh, 2013).

Recently, there has been a growing interest of Ukrainian scholars in the issues of forming polycultural competence of the individual. In particular, O. Nafanets studies the problems of polycultural education of the high school students (Nafanets, 2010), O. Kotenko explores development of the polycultural competence of world literature teachers in the post-graduate education system (Kotenko, 2011), P. Fryz defines the role of choreographic art in the multicultural education (Fryz, 2014). Unfortunately, the issues of formation of the polycultural competence of the future teachers of artistic disciplines lack proper revealing.

It should be noted that in Common European Principles for Teacher Competencies and Qualifications new requirements for the teacher’s profession in the twenty-first century were outlined (European Commission). Within the framework of the Lisbon Strategy, at the next Lisbon conference that took place on September 27–28, 2007, the list of a European teacher’s competences was

clarified. It was found out that a teacher (in particular art teacher) should have three groups of competencies that would allow him to work simultaneously in three areas, including: work with information, technologies and knowledge; work with partners – students, colleagues, etc.; work with society and in society – at the local, regional, European and wider global level. The third sphere requires that art teacher should be able to prepare students for understanding polyculturalism in society. Teachers must know sociological and ethical dimensions of the knowledge society, remember the diversity of cultures and values systems, and so on. It becomes clear that polycultural competence is considered an important requirement for a modern teacher, in particular, a teacher of art.

In the domestic scientific space in the framework of competence approach it is stressed that polycultural competence serves as the basis for forming future teachers' readiness for organization of students' intercultural interaction. According to H. Altukhova, intercultural competence reflects the ability to interact successfully with others, to cooperate with them and to solve conflict situations. The students' interest in the study of cultural diversity of peoples, cultural heritage, and the ability to use this knowledge determine the essence of intercultural competence. With the purpose of its effective formation, it is envisaged to create a broad theoretical basis for the successful organization of intercultural interaction, maintaining a peculiar intellectual and cognitive resource of a person that can be applied in different situations in classroom and extra-curricular activities (Altukhova, 2014).

In his study "Formation of Intercultural Competence in Higher Education" (*Die Vermittlung interkultureller Kompetenz im Studium an der Hochschule*), the German researcher Martin Siegel defines the concept of "intercultural competence" as a complex of socio-psychological qualities, in particular, the intercultural world perception through which the person reflects and implements the culture of the nation, its spiritual values and demonstrates the level of development of a particular society. In the article "Die Deutsche National hymne im kulturkontrastiven Vergleich – ein Beitrag zur Interkulturellen Landeskunde im Unterricht Deutsch als Fremdsprache" the German scientist Winfried Baumann argues that interculturalism in education is interpreted as formation of a national consciousness through education, that is, the study of history, language, national culture of a country whose citizen is a person and an awareness of the diversity of cultures, languages, traditions and customs in the world and the need to preserve the identity of each of them.

In the national scientific thought, the polycultural competence of students is usually defined as the ability to interact effectively with bearers of various ethnic cultures. In particular, M. Kniazian uses the term "general cultural competence", which, in her opinion, reflects the "students' knowledge on cultural heritage of different peoples, peculiarities of development of cultural heritage in different historical epochs, ability to internalize this

knowledge, use this information to enhance intercultural interaction in school team, to develop oneself as a cultural person" (Kniazian, 2016).

In the context of our study, the *polycultural competence of the future specialist of art profile* should be understood as an integral personal formation, which includes a system of ideological orientations, knowledge, abilities, skills, understanding, personal-professional qualities, experience in the field of art and education, which are formed during the future specialists' training on the basis of the dialogue of cultures through tolerant empathic perception, understanding, artistic identification of the cultural and artistic traditions of other ethnic groups, and promotes positive interethnic and intercultural interaction in the polycultural space.

Justification of the structure of the phenomenon under investigation is possible taking into account the relevant developments of domestic scientists. Thus, in the structure of the general cultural competence of students M. Kniazian distinguishes three leading components: motivational, cognitive, functional. The motivational component reflects the belief of the future teacher in the importance of knowledge of the culture of different peoples. The cognitive component contains a system of knowledge that has two leading segments: cultural (on world culture) and psychological-pedagogical (on how to form multicultural knowledge in students, as well as means of interethnic interaction with other students). The functional component of the general cultural competence of the future teachers comprises four groups of relevant skills (investigation of culture, dissemination of culture, enrichment of intercultural cooperation, and development of oneself in culture) (Kniazian, 2016).

The cultural segment of the cognitive component of general cultural competence includes the specificity of historical development of the cultures of the peoples of the world, in particular, the cultural heritage of those ethnic groups whose members are among the students; literature, painting, sculpture, architecture, cinema, as well as the history of creating masterpieces of art in individual countries; folklore creativity of different peoples. Psychological-pedagogical segment involves knowledge of the specificity of pedagogical impact on the student, taking into account his cultural and ethnic peculiarities; possession of effective means of ensuring the intercultural interaction of students in the multi-ethnic team and propedeutics of the problems of the polycultural environment; expanding the experience of multi-ethnic communication (Kniazian, 2016).

The functional component of the general cultural competence of the future teachers reflects the following groups of skills (Kniazian, 2016): investigation of culture (the ability to analyze and compare the achievements of the culture of different peoples and to systematize information); dissemination of culture (ability to familiarize pupils and their parents with cultural heritage of different peoples); enrichment of intercultural interaction

(the ability to organize various cognitive and educational measures for activating multiethnic communication of pupils, to involve them in the knowledge of masterpieces of world art, peculiarities of development of the culture of each of the peoples whose representatives are in the collective); development of oneself in culture (ability to determine the prospects and goals of enriching our own knowledge of world culture, design self-development programs and evaluate their results).

In our opinion, in the structure of multicultural competence of the future specialists of art profile), in addition to the indicated components, it is necessary to distinguish one more – *communicative*. The outlined components should also be specified in view of the specifics of artistic activity. Thus, the structure of polycultural competence of students of art specialties includes motivational-value, cognitive-analytical, artistic-performing and communicative-reflexive components.

**Conclusions and prospects for further research.** Thus, conceptual ideas and provisions of the pedagogy of peace, pedagogy of culture, multiculturalism, aesthetic and polyaesthetic education, research of scientists in the field of art pedagogy constitute a solid theoretical basis for studying the problems of formation of the polycultural competence in the process of mastering dance traditions of different peoples of the world. European self-identification under the slogan “knowing Europe and being a European” gives rise to such phenomena as tourism, internationalization of education, expansion of aesthetic consciousness. At the same time, the problems of the multicultural dialogue of the West and the East require a detailed consideration of characteristics of each of the cultures that are fundamentally divergent. Only on the basis of scientific substantiation it becomes possible to create an effective model for forming polycultural competence of the future specialists of art profile.

## REFERENCES

1. Алтухова, Г. М. (2014). Формування інтеркультурної компетентності студентів. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*, 4 (25), 179–184 (Altukhova, H. M. (2014). Formation of intercultural competence of students. *Actual problems of sociology, psychology, pedagogy*, 4 (25), 179–184).
2. Асаєва, В. В. *Філософія сучасної полікультурної, мультилінгвальної освіти* (Asaieva, V. V. *Philosophy of modern polycultural, multi-lingual education*). Retrieved from: <http://www.info-library.com.ua/books-text-11612.html>.
3. Бахтин, М. М. (1986). *Литературно-критические статьи*. М. : Худ. лит. (Bakhtin, M. M. (1986). *Literary-critical articles*. M.: Artistic literature).
4. Бех, І. Д. (2013). Діалог культур у психолого-педагогічному осмисленні. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*, 1 (2), 79–84. Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка (Bekh, I. D. (2013). Dialogue of cultures in psychological and pedagogical comprehension. *Relevant issues of art education and upbringing*, 1 (2), 79–84. Sumy: Sumy SPU named after A. S. Makarenko).



5. Библер, В. С. (1989). Диалог. Сознание. Культура (идея культуры в работах М. М. Бахтина). *Одиссей. Человек в истории: исследования по социальной истории и истории культуры*. М.: Наука (Bibler, V. S. (1989). Dialogue. Consciousness. Culture (the idea of culture in the works of M. M. Bakhtin). *Odysseus. Man in history: research on social history and history of culture*. М.: Science).
6. Волкова, Ю. І. (2015). Методи формування художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики та хореографії. *Сучасні стратегії розвитку хореографічної освіти*. Умань: ФОП Жовтий О. О. (Volkova, Yu. I. (2015). Methods of formation of artistic-communicative skills of the future teachers of music and choreography. *Modern strategies for the development of choreographic education*. Uman: PPE Zhovtyi O. O.).
7. Каган, М. С. (1996). *Философия культуры*. Санкт-Петербург: ТОО ТК «Петрополис» (Kagan, M. S. (1996). *Philosophy of culture*. St. Petersburg: LLP TC "Petropolis").
8. Князян, М. О. (2016). Загальнокультурна компетентність майбутніх учителів як наукова проблема. *Збірник наукових праць «Педагогіка та психологія», 55, 164–170* (Kniazian, M. O. (2016). The general cultural competence of the future teachers as a scientific problem. *Collection of scientific works "Pedagogy and Psychology", 55, 164–170*).
9. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності. (2000). Міністерство освіти і науки України. Київ (*Concept of civic education of the person in conditions of Ukrainian statehood development*. (2000). Ministry of education and science of Ukraine. Kyiv).
10. Котенко, О. В. (2011). *Розвиток полікультурної компетентності вчителів світової літератури в системі післядипломної освіти* (автореф. дис. ... канд. техн. наук: 13.00.04). Київ (Kotenko, O. V. (2011). *Development of polycultural competence of teachers of world literature in the system of postgraduate education* (PhD thesis abstract). Kyiv).
11. Ласло, Э. *Пути, ведущие в грядущее тысячелетие. Проблемы и перспективы* (Laszlo, E. *The paths leading to the coming millennium. Problems and prospects*). Retrieved from: [http://vivovoco.astronet.ru/vv/-papers/history/vv\\_hi16w/html/](http://vivovoco.astronet.ru/vv/-papers/history/vv_hi16w/html/).
12. Нафанець, О. (2010). Роль полікультурної освіти старшокласників у становленні толерантної особистості. *Рідна школа, 4–5, 49–52* (Nafanets, O. (2010). The role of polycultural education of high school students in the development of a tolerant personality. *Native school, 4–5, 49–52*).
13. Фриз, П. (2014). Роль хореографічного мистецтва в полікультурному вихованні. *Молодь і ринок, 7 (114), 28–31* (Fryz, P. (2014). The role of choreographic art in multicultural education. *Youth and Market, 7 (114), 28–31*).
14. Перотти, А. (1994). *Выступление в защиту поликультурности*. Париж: Издательство Совета Европы (Perotti, A. (1994). *Speech in defense of multiculturalism*. Paris: Council of Europe Publishing House).
15. Elliott, D. J. (1989). Key Concepts in Multicultural Music Education. *International Journal of Music Education, 13, 11–18*.
16. European Commission. *Common European Principles for Teacher Competencies and Qualifications* (2005). Brussels: European Commission. Retrieved from: <http://www.europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/principles.en.pdf>.
17. Krakauer, P. M. (1993). Das dialogische Prinzip als Chance einer interkulturellen Integration. Zur „polyaisthesis“ in der Erziehung. *Möglichkeiten der Interkulturellen Ästhetischen Erziehung in Theorie und Praxis*, (ss. 29–46). Frankfurt/M. S.

## АНОТАЦІЯ

**Білова Наталія.** Полікультурний вимір мистецької освіти.

*У статті схарактеризовано полікультурний вимір мистецької освіти. Висвітлено тезаурус досліджуваної проблеми; виявлено теоретичні основи полікультурної мистецької освіти й визначено педагогічний контекст формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців мистецького профілю.*

*Реалізацію поставлених завдань уможливило використання низки методів (термінологічний та порівняльно-зіставний аналіз, систематизація наукової думки, узагальнення, спостереження).*

*У контексті даної наукової розвідки полікультурна компетентність майбутнього фахівця мистецького профілю трактується як інтегральне особистісне утворення, що включає систему світоглядних орієнтирів, знань, умінь, навичок, розуміння, особистісно-професійних якостей, досвіду діяльності у сфері мистецтва й освіти, що формуються у процесі навчання майбутніх фахівців на засадах діалогу культур через толерантне емпатійне сприйняття, розуміння, художню ідентифікацію щодо культурно-мистецьких традицій інших етносів, і сприяє позитивній міжетнічній та міжкультурній взаємодії в полікультурному просторі.*

*Доведено, що концептуальні ідеї та положення педагогіки миру, педагогіки культури, мультикультуралізму, естетичного та поліестетичного виховання, дослідження науковців у сфері мистецької педагогіки становлять ґрунтовну теоретичну основу дослідження проблем формування полікультурної компетентності у процесі опанування танцювальних традицій різних народів світу. Європейська самоідентифікація під гаслом «знати Європу і бути європейцем» породжує такі явища, як туризм, інтернаціоналізація освіти, розширення естетичної свідомості. У той самий час проблеми мультикультурного діалогу Заходу і Сходу потребують детального розгляду особливостей кожної з культур, що кардинально розбіжні. Тільки на основі наукового обґрунтування стає можливим створення ефективної моделі формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців мистецького профілю.*

**Ключові слова:** мистецька освіта, полікультурність, полікультурна компетентність, майбутні фахівці мистецького профілю.

## РЕЗЮМЕ

**Белова Наталья.** Поликультурное измерение художественного образования.

*В статье охарактеризовано поликультурное измерение художественного образования. Освещен тезаурус исследуемой проблемы; выявлены теоретические основы поликультурного художественного образования и определен педагогический контекст формирования поликультурной компетентности будущих специалистов художественного профиля. Поликультурная компетентность будущего специалиста художественного профиля трактуется как интегральное личностное образование, включающее систему мировоззренческих ориентиров, знаний, умений, навыков, понимания, личностно-профессиональных качеств, опыта деятельности в сфере искусства и образования, которые формируются в процессе обучения будущих специалистов на основе диалога культур посредством толерантного эмпатийного восприятия, понимания, художественной идентификации относительно культурных традиций других этносов, и способствует положительному межкультурному взаимодействию в поликультурном пространстве.*

**Ключевые слова:** художественное образование, поликультурность, поликультурная компетентность, будущие специалисты художественного профиля.

## **PECULIARITIES OF FORMATION OF PROFESSIONAL MOTIVATION OF FUTURE TEACHERS**

*The article deals with the structural characteristics of professional motivation. It highlights the necessity of purposeful formation of motivation of future teachers for providing them with pedagogical support in their professional development. It has been found out that high positive motivation can play the role of a compensating factor in case of insufficient knowledge and skills.*

*The study has shown that professional motivation of the future specialists includes formation of students' proactive approach to learning, a positive attitude to future professional activity, an ability to design, plan and predict professional development. The most effective conditions that contribute to formation of future teachers' motivation have been defined and may be both pedagogical and socio-psychological.*

**Key words:** motives, motivation, professional motivation, pedagogical activities, proactive approach, educational process, pedagogical and socio-psychological conditions.

**Introduction.** Education is the prime tool for the personal development and the questions regarding attitudes and motives are now prevalent in the teaching staff. Relevance, theoretical and practical significance of the outlined issue for higher education pedagogy, insufficient research and the objective need to form pedagogical orientation of a future teacher defined the topic of our research. The motivational sphere is more dynamic than cognitive and intellectual ones. If the learner isn't motivated, then there can be the loss of effectiveness. It goes without saying that at the student's age formation of motivation should become the subject of purposeful systematic work. The complexity of this problem lies in the fact that the student is subjected to a complex of external and internal motives, which may not only supplement each other, but also enter into a conflict. When providing training for teachers, educational potential of theoretical and methodological disciplines is not used at full capacity, though it is supposed to have significant effect on the formation of strong motivation and eagerness to be engaged in pedagogical activities. Focusing only on pedagogical professionalism, underestimating the need for formation of the future teachers' motivation significantly complicates their adaptation in future professional life. The main issue is to form future teachers with right outlook, persistent pedagogical beliefs, motivation and readiness for pedagogical activities as well as the will to overcome pedagogical difficulties.

**Analysis of relevant research.** The problem of professional motivation formation has been reflected in numerous studies which deal with the concepts of

the motivational sphere of the personality (Aseiev, 1976; Leontiev, 1971; Iliin, 2002; Vyliunas, 1990; Hekhauzen, 1977), the structure of motivation (Ivannikov, 2014; Maslow, 1954; Rubinstein, 1989), the theory of professional motivation (Adler, 1980; Vantsvaig, 1990). Modern scholars conduct research on the study of students' motivational sphere and the patterns of its formation. It's important to mark out the researchers who studied such aspects as the optimal complex of motives of the learning activity of future specialists, valuable asset of pedagogical stimulation, gaming activity, educational opportunities of the student group as the main means of forming the motivation of students' education and formation of motivation in the process of teaching educational subjects (Borkivska, 2002; Zaitseva, 2010; Mikheieva, 2005).

**The aim of the article** is to define the essence of the term "professional motivation of a future teacher" and to identify the conditions of professional motivation formation of the future teachers.

**Research methods.** There have been used theoretical methods of research: analysis, systematization of pedagogical experience, comparison of scientific ideas of different researchers in order to find out the state of the problem under study, observation, generalization.

**Results.** Professional motivation is heterogeneous. It depends on many psychological and sociological factors and the relationship between them determines the system of value-based orientations of a young person. The intensity of development of professional motivation depends on the extent to which the system of human values correlates with the system of values of the society to which a person belongs.

M. Dembo studies motivation as an internal process that guides behavior and gives it energy. These internal processes include goals, feelings, expectations and beliefs. The researcher distinguishes between a successful and unsuccessful student, indicating that successful students know how to motivate themselves, and it is difficult for unsuccessful students to manage their motivation. In order to be successful in learning, the student must set goals, develop a positive attitude to his abilities, to be able to concentrate and develop his confidence in learning abilities using a variety of training strategies (Dembo, 2004, 10–13).

Explanatory dictionaries define the motive as the basis, the reason for any action, act, whereas the motivation is a set of motives, arguments for reasoning something, motivating, reasoning the necessity of committing certain acts (Henkal, 2018, 217). Motives can be ideals, interests of a personality, beliefs, social goals, values. A set of persistent motives that have a certain hierarchy and reflect orientation of the individual is considered to be a motivational sphere of a personality. Researchers distinguish the external and internal motives if they relate to the content of the activity. If for the students the educational activity is significant (for example, it satisfies their cognitive need in the process of learning),

it is internal motivation. Internal motivation is believed to be the most effective when it arises from the personal values based on satisfaction from work (educational and professional). If other needs prevail (social prestige of the profession, future salary, etc.), they constitute a set of external motives. External motives can be positive (motives for success, achievement) and negative (motives for avoidance, protection). According to researchers, internal positive motives are more effective than external ones, even if they are the same in quantitative terms. High positive motivation can play the role of a compensatory factor in the case of insufficient knowledge, skills and abilities. The attitude towards the profession, taking into account the motives of its choice, the desire for professional growth are extremely important factors that determine the success of professional training. Early recognition of professional interests is an important prognostic factor of job satisfaction in the future.

The most complete list of human needs was defined by A. Maslow (Hierarchy of Needs Theory (motives). They include the following:

1. Physiological needs necessary for the organism's survival (need for food, water, housing, clothes, rest, sexual satisfaction, etc.).
2. The need for safety (protection from dangers, confidence in satisfaction of physiological needs, protection against fear, pain, etc.).
3. Social needs (affiliation, belonging to a group, social contacts, love, a positive attitude from the other, etc.).
4. The need for respect (recognition of personal and professional achievements by other people as well as competence, personal qualities, dignity and self-esteem).
5. The need for self-actualization and self-expression (realization of potential capabilities and abilities, growth of a personality). "A person is to be ultimately at peace with himself. What a man can be, he must be. He must be true to his own nature. This need we may call self-actualization" (Maslow, 1954, 46).

Talking about the motives of professional training of the future specialists, it's important to consider such motives described in Maslow's hierarchy of needs as self-actualization (the growth of personal significance, confidence, self-esteem) and self-expression (gaining a certain status, recognition, prestige). These needs may be described as motives that are important components of the motivational sphere of the future teachers. They contribute to the professional motivation formation of students during the education. Professional motivation of a future teacher includes formation of students' values-based attitude to professional training, the acquisition of profound knowledge, practical skills, abilities and a high level of readiness to perform the functions of a teacher. Studies conducted by psychologists have shown that, in most cases, the effectiveness of student learning depends not on their intellectual performance, but on the extent to which they have developed a professional motivation. Indeed, when entering the higher

education institution, thanks to the existing system of competitive selection, the selection of entrants is at the level of general intellectual abilities. Therefore, the number of freshmen is made up of those students who have nearly the same level of general education.

Researcher N. Badmaieva characterizes professional motives as one of the leading motives of educational activity of students (Badmaieva, 2004). Formation of professional motivation is impossible without acquisition of professional knowledge and skills. The researcher's observations of the educational process show that the more actively a student works at lectures and seminars, the more successfully he acquires knowledge and feels more confident. However, self-confidence is better formed at classes where problem-solving tasks are performed by doing creative projects or independent work.

I. Ziaziun considers the basis of motivation as a humanistic orientation. According to the author, the humanist orientation is orientation toward the personality, confirmation of cultural values (Ziaziun, 2000). L. Koval notes that development of professional motivation in a personally-oriented paradigm means "no introduction" of the ready-made motives, but creating such conditions in which the necessary motives would be formed by involving students "in interaction between themselves, between the teacher and the cognitive content of the subject" (Koval, 2010, 48–53). The process of forming a motivational component is the longest, since changes in the personal sphere occur more slowly than in the field of cognition. The image of an ideal teacher plays a part at the stage of self-determination (Korchinskyi, 1998). The image of the ideal teacher involves moral qualities, cultural values and orientations, humanistic way of thinking, creative nature of teacher's activity.

The training of qualified specialists for professional pedagogical activities involves implementation of three interrelated areas:

- motivational (formation of student's adequate stimulation for the performance of official duties, awareness of the importance of pedagogical work);
- content (acquisition of basic knowledge necessary for professional training – pedagogy, psychology, methodology, etc.);
- operational (formation of a set of skills which concern chosen specialty).

The content and operational components of training are automatically placed in a circle of attention and systematically and consistently implemented throughout the student's training at the university. The motivational component seems to appear as a consequence of formation of the previous ones. There is "underestimation" of training aimed at ensuring students' motivational readiness for future professional activities. Paying less attention to motivational sphere creates non-compliance with high standards to professional competence, indifferent or even negative attitude to professional activity. Due to conducted research professional motivation is one of the main criteria of the high quality of professional training of future specialists, and effective formation of it can be

ensured only with the establishment of a special system of motives, needs, interests, aspirations, goals that lead to professional self-development. Therefore, taking into account the analysis of the theoretical foundations of the notion of motivation of future specialists, we can interpret professional motivation of future teachers as a hierarchical system of motives that encourage them to master theoretical and practical knowledge in their specialty, professional self-development and self-improvement.

If the leading factor in professional development is the internal need (the desire of a person to master professional skills), then formation of a system of motives is an essential condition for professional formation of the future teachers. This conclusion is based on theoretical considerations of O. Leontiev that human activity as a process of activity which always coincides with the objective factor that induces the subject to this activity. O. Leontiev called this process the mechanism of transforming the goal into a motive. The purpose, which is induced to implement a certain motive, eventually gets an incentive, becomes a motive itself (Leontiev, 1971, 144–157). At the same time D. Stipek has determined that students learn better if they have their own internal reasons for learning (they study because they want to, but not have to) or, in other words, if internal motivation is more developed (Stipek, 1988). Classifications determining the motivation of future teachers and the corresponding structure of motives give an opportunity to highlight the needs that should be developed to form a professional motivation. First of all, these are cognitive needs, the need for self-improvement and self-actualization, professional needs.

The experience accumulated by humanity in the field of knowledge is much richer, wider and more powerful for development of the personality than personal experience. It is generalized in science, differentiated in various fields of study. The students have a chance to acquire it in the form of educational disciplines and to gain knowledge and skills which form professional competence of the future specialist. However, studying at the university is just the beginning of formation of professional skills, the person essentially learns all his life. But under such conditions of continuous cognitive human activity, the university acts as a leading fundamental factor in the formation of a positive attitude to learning as a general process of improving professional skills, intellect and personality in general, stimulating the needs of people in self-accumulation of knowledge and skills. The teaching practice shows that formation of students' motivation is a complex and multifactorial process. The significance of the stimulatory component of students' learning activity remains significant and the main reason for the failure of training is negative motivation, rather than mental ability. Undoubtedly, students' success depends on the level of their intellectual development, the luggage of knowledge and skills with which they come from school.

However, an interesting fact was discovered by A. Rean. The results of the test that was aimed to check intelligence abilities of the group of future teachers

were compared with the level of their success. It turned out that there is no significant bond between the level of intelligence of students and the indicators of success in both professional and humanitarian disciplines. This strange, at first glance, fact was also received in the study of V. O. Yakunin who established another essential pattern. It turned out that “strong” and “weak” students differ from each other, but not by the level of intelligence, but by the motivation of educational activities. “Strong” students have a more developed internal motivation: they need to master the profession at a high level and are aimed at obtaining strong professional knowledge and practical skills. As for the “weak” students, their motives are generally external, situational: to avoid condemnation and punishment for poor grades, not to forfeit a scholarship, etc. The results of the study indicate that high positive motivation can play the role of a compensatory factor when there is a lack of high level of special abilities or gaps in the student’s knowledge, skills and abilities. In the reverse direction, such compensatory dependence is not observed. This means that a high level of intellectual abilities of the student can not compensate for the low level of his educational motivation and directly contribute to successful academic and professional activities (Yakunin, 1998, 274). That is why the issue is formation of professional motives of training and the need for acquiring professional knowledge, skills and abilities. Favorable factors in the choice of profession are the profound professional interests of the individual, his desire to be useful, the duty of social service, etc. The motive for choosing a profession for some students is often its social prestige, the influence of friends and relatives or the high rating of an education institution, etc. As a result, the students’ image of the future profession is blurred, the plans for the future life are indefinite, the educational activity is motivated by a desire to avoid failures but not to achieve success. Professional activity should acquire a vital sense. This occurs when a person reflects, embodies the values of professional activity. When there is no gap between a man and his business, only in this case the work becomes completely absorbing, a person gets pleasure from the activity itself.

Researchers observe that solution of the problem of providing professional motivation also depends on the teachers. According to the researchers’ considerations, teachers are responsible for:

- saturation of the content with learning information that matters for the personal growth of a student as a professional (professionalization of knowledge on any subject);
- increase of the content and novelty of the educational material;
- providing students with necessary freedom (conditions) to identify their creative abilities;
- creative attitude of teachers to teaching their subject, interest in science, their competence and authority as a person;



- determination of the reasons for students' decision to study at definite university;
- systematic diagnosis of students' actual motives;
- stimulation of students' self-education, maintenance of cognitive interest in everything related to future professional activities.

The teaching staff are also responsible for giving the learners basic professional skills to form professional competence. The research shows that professional competence is determined by the amount of accumulated experience and knowledge that will enable a specialist to deal with the tasks set in the professional sphere, ability to predict possible consequences of activity, critical thinking, as well as professional attitude (Henkal, 2018, 90).

A significant role in formation of the future teachers as professionals is development of their professional motivation in the process of obtaining higher education.

The researchers note that one of the main motives for students' educational activities is professional motives. Formation of professional motivation is impossible without acquisition of professional knowledge and skills. The professional success of the future teacher is determined by the motivational readiness for pedagogical activity – as an integrative structural quality of the future teacher's personality, which includes motivational, emotional and activity components. Observations of researchers for the educational process at the higher school indicate: the more actively the student performs at lectures and seminars, the more successfully he masters knowledge and more confidently feels. However, not all classes are aimed at molding the confidence in the same way as it grows in classes where tasks of problem nature are solved, creative projects or independent work are carried out.

Motivation of professional activity is often considered as a specific type of motivation. The need for labor is the main component of professional development and behavior of a socialized individual. Professional motivation is something for the sake of what a person reveals and develops his professional abilities as well as professional thinking. Motivation for professional activity begins with a professional calling, which is defined as the inclination to a certain profession, based on knowledge about the purpose of profession, awareness of the ability to master it and perceive potential professional abilities as "a sensation of profession".

Studies show that professional motivation of the future specialists in the educational process includes:

- formation of students' proactive approach to the development of self-regulation;
- positive attitude to future professional activity and initiation of cognitive activity while studying the disciplines;

- ability to design, plan and predict professional development, awareness of own potential and willingness to work on professionally important qualities;
- ability to focus all the strength and abilities on achieving the goal, the development of oneself as a professional.

Analysis of modern dissertation research has shown that scientists are constantly in search of answers to the most important questions that arise among university teachers working with students, and people responsible for organization of the educational process. Special attention of scientists is drawn to the complex aspects of interaction of the personality and micro-, macro-environment, personality and situation. That is why it is necessary to take into account a large number of parameters: conscious and involuntary motives of the individual, will and actions aimed at achieving the goal.

V. Yakunin offers to relate psychological characteristics of a student to the motivationally purposeful basis of learning. The researcher considers the attitude of students to the future profession as the form of adoption to ultimate learning objectives. The attitude of the person to the profession is understood as a professional orientation. According to V. Yakunin beliefs and ideas about different aspects change during the process of studying and mastering professional activities (Yakunin, 1998, 381).

Professional training is conducted in three stages.

The first stage covers the study period of students in their first year. It is characterized by high rates of professional and educational values that serve as motives for students.

The second stage (II and III courses) is characterized by a general decrease in the intensity of all motivational components. The role of professional and cognitive motives of educational activity of students decreases. The learners' experience "disappointment syndrome".

At the third stage (III and IV training courses) there is an increase of the comprehension level and integration of different motivation forms into a single integrated system structured according to the level of generalization. Thus, only in the senior years of studying the ultimate goal of learning directly determines the means and methods of achieving it.

R. Borkivska, investigating formation of motivation of students' educational activity, found out the main indicators of the formation of students motivation:

- the ratio of internal and external, social and cognitive, discrete and procedural, positive and negative motives;
- awareness of motives – the degree of understanding and comprehension by students of their own motives;
- stability of motives – regularity of motivation in different situations of educational activity;

- effectiveness of motives – readiness of students to implement motives in educational activity in the form of diligence, persistence, independence, initiative, cognitive activity.

There are many different classifications of the motives of professional activity.

E. Iliin considering incentive reasons that motivate a person to certain activities, synthesized them into separate groups.

The first group of reasons – social motivation. This is the awareness of the need to bring benefits to society and the desire to help other people (which may be manifested in the teaching of children, in the treatment of patients, in the protection of the Motherland).

The second group – obtaining certain material benefits for themselves and families: making money to meet material and spiritual needs.

The third group is satisfaction of the need for self-actualization, self-expression, self-realization. People cannot be inactive by nature, and they act not only as consumers but also as creators. In the process of activity, people get pleasure from creativity, justify the meaning of its existence. The third group includes also the motive associated with satisfying the need for public recognition and respect of other people.

The term “pedagogical conditions” is defined as circumstances on which the overall efficient pedagogical process of professional training of specialists depend.

Due to the analysis of psychological, pedagogical and methodological literature on the research topic, the following pedagogical conditions of formation of motivation of the future teachers have been defined:

- focus of the research and teaching staff on the formation of professional motivation of students;
- ensuring of personality-oriented study for students;
- subjective attitude of students to the process of professional training;
- use of methods and techniques that enhance the educational and cognitive activity of future teachers.

The first pedagogical condition was defined as the focus of the research and pedagogical staff on the formation of professional motivation of the future teacher, the need to form the cognitive component of students’ readiness for professional activities that are characterized primarily by the level of knowledge that allow to form relevant skills and competency.

The second pedagogical condition is providing of student-centered learning. It’s implemented through the disclosure of individual capabilities and abilities of the student (future teacher), assisting him in the disclosure of future teacher’s own potential, self-knowledge, self-development, self-actualization, self-determination; development of universal professional qualities.

The implementation of personally-oriented learning content is a rejection of the authoritarian style of communication and the shift to a democratic one, respect for the student's personality, humanistic communication, recognition of the right to individuality. A teacher who is involved in a person-centered learning environment must take into account individual differences in the student's learning of the material being studied and focus more on the process than on the learning outcomes. Communication, collaborative search for solutions are much more important for the development of the person than the ready answer. Tolerance, empathy, the desire to understand the students, evaluate and accept their opinion put the teacher in the position of cooperation, which contributes to the higher effectiveness of learning.

Realization of the third pedagogical condition is creation by teachers of cognitive interest to professional activity, positive psychological microclimate, business relations, creative atmosphere. These are the conditions which provide mental activity, the increased working capacity, satisfaction with work, productive activity of all participants of educational process. Everything starts with the statement of the purpose and its realization to the control of results. Only by means of cooperation it is possible to develop individual creativity of the students and contribute to their self-determination and self-improvement.

The analysis of research literature allowed to outline the ways to intensify educational and cognitive activity of students, among which is active learning. Psychologists and teachers emphasize that the quality of acquiring professional knowledge and skills by a person depends primarily on the level of his proactive attitude to educational process, and therefore, on the level of professional motivation. Taking into account this fourth pedagogical condition which contributes to the formation of professional motivation of the future teachers, there have been identified methods that enhance the educational and cognitive activity of the future teachers. In order to involve subjects of the learning process in greater activity, active teaching methods are used. In contrast to traditional methods, a student as a subject of training plays a more active role when using active methods.

Among the important active methods of teaching there are problem methods that include formulation of questions, formulation of contradictions and problematization of knowledge. In order to get comprehensive academic and professional training, one needs to enjoy the learning process. If learning turns into creativity, it is especially beneficial to the emotional sphere of the student, sharpens his memory and attention, causes a sense of joy and satisfaction, increases interest in cognitive activity. It is necessary to involve the student in the learning process as only in this way it's possible to change student's orientation and his personality in general. Only self-organized cognitive activity gives positive results and provides the acquisition of knowledge and skills, as well as professional growth.

Researchers O. Vasko and M. Butova believe that the means of enhancing the motivational sphere of students is application of such methods of teaching didactic material that would encourage intensification of educational and cognitive activity. Students are supposed to independently set their goals, put forward hypotheses; work out a plan; make conclusions. Development of these skills involves following methods: heuristic learning, targeting, planning, method of hypotheses (Vasko and Butova 2018, 112).

In order to ensure sustainable professional motivation of students, there have been determined socio-psychological conditions that accomplish the pursuit formation of students and help reveal their capabilities and self-affirmation in the educational and professional activities (Korchinskyi, 1998). To provide these conditions, the following steps have been taken:

- detailed acquaintance with the future professional activity and its social significance, compliance with modern requirements which include definite knowledge, skills and qualities of a specialist;
- creation of ideas about the model of a successful professional in a chosen specialty;
- awareness of short-term and long-term goals of professional training;
- development of positive “self-concept” and realistic assessment of professional skills;
- formation of value orientations;
- development of students’ needs and skills to work independently with different sources of information, to master information technologies and creatively apply knowledge in practice;
- providing conditions for self-knowledge, self-education, self-improvement as well as maintaining curiosity and “cognitive” psychological climate in the student academic group.

Pedagogical and socio-psychological conditions contribute to organization of the educational environment, help choose special techniques, methods, have an incredible effect on the formation of motivation of the future teacher’s professional activity and define the result of the pedagogical process in higher school. Pedagogical process in a higher school is a holistic process which ensures harmonious development, education and training, mastery of skills and practical application of acquired knowledge in the field of future teachers’ professional activity.

**Conclusions.** The results of our research enable us to state the following findings. Professional motivation is characterized by the readiness of students to implement motives in educational activity in the form of diligence, persistence, independence, initiative, cognitive activity. Such motives as self-actualization and self-expression are important components of the motivational sphere of the future teachers. They contribute to the professional motivation formation of students during the education. A high positive motivation can play the role of a

compensatory factor when there is a lack of high level of special abilities or gaps in the student's knowledge, skills and abilities. Professional motivation is something for the sake of what a person reveals and develops his professional abilities as well as professional thinking. Motivation for professional activity begins with a professional calling, which is defined as the inclination to a certain profession, based on knowledge about the purpose of the profession. Professional motivation is achieved by means of formation of the students' proactive approach to the learning processes. That is why it is essential for teachers to develop cognitive interest to professional activity, to ensure positive psychological microclimate, business relations, creative atmosphere.

Materials of research can be used to further improve professional and pedagogical training of students, to develop textbooks, training sessions, course books, curriculum and to work out methodological recommendations for ensuring professional motivation of the future teachers and their successful engagement in future teaching activities.

### REFERENCES

1. Бадмаева, Н. Ц. (2004). *Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей*. Улан-Удэ: ВСГТУ (Badmaieva, N. Ts. (2004). *Influence of the motivational factor on the ability*. Ulan-Yde: VSGTU).
2. Генкал, С. Е. (2018). Формування потенціалу професійного саморозвитку майбутніх вчителів біології. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 5 (79), 89–98 (Henkal, S. E. (2018). Formation of professional self-development potential of future teachers of Biology. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 5 (79), 89–98).
3. Гончаренко, С. У. (2007). *Український педагогічний словник*. Київ: Либідь (Honcharenko, S. U. (2007). *Ukrainian pedagogical dictionary*. Kyiv: Lybid).
4. Васько, О., Бутова, М. (2018). Технологія організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності майбутніх учителів початкових класів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2 (76), 107–117 (Vasko, O., Butova, M. (2018). Technology of independent educational and cognitive activity of the future primary school teachers. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 2 (76), 107–117).
4. Зязюн, І. А. (2000). Гуманістична стратегія і практика навчального процесу *Рідна школа*, 8, 8–13 (Ziaziun, I. A. (2000). Humanistic strategy and practice of educational process. *Native school*, 8, 8–13).
5. Коваль, Л. В. (2010). Підготовка майбутніх учителів до застосування загально-навчальних технологій у початковій школі: штрихи концепції. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. Володимира Гнатюка*, 3, 48–53 (Koval, L. V. (2010). Preparation of future teachers for applying general learning technologies at primary school. *Volodymyr Hnatuk Ternopil National Pedagogical University Scietific Notes*, 3, 48–53).
6. Корчинський, С. (1998). *Модельювання структури образу ідеального і реального вчителя на рівні сукупних уявлень у різних суб'єктів педагогічної взаємодії* (автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04). Київ (Korchynskyi, S. (1998). *Modeling of the structure of the ideal and real teacher image made on the base of composite ideas of different subjects of pedagogical interection* (DSc thesis abstract). Kyiv).

7. Леонтьев, А. Н. (1971). *Потребности, мотивы и эмоции*. Москва: Педагогика (Leontiev, A. N. (1971). *Needs, motives and emotions*. Moscow: Pedagogy).
8. Якунин, В. А. (1998). *Педагогическая психология*. Санкт-Петербург: Полиус (Yakunin, V. A. (1998). *Pedagogical psychology*. St. Petersburg: Polius). Retrieved from: [http://www.economics.com.ua/writer/4008/textbook/11577/yakunin\\_va/pedagogicheskaya\\_psihologiya](http://www.economics.com.ua/writer/4008/textbook/11577/yakunin_va/pedagogicheskaya_psihologiya)
9. Dembo, M. (2004). *Motivation and Learning Strategies for College Success*. N. Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers.
10. Maslow, A. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper & Brothers.
11. Stipek, D. (1988). *Motivation to Learn: from Theory to Practice*. N. Jersey: Prentice Hall.

## АНОТАЦІЯ

**Денисенко Віталіна.** Особливості формування професійної мотивації майбутніх викладачів.

У статті обґрунтовується необхідність цілеспрямованого формування мотивації майбутніх педагогів як засади для надання педагогічної підтримки в їх професійному становленні та сприяння позитивного сприйняття майбутньої професійної діяльності. Виявлено, що висока позитивна мотивація може грати роль компенсуючого фактора у випадках недостатньо високого рівня здібностей. Визначені аспекти, що сприяють успішному формуванню мотивації. Формування професійної мотивації починається з виникнення потреби й закінчується виникненням наміру займатися педагогічною діяльністю та усвідомленням необхідності досягнення поставленої мети. Критеріями і показниками успішного формування професійної мотивації студентів є: професійна спрямованість особистості, розвиток адекватної системи мотивів навчально-професійної діяльності, емоційне прийняття майбутньої професійної діяльності. Дослідження показало, що професійна мотивація майбутніх фахівців у навчальному процесі включає формування активного підходу до навчального процесу, позитивне ставлення до майбутньої професійної діяльності, уміння розробляти, планувати та прогнозувати професійний розвиток. Під час підготовки вчителів освітній потенціал теоретичних та методичних дисциплін не використовується на повну потужність, хоча він передбачає суттєвий вплив на формування сильної мотивації та прагнення займатися педагогічною діяльністю. Зосередження лише на педагогічному професіоналізмі, недооцінювання необхідності формування мотивації педагогічної діяльності майбутніх учителів значно ускладнює їх адаптацію до майбутнього професійного життя. Головне питання полягає у формуванні майбутніх учителів із правильним світоглядом, стійкими педагогічними переконаннями, мотивацією та готовністю до педагогічної діяльності, а також бажанням подолати педагогічні труднощі.

Визначено найбільш ефективні умови, що сприяють формуванню мотивації майбутніх учителів. Педагогічні умови включають у себе спрямованість педагогічного персоналу на забезпечення особистісно-орієнтованого змісту навчання студентів. Соціально-психологічні умови зосереджуються на розумінні короткострокових та довгострокових цілей професійної підготовки.

**Ключові слова:** мотиви, мотивація, професійна мотивація, зовнішні і внутрішні мотиви, психолого-педагогічні та соціопсихологічні умови забезпечення професійної мотивації, активний підхід.

## РЕЗЮМЕ

**Денисенко Виталина.** Особенности формирования профессиональной мотивации будущих преподавателей.

*В статье освещена структурная характеристика понятий профессиональная мотивация, мотивация, мотивы. Обосновывается необходимость целенаправленного формирования мотивации будущих педагогов как основы для предоставления будущим преподавателям педагогической поддержки в их профессиональном становлении. Выявлено, что высокая положительная мотивация может играть роль компенсирующего фактора в случаях недостаточно высоких способностей. Определены аспекты, способствующие успешному формированию мотивации.*

**Ключевые слова:** мотивы, мотивация, профессиональная мотивация, внешние и внутренние мотивы, психолого-педагогические и социо-психологические условия обеспечения профессиональной мотивации, активный подход.

УДК 378.011.3-051:373.3:004]:001.895(045)

**Денис Дерев'янка**

Черкаський національний університет

імені Богдана Хмельницького

ORCID ID 0000-0002-8086-951X

DOI 10.24139/2312-5993/2018.06/168-176

## ФОРМУВАННЯ ІКТ-КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ОСВІТНІХ ТРАНСФОРМАЦІЙ

*Стаття присвячена проблемі формування основ професійної майстерності майбутнього вчителя початкових класів. Висвітлено аналіз аксіологічних засад професійної підготовки особистості майбутнього вчителя та визначено основні педагогічні умови їх формування шляхом активного використання інформаційно-комунікаційних технологій. Розглянуто позитивні й негативні сторони впровадження ІКТ в освітні процеси, які суттєво впливають на формування нового якісного змісту освіти, а також на зміну її організаційних форм та методів. Проаналізовано курс «Сучасні Інформаційно-комунікаційні технології» щодо забезпечення організаційно-педагогічних умов формування інформатичних компетентностей майбутніх учителів початкових класів.*

**Ключові слова:** інформатизація суспільства, основи інформатики, підготовка вчителів початкових класів, викладання.

**Постановка проблеми.** Сучасний період розвитку цивілізації характеризується переходом від індустріального суспільства до інформаційного. Інформатизація, у свою чергу, – об'єктивний і закономірний етап, через який проходить кожне суспільство, що інтенсивно розвивається.

Інформатизація є глобальним процесом сучасності, що пов'язаний із кардинальними змінами структури й характеру світового та соціального розвитку, з переходом до нових поколінь наукомістких технологій, технічних систем, матеріалів, а також нових видів інформаційного обміну,



які дозволяють вирішальним чином змінювати характер праці й умови життя людини (Радчук, 2010).

Інформатизація є необхідною умовою й важливим напрямом розвитку системи освіти в Україні. На відміну від традиційної освітньої моделі, що базувалася на пріоритеті простого засвоєння і відтворення інформації, головною метою навчання сьогодні стає забезпечення можливості доступу до інформації (глобальної розподіленої бази знань) та вміння її використовувати. При цьому основний акцент робиться на розвитку творчих здібностей особистості, здатності до креативного мислення, формуванні інформаційної компетентності й закріпленні у професійній свідомості майбутнього фахівця установок на пошук інновацій, аналіз проблем і варіантів діяльності, перетворення знань у потенціал мислення і саморозвитку (Михайлюк, 2009).

В умовах інформатизації освіти підвищуються вимоги до рівня сформованості інформатичних компетентностей педагогів. Особливо гостро ця проблема стоїть для категорії вчителів початкової школи як фахівців, здатних закладати основи успішності своїх вихованців на наступних рівнях здобуття освіти. Сучасний учитель початкових класів повинен мати не лише базові знання та навички роботи з комп'ютером, а й бути мобільним в освоєнні й упровадженні новітніх інформаційних технологій, уміти оперувати комп'ютерними засобами, створювати дидактичні та методичні матеріали, ефективно використовувати ІКТ у навчальному процесі початкової школи. Отже, важливим завданням вищої педагогічної освіти є підготовка висококваліфікованих фахівців, конкурентоспроможних на ринку праці, які будуть мати сформовані інформатичні компетентності та якісно здійснювати професійну діяльність.

**Мета дослідження** – схарактеризувати методи та способи формування інформаційно-комунікаційних компетентностей учителя початкової школи в умовах освітніх трансформацій.

**Методи дослідження:** аналіз наукової літератури з проблеми дослідження.

**Виклад основного матеріалу.** В умовах інформатизації освіти змінюються цільові засади професійної підготовки фахівців, уявлення про природу знання, місце й роль викладача. Відповідно до «Національної рамки кваліфікацій» (затверджена Постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р., № 1341) оновлено цілі професійної підготовки майбутніх педагогів. У зв'язку з цим більшість вітчизняних учених однастайні у визначенні мети професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів – набуття ними професійної компетентності.

Учитель початкових класів є ключовою фігурою освіти, адже від його компетентності, професіоналізму, креативності, активності, мобільності, бажання й вміння працювати по-новому залежить, як швидко

відбуватимуться зміни в освіті, чи відповідатиме початкова школа сучасним вимогам, чи зможе підготувати молодшого школяра до подальшого розвитку, навчання й виховання в основній та старшій школі.

Сучасний учитель початкових класів повинен володіти прийомами роботи в мережі Інтернет, ефективно використовувати інформаційні ресурси у професійній діяльності, уміти самостійно шукати, збирати й продукувати інформацію, упроваджувати ІКТ у навчальний процес початкової школи тощо, отже мати високий рівень сформованості інформатичної компетентності. Важливість проблеми посилюється введенням у дію нового «Державного стандарту початкової загальної освіти» (2012 р.), яким передбачено викладання в початкових класах дисципліни «Інформатика».

Отже, якість професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі початкової освіти залежить від того, наскільки ефективно відбувається процес формування ключових компетентностей, зокрема інформатичних компетентностей, чи є у студентів потреба у фахових знаннях, наскільки вони усвідомлюють необхідність відповідних навичок для професійної досконалості.

Інформатизація освіти вимагає нових підходів до розробки методів, засобів та форм професійної підготовки майбутніх фахівців початкової освіти, створення потужної інформаційної інфраструктури з розвиненим інформаційно-комунікаційним педагогічним середовищем. Ядром фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів, безумовно, повинен бути її зміст, фундаментальність, однак слід урахувувати ті зміни, які відбулися в суспільстві, і зміни, пов'язані з науково-технічним прогресом та інформатизацією. Індикаторами результатів освіти мають стати інформатичні компетентності, що визначають готовність випускника до професійної діяльності, до життя в інформаційному суспільстві.

На думку О. Співаковського, Л. Петухової, В. Коткової, інформатичні компетентності входять до складу ключових компетентностей, які дозволяють учителю початкових класів приймати ефективні рішення у професійно-педагогічній діяльності в умовах сучасної інноваційної політики. Інформатичні компетентності конструктивного використання ІКТ у всіх без винятку компонентах практичної діяльності вчителя дають змогу оптимізувати процес навчання й виховання у школі, сприяють вихованню інформатичної культури школярів і підготовці їх до життєдіяльності в інформаційному суспільстві (Співаковський, 2012).

Л. Петухова поняття «інформатичні компетентності вчителя початкових класів» розглядає як системний обсяг знань, умінь і навичок набуття, перетворення, передавання й використання інформації в різних галузях людської діяльності для якісного виконання професійних функцій. Дослідниця обґрунтувала структуру інформатичних компетентностей, у якій принциповим є виділення фундаментальних сутностей, що

формується переважно під впливом зовнішніх факторів (знання, навички, уміння, цінності, мотивація) і сутностей, які базуються на здібностях і задатках особистості та формується переважно під впливом внутрішніх факторів (мотивація, комунікабельність, здатність до синергетичних проявів, адаптації, масштабування та інтерпретації, саморозвитку, інтеграції, перенесення знань із однієї галузі в іншу) (Петухова, 2009).

В. Коткова під інформатичними компетентностями майбутніх учителів початкової школи розуміє комплексну характеристику системи знань, умінь і навичок набуття і трансформації інформації у професійно-педагогічній діяльності, особистісні якості педагога, що в сукупності дозволяє йому ефективно здійснювати професійну діяльність з усвідомленим передбаченням її наслідків і постійним професійним саморозвитком (Коткова, 2011).

Є. Долинський, В. Юркова, акцентуючи увагу на розмежуванні понять «інформаційна компетентність» і «інформатична компетентність», зазначають, що відмінність між цими поняттями полягає в тих завданнях та проблемах, які розв'язуються, а також рівнях їхнього розв'язання. Інформаційна компетентність передбачає роботу лише з інформацією в різних формах її подання взагалі, у тому числі із сучасними інформаційними технологіями, а інформатична компетентність – це і робота з комп'ютерною технікою, і розуміння технологій роботи з конкретними програмними продуктами у процесі професійної діяльності, і основне – освоєння студентами фундаментальних понять сучасної інформатики (Долинський, 2013).

Крім того, у сучасній науково-педагогічній літературі зустрічається багато трактувань визначення компетентності вчителів у галузі використання ІКТ:

- інформаційна компетентність (О. Зайцева, О. Іванова, О. Кизик, О. Нікулочкіна, О. Смолянинова, О. Толстих, С. Трішина, М. Холодна);
- комп'ютерна компетентність (С. Литвинова);
- інформаційно-технологічна компетентність (П. Беспалов);
- ІКТ-компетентність (М. Жалдак, А. Єлізаров, О. Овчарук, А. Семенова, О. Урсова, О. Шилова),
- компетентність з ІКТ (І. Зимня, А. Маркова, А. Хуторський, С. Шишов);
- інформатична компетентність (Н. Бібік, Н. Морзе, Л. Петухова, Є. Смирнова-Трибульська).

У зв'язку із вищесказаним виникає закономірне питання щодо ролі та значення інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у процесі якісної реконструкції системи освіти на компетентнісній основі. Нагадаємо, що сучасний світ не є мислимим без ІКТ: іноді його називають «відкритим інформаційним суспільством», що закономірно відбивається й на освіті. Як пише з цього приводу львівський науковець Ю. Жидецький, «інформаційна насиченість не лише змінила світ, але й створила нові проблеми, що

потребує більш повної відповідності освітнього процесу природі людського мислення. Сучасний фахівець має вміти самостійно вносити в систему своєї діяльності наростаючий потік інформації, причому не лише зв'язаною з теперішньою професією, але корисною й цікавою для збагачення власного світогляду» (Співаковський, 2012).

Сучасний освітній простір неможливо уявити без використання ІКТ, потенціал яких є величезним, але який, на жаль, ще не використовується повною мірою у процесі підготовки фахівців. Це пояснюється передусім тією незаперечною обставиною, що зв'язок студента та освітнього середовища є досить складним і неоднозначним, оскільки потребує синтезу технологічних, етичних, правових та психологічних чинників. Водночас і створення освітнього простору, у якому б ІКТ відігравали вирішальну роль, потребує системного підходу та кваліфікованого педагогічного персоналу, високо компетентного щодо використання інформаційно-комунікативних технологій. А це вимагає чималого часу й досить великих методико-методологічних зусиль, спрямованих на підготовку педагогічних кадрів до активного застосування ІКТ у навчальному процесі (Сурсова, 2006).

Водночас варто зауважити, що впровадження ІКТ в освітні процеси суттєво впливає на формування нового якісного змісту освіти, а також на зміну її організаційних форм та методів, що викликає і зміни в методологічних та технологічних підходах до навчання, а також підвищення вимог до рівня професійної компетентності педагогів. Підвищенню значущості інформаційних технологій у навчальних процесах сприяє та обставина, що сучасні ІКТ активно (можна навіть сказати – агресивно) входять у життя молодих поколінь. (Зараз молодь частіше відвідує Інтернет, ніж бібліотеки). Тому масове розповсюдження комп'ютерної техніки, велика зацікавленість нею студентів (особливо їхнє знайомство з мережею Інтернет, а також поширення серед студентів аудіо та відеопродукції) створює сприятливі можливості для використання в закладах освіти різноманітних комп'ютерних засобів у процесі навчальної підготовки спеціалістів. Причому саме завданням педагогів є навчити студентів раціонально та ефективно використовувати можливості комп'ютерної техніки, навчити їх базовим прийомам пошуку й використання потрібної їм інформації в мережі Інтернет (Петухова, 2009).

Педагоги повинні роз'яснити студентам позитивні якості та негативні загрози спілкування в мережі Інтернет. Оволодіння ж основами інформаційно-комунікаційних технологій майбутніми спеціалістами різних галузей відкриває перед ними великі можливості самостійно поповнювати власні знання, удосконалювати й розширювати свій практичний досвід, відслідковувати новітню інформацію, що стосується їхньої спеціальності. Можна стверджувати, що оволодіння ІКТ створює технологічний базис для продовження навчання студентів після одержання ними диплому. Саме

тому навчання основам інформатики посіло важливе місце в навчальних програмах практично всіх закладів освіти. Так, польський педагог Г. Кедрович указує, що: «Інформатика, яка зародилася у 60–70-х рр. XX ст., відразу виступила предметом навчання практично в усіх закладах освіти й на всіх напрямках виховання» (Співаковський, 2012).

Оволодіння базовими знаннями з інформатики створює для студентів основу для активного використання ІКТ як у процесі навчання, так і в процесі подальшої практичної діяльності (зокрема – для самостійного оновлення своїх знань та розширення досвіду).

Курс «Сучасні Інформаційно-комунікаційні технології» створений для забезпечення організаційно-педагогічних умов формування інформатичних компетентностей майбутніх учителів початкових класів. Методологічною основою є трисуб'єктна дидактика. Навчальний курс узагальнює всі напрями професійної підготовки вчителів (загальнотеоретичні та методичні знання) і спрямований на оволодіння студентами алгоритмами виконання необхідних методичних дій, формування методичного вміння впровадження ІКТ у навчально-виховний процес початкової школи (Селевко, 1998).

Розміщення інформаційно-дидактичного забезпечення курсу «ІКТ в початковій школі» на навчально-методичному сайті «Херсонський віртуальний університет» Херсонського державного університету забезпечує функціонування інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища курсу, яке дає змогу не лише оптимізувати процес, а й створює умови для інтеграції різних складових та об'єктивного оцінювання досягнень студентів.

Практична частина має на меті формування вмінь і навичок майбутніх учителів початкової школи користування комп'ютерною технікою та інформаційними ресурсами, раціонального їх застосування в майбутній професійній діяльності. Вона містить завдання для самостійної підготовки уроків та виховних заходів засобами ІКТ. Завдання розбиті за освітніми галузями початкової школи. У цій частині практикуму знаходяться посилання на ресурси й додаткові інформаційні джерела щодо роботи з необхідними комп'ютерними програмами (Беспалов, 2005).

У процесі вивчення курсу «Сучасні інформаційні технології» студент ефективно використовує основні програмні пакети Windows: Word, Power Point, Excel, Access, Movie Maker. Педагоги орієнтують студентів на використання Інтернет-ресурсів для науково-пошукової роботи. Викладачами використовуються комп'ютерні презентації лекцій і фрагменти відеофільмів (Петухова, 2009).

**Висновки.** Отже, організація процесу професійної підготовки в сучасних умовах повинна забезпечувати формування творчої особистості майбутнього вчителя, який має оволодіти належними рівнями педагогічної

умілості й майстерності. Цього можна досягти завдяки комплексній організації діяльності суб'єктів навчання, що сприяє формуванню системи цінностей особистості, зумовлює її вчинки, потреби, впливає на інтереси, тобто визначає загальнокультурний розвиток, а отже, сприяє формуванню гармонійної, цілісної особистості майбутнього вчителя.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Беспалов, П. В. (2003). Компьютерная компетентность в контексте личностно-ориентированного обучения. *Педагогика*, 4, 45–50 (Bespalov, P. V. (2003). Computer Competence in the Context of Personality-Oriented Learning. *Pedagogics*, 4, 45–50).
2. Долинський, Є. В., Юркова, В. П. (2013). Актуальність дослідження формування інформатичної компетентності майбутніх перекладачів як невід'ємної складової інформатизації суспільства. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*, 2. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vnadps\\_2013\\_2\\_9.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vnadps_2013_2_9.pdf). (Dolynskiy, Ye., V., Yurkov, V. P. (2013). The urgency of the study of the formation of the informational competence of the future translators as an integral part of the society's informatization. *Bulletin of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine*, Issue 2. Retrieved from: [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vnadps\\_2013\\_2\\_9.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vnadps_2013_2_9.pdf)).
3. Коткова, В. В. (2011). Педагогічні умови формування інформатичних компетентностей студентів – майбутніх учителів початкових класів. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 2. Режим доступу: <http://www.journal.iitta.gov.ua>. (Kotkova, V. V. (2011). Pedagogical conditions of formation of computer competences of students-future teachers of elementary classes. *Information technologies and teaching aids*, 2. Retrieved from <http://www.journal.iitta.gov.ua>.)
4. Михайлюк, А. Ю., Сніжко, М. В., Бігун, Л. М. (2009). Про деякі напрямки інформатизації вищої освіти в умовах сьогодення. *Вища освіта України, Додаток 4, Т. I (13)*, 457–463 (Mikhailiuk, A., Snizhko, Yu., Begun, L. (2009). On Some Directions of Informatization of Higher Education in the Present Context. *Higher Education in Ukraine, Annex 4, Vol. I (13)*, 457–463).
5. Петухова, Л. Є. (2008). Особливості формування інформатичних компетентностей майбутніх учителів початкових класів. *Наука і освіта*, 8–9, 271–274 (Petukhova, L. E. (2008). Features of formation of informative competences of future teachers of elementary school. *Science and education*, 8–9, 271–274).
6. Петухова, Л. Є. (2009). *Теоретико-методичні засади формування інформатичних компетентностей майбутніх учителів початкових класів* (дис. ... д-ра пед. наук). Херсон (Petukhova, L. Ye. (2009). *Theoretical and methodological principles of formation of informative competences of the future teachers of elementary school* (DSc thesis). Kherson).
7. Радчук, І. *Інформатизація: поняття, сутність та значення*. Режим доступу: <http://goo.gl/agRNNF> (Radchuk, I. (2010). *Informatization: Concept, Essence and Importance*. Retrieved from: <http://goo.gl/agRNNF>).
8. Селевко, Г. К. (1998). *Современные педагогические технологии*. М.: Народное образование (Selevko, H. K. (1998). *Modern pedagogical technologies*. Moscow: People's Education).
9. Співаковський, О. В., Петухова, Л. Є., Коткова, В. В. (2012). *Інформаційно-комунікаційні технології в початковій школі*. Херсон: Айлант (Spivakovskiy, O. V.,

Petukhov, L. Ye., Kotkova, V. V. (2012). *Information and communication technologies in elementary school*. Kherson: Ailant).

10. Сурсова, О. В. (2006). *Развивающий потенциал информационно-коммуникационных технологий в системе повышения квалификации учителей-предметников* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08). Великий Новгород (Sursova, O. V. (2006). *Developing potential of information and communication technologies in the system of improvement of qualification of teachers-subjects* (PhD thesis). Velykyi Novhorod).

## РЕЗЮМЕ

**Деревянко Денис.** Формирование ИКТ-компетентностей учителей начальной школы в условиях образовательных трансформаций.

Статья посвящена проблеме формирования основ профессионального мастерства будущего учителя начальных классов. Осуществлен анализ аксиологических основ профессиональной подготовки личности будущего учителя и определены основные педагогические условия их формирования путем активного использования информационно-коммуникационных технологий. Рассмотрены положительные и отрицательные стороны внедрения ИКТ в образовательные процессы, которые существенно влияют на формирование нового качественного содержания образования, а также на изменение его организационных форм и методов. Проанализирован курс «Современные Информационно-коммуникационные технологии» с точки зрения обеспечения организационно-педагогических условий формирования информатических компетентностей будущих учителей начальных классов.

**Ключевые слова:** информатизация общества, основы информатики, подготовка учителей начальных классов, преподавание.

## SUMMARY

**Derevianko Denys.** Formation of ICT competences of the primary school teachers in conditions of educational transformations.

The modern period of civilization is characterized by transition from the industrial society to the informational one. Informatization, in its turn, is an objective and logical stage through which every intensive society passes. Informatization is a global process of the present, associated with radical changes in the structure and nature of world and social development, with transition to new generations of high-tech technologies, technical systems, materials, as well as new types of information exchange, which allow a decisive change in a person's nature of labor and living conditions.

Informatization is a necessary condition and an important direction for the development of the educational system in Ukraine. Unlike the traditional educational model, that was based on the priority of simple assimilation and reproduction of information, the main goal of training today is to ensure access to information (the global distributed knowledge base) and the ability to use it. The main focus is on development of an individual's creative abilities, development of the ability of creative thinking, formation of information competence and consolidation in a future specialist's professional consciousness, search of innovations, analysis of problems and options of activity, transformation of knowledge into the potential of thinking and self-development.

In the conditions of informatization of education the requirements to the level of formation of teachers' informative competencies have increased. Particularly acute this problem is for the category of primary school teachers as specialists capable of laying the foundations for their pupils to succeed at the following levels of education. The modern

*primary school teacher must have not only basic knowledge and skills of working with computer, but also be mobile in the development and implementation of the latest information technologies, be able to operate computer facilities, create didactic-and-methodological materials, use ICT effectively in the initial educational process at school. Consequently, the important task of higher pedagogical education is training of highly skilled professionals, competitive in the labor market, who will have formed informative competencies and carry out professional activities qualitatively.*

**Key words:** informatization of society, basics of computer science, training of primary school teachers, teaching.

УДК 378+124.5+7:78.071.4

**Жень Сінь Ян**

Південноукраїнський національний педагогічний  
університет імені К. Д. Ушинського

ORCID ID 0000-0001-6770-8212

DOI 10.24139/2312-5993/2018.06/176-186

## **ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ**

*Стаття присвячена обґрунтуванню педагогічних умов і методів формування художньо-ціннісного ставлення майбутніх учителів музики до творів мистецтва та до фахової діяльності. Розглянуто зміст феномену «художньо-ціннісне ставлення» як сталого емоційно-сислового утворення з визначеною компонентною структурою. Окреслено наукові підходи, методологічні засади яких сприятимуть ефективному формуванню художньо-ціннісного ставлення майбутніх учителів музики, на основі яких і визначаються педагогічні умови. Висвітлено методи, системне впровадження яких у професійну підготовку майбутніх учителів музики покликане підвищувати ефективність навчання студентів, формування їхньої духовно-світоглядної позиції, ціннісних орієнтирів.*

**Ключові слова:** аксіологія, цінність, ставлення, художньо-ціннісне ставлення, фахова підготовка майбутніх учителів музики, наукові підходи, педагогічні умови.

**Постановка проблеми.** Сучасні тенденції розвитку і модернізації освіти в Україні та світі акцентують увагу на її значенні в контексті становлення загальної й духовної культури як окремої особистості, так і суспільства в цілому. Духовність, визнання авторитетів, творча реалізованість визнаються цінностями суспільства та держави, через які реалізується культурний і загальний потенціал людства. Перед освітньою системою постає глобальна задача: розвиток означених рис кожного її учасника, зокрема в художньо-естетичному напрямі, який на пряму пов'язаний із духовно-ціннісними орієнтаціями молодого покоління. На аксіологічній спрямованості освіти як гуманістичної системи наголошував С. Гессен, який визначав навчання та виховання як прилучення дітей до культурних цінностей народу й людства. Така парадигма освіти визначає напрям її розвитку на формування загального



й особистісного аксіологічного освітнього простору, взаємодія в якому сприятиме становленню ціннісних орієнтирів дітей та молоді.

Ціннісні орієнтації особистості розглядаються як певні соціальні норми, засвоєні нею. Ці норми (у вигляді установок, еталонів) впливають на людську активність, внутрішню позицію, ставлення до людей та всього оточуючого світу, і, крім того, здатні мотивувати особистість на діяльність і саморозвиток. Особистісні цінності є суб'єктивними та індивідуальними. Серед різних видів цінностей (загальнолюдських, особистісних) окремо розглядаються й художні цінності як об'єкти, що володіють специфічними соціальними функціями і є носіями таких властивостей художнього твору, як здатність викликати почуття естетичного задоволення, гармонійність тощо.

Саме на основі набуття художніми цінностями (об'єктивними, узагальненими) значення особистісних (суб'єктивних) формується ціннісне ставлення до творів мистецтва майбутніх учителів музики. У результаті такої трансформувальної взаємодії між творами мистецтва (їхньою музично-символічною інтонаційною мовою, художньою емоцією, образним змістом) і студентом формуються особливі відносини, які визначають його особистісні потреби, мотивацію, інтереси й нахили.

Формування художньо-ціннісного ставлення в майбутніх учителів музики безперечно є актуальною проблемою вищої освіти. Адже саме музичне мистецтво пов'язується з такими феноменами, як естетична насолода, художні відчуття, духовні переживання. Також воно є шляхом духовного збагачення особистості через сприйняття й усвідомлення таких загальнолюдських цінностей, як добро, краса, любов, істина, закодovаних у музично-інтонаційній символічній мові мистецтва. Активна взаємодія з музичним мистецтвом і художнім змістом, що його наповнює, дає змогу тому, хто його сприймає, формувати власну, культурно й духовно спрямовану, систему ціннісних орієнтацій.

Однак, сучасні реалії пов'язані з тим, що в суспільстві спостерігається процес послаблення позицій духовно-культурного боку життя. Це безпосередньо впливає на зниження рівня інтересу дітей та молоді до класичної музики й мистецтва взагалі, що розповсюджується навіть на студентів мистецьких факультетів, майбутніх учителів музики. Відповідно, проблема цілеспрямованого формування художньо-ціннісного ставлення до мистецтва і, взагалі, до власної діяльності, яка пов'язана з художньо-педагогічною взаємодією, є надзвичайно актуальною. Її вирішення матиме вплив на майбутню фахову діяльність студентів, адже їхнє художньо-ціннісне ставлення стане джерелом аксіологізації естетичної ланки освіти нових поколінь учнів.

**Аналіз актуальних досліджень.** Наукова проблема цінностей та ціннісних орієнтацій має міждисциплінарний характер. Визначенню категорії «цінність» приділяли увагу вчені-філософи (С. Анісімов, Аристотель, О. Дробницький, Г. Лотце, А. Райбекас, А. Уйомов та ін.),

психологи (О. Лазурський, В. Мясіщев та ін.), педагоги (В. Сластьонін, Г. Чіжакова, Н. Щуркова та ін.).

Учені в галузі психологічних наук розглядають ставлення як певні зв'язки, що встановлюються між особистістю та іншими (людьми або явищами) і впливають на її потреби, переконання, дії, розвиток та волю (Харламов, 2003, с. 298). О. Лішин указує на те, що в основі особистості лежить не стільки те, що вона вміє і як діє, скільки її ставлення до світу, бажання та цілі (Лішин, 2009, с. 17). При цьому В. Мясіщев має інше бачення. На його думку, ставлення позначається не як складова особистості, а як потенціал її психічних реакцій у зв'язку з певним феноменом (якого стосується певне ставлення). Автор визначив такий перелік видів ставлення особистості до оточення: до речей, явищ природи, людей, соціальних явищ, до себе (Мясіщев, 2001). Також авторами (В. Вербець, В. Леонтьєв, С. Рубінштейн, І. Зязюн, Є. Шиянов та ін) наголошується на впливі цінностей і ціннісних орієнтацій на становлення особистості, зокрема її духовного світу.

Значний вплив мистецтва на становлення духовного світу особистості, її ціннісних орієнтацій визначається у працях Є. Назайкінського, О. Олексюк, О. Ростовського, О. Рудницької, Г. Падалки, Л. Паньків, О. Щолокової та ін. Авторами зазначено, що такий вплив відбувається у процесі формування в особистості потреби у взаємодії з художнім образом, усвідомлення власних емоційно-естетичних переживань. Ураховуючи наукові доробки вчених з означеної проблематики, установивши зміст художньо-ціннісного ставлення до мистецтва і до фахової діяльності в галузі мистецтва в майбутніх учителів музики, ми вважаємо, що методичні аспекти означеної проблеми ще потребують певної конкретизації, уточнень та наукових пошуків, що визначає **мету статті**: на основі узагальнення змісту й компонентної структури художньо-ціннісного ставлення майбутніх учителів музики, з урахуванням методологічних засад аксіологічного, особистісного, емоційно-комунікативного та холістичного наукових підходів обґрунтувати педагогічні умови формування досліджуваного феномену.

**Методи дослідження:** теоретичні – аналіз філософської, психологічної, педагогічної та музикознавчої літератури з метою конкретизації та узагальнення теоретичних засад дослідження; емпіричні – аналіз педагогічного досвіду, педагогічне спостереження, моделювання, пошуковий експеримент.

**Виклад основного матеріалу.** Особливість художньо-ціннісного ставлення пов'язується зі специфічними атрибутивними характеристиками мистецтва як унікальної форми пізнання й відображення дійсності. Як зазначає Л. Паньків, художні цінності входять до структури естетичних як їхня найвища рукотворна форма і притаманні лише мистецтву в його матеріальному аспекті (Паньків, 2015). Художні цінності покликані

виявляти унікальний та неповторний образний зміст твору мистецтва. І специфічні особливості мистецтва, про які йдеться вище, визначаються як необхідність особистісної комунікації суб'єкта з художнім образом, закодованим у творі. Мова йде про поліфонічний діалог між як мінімум двома суб'єктами – тим, хто сприймає, і музичним твором (в особі автора, інтерпретатора, виконавця, художнього героя). Така взаємодія передбачає декодування суб'єктом, який сприймає, особистісних смислів, закладених автором у художню мову твору, відчуття емоційного відгуку на них, інтегруючи авторські художні цінності через особистісне ставлення до власної особистості. Відтак, О. Щолокова зазначає, що під час комунікації з творами музичного мистецтва особистість «не тільки знаходиться під їх впливом, а й сама виступає генератором ціннісного ставлення, надаючи певної забарвленості духовному зв'язку з мистецтвом, визначаючи характер його сприймання та оцінки» (Щолокова, 2009).

Ми бачимо, що художню цінність можливо визначити як таку, що включає в себе матеріально реалізований художній образ, емоційний, чуттєво-психологічний, ідейний зміст твору, сукупність укладених у нього значень, породжуваних ним смислів і специфічних засобів його творення. Відповідно, художньо-ціннісне ставлення до мистецтва майбутніх учителів музики ми визначаємо як суб'єктивне усвідомлення художніх цінностей, які зумовлюють процес сприйняття та розуміння твору музичного мистецтва й закладених в нього духовних смислів, результатом якого є визнання явищ музичного мистецтва і діяльності, пов'язаної з ним, як особистісно значущих та внутрішньо мотивувальних.

Установлено, що в художньо-ціннісному ставленні майбутніх учителів музики можна виокремити чотири компоненти, які неможливо розглядати ізольовано один від одного, адже вони є взаємозалежними і функціонують як єдина система. Розглянемо їх докладніше. *Емотивно-мотиваційний* компонент художньо-ціннісного ставлення «відповідає» за емоційне сприйняття творів музичного мистецтва згідно з виникаючим у студента психічним резонансом із художніми емоціями, закладеними в музичний текст. Розуміння художньої емоції, ототожнення з нею, відчуття насолоди від такого ототожнення фіксують позитивне ставлення і стійке прагнення до подальшої взаємодії з твором мистецтва, що пояснює зростання інтересу до художньої комунікації, бажання пізнавати явища музичного мистецтва й залучати до цього процесу інших.

*Художньо-когнітивний* компонент ґрунтується на системі мистецьких знань, понять, засвоєння художніх поглядів. Поглиблення та систематизація мистецьких знань формує професійне художнє мислення майбутнього вчителя музики, спрямовуючи виникнення в нього певних професійних еталонів. Художньо-когнітивний компонент включає усвідомлення й актуалізацію вже отриманих знань, а також орієнтує

студента на отримання нових знань, пов'язаних із художніми цінностями, і пошук способів їхнього досягнення.

*Творчо-конативний* компонент передбачає практичну реалізацію художньо-ціннісного ставлення до мистецтва в навчально-фаховій діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва. Означений компонент дозволяє реалізувати те, що закладене в попередніх компонентах через вчинки й дії. Означений компонент є засобом активної взаємодії суб'єкта зі світом художніх цінностей, процесом їх продукування та засобом генерації художньо-ціннісного ставлення інших.

*Оцінно-корекційний* компонент пов'язаний, перш за все, з діяльністю вчителя музики – педагогічною та художньою, яка постійно вимагає здійснення майбутнім фахівцем рефлексивних оцінок власної діяльності, успішності, ефективності. А означені оцінки, у свою чергу, пов'язані з пошуком стратегій самокорекції та самовдосконалення у професійній галузі. Означений компонент дозволяє виявляти й реалізовувати найбільш ефективні шляхи трансформації власного художньо-ціннісного ставлення до творів мистецтва у професійну майстерність і культуру.

У контексті даного дослідження стратегію формування художньо-ціннісного ставлення майбутніх учителів музики визначають аксіологічний, особистісний, емоційно-комунікативний та холистичний наукові підходи.

*Аксіологічний підхід* (Вітвицька, 2015) впливає на особистість студента таким чином, що його загальні та особистісні цінності утворюють спонукально-мотиваційну сферу для професійної самореалізації, набуття фахової майстерності. Це, у свою чергу, активізує спрямованість майбутнього фахівця до такої позиції, згідно з якою фахова діяльність сприймається ним як особистісно-цінна, значуща. Ціннісне ставлення студента до мистецько-педагогічної діяльності, до діяльності вчителя музики сприяє усвідомленню себе як суб'єкта художньої комунікації і професійного саморозвитку, що дозволяє ефективно формувати художньо-ціннісне ставлення.

*Особистісний підхід*, упроваджений у фахову підготовку майбутніх учителів музики, також спрямовується на активізацію мотивації, зокрема внутрішньої позитивної мотивації досягнень замість негативних аспектів зовнішньої мотивації уникнення, яка нерідко спостерігається в підлітків. Сформована завдяки особистісному підходу мотиваційна сфера стане запорукою активного самостійного розвитку й самовдосконалення особистості, адже художньо-ціннісне ставлення буде формуватися як свідомо обрана позиція, заснована на особистісній значущості й особистісних смислах, які відображує суб'єктивно-особистісний зв'язок студента з явищами музичного мистецтва, що виник у процесі особистісно спрямованого музичного навчання.

*Емоційно-комунікативний* науковий підхід здатен забезпечити таку організацію фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва,

що буде супроводжуватися активним емоційно-художнім сприйняттям творів музичного мистецтва у процесі всіх напрямів художньої комунікації. Художня комунікація з явищами музичного мистецтва, побудована на основі емоційного проникнення в його образні змісти споріднює студента (у якості слухача, інтерпретатора, виконавця) з музичним твором, роблячи саму комунікацію з ним суб'єктом художньо-ціннісного ставлення.

*Холістичний підхід* (Миллер, 2002) ґрунтується на філософському принципі єдності всіх явищ та елементів буття. Завдяки означеному підходу всі напрями фахової підготовки, всі предмети й види навчальної діяльності пов'язуються між собою. Такі інтегративні зв'язки спричиняють розвиток і виховання всієї особистості в цілому (тобто не на вдосконалення окремих навичок, а на емоційний, творчий, духовний розвиток особистості студента). Крім того, даний підхід передбачає творчу співпрацю всіх учасників освітнього середовища й пов'язує музичне мистецтво з усіма іншими видами мистецтва і сферами життя, що уможливорює його цілісне та глибоке сприйняття як нерозривну багатомірну поліфонічну систему, засновану на взаємодії різноманітних способів осягнення мистецької дійсності.

Отже, на основі означених методологічних засад розглянемо *педагогічні умови*, системне впровадження яких у фахову підготовку майбутніх учителів музики буде ефективно сприяти формуванню всіх компонентів досліджуваного феномену. Викладені нижче умови будуть ефективними за умови їхнього комплексного впровадження й використання.

Першою педагогічною умовою ми визначаємо *використання аксіологічного потенціалу особистісно-орієнтованого характеру навчання у процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики*.

Науковці, які вивчають принципи й методи особистісно орієнтованого навчання вважають, що важливим аспектом цієї проблеми є соціально-філософське визначення ролі особистості в освіті – як особистості педагога, так і особистості учня. Генеза феномену особистісно орієнтованого напрямку освіти передбачає, поміж іншим, визначення людської особистості як центральної філософської категорії через два основних підходи: особистісно-центричний та соціоцентричний (Подмазін, 2000, с. 8).

Важливо розуміти, що сучасна освіта має закладати основи розуміння світу як динамічного і змінного, а особистість розглядати як суб'єкт творення цього світу. Учені вбачають за необхідне спиратися при цьому на духовні орієнтири та цінності, духовні функції освіти, які в змозі боротися з глобальними соціальними проблемами й на основі яких, з урахуванням особистісної цінності освіти, має формуватися сучасна цивілізація (Яценко, 2015, с. 233).

У контексті мистецької ланки освіти необхідно спиратися на особистісно орієнтовані принципи й методи навчання, які передбачають, насамперед, узгодження особистісного досвіду студента зі змістом освіти, адже таке

узгодження здатне забезпечити рівновагу між соціально-культурологічною сутністю музичного мистецтва, комплексом спеціальних знань, умінь і навичок та визначенням шляхів розвитку особистості (Косенко, 2012). Крім того, необхідно враховувати індивідуальний особистісний, емоційний, професійний досвід студента, його інтереси, інтенції, установки, а також особистісно значущі механізми самовизначення (Андрейко, 2004, с. 3–4).

Спостереження за процесом навчання студентів-майбутніх учителів музичного мистецтва, а також аналіз результатів фахової підготовки дає підстави вважати, що індивідуалізація та особистісна орієнтація фахової підготовки сприяє значному підвищенню мотивації у студентів, зменшенню формалізованості навчання, активізації ініціативності за рахунок збільшення значення власного вибору. Урахування інтересів кожного студента неминуче призводить до самоактуалізації та творчої самореалізації студента, і, у результаті, збільшення особистісного значення фахової підготовки, при цьому, як указує П. Косенко, інтереси не тільки стимулюють людину до діяльності, але й самі формуються в ній (Косенко, 2012, с. 107).

Реалізація даної педагогічної умови значним чином відбувається за допомогою методів *індивідуального проектування* студентом власного навчального процесу. Проектні методи ґрунтуються на власному виборі студентом академічних дисциплін (за спеціалізаціями), виконання дослідницьких робіт та проектів-презентацій за власним вибором проблематики, вільний вибір репертуару для виконання тощо.

Друга педагогічна умова формування художньо-ціннісного ставлення майбутніх учителів музики – *організація комунікативно-дружнього (friendly) соціокультурного середовища як засіб налагодження емоційного пізнання у процесі комунікації студентів із творами мистецтва*.

Взагалі, освітнє середовище визначається як система чинників або сукупність можливостей для формування й розвитку особистості, що містяться в соціальному, просторовому та предметному оточенні (Ясвін, 2001). Це певна система пов'язаних між собою подій та впливів, які організуються педагогами для інтегрованого та ефективного розвитку учня або студента. Освітнє середовище має власні способи і принципи існування, певні основні ідеї, які інтегрують між собою всі засоби реалізації. У нашому випадку комунікативно-дружнє (friendly) мистецько-освітнє середовище ми розглядаємо як цілеспрямовано створений соціально-комунікативний простір, який будується на принципі безоцінного ставлення, атмосфери успіху й відкритості, вільного виразу емоцій всіх суб'єктів-учасників. Основна активність у даному середовищі розгортається на основі функціонування «клубу», у якому беруть участь студенти. Даний клуб передбачає колективну соціокультуру програму (відвідування культурних подій та їх організація), при цьому його основною метою є стимулювання емоційно-художнього сприймання, пізнання та рефлексії у студентів. Основна комунікативна

практика такого клубу націлена на розвиток здатності студентів досягнути, емоційно оцінити й емоційно пережити образне навантаження музики, осмислити і виразити в естетичній формі власні емоції через спілкування з творами мистецтва. Така робота покликана плекати й поглиблювати емоційну чуттєвість кожного учасника. Здатність досягнути ідейно-емоційний зміст твору мистецтва створює емоційно-естетичний концепт мистецтва, що унеможливорює в подальшому його формалізоване, відсторонене сприйняття.

У контексті такого середовища важливим є створення психологічно комфортної атмосфери, коли кожен розуміє, що від нього буде почутий; створення емоційно-сміслових зв'язків із твором мистецтва, коли образний зміст музики набуває особистісного значення; взаємозв'язок художньо-комунікативної діяльності з напрямками фахової підготовки, що в сумі дає позитивний вплив на формування художньо-ціннісного ставлення майбутніх учителів музики.

Реалізація даної педагогічної умови значним чином відбувається за допомогою методів *художньо-комунікативних тренінгів, рефлексивних практик, емоційно-образних презентацій* тощо.

Третя педагогічна умова визначається як *забезпечення інтеграції та посилення практичної налаштованості дисциплін фахової підготовки майбутніх учителів музики.*

Основна концепція даної педагогічної умови полягає в переважанні «живого» практичного досвіду, а не теорії або формалізованого набору знань, умінь та навичок. Ми вважаємо, що життєдіяльність студента – це неподільне ціле, у якому недоцільно виокремлювати та ізолювати навчання, спілкування та інші процеси. Отже, фахова підготовка майбутніх учителів музики, згідно з даною умовою, відбувається на основі взаємодії інтелектуального, фізичного, соціального, емоційного й естетичного її аспектів, де інтелектуальний аспект включає природний процес набуття загальних та мистецьких знань, їхню систематизацію, розумову діяльність; фізичний аспект визначає досягнення студента, зокрема, у контексті виконавської підготовки; соціальний аспект включає соціалізацію особистості в освітньому середовищі, налагодження міжособистісних зв'язків та зв'язків із іншими сферами буття; емоційний аспект уможливорює функціонування художньо-емоційного сприйняття й розуміння, що необхідне у процесі взаємодії з музикою; естетичний аспект пробуджує особистість до творчого самовираження на основі розуміння прекрасного як естетичної категорії.

Інтеграція та посилення практичного аспекту дисциплін фахової підготовки майбутнього вчителя музики передбачає взаємопроникнення фахово-виконавських, загально-мистецьких, психолого-педагогічних напрямів навчання, рефлексивну оцінку й корекцію таких інтегрованих комплексів згідно з індивідуальними потребами студентів, відповідність

змісту фахової підготовки реаліям сучасної практики викладання мистецьких дисциплін у загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах.

Реалізація даної педагогічної умови значним чином відбувається за допомогою методів *творчих лабораторій, квазіпрофесійних кейсів, моделювання професійних ситуацій* тощо.

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** Отже, художньо-ціннісне ставлення майбутніх учителів музики визначається як суб'єктивне усвідомлення художніх цінностей, які зумовлюють процес сприйняття та розуміння твору музичного мистецтва й закладених у нього духовних смислів, результатом якого є визнання явищ музичного мистецтва і діяльності, пов'язаної з ним, як особистісно значущих та внутрішньо мотивуючих. Для ефективного й цілеспрямованого формування означеного феномену доцільно можна визначити системне впровадження трьох педагогічних умов: використання аксіологічного потенціалу особистісно-орієнтованого характеру навчання у процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики, організація комунікативно-дружнього (friendly) соціокультурного середовища як засіб налагодження емоційного пізнання у процесі комунікації студентів з творами мистецтва та забезпечення інтеграції й посилення практичної налаштованості дисциплін фахової підготовки майбутніх учителів музики. Подальше дослідження буде присвячене проектуванню цілісної методики формування художньо-ціннісного ставлення майбутніх учителів музики та її експериментальна перевірка.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Андрейко, О. І. (2004). *Методи вдосконалення виконавського апарату музиканта-інструменталіста* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02). Київ (Andreiko, O. I. (2004). *Methods of improving the performing apparatus of a musician- instrumentalist* (PhD thesis). Kyiv).
2. Важенина, С. С., Овсянникова, О. А. (2015). Методика формирования ценностного отношения к искусству у студентов вуза культуры. *Современные проблемы науки и образования*, 2-2 (Vazhenina, S. S., Ovsiannikova, O. A. (2015). Methodology of formation of value attitude towards art at students of higher school of culture. *Modern Problems of Science and Education*, 2-2). Retrieved from: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=22388> (дата обращения: 06.08.2018)
3. Вітвицька, С. С. (2015). Аксіологічний підхід до виховання особистості майбутнього вчителя. *Креативна педагогіка*, 10, 63–67 (Vitvitskaya, S. S. (2015). Axiological approach to the education of the personality of the future teacher. *Creative Pedagogy*, 10, 63–67).
4. Косенко, П. Б. (2012). Індивідуальний підхід як складова особистісно орієнтованого навчання майбутнього вчителя музики. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*, 17, 104–108 (Kosenko, P. B. (2012). Individual approach as a component of the personality-oriented learning of a future music teacher. *Scientific journal of NPU named after M. P. Dragomanov. Series 16: Creative Personality of a Teacher: The Problems of Theory and Practice*, 17, 104–108). Retrieved from: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu\\_016\\_2012\\_17\\_27](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_016_2012_17_27)



5. Лишин, О. В. (2009). *Педагогическая психология воспитания*. М.: ИКЦ «Академкнига» (Lishin, O. V. (2009). *Pedagogical psychology of upbringing*. М.: "Akademkniga").
6. Миллер, Д. *Холистическое образование. Педагогика предчувствия* (Miller, D. *Holistic education. Pedagogy of foreboding*). Retrieved from: <http://ps.1september.ru/article.php?ID=200205007>
7. Мясищев, В. Н. (2001). *Сознание как единство отражения действительности*. СПб. (Miasishchev, V. N. (2001). *Consciousness as the unity of reflection of reality*. SPb.).
8. Паньків, Л. І. (2015). Проблема формування художніх орієнтацій молоді у координатах духовності. *Наукові записки [Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя]. Психолого-педагогічні науки*, 2, 58–61 (Pankov, L. I. (2015). The problem of forming artistic orientations of youth in the coordinates of spirituality. *Scientific notes [Nizhyn State University named after Mykola Gogol]. Psychological and pedagogical sciences*, 2, 58–61).
9. Подмазин, С. И. (2000). *Личностно-ориентированное образование: Социально-философское исследование*. Запорожье: Просвіта (Podmazin, S. I. (2000). *Personality-oriented education: Socio-philosophical research*. Zaporozhie: Prosvita).
10. Харламов, И. Ф. (2003). *Педагогика*. М.: Гардарики (Kharlamov, I. F. (2003). *Pedagogy*. М.: Gardariki).
11. Щолокова, О. П. (2009). *Методика викладання світової художньої культури*. К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова (Shcholokova, O. P. (2009). *Methodology of teaching the world artistic culture*. К.: Publishing house of NPU named after M. P. Drahomanov).
12. Ясвин, В. А. (2001). *Образовательная среда: от моделирования к проектированию*. Москва (Yasvin, V. A. (2001). *Educational environment: from modeling to design*. Moscow).
13. Яценко, С. Л. (2015). Особистісно орієнтоване навчання: теоретичний та прикладний аспекти. *Проблеми освіти*, 85, 231–237 (Yatsenko S. L. (2015). Personality-oriented learning: theoretical and applied aspects. *Problems of Education*, 85, 231–237).

## РЕЗЮМЕ

**Жень Синь Ян.** Педагогические условия формирования художественно-ценностного отношения будущих учителей музыки.

Статья посвящена обоснованию педагогических условий и методов формирования художественно-ценностного отношения будущих учителей музыки к произведениям искусства и к профессиональной деятельности. Рассмотрено содержание феномена «художественно-ценностное отношение» как устойчивого эмоционально-смыслового образования с определенной компонентной структурой. Определены научные подходы, методологические основы которых будут способствовать эффективному формированию художественно-ценностного отношения будущих учителей музыки, на основе которых и определяются педагогические условия. Освещены методы, системное внедрение которых в профессиональную подготовку будущих учителей музыки призвано повышать эффективность обучения студентов, формирование их духовно-мировоззренческой позиции, ценностных ориентиров.

**Ключевые слова:** аксиология, ценность, отношение, художественно-ценностное отношение, профессиональная подготовка будущих учителей музыки, научные подходы, педагогические условия.

## SUMMARY

**Ren Xin Yang.** Pedagogical conditions of the future music teachers' artistic-value attitude formation.

*The article is devoted to the substantiation of the pedagogical conditions and methods of the future music teachers' artistic-value attitude formation to works of art and to professional activity. The aim of the article – based on the generalization of the content and component structure of the future music teachers' artistic-value attitude, taking into account the methodological foundations of axiological, personal, emotional-communicative and holistic scientific approaches, to justify the pedagogical conditions for the formation of the investigated phenomenon. The aim is achieved by means of theoretical (analysis of philosophical, psychological, pedagogical and musicology literature with the aim of concretization and generalization of theoretical foundations of research) and empirical (analysis of pedagogical experience, pedagogical observation, modeling, search experiment) methods.*

*The future music teachers' artistic-value attitude to art is defined as a subjective awareness of artistic values that direct the process of perception and understanding of musical art and its spiritual meanings. The result of this attitude is recognition of the phenomena of musical art and the activities associated with it, as personally significant and internally motivating. Effective and purposeful formation of the future music teachers' artistic-value attitude will take place under conditions of integrated implementation of such pedagogical conditions: the use of the axiological potential of the personality-oriented character of teaching in the process of professional training of the future music teachers, organization of the communication-friendly socio-cultural environment as a means of establishing emotional knowledge in the process of communicating students with works of art and ensuring integration and strengthening of the practical adjustment of disciplines of professional training of the future music teachers. Further research will be devoted to the development of a holistic methodology for the formation of the future music teachers' artistic-value attitude and its experimental verification.*

**Key words:** axiology, value, attitude, artistic-value attitude, professional training of the future music teachers, scientific approaches, pedagogical conditions.

УДК 378.662.147

**Володимир Зінченко**

Глухівський національний педагогічний  
університет імені Олександра Довженка

ORCID ID 0000-0002-2101-903X

**Олександр Авраменко**

Глухівський національний педагогічний  
університет імені Олександра Довженка,

ORCID ID 0000-0002-4075-0485

DOI 10.24139/2312-5993/2018.06/186-197

## МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ПРАЦЕОХОРОННОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ ГАЛУЗІ ЗНАНЬ «ЕЛЕКТРОНІКА ТА ТЕЛЕКОМУНІКАЦІЇ» У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

*У статті представлено та схарактеризовано модель формування працезохоронної компетентності майбутніх інженерів галузі знань «Електроніка та телекомунікації»; визначено принципи й підходи до здійснення зазначеного процесу;*

*схарактеризовано педагогічні умови, форми та методи формування працезахоронної компетентності; окреслено рівні її сформованості.*

**Ключові слова:** *працезахоронна компетентність, моделювання, модель, підходи, метод, рівні, майбутні інженери.*

**Постановка проблеми.** Україна, як і кожна розвинута держава, актуалізує питання охорони життя і здоров'я своїх громадян, створення гідних та безпечних умов праці. Проте статистика нещасних випадків, що трапляються на виробництві, залишається невтішною. Зокрема, за оперативними даними, лише в Сумській області щодня 2017 р. ставалося 13 нещасних випадків на виробництві (2016 р. – 11). За 9 місяців 2017 р. (01.01–30.09) сталося 5 випадків зі смертельним наслідком [1]. Тому, безсумнівно, одним із пріоритетів політики держави є вдосконалення системи охорони життя і здоров'я працюючих, упровадження у виробничий процес технологій, що дозволять створити безпечні та здорові умови праці.

У зазначеному контексті актуалізується діяльність інженера як технічного організатора виробничої діяльності, якому мають бути притаманні не лише високоякісний рівень професійної підготовки, а й спеціальне, професійне мислення, що спрямоване на розробку, створення та експлуатацію нової високопродуктивної й безпечної техніки, на розробку та впровадження прогресивної технології, на підвищення не лише якості продукції, а й рівня організації виробництва [2].

Складні й непередбачувані суспільно-економічні перетворення, що відбуваються в Україні, вимагають від сучасного інженера галузі знань «Електроніка та телекомунікації» високого рівня професійної надійності та компетентності, особливо в питаннях охорони праці. Такий спеціаліст займається забезпеченням безперервної роботи і правильної експлуатації електронного обладнання на виробництві, відповідає за налаштування окремих елементів і цілих блоків робочого обладнання, готує електронні машини до використання. Окрім того, в обов'язки інженера зазначеної галузі входять облік, контроль і аналіз показників використання електронної техніки, режимів її експлуатації та умов роботи [3]. Окреслена діяльність тісно пов'язана з організацією охорони праці на виробництві та забезпечення її безпеки. Інженер галузі знань «Електроніка та телекомунікації» здійснює контроль над дотриманням нормативних актів із охорони праці, контролює й вивчає умови праці на робочих місцях, вносить пропозиції щодо їх поліпшення і вдосконалення; бере участь у відшкодуванні шкоди, заподіяної працівникам каліцтвом, професійним захворюванням тощо [3]. Тому цілком поділяємо думку дослідниць А. Єфремової та Л. Шестерової, які стверджують, що «високий рівень розвитку виробництва, зростання продуктивності праці вимагає від майбутніх інженерів професійної кваліфікації, високого освітнього, інтелектуального, культурного рівня, оскільки від цього значною мірою

залежить успішність та ефективність професійної діяльності» [4, с. 25–26], життя і працездатність людини.

**Аналіз актуальних досліджень.** Аналіз наукових публікацій і нормативних документів дає підстави стверджувати, що немає однозначного визначення поняття працезахоронної компетентності. Існують різні методологічні й теоретичні погляди на трактування окресленого поняття та процесу його формування. Теоретичною базою дослідження щодо підходів до побудови освітніх моделей фахівця є наукові доробки В. Анісімова, Л. Виготського, В. Пантани, В. Розова, В. Сластьоніна, Е. Смирнової, Л. Хіхловського, А. Ченцова, Г. Ягодіна та інших; теорію формування професійної компетентності досліджували Н. Брюханова, О. Ігнат'єва, О. Ларіонова, Н. Царькова та інші; змістово-структурну базу охорони праці та процесу формування працезахоронних умінь майбутніх фахівців становлять розвідки В. Жданової, В. Зацарного, Р. Сабарно та інших.

**Метою статті** є обґрунтування моделі формування працезахоронної компетентності майбутніх інженерів галузі знань «Електроніка та телекомунікації».

**Методи дослідження.** З метою досягнення поставленої мети нами використано комплекс взаємопов'язаних теоретичних (аналіз, синтез, порівняння, зіставлення різних поглядів на проблему дослідження, узагальнення) та емпіричних (педагогічне спостереження) методів.

**Виклад основного матеріалу.** Активний розвиток і широке впровадження електронних та телекомунікаційних технологій призвели до появи широкого спектру їхніх напрямів, що, у свою чергу, вимагає наявності спеціалістів із високим рівнем професійних знань і компетентностей, готових здійснювати діяльність щодо охорони праці й безпеки життєдіяльності працюючих.

Працезахоронна компетентність майбутнього інженера – інтегральна якість особистості, що визначає її здатність до збереження життя власного і співробітників у ході самостійної професійної діяльності та виявляється у здатності орієнтуватися у складних професійних ситуаціях, умінні аналізувати потенційні небезпеки на етапах проектування, виготовлення й експлуатації устаткування, прийнятті системних управлінських рішень із усунення небезпек.

Ураховуючи багатокомпонентність структури працезахоронної компетентності майбутніх інженерів галузі знань «Електроніка та телекомунікації» і системність її формування, моделювання окресленого процесу визначається як найбільш вдале.

Філософський словник соціальних термінів трактує поняття «модель» (від лат. Modulus – міра, зразок) як «схему, зображення чи опис будь-якого явища чи процесу у природі, суспільстві, виробництві тощо»; «образ, аналог визначеного фрагмента природної чи соціальної реальності» [5, с. 141].

В. Ягупов визначає модель як «знакову систему, за допомогою якої можна відтворити дидактичний процес як предмет дослідження, показати в цілісності його структуру та процес функціонування і зберегти цю цілісність на всіх етапах дослідження» [6, с. 31]. Погоджуємось із твердженням О. Столяренко, яка вважає, що моделювання навчально-виховного процесу «орієнтує педагогів на досягнення кінцевих результатів навчання, забезпечує засвоєння й ефективне використання нових технологій, розвиває системне бачення розв'язання проблем, служить дієвим фактором поліпшення якості роботи навчального закладу» [7, с. 7]. За умови наукової обґрунтованості основних концепцій моделі існує можливість прогнозування розвитку об'єкта моделювання, тому вираження процесу формування працезахоронної компетентності майбутніх інженерів галузі знань «Електроніка та телекомунікації» у якості моделі передбачає позитивний результат.

Побудова моделі формування працезахоронної компетентності майбутніх інженерів галузі знань «Електроніка та телекомунікації» передбачає гармонійне поєднання індивідуальних якостей, професійних знань, умінь та навичок та їх вираження у процесі розвитку особистості студента та його професійної підготовки. Вона допоможе: 1) виявити основні чинники та умови, що впливають на зміст, рівень сформованості та структуру досліджуваної компетентності; 2) виокремити основні блоки процесу формування компетентності; 3) виділити в межах процесу формування компетентності структурні компоненти. Технологія моделювання процесу формування працезахоронної компетентності майбутніх інженерів зазначеної галузі передбачає такі етапи реалізації: формулювання мети; детальне вивчення досліджуваного об'єкта; безпосереднє проектування моделі; експертна оцінка моделі фахівцями; розроблення педагогічної технології та впровадження її у практику; аналіз результатів упровадження технології та моделювання й формулювання висновків щодо її ефективності; коригування моделі з метою її уточнення.

Пропонована структурно-компонентна модель (див. рис. 1) складається з концептуально-цільового, змістово-процесуального та оцінювально-результативного блоків, які є взаємопов'язаними та взаємообґрунтованими.

Концептуально-цільовий блок є початковим у моделі формування працезахоронної компетентності майбутніх інженерів галузі знань «Електроніка та телекомунікації». Він розкриває соціальне замовлення, мету, завдання, методологічні підходи та принципи формування працезахоронної компетентності. Відповідно до теоретичних принципів дослідження, упровадження розробленої структурно-компонентної моделі має забезпечити достатній рівень сформованості працезахоронної компетентності майбутніх інженерів галузі знань «Електроніка та телекомунікації» у процесі професійної підготовки та ефективність цього процесу.

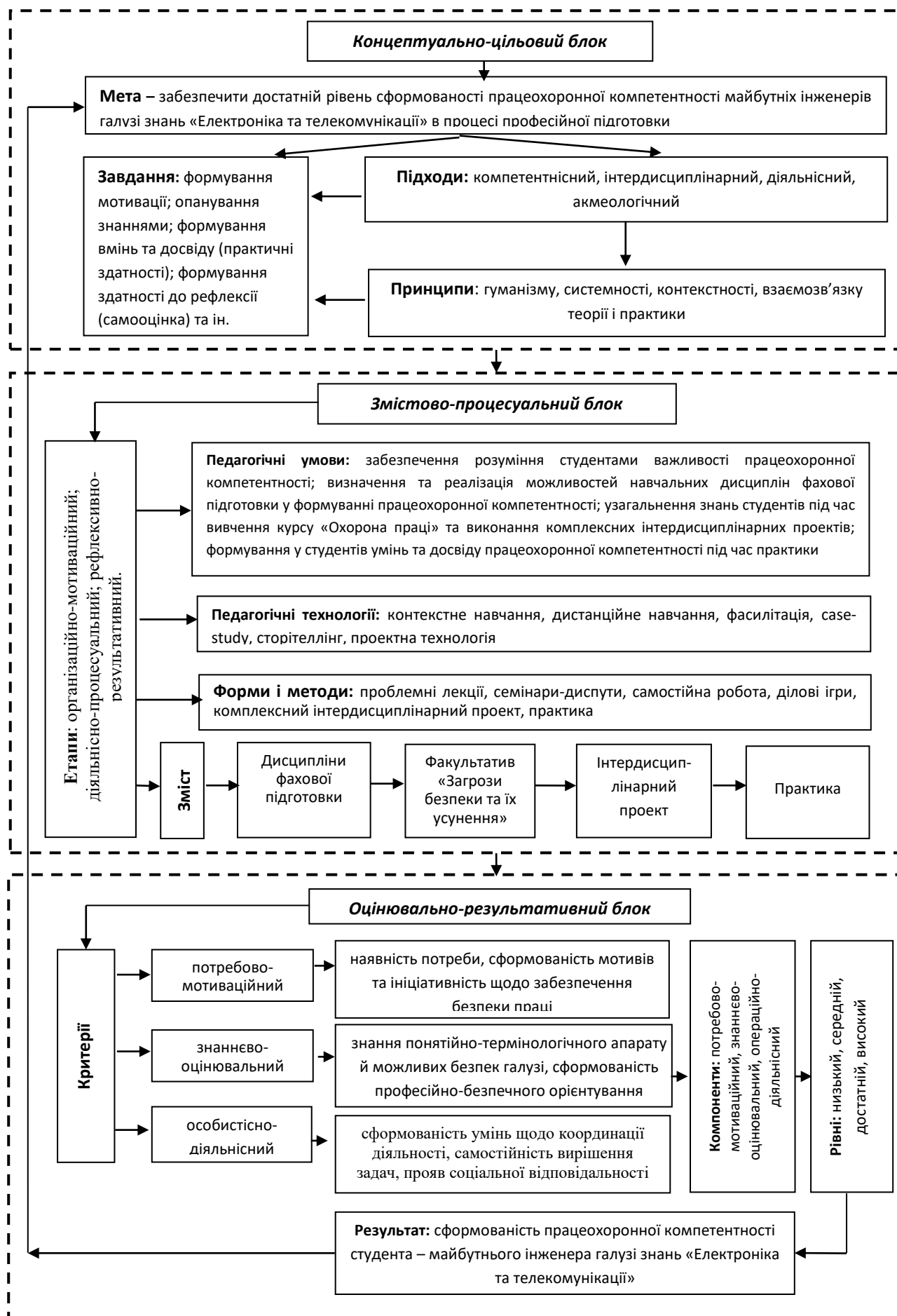


Рис. 1. Структурно-компонентна модель формування професійної компетентності майбутніх інженерів галузі знань «Електроніка та телекомунікації» у процесі професійної підготовки

Досягнення мети розробки даної моделі передбачає розв'язання таких завдань: формування мотивації до здійснення працезахоронної діяльності; опанування теоретичними знаннями та практичними вміннями, спрямованими на усунення загрози безпеки; формування вмінь та досвіду (практичні здатності); формування здатності до рефлексії (самооцінка); формування професійно важливих якостей та навичок майбутнього інженера; актуалізація потреби у професійному самовдосконаленні: мотиви, професійні цінності, працезахоронна компетентність.

Моделювання процесу формування працезахоронної компетентності майбутніх інженерів галузі знань «Електроніка та телекомунікації» потребувало якісного визначення підходів даного процесу. Поняття «підхід» у загальному розумінні означає певну сукупність різноманітних засобів та прийомів, які діють певним чином на когось. У науковому розумінні – це вихідна позиція, що складає основу дослідницької діяльності [8]. Найбільш ефективними підходами визначено такі: компетентнісний, інтердисциплінарний, діяльнісний та акмеологічний. Окреслені підходи взаємодоповнюють та взаємообумовлюють один одного. Зокрема, сутність компетентнісного підходу полягає в оновленні змісту професійної підготовки майбутніх інженерів галузі знань «Електроніка та телекомунікації» щодо практичної спрямованості, що дозволить створити умови для успішної особистісної та професійної адаптації студента в сучасному світі. Застосування діяльнісного підходу передбачає спрямованість освітнього процесу на розвиток умінь і навичок майбутніх інженерів, застосування на практиці здобутих знань із різних навчальних дисциплін, професійну самореалізацію, формування здібностей до колективної діяльності та самоосвіти. Доцільність застосування акмеологічного підходу до означеного процесу полягає в акцентуванні на важливості самовдосконалення людини в освітньому середовищі, фундаментальності та гуманістичної спрямованості професійної підготовки майбутніх інженерів. Інтердисциплінарний підхід застосовується в якості міждисциплінарного наскрізного підходу до означеного процесу та передбачає використання щільних зв'язків між освітніми та позанавчальними заходами, їх взаємопроникність і взаємопов'язаність згідно зі спільними цілями та пізнавальними взаємозв'язками.

Важливим є питання визначення принципів формування працезахоронної компетентності майбутніх інженерів галузі знань «Електроніка та телекомунікації». Узагальнення актуальних наукових розвідок та аналіз специфіки діяльності інженерів окресленої галузі поряд із загальнодидактичними принципами (системний, особистісний, діяльнісний, полісуб'єктний, діалогічний, аксіологічний, культурологічний, антропологічний, етнопедагогічний) дозволили виокремити низку

спеціальних, зокрема: професійної спрямованості, гуманізації, системності, контекстності, взаємозв'язку теорії і практики та активності.

Спираючись на результати статистичного аналізу пілотажного дослідження, виокремимо чинники, які, на думку експертів, визначають особливості формування працезахоронної компетентності майбутніх інженерів: особливості професійної підготовки майбутніх інженерів галузі знань «Електроніка та телекомунікації»; мінливість промислового середовища; ототожнення особистості студента з майбутнім працівником-інженером в умовах реальної виробничої практики; наявність «наскрізних компонентів» освітнього процесу щодо формування працезахоронної компетентності майбутнього інженера.

Змістово-процесуальний блок моделі формування працезахоронної компетентності майбутніх інженерів галузі знань «Електроніка та телекомунікації» шляхом різноманітних форм та методів забезпечує досягнення поставленої мети.

Урахувавши доробки науковців, власний досвід, результати факторного аналізу, нами було визначено провідні педагогічні умови формування працезахоронної компетентності майбутніх інженерів галузі знань «Електроніка та телекомунікації», зокрема: забезпечення розуміння студентами важливості працезахоронної компетентності; визначення та реалізація можливостей навчальних дисциплін фахової підготовки у формуванні працезахоронної компетентності; узагальнення знань студентів під час вивчення курсу «Охорона праці» та виконання комплексних інтердисциплінарних проєктів; формування у студентів умінь та досвіду працезахоронної компетентності під час практики. Окреслені педагогічні умови працезахоронної компетентності майбутніх інженерів галузі знань «Електроніка та телекомунікації» мають реалізовуватися в системі навчальної, позанавчальної, виробничої та громадської формах організації освітнього процесу.

Оскільки формування працезахоронної компетентності здійснюється поступово, планомірно, у результаті різних підходів, то організацію цього процесу варто розглядати поетапно (організаційно-мотиваційний, діяльнісно-процесуальний, рефлексивно-результативний). Визначення послідовності та встановлення тісного взаємозв'язку між діями на всіх етапах даного процесу забезпечать поступову зорієнтованість освітнього процесу в закладі на формування працезахоронної компетентності студентів.

У нашому дослідженні технологія формування працезахоронної компетентності майбутніх інженерів розглядається як сукупність змісту, методів, засобів та форм, які цілеспрямовано й послідовно застосовуються у процесі професійної підготовки майбутніх інженерів галузі знань «Електроніка та телекомунікації». Перегляд та векторна орієнтація контекстного змісту курсів фахової підготовки на формування



працезахоронної компетентності сприятиме інтенсифікації освітнього процесу. Упровадження авторського факультативу для студентів «Загрози безпеки та їх усунення» дозволить опанувати систему знань про сутність та методи охорони праці, загальну специфіку та роль працезахоронної компетентності в майбутній професійній діяльності. З метою підвищення рівня теоретичних знань та практичних навичок щодо формування працезахоронної компетентності доцільно реалізовувати семінар для учасників освітнього процесу закладу вищої освіти «Формування працезахоронної компетентності майбутнього інженера як важливий аспект професійної підготовки під час навчання у закладі вищої освіти». Організація діяльності предметних гуртків, об'єднань за інтересами, заходів позанавчального характеру (конкурсів, естафет, вікторин, концертних програм, тематичних днів тощо) із напрямом безпеки надасть формуванню працезахоронної компетентності молоді комплексного характеру.

Формування працезахоронної компетентності майбутніх інженерів галузі знань «Електроніка та телекомунікації» варто здійснювати з використанням таких педагогічних технологій, як: фасилітація («формує здатність до інтенсивного і грамотного пошуку знань, спричиняє підвищення ефективності групової роботи, залученості та зацікавленості учасників, розкриття їхнього лідерського потенціалу» [9, с. 36]), case-study («дозволяє застосовувати ситуативне навчання, використовувати різноманітні джерела знань, забезпечує наявність не тільки логічної моделі пізнання, але й механізмів образного, інсайтного пізнання» [10, с. 138]), сторітеллінг («дозволяє активізувати освітній процес, сприяє формуванню світоглядних позицій на засадах гуманізму та інклюзивних компетентностей, спонукає викладача до професійного розвитку, удосконалення вміння опрацьовувати інформацію, її візуалізувати» [11, с. 305]), дистанційне навчання, контекстне навчання, застосування проектних технологій тощо.

Основними формами й методами навчання, що сприяють якісній реалізації завдань моделювання процесу формування працезахоронної компетентності майбутніх інженерів галузі знань «Електроніка та телекомунікації», є проблемні лекції, семінари-диспути, самостійна робота, ділові ігри, комплексний інтердисциплінарний проект, практика тощо в колективній, груповій та індивідуальній формах організації.

Оцінювально-результативний блок пропонованої моделі охоплює компоненти, критерії, відповідні показники та рівні сформованості працезахоронної компетентності майбутніх інженерів галузі знань «Електроніка та телекомунікації», діагностичний інструментарій для їх визначення, а також результат процесу, відтвореного в зазначеній моделі.

У нашій моделі зафіксовано, що працезахоронна компетентність майбутніх інженерів зазначеної галузі знань виявляється в єдності потребово-мотиваційного (усвідомлення важливості створення безпечних

умов праці у професійній діяльності, наявність потребово-ціннісних орієнтацій у контексті безпечної діяльності тощо), знаннево-оцінювального (знання про наявні небезпеки та їх безпечне усунення, аналіз ситуації з точки зору безпечності, прогнозування безпечності тощо) та операційно-діяльнісного (особистісні якості: рішучість, ініціативність, ризикованість тощо та дії: прийняття рішення за наявності загрози; професійно безпечне орієнтування тощо) компонентів.

З урахуванням структури формування працезахоронної компетентності майбутніх інженерів галузі знань «Електроніка та телекомунікації» визначено критерії та показники її сформованості. Критерій – це мірило для визначення, оцінки предмета чи явища; ознака, взята за основу класифікацій; підстава для оцінки чогось. Критерії, як зазначає З. Курлянд, є необхідною й достатньою умовою виявлення або існування якогось явища чи процесу, мірилом його оцінки. Дослідниця переконливо доводить, що «розгляд будь-якої досліджуваної величини повинен включати в себе не тільки її ознаки, а й критерії, які визначають вираженість тієї чи іншої ознаки в розглядуваному процесі» [12, с. 9]. Нами виокремлено критерії й показники формування працезахоронної компетентності майбутніх інженерів галузі знань «Електроніка та телекомунікації», зокрема: потребово-мотиваційний (наявність потреби до пізнання професійних ризиків, сформованість мотивів до розвитку працезахоронної компетентності, ініціативність щодо забезпечення безпеки праці), знаннево-оцінювальний (знання понятійно-термінологічного апарату, необхідного для здійснення працезахоронної діяльності, оволодіння знаннями про можливі безпеки галузі), операційно-діяльнісний (сформованість професійно-безпечного орієнтування, умінь щодо координації працезахоронної діяльності, самостійність розв'язання працезахоронних задач, вияв соціальної відповідальності).

Окреслені критерії й показники є об'єктивними, логічно систематизованими й повними, оскільки ґрунтуються на досліджуваній проблемі формування працезахоронної компетентності майбутніх інженерів галузі знань «Електроніка та телекомунікації» та розкривають основний зміст вихідного поняття.

Відповідно до визначених критеріїв і показників диференційовано рівні сформованості працезахоронної компетентності майбутніх інженерів – низький, середній, достатній, високий. Низький рівень характеризується відсутністю потреб до пізнання професійних ризиків, низькою вмотивованістю до розвитку працезахоронної компетентності, безініціативністю та безвідповідальністю, відсутністю базових знань із охорони праці. На середній рівень сформованості працезахоронної компетентності майбутнього інженера вказує поверхове розуміння вагомості означеної якості у професійному становленні фахівця, посередній рівень

працехоронних знань, наявність елементарних умінь щодо координації працехоронної діяльності. Достатній рівень характеризується наявними знаннями понятійно-термінологічного апарату, необхідного для здійснення працехоронної діяльності, сформованими мотивами до розвитку працехоронної компетентності, ініціативністю й соціальною відповідальністю, самостійністю у вирішенні працехоронних задач. На високий рівень сформованості працехоронної компетентності майбутнього інженера галузі знань «Електроніка та телекомунікації» вказує наявність потреби до пізнання професійних ризиків, висока вмотивованість до підвищення рівня працехоронної компетентності, вагомі знання в галузі охорони й безпеки праці, сформованість професійно безпечного орієнтування, умінь щодо самостійного вирішення працехоронних завдань та організації цього процесу.

Результатом цілеспрямованого впливу, відображеного в моделі, має стати сформованість працехоронної компетентності студента – майбутнього інженера галузі знань «Електроніка та телекомунікації» у процесі професійної підготовки.

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** Таким чином, представлена модель формування працехоронної компетентності майбутніх інженерів галузі знань «Електроніка та телекомунікації» у процесі фахової підготовки передбачає інтеграцію концептуально-цільового, змістово-процесуального, оцінювально-результативного блоків, які є взаємообумовленими та взаємозалежними, реалізуються через дотримання педагогічних умов, що забезпечують ефективність функціонування даної моделі у процесі професійної підготовки.

Подальшого дослідження потребує процес діагностування рівня сформованості працехоронної компетентності майбутніх інженерів галузі знань «Електроніка та телекомунікації».

## ЛІТЕРАТУРА

1. Аналіз виробничого травматизму та роботи страхових експертів за 9 місяців 2017 року (Сумська область). Режим доступу: <http://www.fssu.gov.ua/fse/control/sum/uk/publish/article/87470;jsessionid=699A6CE6861B8A83C2A4EF6871472B71> (*Analysis of occupational injuries and work of insurance experts for 9 months of 2017 (Sumy region)*). Retrieved from: <http://www.fssu.gov.ua/fse/control/sum/uk/publish/article/87470;jsessionid=699A6CE6861B8A83C2A4EF6871472B71>).

2. Інженерна діяльність як форма науково-технічного пізнання. Режим доступу: [http://stud.com.ua/17685/filosofiya/inzhenerna\\_diyalnist\\_forma\\_naukovo\\_tehnichno\\_go\\_piznannya](http://stud.com.ua/17685/filosofiya/inzhenerna_diyalnist_forma_naukovo_tehnichno_go_piznannya) (*Engineering activity as a form of scientific and technical knowledge*). Retrieved from: [http://stud.com.ua/17685/filosofiya/inzhenerna\\_diyalnist\\_forma\\_naukovo\\_tehnichnogo\\_piznannya](http://stud.com.ua/17685/filosofiya/inzhenerna_diyalnist_forma_naukovo_tehnichnogo_piznannya)).

3. *Що робить інженер?* Режим доступу: <http://yakszrobity.ru/insha/biznes/33246-shho-robit-inzhener.html> (*What does an engineer do?* Retrieved from: <http://yakszrobity.ru/insha/biznes/33246-shho-robit-inzhener.html>).

4. Єфремова, А. Я., Шестерова, Л. Є. (2013). Дослідження специфіки професійної діяльності інженерів. *Слобожанський науково-спортивний вісник*, 4 (37), 25–29 (Yefremova, A. Ya., Shesterova, L. Ye. (2013). Investigation of the specifics of the professional activity of engineers. *Slobozhanskyi herald of science and sport*, 4 (37), 25–29).

5. *Філософський словник соціальних термінів* (2005). За ред. В.П. Андрущенко. Київ–Харків: Р.І.Ф. (Andrushchenko, V. P. (Ed.), (2005). *Philosophical Dictionary of Social Terms*. Kyiv–Kharkiv: R.I.F.).

6. Ягупов, В. В. (2003). Моделювання навчального процесу як педагогічна проблема. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика: Науково-методичний журнал*, 1, 28–37 (Yahupov, V. V. (2003). Modeling of the educational process as a pedagogical problem. *Continuing Professional Education: Theory and Practice. Scientific-Methodological Journal*, 1, 28–37).

7. Столяренко, О. В. (2015). *Моделювання педагогічної діяльності у підготовці фахівця*. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД» (Stoliarenko, O. V. (2015). *Modeling of pedagogical activity in the training of a specialist*. Vinnitsa: TOV «Nilan-LTD»).

8. *Соціологія: словник термінів і понять* (2006). За заг. ред. Є. А. Біленького, М. А. Козловця; упоряд.: Є. А. Біленький, В. М. Дебой, М. А. Козловець, А. А. Котвицький та ін. Київ: Кондор (Bilenkyi, Ye. A., Kozlovets, M. A. (Ed.), Bilenkyi, Ye. A., Deboi, V. M., Kozlovets, M. A., Kotvytskyi, A. A. and others (Comps.) (2006). *Sociology: dictionary of terms and concepts*. Kyiv: Kondor).

9. Гура, Т. В. (2014). Педагогічна фасилітація – механізм розвитку лідерського потенціалу студентів в умовах технічного університету. *Теорія і практика управління соціальними системами*, 3, 32–44 (Hura, T. V. (2014). Educational facilitation – mechanism of development of students' leadership potential in terms of technical university. *Theory and practice of social systems management*, 3, 32–44).

10. Лях, Т. Л. (2009). Потенціал методу case-study у програмах зі сприяння здоров'ю дітей і молоді. *Вісник Запорізького національного університету*, 2, 135–140 (Liakh, T. L. (2009). Potential of case-study method in health promotion programmes for children and youth. *Bulletin of the Zaporizhzhya National University*, 2, 135–140).

11. Удич, З. І. (2018). Сторітеллінг (storytelling) у підготовці майбутніх учителів інклюзивних класів. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т. Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки*, 151 (том 1), 300–310 (Udych, Z. I. (2018). Storytelling in training future teachers of inclusive classes. *Bulletin of the Chernihiv National Pedagogical University named after Taras Shevchenko. Series: pedagogical sciences*, 151 (vol. 1), 300–310).

12. Курлянд, З. Н. (1995). *Професійна усталеність вчителя – основа його педагогічної майстерності*. Одеса: ПДПУ ім. К. Д. Ушинського (Kurliand, Z. N. (1995). *Professional teacher's sustainability – the basis of his pedagogical skills*. Odesa: PSPU named after K. D. Ushynskyi).

## РЕЗЮМЕ

**Зинченко Владимир, Авраменко Александр.** Моделирование процесса формирования трудовой компетентности будущих инженеров области знаний «Электроника и телекоммуникации» в процессе профессиональной подготовки.

*В статье представлена и охарактеризована модель формирования трудовой компетентности будущих инженеров области знаний «Электроника и телекоммуникации»; определены принципы и подходы к осуществлению указанного процесса; охарактеризованы педагогические условия, формы и методы формирования трудовой компетентности; обозначены уровни ее сформированности.*

**Ключевые слова:** трудовая компетентность, моделирование, модель, подходы, метод, уровни, будущие инженеры.

## SUMMARY

**Zinchenko Volodymyr, Avramenko Oleksandr.** Modelling of the process of formation of labour protection competence of the future engineers in the branch of study "Electronics and Telecommunications" during professional training.

*The article presents and characterizes the model of formation of labour protection competence of the future engineers in the branch of study "Electronics and Telecommunications". The complex of interrelated theoretical (analysis, synthesis, comparison, matching of different views of the problem of research, generalization) and empirical (pedagogical observation) methods has been used.*

*Labour protection competence of a future engineer has been emphasized as an integral person's quality that defines his or her ability to preserve personal life as well as staff members' lives during independent professional activity and is demonstrated in the ability to navigate in difficult professional situations, skills to analyze potential hazards at stages of design, manufacture and operation of equipment, taking system management decisions to eliminate hazards.*

*Modeling the formation of labour protection competence of the future engineers in the branch of study "Electronics and Telecommunications" provides for a harmonious combination of individual qualities, professional knowledge, abilities and skills and their expression in the process of student's personality development and his or her professional training. It consists of conceptual-purposeful, content-procedural and evaluation-efficient blocks that are interrelated and mutually sound.*

*The article describes in detail each block and all its components, in particular: there have been characterized pedagogical conditions, technologies, forms and methods of formation of labour protection competence, its stages; principles and approaches have been defined, the levels of formation have been outlined.*

*It has been accentuated that the result of the targeted influence reflected in the model should be the formation of labour protection competence of a student – a future engineer of the branch of study "Electronics and Telecommunications" during professional training.*

*The process of diagnosing the level of formation of labour protection competence of the future engineers in the branch of study "Electronics and Telecommunications" requires further research.*

**Ключові слова:** labour competence, modeling, model, approaches, method, levels, future engineers.

## **СТРУКТУРА ХУДОЖНЬО-КОМУНІКАТИВНОГО ДОСВІДУ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВОКАЛУ**

*У статті розкрито структуру художньо-комунікативного досвіду майбутніх викладачів вокалу з урахуванням специфіки вокально-виконавської та вокально-педагогічної діяльності. Структурними компонентами досвіду визначено такі: інтенціональний, ментальний, перцептивний, інтерактивний. Також визначено функції структурних компонентів означеного феномену: цільова; орієнтаційна; аксіологічна (інтенціональний компонент); когнітивна; управлінська; рефлексивна; креативна (ментальний компонент); емоційна; емпатійна; ідентифікаційна (перцептивний компонент); організаційна; співтворча; діалогічна; коригувальна (інтерактивний компонент).*

**Ключові слова:** досвід, художньо-комунікативний досвід майбутніх викладачів вокалу, структура художньо-комунікативного досвіду.

**Постановка проблеми.** Одним із ключових завдань у фаховій підготовці майбутніх викладачів вокалу в педагогічних університетах є формування їхнього художньо-комунікативного досвіду як необхідної умови ефективності вокально-виконавської та вокально-педагогічної діяльності. Художньо-комунікативний досвід виступає одним із чинників підготовки студентів у педагогічних університетах, від сформованості якого залежить розвиток когнітивних процесів та емоційної сфери студентів, зокрема особливостей музичного мислення і сприймання, художнього спілкування, вирішення професійних завдань. Складність означеного феномену, який поєднує в собі цілісний комплекс особистісних якостей, здібностей, знань, умінь, станів майбутнього викладача вокалу, зумовлює необхідність висвітлити структуру художньо-виконавського досвіду й виокремити його основні компоненти.

**Аналіз актуальних досліджень** свідчить про те, що категорія «досвід», його сутність та структура є предметом дослідження науковців у сфері мистецької освіти, серед яких – Т. Завадська (музично-естетичний досвід молодших школярів), Г. Карась (естетичний досвід школярів у фольклорних колективах), Г. Коссака (особистісний досвід старшокласників), О. Олексюк (морально-естетичний досвід студентів), Н. Попович (професійно-особистісний досвід), О. Шевнюк (художньо-естетичний досвід майбутніх учителів), О. Реброва (художньо-ментальний досвід), І. Сипченко (досвід художньо-педагогічного спілкування) та ін. Специфіці

музичного спілкування присвячено праці таких дослідників, як М. Каган, Л. Опарик, О. Рудницька, А. Сохор. Художньо-комунікативний досвід майбутніх викладачів вокалу та його структурні компоненти розкрито в окремих працях У Хуймінь.

**Мета статті** – розкрити структуру художньо-комунікативного досвіду майбутніх викладачів вокалу, визначити функції структурних компонентів означеного феномену.

**Методи дослідження.** Для з'ясування основних структурних компонентів досліджуваного феномену нами було використано теоретичні методи дослідження, а саме: загальнонаукові – аналіз, синтез, абстрагування, порівняння й узагальнення, конкретнонаукові – метод термінологічного аналізу, застосування якого дозволило уточнити основоположні поняття дослідження; структурно-логічний, який дозволив з'ясувати структурні компоненти художньо-комунікативного досвіду майбутніх викладачів вокалу, структурно-функціональний, що уможливив сутнісну характеристику та визначення функції структурних компонентів досліджуваного феномену.

**Виклад основного матеріалу.** У науковій літературі доведено, що найважливішими складовими досвіду особистості є пізнавальна, діяльнісна, комунікативна. Так, у психології структура досвіду містить знання, уміння, навички, набуті у процесі діяльності й спілкування, а також чуттєвий досвід, що вплинув на внутрішній світ особистості в результаті безпосередньої взаємодії із зовнішнім середовищем (Рубинштейн, 1976).

У мистецькій педагогіці розглядаються сутність та структура естетичного, художньо-естетичного, музично-естетичного, морально-естетичного досвіду, досвіду художньо-педагогічного спілкування тощо.

За концепцією І. Зязюна (Зязюн, 1976), структуру естетичного досвіду особи складають потреби, емоції й почуття, смаки, погляди, ідеали.

Складовими художньо-естетичного досвіду майбутнього вчителя О. Шевнюк (Шевнюк, 1995) визначає такі: когнітивний компонент (художня ерудованість); афективний компонент (художня емпатійність); сенсорний компонент (сприйнятливість до художньої форми).

На думку Т. Завадської (Завадська, 1993), структурними компонентами музично-естетичного досвіду є мотиваційно-орієнтований, операційно-перцептивний, контрольно-оцінювальний.

О. Олексюк, досліджуючи проблему формування морально-естетичного досвіду у сфері музичного мистецтва, визначає в його структурі досвід сприймання, досвід освоєння категорій естетики і досвід ціннісно-орієнтаційної діяльності (Олексюк, 1988).

І. Сипченко (Сипченко) вважає, що особливості художньо-педагогічного спілкування дають підстави виділити в його структурі такі компоненти: мотиваційний, емоційний, пізнавальний, операційний та контрольно-оцінний.

Розглядаючи художньо-комунікативний досвід викладачів вокалу як професійне якісне утворення, структуроване за логікою характеристичних ознак художньо-комунікативної сфери педагогіки мистецтва, зокрема музичної педагогіки, У Хуймін (У Хуймін, 2015) виокремлює такі його складові: художньо-мовний, когнітивний компонент, який охоплює атрибутивну складову (художня мова та її розуміння) художньо-комунікативного досвіду; діалогічно-орієнтаційний компонент, який охоплює емоційний досвід реагування на різноманітну художню інформацію, та налаштованість на діалог у полікультурному вимірі (етнічний, історичний тощо); творчо-розвивальний, праксеологічний компонент, який охоплює творчу взаємодію суб'єктів художньо-комунікативного процесу (спонукає на саморозвиток, на самовираження в діалозі з іншими).

Ми погоджуємося із таким структуруванням художньо-комунікативного досвіду, розробленим У Хуймін (У Хуймін, 2015). Однак вважаємо за необхідне включити у структуру художньо-комунікативного досвіду інтенціональний компонент. Отже, на основі аналізу наукової літератури структура художньо-комунікативного досвіду майбутніх викладачів вокалу розглядається нами в єдності *інтенціонального, ментального, перцептивного, інтерактивного* компонентів.

*Інтенціональний* компонент художньо-комунікативного досвіду передбачає сформоване прагнення майбутнього викладача вокалу здійснити акт художньої комунікації, у якому задіяна сукупність його комунікативних якостей, знань, умінь, навичок і яке супроводжується вольовим зусиллям виконавця, тим самим забезпечуючи позитивну мотивацію набуття художньо-комунікативного досвіду.

Інтенція (лат. intention – прагнення, намір) – поняття, що характеризує спрямованість свідомості на предмет, його змістовність, предметність (Философский словарь, 1986, с. 115). У вокально-виконавському та вокально-педагогічному процесах таким предметом виступає художній образ музичного твору, який реалізується на вербальному (літературний текст твору) та невербальному (музична інтонація, музичний супровід тощо) рівнях виконання або сприймання твору. Ідеальний образ твору, що виникає у свідомості виконавця/викладача, спонукає винести його (образ) назовні, розглянути його як відображення речей, що знаходяться поза нами, співвіднести інформацію, що закладена у змісті із власними уявленнями та знаннями, відчутти наявність або відсутність резонансу між почуттями, які втілює композитор при написанні цього твору, та власним емоційним станом. Таким чином створюється пізнавальний інтерес до художнього образу твору, виникає емоційний відгук на нього, кристалізується прагнення втілити його у власному виконанні, формується ціннісне ставлення до твору, активізується вольове зусилля реалізувати намір та донести результат до слухача/студента.



Як зазначає Р. Серьожнікова (Серьожникова, 2003), інтенціональна складова досвіду означає індивідуальну вибірковість інтелектуальної активності особистості. Тому на прагнення майбутнього викладача вокалу впливають той чи інший художній образ музичного твору впливають його особистісні переваги, уподобання, смаки, переконання тощо. Це також впливає на вибір засобів музичної виразності, методів роботи над твором, етапність його вивчення.

Прагнення майбутнього викладача вокалу здійснити акт художньої комунікації посилюється за рахунок вивчення музики як носія цінності, формування ціннісного ставлення до творів музичного мистецтва, полілогу між композитором, виконавцем, музичним твором, слухачем/студентом.

Успішна реалізація інтенції спонукає та закріплює позитивну мотивацію здійснювати акт художньої комунікації між композитора, твором, виконавцем та слухачем знову і знову, що уможливорює формування художньо-виконавського досвіду майбутніх викладачів вокалу.

Ми виокремлюємо такі функції інтенціонального компонента художньо-комунікативного досвіду майбутніх викладачів вокалу: *цільова* (забезпечує постановку цілей та завдань процесу набуття означеного досвіду через усвідомлення своїх потреб, прагнень, мотивів та ціннісної основи художньо-комунікативної діяльності); *орієнтаційна* (спрямовує до свідомого вибору шляху самовдосконалення завдяки переконаності студентів в особистісній та суспільній значущості майбутньої професійної діяльності); *аксіологічна* (забезпечує ціннісно-смыслову основу формування художньо-комунікативного досвіду).

*Ментальний* компонент художньо-комунікативного досвіду передбачає наявність розвинених ментальних ресурсів (когнітивних здібностей), що забезпечують здатність майбутніх викладачів вокалу до сприймання, розуміння та тлумачення художньої інформації, яка міститься в тексті музичного, зокрема вокального твору. Це підтверджується працями М. Бахтіна (Бахтин, 1986) та М. Кагана (Каган, 1988), у яких підкреслюється «інтерсуб'єктивний характер» мистецтва й розглядаються твори митців у широкому соціально-культурному контексті з урахуванням законів художнього сприймання. Вони вказують на діалогічно-особистісні моменти освоєння художніх (зокрема музичних) творів та велику роль врівноваженості раціонального (інтелектуального), логічного та емоційного компонентів, а також інтуїції як прояву актуалізованого самовираження у процесі їх індивідуальної інтерпретації.

Розвинена інтелектуальна сфера, представлена ментальними ресурсами майбутніх викладачів вокалу, необхідна для їхньої успішної інтерпретаційної діяльності та свідчить про те, наскільки глибоко й ефективно студент вміє розуміти, творчо опановувати і відтворювати художню інформацію, закодовану у словесному й нотному тексті музичного

твору, як користується виконавськими та акторськими вміннями передавати цю інформацію слухачеві або тим, кого навчає, як застосовує вербальні та невербальні засоби передачі інформації тощо.

За М. Холодною (Холодная, 2004), ментальні ресурси (когнітивні здібності) забезпечують збереження, упорядкування, перетворення й відтворення людиною сприйнятої інформації, регулювання інтелектуальної діяльності. Ментальні ресурси (когнітивні здібності) забезпечують ефективне функціонування мисленнєвої діяльності, пов'язаної з розумінням та інтерпретуванням художньої інформації, закованої в тексті музичного твору, яка безпосередньо впливає на формування художньо-комунікативного досвіду майбутніх викладачів вокалу. Рівень їх розвитку впливає на ефективність ментальної діяльності студентів, що є обов'язковою умовою успішної вокально-виконавської та вокально-педагогічної діяльності.

Ми виокремлюємо такі функції ментального компонента художньо-комунікативного досвіду майбутніх викладачів вокалу: *когнітивна* (забезпечує ефективність пізнавальної діяльності за рахунок розвинених ментальних ресурсів студентів); *управлінська* (передбачає стратегічне усвідомлене керування ментальними ресурсами); *рефлексивна* (спрямовує до розвитку рефлексивних якостей, тобто самооцінки, самоконтролю, саморегуляції); *креативна* (забезпечує вирішення нормативних завдань у регламентованих та нерегламентованих виконавських та педагогічних ситуаціях).

*Перцептивний* компонент художньо-комунікативного досвіду забезпечує формування здатності до музичного переживання художньої інформації, закованої у змісті музичного твору, емпатії як співпереживання і налаштування на емоційний світ інших (композитора, героя вокального твору, слухача, студента), ототожнення себе з іншими (розуміння психологічних станів, настроїв, переживань інших). Означений компонент передбачає наявність розвиненої емоційної сфери майбутніх викладачів вокалу.

На думку Б. Теплова (Теплов, 1974), зрозуміти зміст музики не можна інакше як емоційним шляхом. Особливу роль тут відіграє музичне переживання, яке є, загалом, емоційним переживанням. Тому й головним показником музичальності, за його концепцією, є емоційна чуйність до музики, переживання музики як вираження певного змісту. Науковець обґрунтовує нерозривний зв'язок музичних здібностей із емоційною й слуховою складовими музичальності і доводить, що повноцінне музичне переживання залежить від уміння розрізняти особливості музичної тканини (висоту, гучність, тембральне забарвлення звуку). Водночас, тонкий та якісний слух формується й удосконалюється залежно від того, наскільки інтенсивно та глибоко переживається музика.

Музичне переживання є водночас емоційним та інтелектуальним. Воно ґрунтується на емоціях та почуттях людини.

В основі музичних емоцій зберігаються життєві емоції. Відповідно до специфічного природного музичного матеріалу, вони відображаються у фантазійних образах. Природні емоції в музиці взаємопов'язані із зображуваними, тобто з емоціями художнього образу, закодованого в музичному творі. Зображувані емоції в музиці відрізняються символічністю, умовністю, носять характер алегорії, художньої ідеї.

Не менш важливою для формування перцептивного компонента художньо-комунікативного досвіду майбутніх викладачів вокалу є здатність до емпатії, яка, завдяки психологічному механізму перенесення узагальненого в інтонаціях змісту музичного твору в особистісний план та його переживання як власних музичних емоцій, забезпечує розуміння й любов до художнього образу, закодованого в тексті (Герасимова).

У психології емпатія (від гр. *empathia* – співпереживання) – осягнення емоційного стану, проникнення-вчування в переживання іншої людини (Психологія, 1990, с. 463). Музична емпатія має свою специфіку, яка зумовлена інтонаційною природою музики. Інтонація – це смислова основа музики. А інтонаційна чутливість або здатність досягнути змістову художньо-образну сутність музичного твору є індикатором музичної емпатії.

Перцептивний компонент художньо-комунікативного досвіду майбутніх викладачів вокалу містить також здатність до ототожнення себе з іншими. Оскільки основу художнього образу музичного твору складають внутрішньо-слухове звучання в поєднанні з музичними переживаннями, то далі у процесі вивчення твору відбувається ототожнення виконавця з цим образом через знаходження спільних емоцій та почуттів, проникнення у психологічні стани композитора або ліричного героя твору, зображуваного явища природи чи певної події тощо.

Ми виокремлюємо такі функції перцептивного компонента художньо-комунікативного досвіду майбутніх викладачів вокалу: *емоційна* (забезпечує формування здатності до музичного переживання через оволодіння музичними емоціями); *емпатійна* (спрямовує до розвитку музичної емпатії завдяки вживанню в художній образ музичного твору); *ідентифікаційна* (формує здатність до ототожнення себе з іншими).

*Інтерактивний* компонент художньо-комунікативного досвіду майбутніх викладачів вокалу передбачає організацію суб'єкт-суб'єктної комунікації (за Г. Щербаковою (Щербакова, 2001)) між: композитором, автором поетичного тексту та студентом-виконавцем на основі творчого діалогу, взаємодії та синтезу трьох світоглядних позицій, що втілюється у прочитанні, творчому перетворенні та виконанні музичного, зокрема вокального твору; учасниками інтерпретаційного процесу (студент-виконавець та концертмейстер (диригент оркестру)) та слухачською

аудиторією завдяки налаштованості на відкриту діалогову взаємодію; у тріаді «музичний твір – викладач – студент» реалізує тріалог, у якому взаємодіють музика (музичний твір) як об'єкт пізнання і джерело художньої інформації та викладач і студент як суб'єкти пізнання та реципієнти й інтерпретатори художньої інформації. Він спонукає майбутніх викладачів вокалу до здійснення акту художньої комунікації завдяки активізації практичної творчої діяльності та взаємодії між учасниками.

Суб'єкт-суб'єктна комунікація між композитором, автором поетичного тексту та студентом-виконавцем означає переосмислення художнього образу й перетворення авторського задуму згідно з особистісно-ціннісними особливостями власних уяви та уявлення про образ, реалізоване прагнення до тріалогу, пошук шляхів до акту співтворчості, який віддзеркалюється у здатності розкрити у власній інтерпретації несподівані його (образу) ракурси, неочікувані сторони (афекти) тощо. Відтак, особистість виконавця як співтворця стає рівнозначною особистостям композитора та автора поетичного тексту (Щербакова, 2001).

Успішна суб'єкт-суб'єктна комунікація між учасниками інтерпретаційного процесу забезпечується за рахунок повного слухового та творчого контакту з концертмейстером (диригентом оркестру)), глибокого сценічного перевтілення відповідно до художнього образу музичного, зокрема вокального твору, налаштованості студента-виконавця на відкриту діалогову взаємодію зі слухачською аудиторією, прогнозування очікуваної реакції від неї, саморегуляції виступу через урахування зворотнього зв'язку зі слухачами.

Суб'єкт-суб'єктна комунікація у тріаді «музичний твір – викладач – студент» ґрунтується на спілкуванні між твором та суб'єктом, що його осягає. Посередником у цьому діалозі виступає викладач, який на основі художньо-педагогічного аналізу створює свою інтерпретаційну версію музичного твору, у якій передбачаються проблеми, з якими може стикнутися студент у ході вивчення твору. При цьому мають бути виявлені особистісні якості студента, максимально розкрито його творчий потенціал, підтримано його самостійність та ініціативу щодо осягнення художнього образу музичного, зокрема вокального твору. Головне завдання викладача – створити сприятливі умови для діалогу студента з автором (його творінням) завдяки активізації пошукової діяльності майбутнього виконавця та викладача (Щербакова, 2001). Відтак, викладач забезпечує сприятливий режим для творчого самовираження й самореалізації майбутніх викладачів вокалу.

Ми виокремлюємо такі функції інтерактивного компонента художньо-комунікативного досвіду майбутніх викладачів вокалу: *організаційна* (забезпечує організацію суб'єкт-суб'єктної комунікації та діалогової взаємодії на різних рівнях); *співтворча* (спрямовує до переосмислення художнього образу вокального твору та перетворення авторського задуму згідно з особистісно-ціннісними особливостями

власних уяви та уявлення про образ); *діалогічна* (передбачає наявність ансамблевої взаємодії з партнером чи партнерами, з концертмейстером (диригентом оркестру)); *коригувальна* (формує здатність до саморегуляції й коригування сценічної поведінки майбутніх викладачів вокалу через урахування зворотнього зв'язку зі слухацькою аудиторією).

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** У статті розкрито структуру художньо-комунікативного досвіду майбутніх викладачів вокалу з урахуванням специфіки вокально-виконавської та вокально-педагогічної діяльності. Вона містить такі компоненти: інтенціональний, ментальний, перцептивний, інтерактивний. Також виокремлено функції кожного зі структурних компонентів художньо-комунікативного досвіду майбутніх викладачів вокалу.

Майбутні розвідки будуть присвячені обґрунтуванню й розробці моделі формування художньо-комунікативного досвіду майбутніх викладачів вокалу.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Бахтин, М. М. (1986). *Литературно-критические статьи*. М.: Художественная литература (Bakhtin, M. M. (1986). *Literary-critical articles*. M.: Fiction.).
2. Герасимова, Е. В. *Эмпатия как принцип художественно-педагогического общения в преподавании фортепиано*. Режим доступа: [http://www.rusnauka.com/30\\_NNM\\_2012/MusicaAndLife/1\\_119425.doc.htm](http://www.rusnauka.com/30_NNM_2012/MusicaAndLife/1_119425.doc.htm) (Herasimova, Ye. V. *Empathy as a principle of artistic-pedagogical communication in piano teaching*. Retrieved from: [http://www.rusnauka.com/30\\_NNM\\_2012/MusicaAndLife/1\\_119425.doc.htm](http://www.rusnauka.com/30_NNM_2012/MusicaAndLife/1_119425.doc.htm))
3. Завадская, Т. Н. (1993). *Формирование музыкально-эстетического опыта младших школьников* (дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01). Киев (Zavadskaia, T. N. (1993). *Formation of musical-aesthetic experience of junior schoolchildren* (PhD thesis). Kiev).
4. Зязюн, І. А. (1976). *Естетичний досвід особи: формування і сфери вияву*. К.: Вища школа (Ziaziun, I. A. (1976). *Aesthetic person's experience: formation and spheres of expression*. K.: Higher school).
5. Каган, М. (1988). *Мир общения: Проблема межсубъектных отношений*. М.: Политиздат (Kagan, M. (1988). *The world of communication: The problem of intersubject relations*. Moscow: Politizdat).
6. Олексюк, О. Н. (1988). *Формирование нравственно-эстетического опыта студентов вузов культуры в художественно-творческих коллективах* (дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01). Киев (Oleksiuk, O. N. (1988). *Formation of moral-aesthetic experience of students of culture universities in artistic-creative collectives* (PhD thesis). Kiev)
7. *Психология* (1990). А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский (ред.). М.: Политиздат (Psychology (1990). A. V. Petrovsky, M. N. Yaroshevskii (Eds.). Moscow: Politizdat).
8. Рубинштейн, С. Л. (1976). *Проблемы общей психологии*. Москва (Rubinshtein, S. L. (1976). *Problems of general psychology*. Moscow).
9. Серьожникова, Р. К. (2003). *Основы психологии і педагогіки*. К.: Центр навчальної літератури (Seriozhnikova, R. K. (2003). *The basis of psychology and pedagogy*. K.: Center of education literature).

10. Сипченко, І. В. *Значення досвіду художньо-педагогічного спілкування у професійному становленні майбутнього вчителя*. Режим доступу: <http://studentam.net.ua/content/view/3419/97/> (Sypchenko, I. V. *Value of the experience of artistic-pedagogical communication in the future teacher's professional formation*. Retrieved from: <http://studentam.net.ua/content/view/3419/97/>)

11. Теплов, Б. М. (1974). Психология музыкальных способностей. Л.: Изд-во Акад. пед. наук (Teplov, B. M. (1974). *Psychology of musical abilities*. L.: Publishing house of Acad. of ped. sciences.).

12. У Хуймін (2015). Художньо-комунікативний досвід: сутність поняття та структура. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти*, 18, 61–66 (U. Huimin (2015). Artistic and communicative experience: the essence of the concept and structure. *Scientific journal of NPU named after N. P. Drahomanov. Series 14: Theory and Methodology of Artistic Education*, 18, 61–66).

13. *Философский словарь* (1986). И. Г. Фролов (ред.). М.: Политиздат (Philosophical dictionary (1986). I. H. Frolov (Ed.). Moscow: Politizdat).

14. Холодная, М. А. (2004). *Когнитивные стили: о природе индивидуального ума*. СПб.: Питер (Kholodnaia, M. A. (2004). *Cognitive styles: the nature of the individual mind*. St. Petersburg: Peter).

15. Шевнюк, О. Л. (1995). *Формування художньо-естетичного досвіду майбутнього вчителя* (дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01). Київ (Shevniuk, O. L. (1995). *Formation of the artistic-aesthetic experience of the future teacher* (PhD thesis). Kiev).

16. Щербакова, А. И. (2001). *Аксиология музыкально-педагогического образования*. М.: Прометей (Shcherbakova, A. I. (2001). *Axiology of musical-pedagogical education*. M.: Prometheus).

## РЕЗЮМЕ

**Мэн Сиан.** Структура художественно-коммуникативного опыта будущих преподавателей вокала.

В статье рассмотрена структура художественно-коммуникативного опыта будущих преподавателей вокала с учетом специфики вокально-исполнительской и вокально-педагогической деятельности, определены функции структурных компонентов исследуемого феномена: целевая; ориентационная; аксиологическая (интенциональный компонент); когнитивная; управленческая; рефлексивная; креативная (ментальный компонент); эмоциональная; эмпатийная; идентификационная (перцептивный компонент); организационная; сотворческая; диалогичная; корректирующая (интерактивный компонент).

**Ключевые слова:** опыт, художественно-коммуникативный опыт будущих преподавателей вокала, структура художественно-коммуникативного опыта.

## SUMMARY

**Maine Sian.** The structure of artistic-communicative experience of the future vocal teachers.

The article reveals the structure of artistic-communicative experience of the future vocal teachers, taking into account the specifics of vocal-performing and vocal-pedagogical activity. The structural components of the experience are the following: intentional, mental, perceptive, interactive.

The intentional component of artistic-communicative experience involves formed aspiration of the future vocal teacher to carry out an act of artistic communication, which

*involves a set of his communicative qualities, knowledge, skills, and which is accompanied by the willful efforts of the artist, thereby ensuring a positive motivation for acquiring artistic-communicative experience.*

*The mental component of artistic-communicative experience involves the availability of advanced mental resources (cognitive abilities) that provide ability of the future vocal teachers to perceive, understand and interpret artistic information contained in the musical text, in particular the vocal work.*

*The perceptive component of artistic-communicative experience ensures formation of the ability to musical experience of artistic information encoded in the content of the musical work, empathy as adjustment to the emotional world of others (composer, hero of the vocal work, listener, student), identification with others (understanding of psychological states, mood, experiences of others).*

*The interactive component of artistic-communicative experience of the future vocal teachers involves organization of a multi-level subject-subject interaction. It encourages future vocal teachers to implement the act of artistic communication through intensification of practical creative activity and interaction between the participants.*

*The functions of structural components of the phenomenon are also defined.*

**Key words:** *experience, artistic-communicative experience of the future vocal teachers, structure of artistic-communicative experience.*

УДК 378.22

**Вікторія Меняйло**

Запорізький національний університет

ORCID ID 0000-0003-1926-5984

DOI 10.24139/2312-5993/2018.06/207-221

## **ДОСЛІДНИЦЬКО-ІННОВАЦІЙНА ПІДГОТОВКА ДОКТОРІВ ФІЛОСОФІЇ (PhD) ЯК ПРЕДМЕТ ПОШУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ**

*Дану статтю присвячено визначенню особливостей дослідницько-інноваційної підготовки докторів філософії шляхом анкетування науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти України. Проведене пошукове дослідження дозволило оцінити сучасний стан підготовки до дослідницько-інноваційної діяльності як аспірантів, так і самих науковців, виявити основні труднощі, з якими вони стикаються у процесі її реалізації, а також скласти рейтинг найбільш важливих навчальних модулів, які доцільно включити до навчальних планів, та форм і методів навчання, які, на думку респондентів, дозволять підвищити ефективність дослідницько-інноваційної підготовки здобувачів третього рівня вищої освіти під час їхнього навчання в аспірантурі.*

**Ключові слова:** *дослідницько-інноваційна підготовка, доктор філософії, третій рівень вищої освіти, зміст, форми і методи навчання.*

**Постановка проблеми.** В умовах реформування вищої освіти України в напрямі наближення її до європейських стандартів суттєвих змін зазнала система підготовки наукових, науково-педагогічних кадрів, яка, відповідно до Закону України «Про вищу освіту», була віднесена до третього рівня вищої



освіти (Закон України «Про вищу освіту», 2014). Наступним кроком щодо її подальшої трансформації стало прийняття урядом Постанови Кабінету Міністрів України № 261 від 23.03.2016 р. «Про затвердження Порядку підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у вищих навчальних закладах (наукових установах)» (Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у вищих навчальних закладах (наукових установах)», 2016), що поставило перед закладами вищої освіти України нове завдання щодо забезпечення якісної підготовки докторів філософії відповідно до обраної освітньо-наукової програми та навчального плану, опанування яких повинно сформувати в майбутніх докторів філософії «здатність розв'язувати комплексні проблеми в галузі професійної та/або дослідницько-інноваційної діяльності, що передбачає глибоке переосмислення наявних та створення нових цілісних знань та/або професійної практики» (Національна рамка кваліфікацій. Додаток до постанови Кабінету Міністрів України, 2011). Ураховуючи вищезазначене, неабиякий інтерес як у теоретичному, так і практичному плані становить дослідницько-інноваційна підготовка здобувачів третього рівня вищої освіти під час їхнього навчання в аспірантурі.

**Аналіз актуальних досліджень.** Ураховуючи, що до 2014 року підготовка кадрів вищої кваліфікації в Україні виступала як окремий інститут післядипломної підготовки фахівців, вона до недавнього часу вкрай рідко ставала об'єктом педагогічного дослідження. Серед науковців, які активно працюють у цьому напрямі, слід відзначити І. Регейло, яка проаналізувала та узагальнила накопичений досвід підготовки наукових кадрів в Україні у XX – на початку XXI століття (Регейло, 2014); Ж. Таланову, яка ретельно дослідила зарубіжний досвід підготовки фахівців найвищого освітнього рівня і роль вищої школи в її здійсненні, а також розробила концептуальні засади трансформації підготовки фахівців вищої кваліфікації в Україні (Таланова, 2010); І. Єрьоменко, А. Сбруєву, які визначили особливості забезпечення якості підготовки докторів філософії в контексті розбудови європейського простору вищої освіти (Єрьоменко, Сбруєва, 2017).

Уперше європейська модель підготовки PhD в українських реаліях була розроблена та апробована в Національному університеті «Києво-Могилянська академія» шляхом створення першої в Україні Докторської школи та запровадження структурованих докторських (PhD) програм. Окремі результати цього експерименту висвітлені в роботі (Винницький, 2008, с. 22–23).

На сьогоднішній день найбільш актуальні питання, які турбують науковців, полягають у визначенні змістового наповнення освітньо-наукових програм, пошуку найбільш ефективних форм і методів підготовки фахівців найвищого ґатунку з різних наукових галузей. У цьому напрямі слід



відзначити наукові праці: (Сисоєва, Регейло, 2016), де здійснено аналіз змісту освітньої підготовки докторів філософії у США; (Сидорчук, 2017) щодо шляхів формування психолого-педагогічної компетентності доктора філософії; (Spirin, Nosenko, Iatsyshyn, 2016), у якій розкривається зміст підготовки наукових кадрів з інформаційно-комунікативних технологій в освіті. Зміст дослідницько-інноваційної підготовки майбутніх докторів філософії до цього часу не був предметом окремого наукового дослідження за виключенням роботи (Meniailo, 2018), яка присвячена аналізу результатів опитування самих аспірантів стосовно рівня, змісту, форм і методів їхньої дослідницько-інноваційної підготовки, а також труднощів, з якими вони стикаються у процесі свого навчання в аспірантурі.

**Мета статті** полягає у з'ясуванні деяких аспектів дослідницько-інноваційної підготовки майбутніх докторів філософії, її змісту, форм і методів навчання шляхом анкетування науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти України, які мають науковий ступінь кандидата або доктора наук.

**Методи дослідження.** З огляду на недостатню вивченість проблеми, відсутність чіткого уявлення про зміст, форми і методи дослідницько-інноваційної підготовки докторів філософії, а також необхідність отримання оперативних даних з цього питання, на першому етапі цілком виправданим є проведення пошукового (розвідувального, пілотного) дослідження (Дворецька, 2002, с. 360), особливістю якого є незначний розмір вибірки (порядку 100 осіб), спрощена програма та інструментарій дослідження. Незважаючи на те, що результати такого дослідження не є репрезентативними, вони дають змогу правильно зорієнтуватися в досліджуваному питанні та уточнити напрями його подальшого вивчення.

У дослідженні брали участь 119 науково-педагогічних працівників з понад 30 закладів вищої освіти України, яким пропонувалося відповісти на питання розробленої автором анкети шляхом заповнення відповідної Google-Form. Обробка отриманих відповідей проводилася засобами програмного забезпечення IBM. SPSS. Statistics.v.20.

**Виклад основного матеріалу.** Запропонована анкета містила три змістові блоки. Питання, викладені в першому блоці, стосувалися формальних показників наукової діяльності науково-педагогічних працівників: стажу роботи та наукової спеціальності. Як показали результати опитування, абсолютна більшість працівників (N=92) мають стаж наукової, науково-педагогічної роботи понад 10 років, 22 особи – від 3-х до 10 років, четверо – до 3-х років і один – не має стажу роботи.

Більшість опитаних (N=72) мають спеціальність у галузі соціально-гуманітарних наук, 29 осіб є представниками природничих наук і 18 – інженерно-технічних наук.

У другому змістовому блоці науково-педагогічним працівникам пропонувалося визначити місце і роль дослідницько-інноваційної діяльності у професійному становленні доктора філософії, а також оцінити власний досвід щодо її реалізації.

Переважає більшість респондентів погоджується з тим, що дослідницько-інноваційна діяльність є важливою складовою професійної діяльності майбутнього доктора філософії. Повністю згодні з цим твердженням 79 респондентів і скоріше згодні ще 30, що в цілому складає 91,6 % опитаних. Скоріше, не згоден – один представник (0,8 %) і обрали відповідь – «настільки згоден, настільки і не згоден» – ще 9 опитаних або 7,6 %.

За рівнем значущості для майбутньої професійної діяльності доктора філософії перше місце посіла спеціально-наукова компетентність (відповідно до галузі знань, спеціальності), на яке її поставили 83 респондентів, що становить майже 70 % опитаних ( $M_o=1$ ). Друге місце було відведено дослідницько-інноваційній компетентності, яке для неї визначили 62 працівники вищої школи чи 52 % опитаних ( $M_o=2$ ); психолого-педагогічна – опинилася на третьому місці за рішенням 48 респондентів, що становить 40 % респондентів ( $M_o=3$ ); організаційно-управлінська компетентність зайняла четверте місце, на яке її поставили 60 % опитаних ( $N=71$  і  $M_o=4$ ) (рис. 1). Середнє значення рангів зазначених компетентностей дорівнює, відповідно, 1,42; 2,21; 2,90; 3,47. Таким чином, дослідницько-інноваційна компетентність посіла друге місце після спеціально-наукової серед складових професійної компетентності науковця.



Рис. 1. Розподіл відповідей науково-педагогічних працівників щодо значущості складових професійної компетентності науково-педагогічного працівника (у частотах)

На питання «Чи погоджуєтесь Ви з тим, що у процесі навчання в аспірантурі потрібно готувати майбутніх фахівців до дослідницько-інноваційної діяльності» схвальну відповідь надали 109 викладачів вищої школи, що складає 91,6 % опитуваних; три науковці (2,5 %) вважають, що не потрібно і не визначились з відповіддю 7 респондентів або 5,9 % працівників.

Рівень підготовки до дослідницько-інноваційної діяльності, який дає аспірантура, визнали дуже високим 8 осіб або 6,7 % науково-педагогічних працівників; оцінили як такий, що вище середнього – 42 % (N=50). Ще 42 респонденти вважають його середнім, що складає 35,3 % опитаних; нижче середнього – 18 викладачів або 15,1 %; один працівник (0,8 %) визнав його дуже низьким. Середнє значення цього показника за 5-ти бальною шкалою дорівнює 3,39, а  $M_e = 3$  (рис. 2), що свідчить про необхідність посилення дослідницько-інноваційної складової підготовки здобувачів вищої освіти у процесі їх навчання в аспірантурі.

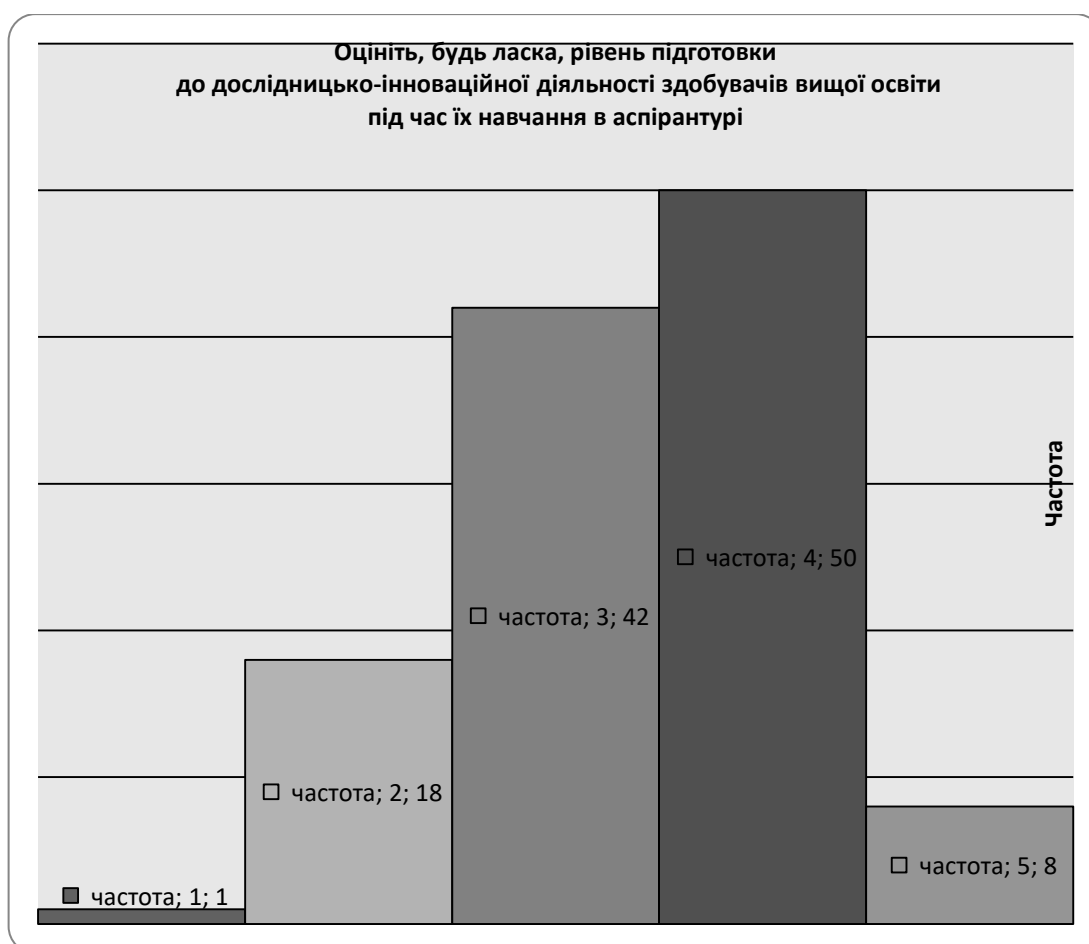


Рис. 2. Розподіл відповідей науково-педагогічних працівників на питання щодо рівня підготовки здобувачів до дослідницько-інноваційної діяльності під час навчання в аспірантурі (1 – дуже низький, 2 – нижче середнього, 3 – середній, 4 – вище середнього, 5 – дуже високий) (у частотах)

У наступному питанні анкети працівникам вищої школи пропонувалось оцінити власний рівень дослідницько-інноваційної підготовки. Дуже високим його вважають 20,2 % опитаних (N=24), вище середнього – 69 викладачів або 58 %; оцінюють як середній – ще 23 науково-педагогічних працівника (19,3 %); вважають нижче середнього – 2 особи (1,7 %) і визнає незадовільним один співробітник або 0,8 % респондентів.

Середнє значення цього показника за 5-бальною шкалою склало 3,95, що майже збігається зі значенням  $M_e=4$  (рис. 3).

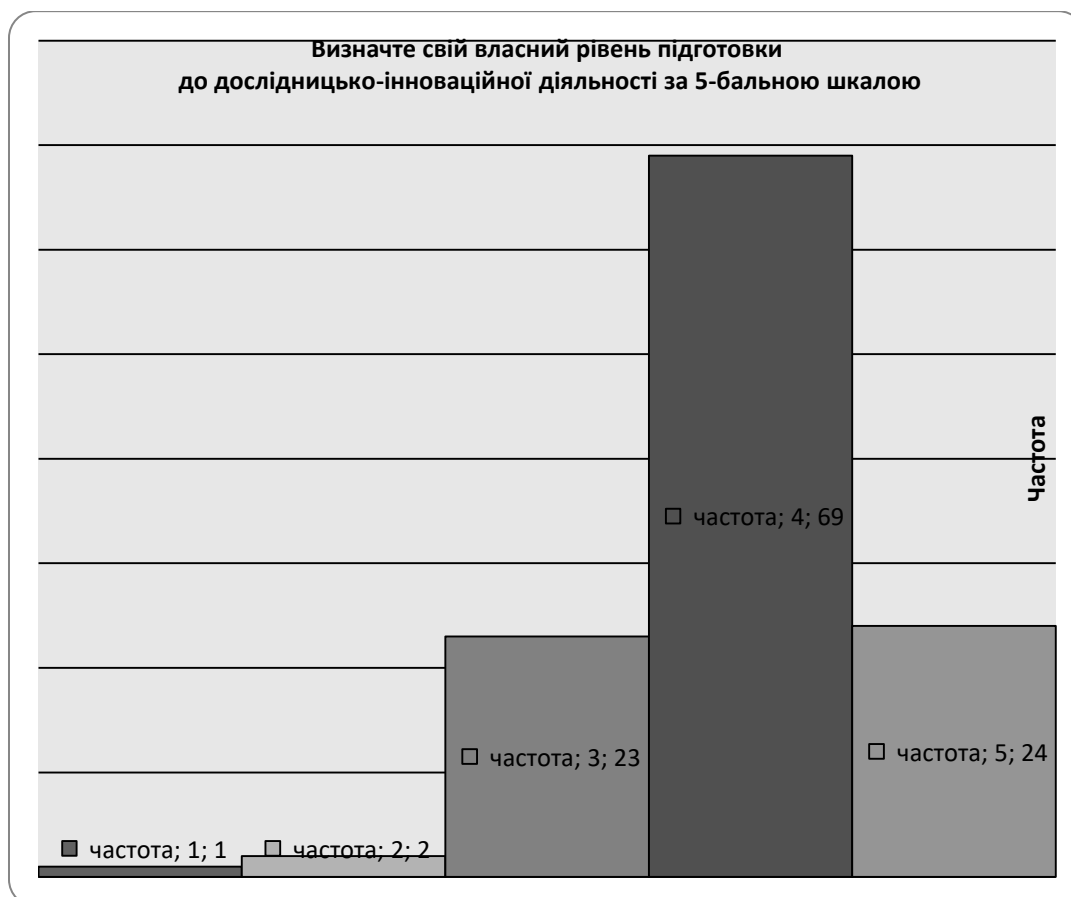


Рис. 3. Розподіл відповідей науково-педагогічних працівників на питання щодо власного рівня підготовки до дослідницько-інноваційної діяльності (1 – дуже низький, 2 – нижче середнього, 3 – середній, 4 – вище середнього, 5 – дуже високий) (у частотах)

Таким чином, як показало проведене анкетування, і самі науково-педагогічні працівники не вважають свій рівень дослідницько-інноваційної підготовки дуже високим, що ще раз підкреслює важливість цілеспрямованої дослідницько-інноваційної підготовки майбутніх докторів філософії під час їхнього навчання в аспірантурі.

Проаналізуємо надалі, у яких формах дослідницько-інноваційної діяльності брали участь самі науково-педагогічні працівники. Як показано

на рис. 4, 97,5 % опитаних презентували власні дослідження на конференціях, семінарах, круглих столах тощо; майже 90 % готували статті до журналів, що входять до міжнародних наукометричних баз даних.

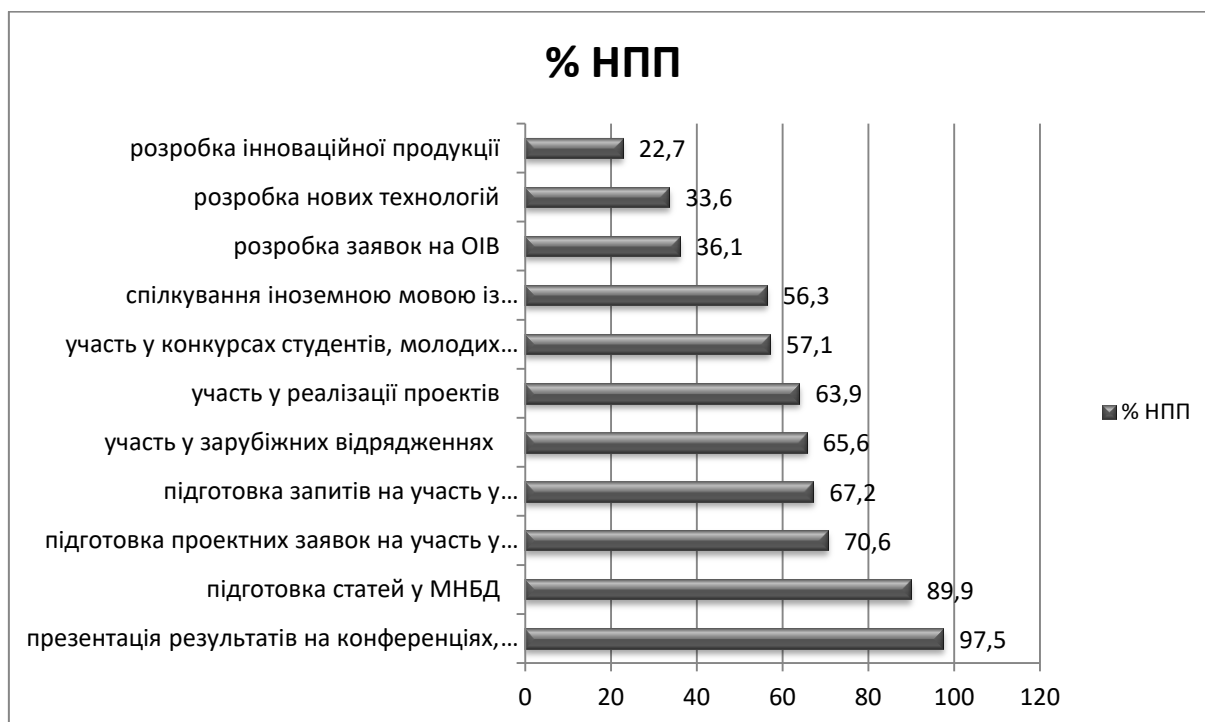


Рис. 4. Розподіл відповідей науково-педагогічних працівників на питання щодо видів робіт, у яких вони брали особисту участь (у відсотках)

Подавали проектні заявки на участь у грантових програмах – 70,6 %, на участь у конкурсах дослідницьких проектів – 67,2 % респондентів; трохи менша їх кількість (63,9 %) брали участь у реалізації самих проектів. Але тут необхідно відзначити, що ці цифри суттєво різняться для представників різних галузей наук (рис. 5). Підготовкою проектних заявок на участь у грантових програмах займаються лише 44,44 % представників інженерно-технічних спеціальностей проти 73,61 % представників природничих наук та 82,14 % працівників у сфері соціогуманітарних наук. Найбільш активну участь у конкурсах дослідницьких проектів беруть фахівці з природничих наук (82,76 %), тоді як серед науковців-гуманітарів таких 63,89 %, а серед представників інженерно-технічних наук – 55,56 %. У той самий час, безпосередньо здійснюють виконання проектів та науково-дослідних робіт на замовлення сторонніх організацій приблизно однакова кількість науковців із різних галузей наук (понад 60 %), що свідчить про те, що представники інженерно-технічних наук більшою мірою зосереджені на виконанні госпдоговірних науково-дослідних робіт, фахівці з соціогуманітарних наук – на участі у грантових програмах із реалізації освітніх та соціальних проектів, а представники природничих наук є найбільш активними у виконанні дослідницьких проектів.

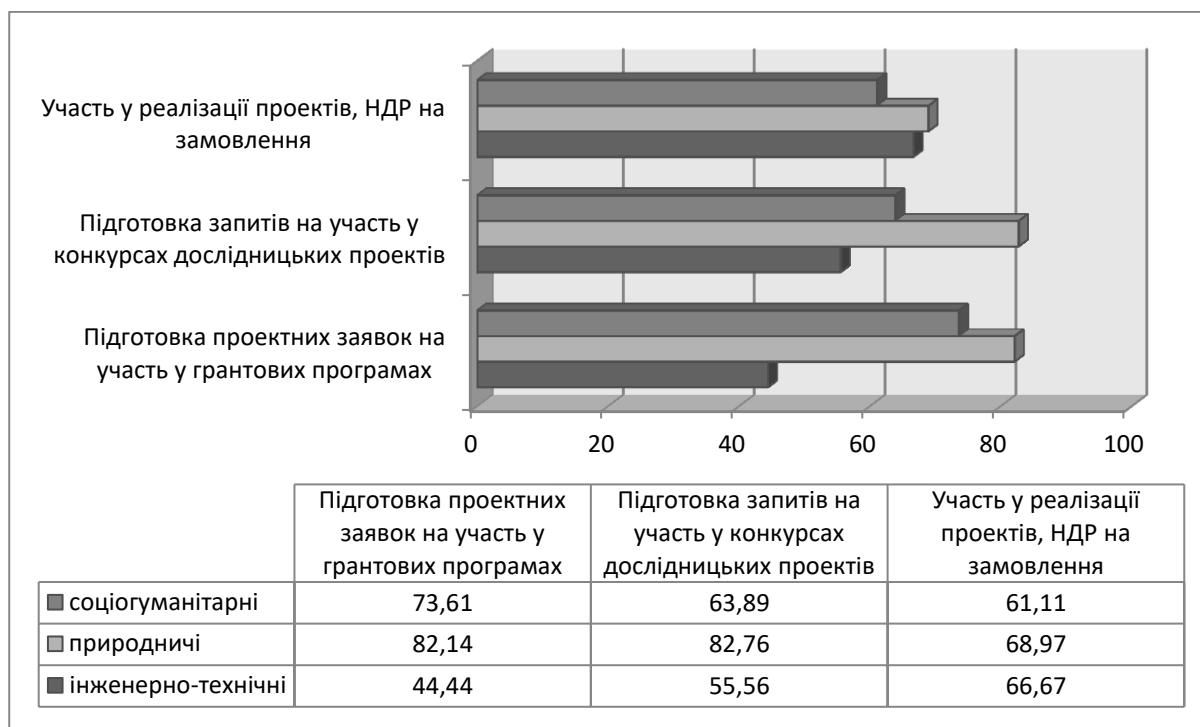


Рис. 5. Розподіл відповідей науково-педагогічних працівників на зазначені питання щодо видів робіт, у яких вони брали особисту участь, (у відсотках) окремо за групами галузей наук

Цікавими виявилися й результати анкетування науково-педагогічних працівників щодо закордонних відряджень: участь у них брали 65,6 % респондентів, але при цьому мають досвід спілкування іноземною мовою (усно та (або) письмово) із зарубіжними колегами на 8 % менше, тобто 56,3 % опитаних. Це означає, що для майже половини вітчизняних науковців вільне володіння іноземною мовою до цього часу ще залишається певною проблемою.

Лише третина науково-педагогічних працівників здійснювали захист прав інтелектуальної власності (33,6 %) та займалися розробкою нових технологій (36,1 %), що, скоріше всього, пов'язано з тим, що більшість опитаних (понад 60 %) працюють у соціогуманітарній сфері, для якої ці види дослідницько-інноваційної діяльності не є дуже поширеними. Ще менша кількість науковців (22,7 %) брали участь у розробці та (або) випуску інноваційної продукції, що є свідченням того, що підприємницька діяльність у системі вищої освіти також не є розповсюдженим явищем.

Що стосується відповідей науково-педагогічних працівників на питання «Які труднощі виникали в них при виконанні зазначених видів робіт?», то тут відповіді респондентів розподілилися таким чином (рис. 6).

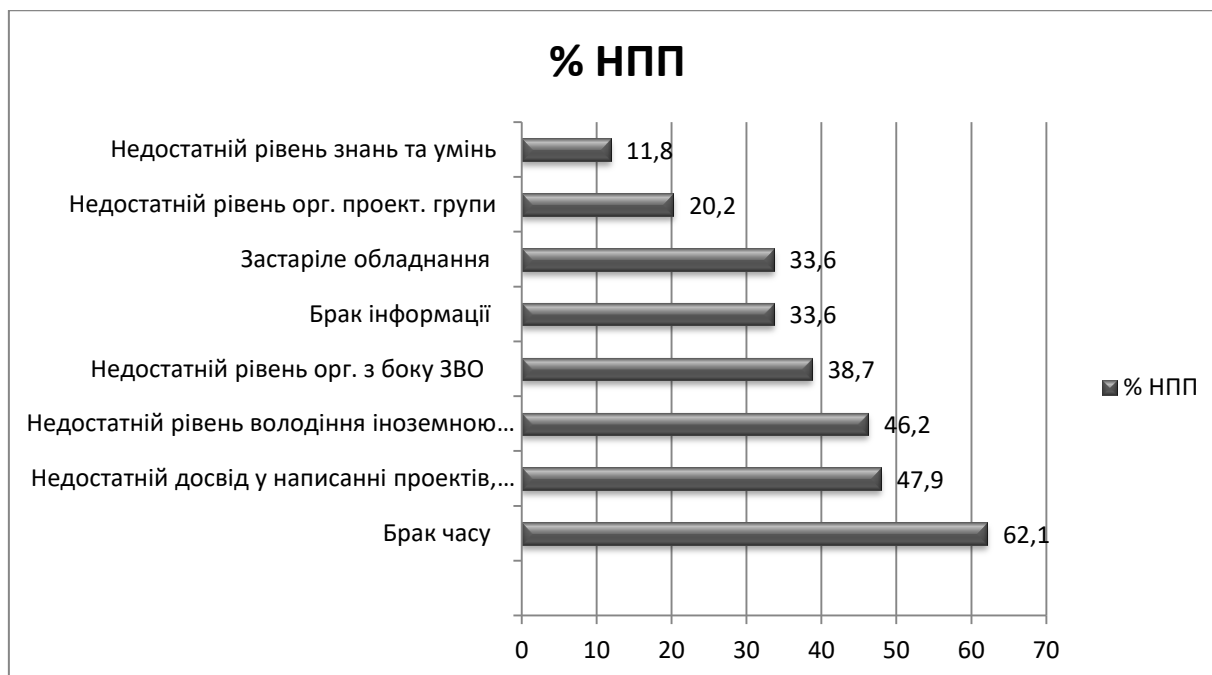


Рис. 6. Розподіл відповідей науково-педагогічних працівників щодо труднощів, які у них виникали під час виконання робіт (у відсотках)

Більшість опитаних (62,1 %) головною проблемою вважають брак часу. Майже половина респондентів (47,9 %) зізнаються, що в них немає достатнього досвіду в написанні проектів, оформленні заявок, укладанні договорів; 46,2 % опитаних указують на недостатній рівень володіння іноземною мовою. 38,7 % науковців скаржаться на недостатній рівень організації роботи з боку закладу вищої освіти та його структурних підрозділів. Брак інформації та застаріле обладнання викликають труднощі у третини респондентів (33,6 %). На недостатній рівень організації проектних груп зважають 20,2 % науковців; недостатній рівень власних знань і вмінь констатують 11,8 % опитаних.

Перейдемо тепер до аналізу третього змістового блоку анкети щодо визначення змісту, форм і методів дослідницько-інноваційної підготовки докторів філософії. Зміст дослідницько-інноваційної підготовки аспірантів працівникам вищої школи пропонувалося розкрити через відповідь на питання: «Які змістові модулі із зазначених Ви б рекомендували включити до навчальних планів підготовки аспірантів?», а також наявну можливість запропонувати власні модулі до освітньої складової навчання здобувачів третього рівня вищої освіти.

Рейтинг обраних науковцями перших десяти навчальних модулів для аспірантів представлений у Таблиці 1. Додатково до визначених, респондентами були запропоновані навчальні модулі, що стосуються статистичних методів у наукових дослідженнях, педагогіки і психології

вищої школи, ораторського мистецтва, основ сучасної комунікації, професійної етики, розвитку мислєдїяльностї, тайм-менеджменту тощо.

Перша десятка найбільш ефективних форм і методів дослідницько-інноваційної підготовки аспірантів також представлена в зазначеній таблиці 1.

Додатково до перелічених форм і методів підготовки, науково-педагогічні працівники запропонували ще такі як: керівництво науковими дослідженнями та організація і проведення наукових заходів для учнів шкіл, бакалаврів та магістрів, рецензування наукових статей, підготовка відгуків на автореферати дисертацій, а також застосування методів стимулювання роботи аспірантів, принаймні, у вигляді системи накопичення балів за окремі види дослідницько-інноваційної діяльності.

Таблиця 1

**Рейтинг обраних науковцями навчальних модулів, а також форм і методів дослідницько-інноваційної підготовки докторів філософії**

Позиція в рейтингу	Навчальні модулі	Сума балів*	Форми і методи	Сума балів**
1	Методологія наукових досліджень	229	Участь у підготовці наукових публікацій до міжнародного рецензованого видання	231
2	Іноземна мова професійно-наукового спілкування	216	Участь у наукових конференціях і семінарах	227
3	Академічне письмо та академічна доброчесність	180	Стажування у провідних вітчизняних наукових центрах	225
4	Інформаційно-комунікаційні технології у наукових досліджень	177	Участь у програмах міжнародної академічної мобільності	225
5	Основи інноваційної діяльності	174	Участь у реалізації дослідницьких, освітніх, соціальних та ін. проектів	223
6	Академічна мобільність та участь у міжнародних грантових програмах	173	Участь у молодіжних конкурсах інноваційних ідей і проектів	223
7	Основи проектної діяльності (у тому числі дизайн дослідницького проекту)	169	Участь у міждисциплінарних дискусійних семінарах, у тому числі іноземною мовою	217
8	Робота з бібліотечними ресурсами та основи наукометрії	166	Участь у роботі проектних груп по написанню грантових заявок	214



9	Основи критичного мислення	161	Участь у майстер-класах, тематичних зустрічах з успішними науковцями та підприємцями	212
10	Інтелектуальна власність і трансфер технологій	157	Участь у виконанні госпдоговірних науково-дослідних робіт	203

\* - сума балів розраховувалася на підставі оцінок респондентів щодо запропонованих модулів навчання

(2 – включити як обов’язковий; 1 – включити як модуль за вибором; 3 – непотрібно включати);

\*\* - сума балів розраховувалася на підставі оцінок респондентів щодо ефективності запропонованих форм і методів підготовки (2 – ефективні; 0 – неефективні; 1 – важко відповісти)

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** За результатами проведеного анкетування науково-педагогічних працівників щодо змісту, форм і методів дослідницько-інноваційної підготовки майбутніх докторів філософії можна зробити такі висновки.

1. Науково-педагогічні працівники вважають дослідницько-інноваційну діяльність важливою складовою професійної діяльності майбутніх докторів філософії. Повністю згодні з цим твердженням і скоріше згодні, ніж незгодні – 91,6 % опитаних. Такий же відсоток респондентів погодився, що аспірантів потрібно готувати до дослідницько-інноваційної діяльності у процесі навчання в аспірантурі. Серед чотирьох основних компетентностей науковців вони відвели дослідницько-інноваційній компетентності друге місце після спеціально-наукової; третє місце посіла педагогіко-психологічна, четверте – організаційно-управлінська.

2. Рівень підготовки до дослідницько-інноваційної діяльності під час навчання в аспірантурі науковці оцінили в 3,39 балів за середнім значенням і у 3 бали за медіаною за 5-ти бальною шкалою, що свідчить про необхідність підвищення якості такої підготовки в закладах вищої освіти. При цьому власний рівень дослідницько-інноваційної підготовки вони оцінили в 3,95 за середнім значенням, що майже збігається зі значенням медіани, яка дорівнює 4.

3. 97,5 % науковців брало участь у конференціях, семінарах; майже 90 % готували статті до журналів, що входять до міжнародних наукометричних баз даних. Подавали проектні заявки на участь у грантових програмах – 70,6 %, на участь у конкурсах дослідницьких проектів – 67,2 % науково-педагогічних працівників; трохи менша їх кількість (63,9 %) брали участь у реалізації самих проектів. Але ці цифри дуже різняться, якщо їх розглядати в розрізі наукових спеціальностей. Так, представники інженерно-технічних наук більшою мірою зосереджені на

виконанні госпдоговірних науково-дослідних робіт; фахівці з соціогуманітарних наук – на участі у грантових програмах з реалізації освітніх та соціальних проектів, а представники природничих наук є найбільш активними у виконанні дослідницьких проектів. Участь у закордонних відрядженнях брали 65,6 % респондентів, при цьому володіють іноземною мовою лише 56,3 % опитаних, що свідчить про необхідність посилення мовної підготовки здобувачів під час навчання в аспірантурі. Лише третина науково-педагогічних працівників здійснювали захист прав інтелектуальної власності (33,6 %) та займалися розробкою нових технологій (36,1 %). Ще менша кількість науковців (22,7 %) брали участь у розробці та (або) випуску інноваційної продукції, що є свідченням того, що підприємницька діяльність у системі вищої освіти на сьогоднішній день є не дуже поширеним явищем.

4. Найбільші труднощі, які виникали в науково-педагогічних працівників із провадженням дослідницько-інноваційної діяльності, пов'язані з браком часу (62,1 % опитаних), недостатнім досвідом у написанні проектів, оформленні заявок, укладанні договорів (47,9 %), низьким рівнем володіння іноземною мовою (46,2 %), недостатнім рівнем організації роботи з боку закладів вищої освіти (38,7 %) та застарілим обладнанням (33,6 %). На недостатній рівень знань та вмінь посиляється 11,8 % респондентів.

5. Найбільш ефективними для дослідницько-інноваційної підготовки аспірантів науковці вважають включення до їх навчального плану таких навчальних модулів, як: методологія наукових досліджень, іноземна мова професійно-наукового спілкування, академічне письмо та академічна доброчесність, інформаційно-комунікаційні технології в наукових дослідженнях, основи інноваційної діяльності, академічна мобільність та участь у міжнародних грантових програмах, основи проектної діяльності. Додатково до зазначених курсів науковці також пропонують модулі, що стосуються статистичних методів у наукових дослідженнях, педагогіки і психології вищої школи, ораторського мистецтва, основ сучасної комунікації, професійної етики, розвитку мислєдіяльності, тайм-менеджменту.

6. Серед найбільш ефективних форм і методів дослідницько-інноваційної підготовки майбутніх докторів філософії науково-педагогічні працівники виділяють: участь у підготовці наукових публікацій до міжнародних рецензованих видань; участь у наукових конференціях і семінарах; стажування у провідних вітчизняних наукових центрах; участь у програмах міжнародної академічної мобільності; участь у реалізації дослідницьких, освітніх, соціальних та ін. проектів. Додатково ними були запропоновані ще такі форми і методи, як керівництво науковими дослідженнями та організація і проведення наукових заходів для учнів

шкіл, бакалаврів та магістрів, рецензування наукових статей, підготовка відгуків на автореферати дисертацій та ін.

Проведене пошукове дослідження дозволило уточнити зміст, форми й методи дослідницько-інноваційної підготовки докторів філософії. Отримані результати будуть використані при розробці концепції та моделі підготовки здобувачів третього рівня вищої освіти до дослідницько-інноваційної діяльності.

Дану статтю підготовлено в межах освітнього проекту Erasmus+: 587321-EPP-1-2017-1-UA-EPPJMO-MODULE «Європейська проектна культура» (Запорізький національний університет, 2017-2020 рр.).

## ЛІТЕРАТУРА

1. Винницький, М. І. (2008). Експеримент з впровадження Ph.D. програм в Україні на базі Києво-Могилянської Академії. *Імплементация західних освітніх стандартів в пострадянських країнах: матеріали міжнар. наук. конф. (Київ, 21–22 квітня 2008 р.)*, (сс. 22–23). К: Міленіум (Vynnytskyi, M. I. (2008). Experiment of implementation of Ph.D. programs in Ukraine on the basis of the Kyiv-Mohyla Academy. *Implementation of Western Educational Standards in Post-Soviet Countries: Materials Intern. scientific conf. (Kyiv, April, 21–22, 2008)*, (pp. 22–23). Kyiv: Milenium).
2. Дворецька, Г. В. (2002). *Соціологія*. К.: КНЕУ (Dvoretska, H. V. (2002). *Sociology*. Kyev: KNEU).
3. Єрьоменко, І., Сбруєва, А. (2017). Забезпечення якості підготовки докторів філософії в контексті розбудови європейського простору вищої освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 10 (74), 86–102 (Yeremenko, I., Sbruieva, A. (2017). Quality assurance of doctoral training in the context of the development of the European higher education area. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 10 (74), 86–102).
4. Закон України «Про вищу освіту» (2014). (*Law of Ukraine "On Higher Education"* (2014)). Retrieved from: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
5. Національна рамка кваліфікацій (2011). Додаток до постанови Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341 (*National Qualifications Framework. (2011). Annex to the resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated November 23.11.2011, № 1341*). Retrieved from: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF>.
6. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у вищих навчальних закладах (наукових установах)» від 23 березня 2016 р. № 261 (*The Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine "On Approval of the Procedure for Preparing Higher Education Intenders for the Degree of Doctor of Philosophy and Doctor of Science in Higher Education Institutions (Scientific Institutions)" dated March 23, 2016, No. 261*). Retrieved from: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/261-2016-%D0%BF>.
7. Рєгейло, І. Ю. (2014). Підготовка наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації в Україні у XX – початку XXI століття. К.: Освіта України (Reheilo, I. Yu. (2014). *Preparation of scientific and scientific-pedagogical staff of higher qualification in Ukraine in XX – beginning of the XXI century*. Kyiv: Education of Ukraine).
8. Сидорчук, Н. Г. (2017). Шляхи оновлення підготовки докторів філософії на засадах компетентнісної парадигми. *Вісник Житомирського державного університету*

імені Івана Франка, 2 (88), 249–253 (Sydorchuk, N. H. (2017). Ways to renew the training of PhD on the basis of a competent paradigm. *Zhytomyr Ivan Franko State University Bulletin*, 2 (88), 249–253).

9. Сисоєва, С. О., Регейло, І. Ю. (2016). Зміст підготовки докторів філософії у галузі освіти в університетах США. *Педагогічний процес: теорія і практика*, 2 (53), 86–93 (Sysoieva, S. O., Reheilo, I. Yu. (2016). Contents of Doctorate in PhD in Education training in the US Universities. *Pedagogical Process: Theory and Practice*, 2 (53), 86–93).

10. Таланова, Ж. В. (2010). *Докторська підготовка у світі та Україні*. Київ: Міленіум (Talanova, Zh. V. (2010). *Doctoral training in the world and Ukraine*. Kyiv: Milenium).

11. Meniailo, V. I. (2018). Analysis of the current state in innovative research training of PhD students in Ukraine. *Advanced education*, 1, 101–106.

12. Spirin, O. M., Nosenko, Y. H., Iatsyshyn, A. V. (2016). Current requirements and contents of training of qualified scientists on information and communication technologies in education. *Information technologies and learning tools*, 56, 6, 219–239.

## РЕЗЮМЕ

**Меняйло Виктория.** Исследовательско-инновационная подготовка доктора философии (PhD) как предмет поискового исследования.

Данная статья посвящена определению особенностей исследовательско-инновационной подготовки докторов философии путем анкетирования научно-педагогических работников заведений высшего образования Украины. Проведенное поисковое исследование позволило оценить современное состояние подготовки к исследовательско-инновационной деятельности как аспирантов, так и самих ученых, выявить основные трудности, с которыми они сталкиваются в процессе ее реализации, а также составить рейтинг наиболее важных учебных модулей, которые целесообразно включить в учебные планы, а также форм и методов обучения, которые, по мнению респондентов, позволят повысить эффективность исследовательско-инновационной подготовки соискателей третьего уровня высшего образования во время их обучения в аспирантуре.

**Ключевые слова:** исследовательско-инновационная подготовка, доктор философии, третий уровень высшего образования, содержание, формы и методы обучения.

## SUMMARY

**Meniailo Viktoriia.** Research and innovation training of PhD students as a subject of research.

This article outlines the peculiarities of the research and innovation training of the PhD by questioning the scientific and pedagogical workers of Ukrainian institutions of higher education.

A research study showed that most a scientists (91,60 %) consider innovative research activities to be an important part of the professional future of the doctor of philosophy. The current state of innovative research training for postgraduate students was estimated by the respondents at 3,39 points (average for the 5-point scale), and their own level – 3,95 points.

The main difficulties of scientists in realizing innovative research activities are the lack of time (62,1 % of respondents), insufficient experience in writing projects, processing applications, signing contracts (47,9 %), and a low level of fluency in foreign languages (46,2 %).

Scientists consider the most useful training modules for post-graduate students: Methodology of Scientific Research, Foreign Language, Academic Writing and Academic

*Integrity, Information and Communication Technologies in Scientific Research, Innovation Basics, Academic Mobility, Project wrating.*

*In addition, they offer Statistical Methods, Pedagogy and Psychology of higher school, Oratory, Modern Communication Basics, Professional Ethics are important also. Among the most effective forms and methods of innovative research training for future PhD, scientific and pedagogical workers distinguish: participation in the preparation of scientific publications in international peer-reviewed publications; participation in scientific conferences; internship in leading domestic and foreign scientific centers; participation in realization of research, educational, social projects.*

*In addition, scientists highlight the importance of the following activitites: management of scientific research and organization and conduct of scientific events for students of schools, bachelors and masters, reviewing scientific articles, preparing reviews for abstracts of dissertations, etc. The conducted exploratory research allowed to clarify the content, forms and methods of innovative research training of doctors of philosophy. Its results will be used in developing the model of this training.*

**Key words:** *innovative research training, PhD, third level of higher education, content, forms and methods of teaching.*

УДК 37.036:781.68:101.2

Галина Ніколаї

ДЗ «Південноукраїнський національний  
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

ORCID ID 0000-0001-6751-1209

DOI 10.24139/2312-5993/2018.06/221-232

## МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ РИТМІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ТА ХОРЕОГРАФІЇ

*У статті висвітлено концепцію ритміки Еміля Жак-Далькроза й особливості її розвитку в міжнародній теорії та практиці; визначено мету ритмічної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва й хореографії, її методичні засади, головні завдання й вимоги; виявлено резерви ритмічного виховання стосовно розвитку творчого потенціалу особистості, її соціально-комунікативних здібностей, здатності до експресивного самовираження; з'ясовано можливості використання ритміки щодо формування музично-рухової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва й хореографії, їхньої здатності емоційно сприймати, переживати, розуміти та пластично інтерпретувати композиторські твори різних епох і стилів.*

**Ключові слова:** *методичні засади, ритмічна підготовка, майбутні вчителі музичного мистецтва й хореографії, концепція Еміля Жак-Далькроза, музично-рухова компетентність.*

**Постановка проблеми.** Ритміка Еміля Жак-Далькроза з'явилась у першій чверті минулого століття як метода цілісного навчання естетично-гуманістичного характеру в річищі Нового виховання, пропагуючи навчання через діяльність і досвід, що розпочинається від переживання музики, збагачуючи палітру почуттів, і призводить до її розуміння, розвиваючи

вміння аналізувати й синтезувати, творчо мислити й діяти. Наукові й методичні пошуки у сфері ритміки не припиняються й сьогодні. За сто років свого існування метода Далькроза набула трансконтинентального характеру, поширившись у країнах Європи, Америки, Азії, Австралії. Популярність ритміки зумовлена її безмежними можливостями розвивати творчий потенціал особистості, її соціально-комунікативні здібності, здатність до експресивного самовираження.

Ритміка дозволяє особистості пізнавати музику через співвіднесення її з власним внутрішнім світом, верифікує світовідчуття особистості через тілесну пластику, гармонізує її духовний, психічний і фізичний стани. Розвивальний і реабілітаційний потенціал ритміки можна реалізовувати в роботі з дітьми й молоддю, особами третього віку, пересічними громадянами й мистцями. Проте ефективне використання багатого арсеналу ритміки Далькроза у вітчизняному просторі вищої освіти, особливо в підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії, потребує з'ясування її теоретичних і методичних засад.

**Аналіз актуальних досліджень.** Найактивніше питання ритмічної підготовки вивчаються в межах Міжнародної асоціації ритміки Далькроза науковцями з різних країн, зокрема такими, як В. Бауэр (США), А. Пастернак (Польща), Л. Сешан (Швейцарія), Минди Шие (Тайвань) М.-Л. Юнтунен (Фінляндія) та ін. У польській науковій думці проблеми ритміки мають давню традицію М. Бжозовської-Кучкевіч, З. Буровської Е. Кілінської-Евертовської, М. Пшиходзіньської та ін.), яку продовжують сучасні дослідники А. Грайпель, Р. Лавровська, Б. Островська, М. Стемпень та ін. На початку ХХІ століття ритміка Е. Жак-Далькроза починає досліджуватися в Україні (К. Завалко, В.Ключко, О. Ростовський та ін.), проте системне її впровадження в підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії потребує науково-методичного обґрунтування..

**Мета статті** – визначити методичні засади ритмічної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії в контексті концепції Еміля Жак-Далькроза та її розвитку в міжнародній теорії та практиці.

**Методи дослідження.** У статті використано аналітичні **методи** (ретроспективний, компаративний, порівняльно-зіставний) та **метод** узагальнення.

**Виклад основного матеріалу.** Методичні засади ритмічної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії базуються на досягненнях психолого-педагогічної науки ХХ століття. Очевидним є вплив ідей активної школи, зокрема, педагогічної теорії Джона Дьюї, у якій робиться наголос на учінні через діяльність, що ґрунтується на спонтанних інтересах і особистому досвіді дітей. Не можна оминати увагою теорію автогенетичного розвитку дитини Жана Піаже, що стимулюється, керується та підтримується

педагогічною діяльністю, а також «техніки» Селестина Френе, що орієнтуються на інтереси й потреби дітей, на змістове наповнення освітнього процесу через дослідницьку й технологічну діяльність самих учнів, а в методах спираються на проблемне навчання.

Розвиток ритміки Е. Жак-Далькроза був суголосний великій театральній реформі початку XX ст., появі балетної трупи Сергія Дягілева, супроводжувала народження танцю модерн. Ціле покоління хореографів виросло на вільному танці Айседори Дункан, відлуння якого знаходимо й у працях Далькроза. Варто згадати, що в епохальній постановці балету Ігора Стравінського «Весна священна» талановита учениця Далькроза Марія Рамберт допомагала В. Ніжинському зрозуміти складну партитуру балету, а танцівників учила опановувати складні ритмічні формули, які були характерною ознакою композиторського стилю її автора (Rambert, 1978).

Отже, нове покоління хореографів тримало у своєму професійному багажі далькрозівську методу пластичної інтерпретації музики. Наголосимо, що Далькроза стояв у початків відродження у XX ст. античного культу тілесності, пошуків філософського, естетичного та психофізіологічного обґрунтування фізичної досконалості людського тіла. «По суті тільки музика як єдине мистецтво, що спирається безпосередньо на динамічний розвиток і ритм, здатна надавати стиль рухам тіла, безперестанку насичуючи їх емоціями, що визволяються музикою та її інспіраціями. Коли людське тіло станеться омузиченим і напоєним ритмами, податним на різноманітні нюанси, тоді оживлена пластика стане самостійним мистецтвом вищого ґатунку» (Jaques-Dalcroze, 1992, с. 82).

Слідом за античними філософами Е. Жак-Далькроза вважав рух найважливішим атрибутом людського життя, наголошуючи, що «бездіяльність, нерухомість свідчать про атрофію органів, про загальний занепад життєвих сил» (Жак-Далькроз, 2002, с. 67). Свою концепцію він обґрунтовував у численних працях з огляду на універсальні філософські категорії «рух», «час» і «простір», які в ритміці конкретизуються як моторність, темпоральність, просторовість. Зasadничим методологічним концептом ритміки стає тілесність як еквівалент чуттєвості, причому «прекрасне тіло дано людині не для гонору, а для гідного прийняття власного духа» (Jaques-Dalcroze, 1992, с. 39). Корелюючись з ідеями античних філософів, особливо улюбленого Далькрозом Платона, ритміка реалізує ґносеологічний і гедоністичний потенціал тілесної пластики, через яку людина сприймає ритм і гармонію всесвіту (Ключко, 2015, с. 253).

Окремі положення щодо ритмічної підготовки дітей та молоді можна знайти в провідних концепціях музичного виховання минулого століття (Карла Орфа, Золтана Кодая, Дмитра Кабалевського та ін.), але цілісну систему ритміки було створено саме Емілем Жак-Далькрозом. Оскільки його концепція базується на засадах креативності, на її подальший

розвиток не могли не вплинути психологічні теорії творчості, що активно з'являються у другій половині XX століття. У першу чергу слід назвати американського професора Еліса Пола Торанса, теоретичні викладки якого можуть допомогти сформулювати методичні засади ритмічної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії. (Torrance, 1965).

Не слід забувати і про психотерапевтичні властивості ритміки, хвала яким звучала з уст відомих медичних світил ще за часів Далькроза. Відповідні вправи з його методики й сьогодні залишаються в арсеналі психотерапевтів і психіатрів. Очевидно, що з арт-терапевтичними засадами далькрозівської ритміки слід також ознайомлювати студентів педагогічних спеціальностей.

Далькроз згадує, як, пошукуючи причини невдач своїх учнів у працях фізіологів і психологів, він зрозумів, що аби успішно відтворити ритм через рухи, «недостатньо схопити його інтелектуально й мати м'язовий апарат, що придатний для вправної інтерпретації. Передусім потрібно налагодити швидке порозуміння поміж мозком, який має певні наміри й аналізує, і тілом, яке виконує замовлення» (Jaques-Dalcroze, 1992, с. 36). Подальші пошуки дозволили Далькрозу з'ясувати, що найчастіше в результаті рухової візуалізації («втілення» у прямому сенсі) музично-слухових уявлень відбувається їх спотворення, оскільки бракує відповідних зв'язків між мозком, периферійною нервовою системою і м'язовим апаратом, а також у наслідку антагонізму певних м'язів, що виникає завдяки запізненню розпоряджень мозку щодо їх розслаблення. «Усвідомлення сталого опору в м'язовій системі й безладу в нервовій системі призводить до мозкового безладу, браку довіри до володіння собою, до невпевненості в собі. Часто цей загальний неспокій призводить до повної неможливості сконцентруватись» (Jaques-Dalcroze, 1992, с. 37).

Розважаючи на тему внутрішньої інтелектуальної свободи Далькроз стверджує, що тіло відіграє в цьому значну роль. «Чим більше автоматизованих навичок набере наше тіло, з тим більшою радістю дух наш вознесеться над матерією. Коли ми змушені думати про наше тіло, тоді мимовільно втрачаємо певну свободу нашого розуму, оскільки ... є невідьниками власної тілесної форми, в'язнями матерії» (Jaques-Dalcroze, 1992, с. 37). На противагу поширеній думці Далькроз завжди стверджував, що в результаті передозування раннього інтелектуального розвитку, коли домінують навички аналітичного мислення, відбувається не роз'яснення розуму, оскільки до нього вноситься неспокій, а порушення його рівноваги.

Зауважимо, що ритмічні вправи Далькроза, з одного боку, призводять до напрацювання чисельних «автоматизмів» у функціонуванні м'язової системи, а з другого – до формування здатності швидкої передачі інформації «... між двома полюсами нашого ества й розширенню області наших натуральних ритмів... Одним із перших результатів вправ... стає



відкриття дитиною способів пізнання самої себе, панування над собою, взяття якби у власність своєї особистості» (Jaques-Dalcroze, 1992, с. 39). І коли дитина усвідомить, «яким прекрасним механізмом є дане їй тіло», то відчує, як зроджується в ній потреба застосування всіх прихованих сил, якими вона наділена. «Розвивається також її уява, оскільки розум, цілком вільний і нічим не обмежений, може нарешті відпустити поводи власної фантазії» (там само). Далькроз наголошує, що в результаті звільнення дитини від усіляких «зажимів» фізичного характеру, вона перестає бути заклопотаною нічого не значущими думками, починає відчувати радість. «Ця радість є новим чинником духовного розвитку, новим стимулом до вільної діяльності» (Jaques-Dalcroze, 1992, с. 39).

Методичні засади ритмічної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії стосуються всіх базових компонентів ритміки Далькроза як тілесної візуалізації метроритму (евритміки), сольфеджіо та імпровізації. Перший компонент виконує засадничу роль, відтворюючи музичний розвиток за допомогою пластики тіла. Часто його називають евритмікою (не слід плутати з вальдорфською евритмією). Другий компонент – сольфеджіо – формує слух, на базі якого вдосконалюється вокальна й ритмічно-рухова компетентність майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії. Пунктом відправлення для формування музичного слуху студентів-хореографів стає читання нот уголос із попереднім докладним ритмічним, мелодичним та структурним аналізом. Активне формування слуху полягає не тільки в читанні нот із листа, але й у розвитку емоційного сприйняття музики, пам'яті та уяви (Ніколаї, 2017, с. 202).

Важливо, що у своїх науково-методичних пошуках Е. Жак-Далькроз завжди залишався, передусім, музикантом і розглядав ритмічно-рухову діяльність як засіб музичного розвитку особистості. Тому ритмічна (а точніше – метрична) підготовка майбутніх учителів фізичної культури не має нічого спільного з музично-ритмічною концепцією Далькроза. На відміну від аеробіки, що підпорядковується лише музичному метру, в ритмічних вправах Далькроза всі рухи інтерпретують музику, розкривають її емоційний зміст.

Нагадаємо, що ритмічна підготовка ґрунтується в Далькроза на імпровізації (ритмопластичній і фортепіанно-виконавській) як особливій формі художньої творчості. Одна з його вимог стосується постійної зміни музичних творів, оскільки це підтримує слухову увагу учасників, вимагає від них динамічного емоційного та пластично-рухового відгуку. Далькроз вважав, що використання одних і тих самих творів робить неможливим імпровізаційні прояви рухової активності, а сам процес сприймання музики втрачає напруженість слухової уваги.

Е. Жак-Далькроз характеризував свою ритміку таким чином: «Уся метода базується на принципі, який стверджує, що практика має

випереджати теоретичне навчання та що не можна вчити дітей правилам перш, ніж вони не досвідчать явищ, які спричинилися до закріплення цих правил. А першою річчю, якої треба навчити дитину, є розуміння себе самої. Лише потім належить знайомити її із чужими поглядами й висновками. Перш ніж сіється зерно, потрібно приготувати ріллю. Не робиться це ані в загальноосвітніх школах, ані в консерваторіях» (Jaques-Dalcroze, 1992, с. 40).

Слід наголосити на відмінності форм емоційного, а отже, і пластично-рухового відгуку на музику в різних людей. У своїх знаменитих Листах Далькроз писав про те, що дивовижний феномен евритміки полягає в невпинній різноманітності індивідуальних рухів при однакових вправах на одну й ту саму музику. Тому, незважаючи на колективну форму музично-ритмічних занять, майбутні вчителі музичного мистецтва та хореографії повинні навчитися виявляти своєрідність особистості окремих учнів і розвивати музичні та пластичні здібності кожного з них відповідно до психофізіологічних особливостей.

Зауважимо, що в наш час важко уявити, з яким опором зустрічалися деякі засадничі положення ритміки Далькроза. Так, одна з важливих умов дієвості його ритмічних вправ – виконувати їх босоніж, у спеціальних костюмах – викликала закиди щодо порушення цнотливості. Відома відповідь Жак-Далькроза: «Чисті люди не мають нечистих думок» (Jaques-Dalcroze, 1992, с. 37).

Жак-Далькроз приділяв особливу увагу до індивідуальних виявів музичності. Відзначаючи відмінність форм емоційного, а отже, і рухового відгуку на музику в різних людей, Далькроз писав у своїх Листах про те, що дивовижний феномен евритміки – виключна різноманітність індивідуальних рухів при однакових вправах на одну й ту саму музику. Іншими словами, в інтерпретації одних і тих самих музичних ритмів виявляються значні відмінності. Ці відмінності точно відповідають особистісним характеристикам різних людей і це завжди можна спостерігати на заняттях. Тому, незважаючи на колективну форму музично-ритмічних занять, потрібно завжди виявляти своєрідну особистість кожного учасника й розвивати його музичні здібності відповідно до психофізіологічних особливостей кожного.

Далькроз уважав, що ритміка має такі підставові завдання: розвивати музичну свідомість у всьому тілі, викликати почуття внутрішнього спокою та рівноваги, пробуджувати чуттєвість, розвивати уяву. У «Вибраних листах» він підкреслював, що важливо розпочинати заняття ритмікою в ранньому віці, коли природним є потяг спочатку спостерігати й відчувати, і тільки потім аналізувати й розуміти. Крім того, можливість вибору «є основою відчуття свободи. Якщо дитина знає тільки один спосіб виконання того або іншого завдання, тоді її діяльність носить обов'язковий характер, а вона сама перестає бути вільною людиною» (Jaques-Dalcroze, 1992, с. 37-38). На думку Далькроза, кожна дитина народжується артистом, тобто любить

фантазувати, уявляти та творити, і підкреслював, що перш ніж зрозуміти музику головою, її потрібно пережити тілом. Крім того, здатність до імпровізації є іманентною здібністю дитини до експресивності та творчості. Той, хто зможе виразити свої власні почуття, буде в стані виразити почуття інших, у тому разі й композитора.

Отже, з огляду на завдання підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва й хореографії, серед методичних засад ритміки Е. Жак-Далькроза насамперед слід виокремити зв'язок теорії та практики (причому сам автор наголошував на випереджальному характері практичного навчання), мисленнєвої та чуттєвої сфер особистості, психофізичного й інтелектуального її розвитку. Підкреслимо, що практичні музично-ритмічні заняття повинні сприяти засвоєнню головних музично-теоретичних понять, розвивати музичний слух і пам'ять, відчуття ритму, активізувати сприймання музики. Одним із головних завдань цих занять, особливо в хореографічному класі, стає зміна стереотипів – потрібно навчитися рухатися не під музику, а в характері музики, передаючи темпові, динамічні, метро-ритмічні особливості. Виразною передачею за допомогою рухів характеру музики досягається втілення образного змісту музичних творів. У процесі роботи над рухами під музику формується художній смак студентів, розвиваються їхні творчі здібності, почуття прекрасного в мистецтві та дійсності, виховується увага зосередженість, прагнення досягти мети, виробляється злагожденість дій усього колективу.

У процесі формулювання методичних засад ритмічної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії слід урахувувати сучасну міжнародну науково-методичну думку. Зокрема, польська дослідниця Б. Бернацька вирізняє такі засади організації музично-рухової діяльності:

- поступове ускладнення вправ у взаємозв'язку трьох аспектів – інтелектуального, емоційного й фізичного;
- постійна взаємодія та активне сприйняття музичного матеріалу із самого початку заняття, вже під час реалізації інтерперсональних вправ;
- обов'язкове обговорення мети та значення кожної вправи після її закінчення, що стимулює процес саморефлексії майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії та збагачує їхній методичний арсенал;
- вкраплення в ритмічні заняття з дітьми простих фізичних вправ з елементами забави з метою зняття напруги від постійної концентрації уваги, що є невід'ємною властивістю музично-ритмічних вправ (Bernacka, 1993, s. 7).

Узагальнення наукової думки та наш особистий досвід дають підстави сформулювати такі методичні засади ритміки Еміля Жак-Далькроза.

Рух як іманентна властивість людини стає природнім способом переживання музики.

Втілення ідеї розвитку через рух реалізується через активні пластично-рухові дії, що стають умовою накопичення музично-ритмічного досвіду. Пізнання через дію становить одну з найважливіших методичних засад ритміки Далькроза.

Активна презентація музики й унаочнення музичних переживань через пластично-рухові дії відбувається завдяки специфічній активності – руховій (пластичній) інтерпретації музичних творів.

Візуалізація музичних творів через пластично-рухову інтерпретацію базується на заглибленні в їх архітектоніку та драматургію і має спиратися на музикологічні відомості про епоху й композитора, на автентичний нотний текст і прозирати в його емоційний підтекст.

Рухова інтерпретація як візуалізація розширює можливості сприйняття музичних творів, є заміщенням їх інтелектуального аналізу чуттєвим досвідом і віддзеркаленням окремих елементів музики в тілесній пластиці.

Рухова інтерпретація дозволяє досягнути глибини змісту й форми музичного твору та здійснює емоційний вплив на глядача через пластику тіла виконавця.

Інтелектуальний та емоційний розвиток особистості засобами ритміки здійснюється в нерозривному зв'язку із психофізичним. Реалізація ритмів спричиняється до виникнення незалежності рухів і оптимальної роботи м'язового апарату та периферійної нервової системи, стимулює усвідомлення свого «я», свого емоційного стану, позиції тіла, своєї ролі в групі, тренує волю, що призводить, у свою чергу, до підсилення самоконтролю та самоуправління.

Через подолання фізичних і психічних труднощів вивільняється радість, яка стає новим стимулом всебічного розвитку особистості.

У процесі ритмічної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії вони повинні опанувати не тільки всі складові системи Е. Жак-Далькроза, але й її методичні засади та правила. Назвемо найважливіші.

1. Слід дотримуватися принципу поступового ускладнення завдань. Спочатку студенти повинні опанувати музично-рухові можливості власного тіла, а потім опанувати організацію взаємодії в парах, що вимагає «вчування» в Іншого, пристосування до його можливостей.

2. Навчитися керувати групою музично-ритмічною діяльністю учнів майбутні вчителі музичного мистецтва та хореографії зможуть тільки тоді, коли опанують спеціальні колективні вправи, які вимагають високої концентрації й розподілу уваги.

3. Слід також розрізняти два типи вправ (перші з них спрямовані на розвиток інтелекту, а другі – на розвиток емоцій) і цілеспрямовано чергувати їх, аби почуття успіху приносило задоволення і дітям із логічним типом мислення, і тим, яким передусім властиві емоційні реакції.

Узагальнення різноманітних методичних вказівок, щедро розсипаних у численних працях Е.Жак-Далькроза, дозволило сформулювати принципові методичні положення, які слід засвоїти майбутнім учителям музичного мистецтва й хореографії:

- ніколи не проводити заняття, які не були завчасно підготовлені й осмислені;
- не вимагати від учнів виконання вправ, які сам не можеш реалізувати;
- завжди звертати увагу учнів на їхню поставу;
- від найпершого заняття потрібно контролювати виразне акцентування сильної долі (так зване тактування);
- у кожній новій вправі слід запроваджувати інший спосіб рухатися з огляду на такі взаємозалежності: чим швидше рухи, тим легше та зручніше їх виконувати, чим повільніше – тим важливішим стає утримання рівноваги та природне розподілення ваги тіла;
- при перших ознаках втоми найменше здібного учня потрібно перервати вправу й застосувати іншу, а під кінець заняття повернутися до першої, але в іншій формі;
- слід постійно урізноманітнювати та змінювати вправи;
- після вправ, що вимагають значної концентрації уваги, бажано використовувати вправи технічного характеру або вправи щодо автоматизації рухів;
- слід пам'ятати, що розумові зусилля не можуть тривати занадто довго;
- до рухових забав потрібно підшукувати музику з виразною мелодією та яскравою ритмо-інтонацією – мелодія, що запам'яталась, полегшує розуміння ритму;
- ніколи не можна демонструвати учням свого незадоволення й нетерплячості щодо неправильного виконання ними вправ;
- роздратованість учителя передається учням, його збентеження викликає збентеженість учнів;
- у критичних ситуаціях можна використати коротку забаву або жарт, які виведуть зі стану внутрішньої напруги;
- учителю слід частіше пригадувати власні поразки часів учнівства;
- ніколи не можна забувати, що найважливішим завданням учителя є пробудження власного ритму учня, а не нав'язування йому свого;
- тільки той є справжнім учителем, хто не боїться визнати перед учнями своїх помилок – помилки вчителя наближають його до учнів значно швидше, ніж його обізнаність;
- учителю слід мати довіру до себе, до учнів і до своєї завзятої, плідної праці.

Існує думка, що сьогодні ритміка втратила свою актуальність. Проте слід згадати, що Далькроз створив її як концепцію, відкриту новітнім

тенденціям розвитку. І сьогодні ритміка має на меті пошуки нових форм художньої виразності. Розвиток артистичної експресії, поглиблюючи усвідомлення творчого процесу через особистий досвід і експлорацію (самообстеження), одночасно закладає розуміння естетичної цінності спілкування з артистичним шедевром: «Мистецтво є алхімією заміни тіл нижчих на вищі» (Dziewulska, 1978, s. 14). Саме таким чином відома в Європі ритмістка Марія Дзевульська нагадує нам про вивищення тілесності як категорії естетичної. Авторка пояснює, що, по суті, за чудесні перетворення особистості, саме алхімічними можна вважати вдалі пластичні інтерпретації музики давньої та сучасної. Тому ритмічно-рухова візуалізація не може бути тільки ремісничим відтворенням елементів музичного твору, але правдивою артистичною візією, у якій «схоплено» композиторський задум у всій його цілісності (там само).

Наголосимо, що як система естетичного й музичного виховання ритміка в багатьох випадках є незамінною. Однак, постає питання про те, що сьогодні, у часи деконструкції форми й засобів виразності, принцип вірності музичному тексту входить у суперечність із засадами плюралізму та творчою свободою виконавців у сучасній музиці. Існує також думка, що рухова інтерпретація музики як форма художнього самовираження в ритміці Далькроза не може залишатися плідною формою сценічної комунікації в часи панування шоу-бізнесу. Сьогодні означені проблеми потрапляють у центр уваги музикознавства, хореології та мистецької педагогіки.

### **Висновки.**

1. Метою ритмічної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва й хореографії слід визначити формування їхніх музично-рухових компетенцій, здатності емоційно сприймати, переживати, розуміти та пластично інтерпретувати композиторські твори різних епох. У дидактичному процесі потрібно вирішувати такі завдання, як розвиток музичної уяви й пам'яті, а також обізнаності щодо музичних форм, стилів і жанрів.

2. Ритмічна підготовка розпочинається з елементарних вправ, що формують відчуття метру, ритму, звуковисотності й усіх інших елементів музичних творів, і призводить на сам кінець до їх цілісної ритмічно-рухової, тілесно-пластичної інтерпретації.

3. Майбутні вчителі музичного мистецтва й хореографії повинні опанувати методичні засади ритміки Е. Жак-Далькроза, аби ефективно здійснювати музично-ритмічне виховання дітей та молоді, вивищуючи їхній дух, удосконалюючи тіло й даруючи насолоду вільної творчості.

**Перспективи подальших наукових розвідок.** Кожний із згаданих аспектів ритмічної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії заслуговує на більш детальні розвідки. Адаптація ритмічної концепції Далькроза до конкретних умов її реалізації у вітчизняній

музично-педагогічній та хореографічній освіті становить серйозну науково-методичну проблему для дослідників.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Жак-Далькроз, Э. (2002). *Ритм*. Москва: Классика-XXI (Jaques-Dalcroze, E. (2002). *Rhythm*. Moscow: Classics-XXI).
2. Ключко, В. В. (2015). Філософські засади ритміки Еміля Жак-Далькроза. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 9, 247–254 (Kliuchko, V. V. (2015). Philosophical foundations of the rhythmic of Emile Jaques-Dalcroze. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 9, 247–254).
3. Ніколаї, Г. Ю. (2017). Розповсюдження ритміки Еміля Жак-Далькроза у міжнародному просторі мистецької освіти. *Проблеми інноваційного розвитку вищої освіти у глобальному, регіональному та національному контекстах*. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка (Nikolai, H. Yu. (2017). Distribution of the rhythmic of Emile Jaques-Dalcroze in the international space of art education. *Problems of innovative development of higher education in the global, regional and national contexts*. Sumy: Publishing house of Sumy SPU named after A. S. Makarenko).
4. Bernacka, B. (1993). Trening twórczości – omówienie zasad prowadzenia treningu i przedstawienie wybranych technik jako materiałów do wykorzystania w improwizacji muzyczno-ruchowej. *Zeszyt Naukowy XXIII. Akad. Muz.*, Łódź.
5. Dzewulska, M. (1978). Троchę rozważań o tradycji, awangardzie i sztuce w ogóle. Z problemów muzyki współczesnej. *Zeszyte naukowe*, 3. Kraków, s. 14
6. Jaques-Dalcroze, E. (1992). *Pisma wybrane*. Warszawa.
7. Rambert, M. (1978). *Żywe srebro. Życiorys własny*. Warszawa.
8. Torrance, E. P. (1965). Scientific Views of Creativity and Factors Affecting its Growth. *Daedalus*, Vol. 94, No. 3, *Creativity and Learning*, 663–681.

### РЕЗЮМЕ

**Николаи Галина.** Методические основы ритмической подготовки будущих учителей музыкального искусства и хореографии.

*В статье освещены концепция ритмики Эмиля Жак-Далькроза и особенности ее развития в международной теории и практике; определены цели ритмической подготовки будущих учителей музыкального искусства и хореографии, ее методические основы, главные задачи и требования; выявлены резервы ритмического воспитания по развитию творческого потенциала личности, ее социально-коммуникативных способностей, способности к экспрессивному самовыражению; выяснены возможности использования ритмики относительно формирования музыкально-двигательной компетентности будущих учителей музыкального искусства и хореографии, их способности эмоционально воспринимать, переживать, понимать и пластически интерпретировать композиторские произведения разных эпох и стилей.*

**Ключевые слова:** методические основы, ритмическая подготовка, будущие учителя музыкального искусства и хореографии, концепция Эмиля Жак-Далькроза, музыкально-двигательная компетентность.

## SUMMARY

**Nikolai Halyna.** Methodological foundations of the future musical art and choreography teachers' rhythmic training.

*The article reveals the concept of rhythmic of Emile Jaques-Dalcroze and peculiarities of its development in international theory and practice. The aim of rhythmic training of the future musical art and choreography teachers is defined; it consists in formation of their musical and motor skills, the ability to perceive, experience, understand emotionally and interpret plastically composer works of different epochs. The theoretical foundations of rhythmic based on the ancient cult of corporeality, the views of ancient Greek philosophers, aesthetic, psychological and psycho-physiological concepts of the early twentieth century have been highlighted.*

*The scientific-methodological views of Emile Jaques-Dalcroze, who declared the inextricable connection of intellectual, emotional and psychophysical development of the personality by means of rhythmic, have been analyzed. The implementation of rhythms evokes the independence of movements and optimal functioning of the musculoskeletal system and the peripheral nervous system, stimulates awareness of oneself, one's emotional state, the body's position, one's role in the group, trains the will, which in turn leads to increased self-control and self-management. Through overcoming physical and mental difficulties, joy is released, which becomes a new stimulus for the comprehensive development of the personality.*

*The main tasks to be solved by the teacher in school practice for the musical-motor (eurhythmic) education of students are formulated, in particular concerning development of their musical imagination and memory, plastic perfection, as well as awareness of musical forms, styles and genres. The methodological foundations of the future musical art and choreography teachers' training, in particular connection of theory and practice, mental and sensory spheres of the personality, psychophysical and intellectual development, are grounded. The reserves of rhythmic upbringing in relation to development of creative potential of the personality, his socio-communicative abilities, and the ability to self-expression are found out. In contrast to statements about the loss of relevance, openness of rhythmic to the latest artistic and pedagogical trends is confirmed. The search for new forms of artistic expressiveness by means of eurhythmics, awareness of the creative process through personal rhythmic-motor experience of interpretation of musical works simultaneously provides an understanding of the aesthetic value of communication with the artistic masterpiece.*

*It is proved that future musical art and choreography teachers must master the methodological foundations of the rhythmic of E. Jaques-Dalcroze in order to carry out effectively musical-rhythmic upbringing of children and youth, uplifting their spirit, improving their body and giving pleasure of free creativity.*

**Key words:** methodological principles, rhythmic training, future musical art and choreography teachers, concept of Emile Jaques-Dalcroze, musical-motor competence.



**Любов Пшенична**

Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0002-2840-2189

DOI 10.24139/2312-5993/2018.06/233-250

## **ІМІДЖ КЕРІВНИКА – ВАЖЛИВА СКЛАДОВА КАР'ЄРИ УПРАВЛІНЦЯ**

*Дві речі, які ми особливо цінуємо –  
це наша репутація і наше життя.*

*Ч. Колтон*

*У процесі нашого дослідження подано визначення й характеристику особистісного іміджевого аспекту вимог до керівника, шляхів його формування та підтримання. У цьому контексті досліджено поняття «імідж», типологію іміджу та його базові складові як системи; технології створення й управління особистісним іміджом; іміджування в невербальному спілкуванні; методи формування, реалізації, коригування іміджу особистості; особистість керівника, яка відіграє визначальну роль у діяльності компанії, складові його іміджу, індивідуальні, соціальні характеристика, цінності. Доведено, що які б технології не застосовували іміджмейкери, якість створюваного позитивного іміджу керівника залежить від рівня його вмотивованості на роботу над собою, наскільки він готовий до неї.*

**Ключові слова:** імідж, управління, особистість керівника, етика управління, етичні норми поведінки, якості керівника, іміджологія, іміджмейкінг, імідж і успіх, інтелект, модель сучасного керівника.

**Постановка проблеми.** Масштабні зміни в суспільній структурі країни, політичних, економічних і соціокультурних процесах, модернізація всіх сфер життєдіяльності висувають нові вимоги до якості управлінця та компанії. Погляди на те, якою повинна бути етика, мораль і людські стосунки в сучасній Україні має своє відображення у спеціальних і наукових працях, засобах масової інформації, у традиціях корпорацій, підприємств, установ, організацій.

Особистість, яка має й дотримується етичних норм поведінки, уміє правильно говорити, одягатися, спілкуватися, доброзичлива, легко встановлює стосунки з колегами, керівниками, підлеглими, близькими людьми – має зовнішню привабливість та внутрішню чарівність, яка допомагає їй значно збільшити силу свого впливу на людей, набутти впевненості в собі, уміло розпоряджатися тим, чим обдарувала її природа.

Особистість керівника відіграє визначальну роль у діяльності компанії, то ж дуже часто саме по ній дається оцінка всій компанії, а тому імідж керівника, етичні норми його управлінської діяльності є одним з елементів іміджу організації.

Етика управління – це культура життя і співпраці з людьми, а тому, щоб запобігти можливим негативним наслідкам через невиважені дії того чи іншого керівника соціально-економічної системи будь-якого рівня, розробляються і втілюються в практику відповідні правила і вимоги.

**Аналіз актуальних досліджень.** Феномен іміджу підприємства, установи, організації висвітлено в наукових працях учених як України, так і світу. Наукові розвідки охоплюють багатовимірний спектр питань: типологію іміджу та його базові складові як системи; технології створення та управління особистісним іміджем; іміджування в невербальному спілкуванні; методи формування, реалізації, коригування іміджу особистості та організації; елегантність манер як складова ефективного імідж-образу тощо.

Актуальність проблеми щодо наукових досліджень із управління іміджем підприємства досліджені в наукових працях А. Білостоцької, Л. Брауна, Б. Брюса, Л. Вольдмана, О. Горобчука, А. Єлістратової, З. Хатикової та ін.; моделі управління іміджем держави розкриті в наукових доробках Г. Євтушенка та О. Васюкова, Н. Качинської, Д. Ольшанського; іміджу і етиці ділової людини присвячені праці І. Альохіної, Ф. Дейвіс, М. Колоскової, А. Панасюка, А. Шарова, Г. Почепцова, та ін.; науково-методичні підходи до управління власним іміджем підприємства розкрито у працях М. Бурсової, О. Вартанової, К. Клецової, М. Мурашова, О. Родіонова, О. Согачевої, Т. Хомуленко.

Необхідно зазначити, що більшість робіт присвячена методології розробки конкурентних стратегій, у яких питання управління іміджем є другорядними, що й формує необхідність досліджень у напрямі виокремлення формування іміджу особистості керівника.

**Метою статті** є визначення та характеристика особистісного іміджевого аспекту вимог до керівника, шляхів його формування й підтримання.

**Методи дослідження.** Для проведеного дослідження було використано комплекс методів: метод термінологічного аналізу для розкриття феномену іміджу особистості керівника; вивчення, аналіз та узагальнення спеціальної психологічної літератури з метою виявлення стану дослідженості проблеми; історико-соціокультурний підхід до аналізу процесу становлення системи формування іміджу керівника.

**Виклад основного матеріалу.** Об'єктивні життєві реалії підтверджують той факт, що ділові якості, фаховість і компетентність, високий рівень знань і навички управлінської діяльності, уміння привернути до себе колег, мати достойний вигляд та позитивну поведінку, ціннісні орієнтації є важливою умовою успішного управління. За іміджем керівника потенційні партнери і клієнти роблять висновки про компанію в цілому. Тому кожен справжній кар'єрист замислюється про те, як створити собі правильний імідж сучасного керівника. Що означає дефініція «імідж», що входить в імідж сучасного керівника, як

його формувати та управляти ним, щоб бути лідером і успішно керувати компанією, ми і розглянемо в нашому дослідженні.

Поняття «імідж» (лат. *imāgo* – образ, англ. *image* – уявлення, образ) є відомим давно, а у XX столітті воно отримало широке використання й застосування в дуже різних сферах знання: соціології, психології, політології, антропології, культурології, менеджменті тощо. Під іміджем у загальноприйнятому сенсі розуміється враження, вироблене конкретною людиною, компанією або організацією на оточуючих.

Уперше поняття «імідж» ввів у науковий лексикон Зигмунд Фрейд ще у 30-ті роки минулого століття, але широкого розповсюдження в науці і практиці воно не мало і тільки в 60-ті роки XX століття американський економіст К. Болдуїнг увів у діловий обіг термін «імідж».

Поняття «імідж» багатозначне, він динамічний, його складові перетворюються, видозмінюються відповідно до змін у самому носії або в груповій свідомості. Так, Короткий психологічний словник під редакцією А. В. Петровського і М. Г. Ярошевського тлумачить, що *імідж* «як образ конкретного об'єкта, що стереотипізований, існує в масовій свідомості. Як правило, поняття іміджу стосується конкретної людини, але може також поширюватися і на певний товар, організацію, професію тощо».

За визначенням фахівця з соціології управління та іміджології В. Шепеля: «*Імідж* – індивідуальна подоба або ореол, що створюється засобами масової інформації, соціальною групою чи власними зусиллями особи для привернення до себе уваги» [11, с. 8].

А. Ю. Панасюк вважає, що імідж: є по суті тим самим, що і думка, і вбачає відмінність між відповідними термінами лише у граматичних правилах вживання відповідних слів в українській мові: «імідж» правильніше вживати у словосполученнях типу «імідж людини (політика, адвоката)», «думка» – у словосполученнях типу «думка про людину (політика, адвоката)» [7, с. 13].

Ф. Буарі характеризує *імідж* як експресивну, виразну сторону образу, між тим як репутація (від лат. *Reputatio* – рахунок, числення) в українській мові означає «загальну думку, яка склалася про достоїнства чи недоліки кого-небудь або чого-небудь» [2, с. 66].

В. Маценко визначає, що *імідж* – це Ви очима інших, або те, якими Вас бачать інші (або: Ваш образ в очах інших людей) [5, с. 5].

На думку В. Сизоненко, *імідж* – це позитивний образ будь-якої фірми, що формує стабільну конкурентну перевагу через створення загального образу, репутації, думки громадськості, споживачів і партнерів про престиж підприємства, його товари та послуги, післяпродажний сервіс [10, с. 420].

А. Семенов зазначає, що *імідж* – це навмисне спроектований в інтересах підприємства, що ґрунтується на особливостях діяльності, внутрішніх закономірностях, властивостях, перевагах, якостях і

характеристиках образ, який цілеспрямовано входить у свідомість (підсвідомість) цільової аудиторії, відповідає її очікуванням і вирізняє компанію від аналогічних [9, с. 87].

Імідж – результат та конкретна форма відображення предметів і явищ у світосприйнятті людини, тобто відчуття, уявлення, поняття, які на основі цього формуються, та сформульовані висновки. Виходячи з цього, можна стверджувати, що кожному об'єкту притаманний певний імідж, «забарвленість», «упізнаваність». Навіть його відсутність, вважає професор Г. Г. Почепцов, – також імідж [8, с. 22]. Як зазначає автор навчального посібника [8, с. 37], поняття «імідж» виникає тоді, коли виникає задача корекції цього образу у груповій або індивідуальній свідомості.

Узагальнюючи запропоновані визначення науковців, пропонуємо власне визначення іміджу: «Імідж – це штучно створений, позитивний, цілісний несуперечливий, специфічний образ людини, керівника, товару чи інституту, який цілеспрямовано формується в масовій свідомості з розрахунком на сприйняття іншими за допомогою самопрезентації, реклами та пропаганди й містить вагомий обсяг емоційно-забарвленої інформації про особистість; це коштовність, ключ до вирішення багатьох проблем».

Із визначень науковців можемо зробити висновок, що імідж тісно пов'язаний із такими поняттями, як «авторитет», «думка», «образ», «особистість», «рейтинг», «репутація», «перевага», «позитивний образ», «популярність», «престиж» та ін.

*Авторитет* – загальновизнана довіра, повага, пошана, вплив, поважність (особи, організації, колективу, теорії).

*Думка* – багатозначний термін: припущення, передбачення, намір, замисел, який з'явився внаслідок міркування.

*Образ* – це феноменологія внутрішнього стану людини, рівень «інтегральної індивідуальності», на якому здійснюються найголовніші життєві вибори, приймаються рішення, що мають доленосне значення для особистості.

*Особистість* – це система соціально значущих рис людини, що характеризують її як члена суспільства, яка володіє всіма загальносистемними властивостями, такими, як унікальність, автономність, адаптивність, відкритість, структурність, зв'язок із середовищем, динамічність, консерватизм та безліччю власних якостей, що визначаються генетичними та біологічними особливостями: культурою, загальнолюдськими цінностями, совістю і честю, переконаннями та ідеалами, гідністю, почуттям обов'язку й відповідальності.

*Рейтинг* – ступінь популярності, показник оцінки діяльності, авторитету особи, організації, групи, програм у певний час, що визначається соціологічним опитуванням, голосуванням та ін. і визначається місцем, яке вони посідають серед собі подібних; числовий

або порядковий показник популярності керівника; відносний показник надійності ділового партнера, банку, страхової компанії.

*Репутація* – сукупність підтвердженої інформації про особу, що дає можливість зробити висновок про її професійні та управлінські здібності, порядність та відповідність її діяльності вимогам закону; реальний стан показників діяльності компанії, його переваги та недоліки.

*Перевага* – якість, властивість, що вигідно відрізняє кого, що-небудь від когось, чогось.

*Позитивний образ* – взірець для наслідування, керівник, що має характеристики, які створюють вирішальний вплив на управлінську діяльність.

*Популярність* – загальне визнання, прихильність широких мас; слава, відомість; високий ступінь запитуваності чогось або когось; поширеність, широке застосування.

*Престиж* – громадська оцінка суспільної вагомості людини, соціальної групи, професії, керівника, організації; авторитет, має значний вплив на мотиви поведінки людей, на їхні рішення й дії.

Поняття іміджу стає більш змістовим і однозначним, якщо ми поєднаємо його з надбанням конкретної особи, компанії, товару чи державної структури.

У наш час імідж став ходовим товаром у всіх, хто займається управлінням, підприємництвом, акторською діяльністю, торгівлею й особливо політикою.

У дослідженнях учених (І. Афанасьєва, В. Бортнікова, Л. Даниленко, А. Панасюка, Ю. Палехи, Р. Панова та ін.) імідж може бути: *особистий, корпоративний і товарний*.

*Особистий імідж* – це ваш образ, який визначається складним набором внутрішніх і зовнішніх факторів, що складають самоімідж, позитивний імідж, бажаний і необхідний імідж, дзеркальний, потоковий, реальний, ідеальний, множинний і створений імідж тощо.

*Корпоративний імідж* – це образ компанії, організації, установи в цілому, а не за окремими частинами чи підрозділами, сформований у суспільній свідомості, що має цілісне її сприйняття різними групами осіб, як співробітників, так і громадськості, орієнтований на нині діючих та потенційних партнерів, клієнтів, споживачів послуг, конкурентів, інвесторів, контролюючих органів.

*Товарний імідж* – це думка про товар, що пропонуються, та послуг, що надаються у групі людей на основі образу даного товару чи послуги, що виник або при покупці, отриманні, використанні цього товару чи послуги особисто, або на основі думки про них інших людей.

Будь-який імідж – це не тільки свідомо сформований образ, але і його оцінка у свідомості споживача. Він може бути як позитивним, так і

негативним, але завжди буде характеризуватися певною суб'єктивністю: реальний імідж не завжди відповідає тому, який створювався свідомо.

Людина також може мати як позитивний (привабливий), так і негативний імідж. Правильно сформований імідж особистості допомагає викликати в людей позитивне враження, прислухатися до ваших порад і побажань, вести відкритий діалог, привернути до себе увагу будь-якого керівника, співробітника; без нього вкрай складно просуватися по кар'єрних сходах і займати вищі керівні посади; по іміджу керівників потенційні партнери і клієнти роблять висновки про компанію в цілому. Тому кожен працівник, який прагне здійснювати управлінську діяльність, повинен подбати про те, як створити собі привабливий імідж.

Імідж є складовою частиною управлінської діяльності, а володіння ним – істотна професійна характеристика керівника установи. Особистість керівника відіграє визначальну роль у діяльності компанії, то дуже часто саме по ній дається оцінка всій компанії, а тому імідж керівника є одним із елементів іміджу організації. Що ж входить в імідж сучасного керівника, як із ним працювати?

Життя підтверджує, що перше враження про особистість керівника ми сприймаємо по зовнішньому вигляду, манері розмовляти, характері прийняття рішень, темпераменту людини, словом – про все, що визначає його яскраву індивідуальність. Наступними компонентами образу є цінності, спираючись на які, керівник приймає рішення; походження, статус. Складовими іміджу є:

**Індивідуальні характеристики:** зовнішність, психофізіологічні особливості, особистісний тип, характер, індивідуальний стиль ухвалення рішень.

**Соціальні характеристики:** позитивні моральні якості: гуманізм, людяність, чесність, совість, скромність, великодушність, соціальний статус, який пов'язаний із посадою, походження, особистий статок, адже від статусу залежить як людина буде поводитися в суспільстві, з клієнтами, партнерами, колегами, опонентами.

**Ціннісні орієнтації:** базові внутрішні установки і принципи, на які керівник спирається при прийнятті рішень: свого роду власна конституція, джерело мотивації діяльності, те, що виступає як еталон належного.

Суспільно-політичні та соціально-економічні умови України актуалізують попит на сильних, яскравих керівників із вираженими моральними, інтелектуальними якостями й розвиненими управлінськими здібностями та вміннями. За своїм призначенням керівнику доводиться багато спілкуватися з різними людьми, колегами-керівниками, підлеглими, створювати колектив, мотивувати співробітників, вести облік і контроль виконання доручень, вирішувати масу організаційно-управлінських питань. Звичайно, займаючи таку відповідальну посаду, дуже складно врахувати інтереси всіх своїх підлеглих, колег, вище стоячих керівників, оточення. Але

вкрай важливо, щоб думка оточуючих людей про керівника була позитивною. Адже від репутації керівника багато в чому залежать результати діяльності організації: чи будуть підлеглі, колеги, керівництво, клієнти, партнери прислухатися до його думки, довіряти, поважати й підкорятися йому.

Формування іміджу не є зміною особистості людини. Цей процес вимагає від керівника знань основ психології, щоб мати можливість оцінити психологічні особливості власної особистості і грамотно використовувати свої сильні і слабкі сторони.

*Особистий імідж* – важлива складова частина для кар'єри і є декілька причин, які вказують на це: ми віримо в те, що бачимо; ми часто приймаємо рішення на основі першого враження; наш імідж впливає на тих, хто приймає рішення в питаннях професійного росту; ми прагнемо добре виглядати і впевнено почуватися – це добре для нас самих.

Особистий імідж повинен створювати певні позитивні асоціації, бути розрахованим на конкретну аудиторію й адекватним реальному стану речей, він повинен говорити про нас те, що ми самі хотіли б.

Імідж лідера-керівника – це відображення уваги до своєї аудиторії, своїх підлеглих, партнерів, клієнтів. Керівник, імідж якого не відповідає цим очікуванням, не може розраховувати на довгу кар'єру. Йому необхідно відчувати елемент персонального контролю за подіями, що виражається в підвищенні уваги до його особистості та думок. Справжній керівник повинен бути завжди націлений на пошук ефективних засобів впливу на підлеглих, колег, споживачів, конкурентів.

Особистий імідж керівника – це не тільки і не стільки засіб завоювати увагу, це скоріше спосіб реагування на вимоги своїх підлеглих, які бажають сприймати даного управлінця саме таким, а не іншим, а тому його управлінський імідж повинен будуватися на міфах, створюватися й жити ними. Міфи мають довге життя і часом для їх народження досить однієї лише деталі – за умови, що вона співпадає з концепцією образу керівника і що засоби масової інформації приймають ті самі правила гри.

Складовими особистісно-професійного іміджу керівника є (див. рис. 1):

Особистому іміджу керівника притаманний складний набір зовнішніх та внутрішніх факторів, які складають *дзеркальний, бажаний, апріорний, візуальний, реальний, потоковий, ідеальний, самоімідж, необхідний, позитивний, негативний* імідж.

*Дзеркальний імідж* – відображає наше уявлення про себе. Ми ніби дивимося в дзеркало й займаємося самооцінкою. Цей варіант іміджу позитивний, адже психологічно у процесі самооцінки ми завжди висуваємо на перше місце позитив. Його мінус полягає в тому, що не враховується думка сторонніх осіб.



Рис. 1. Складові особистісно-професійного іміджу керівника

*Бажаний імідж* – це адекватний реальній людині образ особистості, який складається в її ділових партнерів на свідомому та підсвідомому рівнях, це такий тип іміджу, який відтворює те, до чого прагне керівник. Бажаний імідж будується на основі: зовнішнього вигляду ділової людини; її манер щодо вміння триматися, спілкуватися, використовуючи мовні та невербальні сигнали; зовнішньої і внутрішньої культури; вміння себе подати, підкреслюючи свої позитивні та приховавши сторони; це передусім вміння бути приємним у спілкуванні, тому для його формування багато важить візуальна доброзичливість, техніка проведення переговорів і гнучкої поведінки як запорука успіху ділової людини.



*Апріорний імідж* – цей тип іміджу формується ще до початку спілкування з керівником і базується на стереотипній інформації відносно до тієї професійної групи, до якої він належить. Чим більш жорсткий у керівника стереотип, тим складніше змінити його апріорний імідж.

*Візуальний імідж* – це враження, яке керівник справляє на людей та яке фіксується в їх уяві через його фізичну привабливість, доглянута зовнішність, загальний настрій, такт, вміння слухати, почуття гумору, ввічливість, парфуми, манери, одяг та аксесуари відповідно до виконуваної ролі, гідна та впевнена поведінка. Саме своєю зовнішністю й поведінкою керівник виявляє себе професіоналом.

До характеристики візуального іміджу належать такі складові (див. рис. 2):

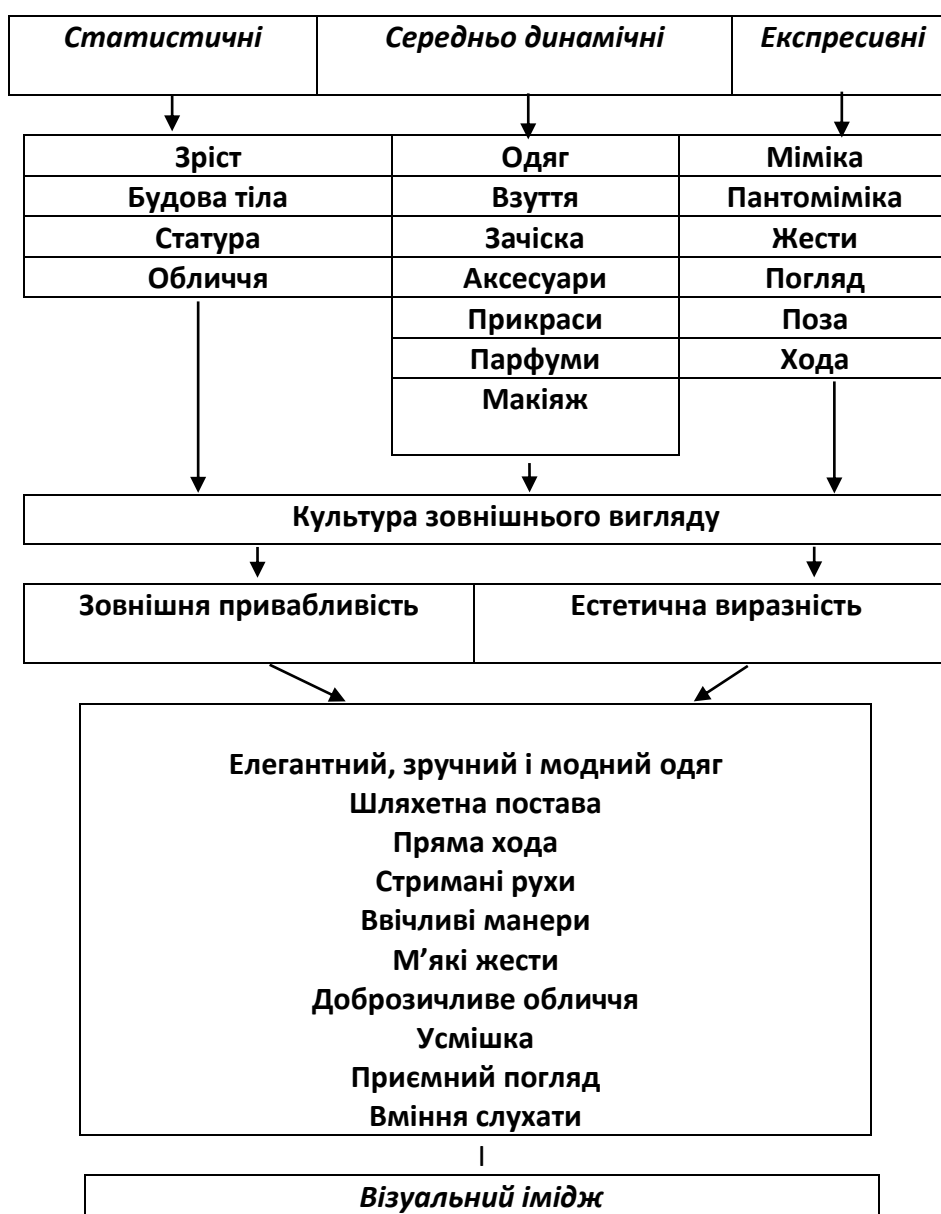


Рис. 2. Характеристика візуального іміджу

*Реальний імідж* – це погляд на самого себе збоку. Це не просто погляд публіки, це можуть бути думки колег, підлеглих, виборців, клієнтів, журналістів тощо.

*Потоковий імідж* – цей варіант іміджу складається з погляду сторонніх людей: колег, громадськості, відомих у сфері діяльності людей, журналістів, підлеглих. Найголовнішим завданням керівника є створення не стільки сприятливого, скільки точного, правильного іміджу.

*Ідеальний імідж* – імідж, який представляє соціальне обличчя успішного керівника, чітко підкреслює всі його переваги: здоров'я, адекватність, успішність, популярність, освіта, фінансовий статус, місце проживання, близьке оточення, особиста привабливість, соціальний вплив, енергія, магнетизм, грамотно підібраний образ.

*Самоімідж* – це візуальна привабливість особистості, що ґрунтується на минулому досвіді і є відображенням внутрішнього світу людини, стану його позитивної самооцінки й самоповаги. Самоімідж чітко наслідуює загально визнане правило: якщо ти хочеш, щоб тебе поважали, навчись поважати себе.

Філіп Девіс визначив фактори, які впливають на самоімідж особистості:

- *загальні та універсальні* – виховання, сформований погляд на самого себе, виражений у самооцінці; життєвий досвід особистості, пережитий емоційний стан, що створює певний рівень самоповаги;

- *вплив на свідоме формування іміджу (особистий бренд)* – уміння правильно оцінювати свої сильні і слабкі сторони, давати об'єктивну самооцінку; прагнення проявити свою індивідуальність та місце серед оточуючих людей [4, с. 26–32].

Самоімідж отримують за рахунок свого високого професіоналізму, високої загальної культури, культури управління, уміння самовдосконалюватися, стежити за собою. Без самоіміджу неможливо досягти великих успіхів не тільки в управлінні, а й у будь-якій сфері діяльності.

*Необхідний імідж* – імідж, притаманний певному роду занять. Керівнику необхідний *харизматичний тип іміджу*. Поняття «харизматичний керівник» увів класик соціології М. Вебер. За його висловленням, відданість харизмі пророка або вождя на війні, або видатного демагога в народній освіті, або в парламенті якраз і означає, що людина подібного типу вважається внутрішньо покликаним керівником людей, що останні підкоряються не через звичай чи встановлення, але тому, що вірять у нього.

*Позитивний імідж* – це імідж особистості, який заслуговує суспільне схвалення, корисний та істотний, такий, що має потрібні якості. Основними якісними характеристиками позитивного іміджу керівника є: професіоналізм, лідерство, цілеспрямованість, системність мислення, здатність до полеміки, тактовність, творчий підхід, уміння делегувати

повноваження, емпатія, толерантність, ораторські здібності, принциповість, рішучість і вимогливість у дотриманні чинного законодавства щодо прийняття управлінських рішень; яскрава приємна зовнішність, приємні манери спілкування.

Н. Барна пропонує структуру особистісного іміджу керівника, у якій провідні компоненти розташовані в напрямі від зовнішніх мінливих проявів до внутрішніх стабільних якостей:

- *зовнішній вигляд* (портретні характеристики): фізичні дані (зріст, вага, фігура), костюм (одяг, взуття, аксесуари), зачіска, манера поведінки і мова, жести, погляд і міміка, особливості голосу, запах;
- *іміджеві символи*: ім'я, особисті символи (колір, числа, герб, логотип, марка), особиста атрибутика (деталі й ознаки зовнішнього вигляду, що повторюються), символи соціального престижу (гроші, статус у суспільстві, професія, посада тощо);
- *соціально-ролеві характеристики*: репутація (громадська думка про людину, що ґрунтується на особистих досягненнях), амплуа (соціальна роль, яку виконує людина), легенда (історія життя людини, представлена в іміджі);
- *індивідуально-особистісні властивості*: професійно-важливі якості, домінують індивідуальні характеристики, стиль взаємостосунків із людьми, пропаговані ідеї, базові цінності [1, с. 132–133].

Особистий імідж керівника впливає на дії підлеглих, спонукає їх до адекватних моделей поведінки, і призводить до побудови певного роду стосунків. Завдяки організуючого початку в побудові управлінських відносин, імідж керівника впливає на процес обміну інформацією, необхідною для прийняття рішення, підвищує ефективність управління.

На сучасному етапі розвитку українського суспільства визначальним критерієм оцінки діяльності компанії стає задоволення потреб громадян в отриманні якісних товарів та послуг.

Основною метою формування іміджу керівника є моделювання способу його сприйняття підлеглими, при якому він органічно вписується в систему їх очікувань. Формування іміджу керівника може проходити двома шляхами: стихійно або цілеспрямовано. У першому випадку це звичайний процес, який проходить без зовнішнього тиску, одним із результатів якого є становлення людини як індивідуальності. Другий шлях припускає активне формування, яке пов'язане зі штучним створенням іміджу та проведенням спеціальних заходів, процедур індивідуальної та організаційної роботи.

Щоб стати лідером і залишатися ним, людині мало мати потенційну владу, треба вміти користуватися нею, постійно впливати на інших людей, проводити через них свої рішення, перетворювати інших у своїх спільників та послідовників.

Як відомо, винагорода за перемогу велика, то чому до неї прагнуть і виграють лише одиниці? А тому, що перемогти важко, так само як і

формувати власний позитивний імідж. Процес формування іміджу керівника – це складна, довготривала процедура, спрямована на створення в людей образу керівника-лідера з певною його оцінкою у вигляді усвідомлюваної чи неусвідомлюваної думки про цей образ, для досягнення психологічного тяжіння колег, підлеглих, партнерів, конкурентів до даного управлінця. Синонімом терміну «формування іміджу» є іміджування. Іміджування – це складна, копітка й необхідна робота, націлена на турботу про власний внутрішній зміст, постановку життєвих цілей, формування життєвих навичок і налаштувань. Ефективність іміджування залежить від уміння правильно побудувати, розрахувати діяльність, від уміння побудувати здорову, розумну трудову модель управлінської діяльності.

Робота над створенням особистого позитивного іміджу керівника повинна починатися з постановки цілі. Ціль керівника може полягати в посиленні впливу на підлеглих, поліпшенні іміджу ввіреного йому підрозділу або досягнення успіху в певних переговорах. Залежно від цілі приймається рішення про методи формування іміджу. У світі поширена практика роботи з агентствами або окремими фахівцями – іміджмейкерами.

*Іміджмейкер* – це творець, автор, засновник іміджу, розробник оптимальної моделі, під яку підводиться прообраз іміджу, а на практиці – він є режисером, реалізатором цієї моделі в роботі з управлінцем, а часто й розповсюджувачем цього продукту через засоби тиражування і канали масової комунікації, тобто – *режисером-постановником іміджу*, а *іміджмейкінг* – технологія формування іміджу керівника.

*Іміджмейкінг* має п'ять основних цілей:

- позиціонування особистості керівника;
- піднесення іміджу керівника;
- антиреклама (або зниження іміджу) керівника;
- відбудова від конкурентів;
- антиреклама.

До особливостей іміджмейкерства належать такі специфічні технології іміджування зі створення ефективного іміджу, як:

- техніки створення яскравого образу (вибір стилю, міфологізація образу, неймінг, брендінг);

- техніки формування позитивного ставлення – підвищити зовнішню привабливість, створити бездоганну репутацію, викликати позитивні почуття: довіру, симпатію, інтерес;

- техніки піднесення іміджу та підсилення впливовості образу – посилення особистої влади; підвищення фізичної сили керівника; підвищення впевненості і внутрішньої енергії; демонстрація заслуг, досягнень, нагород; місіонерство – покладання на себе зобов'язань у вирішенні актуальних соціальних завдань (благодійність, спонсорство тощо); приєднання до

загальноприйнятих авторитетам (контакти і демонстрація хороших, близьких відносин з авторитетними людьми, організаціями);

- формування іміджу з опорою на «ідеальний образ»;
- сценарний підхід або формування «подієвого ряду»;
- використання соціально-психологічних феноменів «контрасту» й «подібності»;

- використання деяких закономірностей соціальної перцепції;
- використання вербальних і лінгвістичних прийомів;
- використання методів міфологізації образу [1, с. 44].

Технології цілеспрямованого формування індивідуального іміджу керівника включають такі етапи:

- збір та аналіз інформації;
- постановка іміджевих цілей (для цього необхідно чітко сформулювати, яким повинен бути створений образ);
- аналіз іміджевої аудиторії;
- конструювання іміджу через формування іміджевих якостей та характеристик керівника;
- аналіз наявних у керівника і бажаних характеристик;
- вибір засобів самопрезентації особистості, спрямованої на досягнення іміджевих цілей;
- втілення іміджу в реальній діяльності: формується стереотип поведінки у створеному образі, у підсумку образ сприймається оточуючими як реальна особистість, відбувається злиття особистості з образом;
- адаптація кандидата до образу;
- апробація створеного іміджу на підлеглих, колегах, споживачах, конкурентах;
- аналіз інформації про створений імідж;
- корекція іміджу.

Формування іміджу керівника проходить крізь призму різних факторів, у його створенні бере участь величезна кількість людей із певними принципами, поглядами, смаками. Саме тому імідж-образ завжди потребує зворотного зв'язку з боку суспільства. Однією з технологій, які дають можливість виявити керівнику свої позитивні сторони, указати на наявність сильних і слабких місць у власному іміджі є *тренінги* – інструмент розвитку лідерського потенціалу для досягнення цілей, набір певних технік групової роботи.

Тренінги орієнтовані на формування й розвиток професіоналізму особистості керівника, вони спрямовані на особистісне зростання, оскільки безпосередньо спрямовані на актуалізацію рис особистості та особистісних ресурсів, значущих у контексті реалізації лідерських функцій, а також на подолання особистісних бар'єрів, що перешкоджають їх реалізації й завжди пов'язані з придбанням нового знання про себе та інших,

навколишнього світу. Як правило, вони включають у себе елементи групової психотерапії, спрямовані на підвищення рівня особистісної інтеграції учасників тренінгу, зміну особистісних установок, переоцінку сформованих стереотипів у контексті підвищення ефективності діяльності.

За свідченням науковців, українські керівники старшого віку негативно ставляться до необхідності формування власного професійного іміджу, розглядаючи його як «маску» та висловлюючи переконання, що головне «бути», а не «здаватися», «розмови про імідж сприймаються насторожено, як заклик бути нещирим» [6, с. 4].

Одним із шляхів формування позитивного іміджу керівника є оволодіння технікою спілкування: вербальними і невербальними засобами спілкування. Мова керівника впливає швидше на почуття, ніж на розум, і може спричиняти певні форми поведінки. Проблема вивчення механізмів комунікації складає важливі конструктивні параметри іміджу [3, с. 133–140].

До *вербальних засобів спілкування* належать: бесіда, інтерв'ю, лекція, диспут, дискусія, дебати, круглий стіл, діалогічне спілкування, повідомлення тощо.

Аналіз наукових джерел свідчить, що високий позитивний управлінський імідж забезпечується вмінням добирати засоби впливу на учасників спілкування й оптимально впливати на них у процесі взаємодії. А як відомо, вербальне спілкування дає можливість легко, продуктивно вести діалог, налагоджувати, відчувати й підтримувати зворотний зв'язок; орієнтуватись у конкретних ситуаціях в умовах спілкування, вправно переводити ситуації, що виникають спонтанно, у потрібне русло взаємодії, спілкуючись, створювати атмосферу тепла й довіри. Для досягнення певних успіхів під час вербального спілкування, на думку психологів, потрібно ретельно підготуватись, а саме: заздалегідь визначити мету і завдання; обміркувати структуру; обміркувати реакцію учасників спілкування, власну поведінку та результати; продумати комунікацію так, щоб у ході взаємодії здійснювався обмін враженнями, ідеями, почуттями, настроями.

Ми поділяємо думку науковців, що мудрий керівник у ході вербального спілкування вправно реалізує управлінські функції: регулятивну, координаційну, соціальну, інформаційну, спонукальну, функцію встановлення відповідних стосунків, функції впливу й розуміння.

Невербальні засоби відіграють особливу роль в іміджі керівника. Вони виграють своєю виразністю, економічністю, динамічністю, у них прихована велика спонукальна сила. Постава, жести, міміка, інтонації, візуальний контакт, голосові характеристики, просторова поведінка говорять значно більше, ніж слова, а тому керівник повинен уміти успішно користуватися цією «мовою». Невербальні засоби є найважливішим доповненням мовної комунікації, вони допомагають учасникам спілкування виявляти наміри один до одного і роблять процес спілкування більш відкритим.

Щоб менеджер мав змогу ефективно керувати, він повинен відповідати сучасній моделі управління. Вимоги до сучасного керівника можуть бути об'єднані у групи: *ділові якості*, які поєднують компетентність та організаторські здібності, високий рівень інтелекту, фундаментальні знання, достатній досвід, добре розвинуте стратегічне мислення, уміння заглянути на багато років уперед; *особистісні риси*; *вольові якості*; *морально-психологічні якості*; *вимоги до здоров'я та способу життя*; а також: *соціальні характеристики*: статус керівника, який включає не лише статус, пов'язаний із офіційно займаною посадою, а походження; зв'язок лідера з різними соціальними групами: з тими, інтереси яких він представляє; з тими, які підтримують його і є союзниками; а також із тими, які є його опонентами; *особиста місія керівника*: свого роду конституція, що виражає стратегічне бачення керівника, вона визначає те положення, у якому він знаходиться в даний момент, і те, чого він хоче досягти в майбутньому; *ціннісні орієнтації керівника*: найбільш важливі припущення, що приймаються керівником організації і чинять дію на організаційну культуру організації.

Поєднання організаторських здібностей та вольових якостей зумовлюють таку інтегровану характеристику, як підприємливість, а вольові якості, морально-психологічні риси в поєднанні зумовлюють феномен лідерства.

Загальні вимоги до керівника містяться в законодавстві про працю, правилах внутрішнього трудового розпорядку, посадовій інструкції, інших документах, а спеціальні вимоги викладені у кваліфікаційних довідниках, службових інструкціях та деяких інших нормативних актах, але жодні з них не відтворюють образ ідеального керівника-лідера, його внутрішнього й зовнішнього образу.

Управлінець, який ніколи не втрачає рівноваги, який здатний брати на себе відповідальність, який уособлює в собі мудрість, який відмовляється від штампів і стандартів у питанні розв'язання будь-яких управлінських питань – цей керівник має позитивний імідж, бо він уміє вибирати найоптимальніший стиль особистісної поведінки, спрямовуючи колектив на позитивне розв'язання поставлених завдань: своїми вчинками він сприяє формуванню позитивного іміджу очолюваного колективу.

На нашу думку, які б технології не застосовували іміджмейкери, якість створюваного позитивного іміджу керівника залежить від рівня його вмотивованості на роботу над собою, наскільки він отримує задоволення від неї. До шляхів формування позитивного іміджу керівника належать: оволодіння технікою спілкування; оволодіння мистецтвом прийняття управлінських рішень; мотивація керівника; підвищення культурного рівня керівника; розвиток професійної компетентності (знань, умінь, навичок); розвиток управлінських якостей (ділових, професійних, особистісних); уміння керувати собою (самопізнання, саморефлексія, самоорганізація,

саморегуляція, самопрезентація); створення позитивного мікроклімату; підвищення інтелектуального рівня.

Ідеальний образ керівника являє собою точку зору аудиторії на ідеал; образ реальний відповідає наявним щодо особистості керівника характеристикам із його сильними й слабкими сторонами. Створений образ об'єднує в собі всі особливості ідеального та реального, ураховуючи смаки масової свідомості, вступає в дію після проведеної іміджевої кампанії.

Суттєвим для нашого дослідження є такі складові елементи у структурі особистості керівника, від яких можуть відштовхуватися стратегії персоналізації, у побудові її сприятливого іміджу:

- *стиль у роботі*, під яким розуміється вміння спілкуватися з людьми, знаходити спільну мову, організовувати вироблення спільних рішень, відстоювати та аргументувати власну точку зору в дискусіях;
- *принципова думка*, що характеризується тим, що, не переслідуючи мету висунення нових поглядів, людина просто ототожнює із собою наявні ідеї та концепції;
- *власний характер*, якому повинні бути властиві впевненість у собі, чіткість у викладі своєї точки зору, артистизм як здібність захопити й утримати увагу публіки, переконати свою аудиторію;
- *власний спосіб відчуття часу*.

**Висновки та перспективи подальших наукових розідок.** Таким чином, особистий імідж керівника є управлінською та соціально-психологічною категорією, рівнем привабливості й довіри до нього в очах колег, підлеглих, клієнтів, конкурентів тощо, критерієм оцінки ефективності управлінської діяльності. Керівнику необхідно створювати, мати і підтримувати особистий позитивний імідж, суттєвими ознаками якого є професійний досвід, знання, цілеспрямованість, рішучість, сила волі, працьовитість; високий рівень загальних здібностей, розвинені соціальні здібності та розвинена рефлексивність; реалізовувати демократичний стиль взаємодії з аудиторією.

Утім варто зазначити, що схарактеризовані нами соціально-психологічні чинники формування та дотримання професійного іміджу керівника-лідера є результатами проведеного нами теоретичного аналізу проблеми. То ж у їхній емпіричній перевірці ми вбачаємо перспективи для подальших досліджень щодо розробки структурно-функціональної моделі особистості сучасного керівника компанії.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Барна, Н. В. (2008). *Іміджологія*. К.: Університет «Україна» (Barna, N. V. (2008). *Imageology*. K.: University "Ukraine").
2. Буари, Ф. (2001). *Паблик рилейшнз или стратегия доверия*. М.: Инфра-М (Bouari, F. (2001). *Public relations or trust strategy*. M.: Infra-M).
3. Денисюк, С. Г. (2005). Політичний імідж як відображення політичної свідомості громадян України в умовах соціально-політичних перетворень. *Нова парадигма*, 45,



133–140 (Denysiuk, S. H. (2005). Political image as a reflection of the political consciousness of Ukrainian citizens in the context of socio-political transformations. *The new paradigm*, 45, 133–140).

4. Дэвис, Ф. (1998). *Создай себе имидж*. Минск: Попурри (Davis, F. (1998). *Create an image for yourself*. Minsk: Potpourri).

5. Маценко, В. (2005). *Технологія іміджу*. К.: Главник (Matsenko, V. (2005). *Image technology*. K.: Hlavnuk).

6. Нагорна, Н., Стиріна А. (2009). Імідж педагога – вимога сучасності. *Імідж сучасного педагога*, 2–3 (91–92), 3–6 (Nahorna, N., Stirin, A. (2009). The image of the teacher is a requirement of the modernity. *The image of a modern pedagogue*, 2–3 (91–92), 3–6).

7. Панасюк, А. Ю. (1998). *Вам нужен имиджмейкер? Или о том, как создавать свой имидж*. М.: Дело (Panasiuk, A. Yu. (1998). *Do you need an image maker? Or how to create your image*. M.: Case.).

8. Почепцов, Г. (2007). *Имидж: от фараонов до президентов. Строительство воображаемых миров в мифе, сказке, анекдоте, рекламе, пропаганде и публичных рилейшенз*. К.: АДЕФ-Украина (Pocheptsov, H. (2007). *Image: from the pharaohs to the presidents. Construction of imaginary worlds in myth, fairy tale, anecdote, advertising, propaganda and public relations*. K.: ADEF-Ukraine).

9. Семенов, А. К., Маслова, Е. Л. (1999). *Психология и этика менеджмента и бизнеса*. М.: Информационно-внедренческий центр «Маркетинг» (Semenov, A. K., Maslova, Ye. L. (1999). *Psychology and ethics of management and business*. M.: Information and Innovation Center "Marketing").

10. Сизоненко, В. О. (2007). *Сучасне підприємництво: довідник*. К.: Знання-Прес (Syzenenko, V. O. (2007). *Contemporary Entrepreneurship: Directory*. K.: Knowledge-Press).

11. Шепель, В. М. (1994). *Имиджология. Секреты личного обаяния*. Москва (Shepel, V. M. (1994). *Image study. Secrets of personal charm*. Moscow).

## РЕЗЮМЕ

**Пшеничная Любовь.** Имидж руководителя – важная составляющая карьеры менеджера.

В процессе нашего исследования дано определение и характеристика личностного имиджевого аспекта требований к руководителю и пути его формирования и поддержания. В этом контексте исследовано понятие «имидж», типологию имиджа и его базовые составляющие как системы; технологии создания и управления собственным имиджем; методы формирования, реализации, коррекции имиджа личности руководителя; личность руководителя, которая играет определяющую роль в работе компании, составляющие его имиджа, индивидуальные и социальные характеристики, его личностные ценности.

Доказано, что какие бы технологии не были применены имиджмейкерами, качество создаваемого положительного имиджа руководителя зависит от уровня его целенаправленности на работу над собой, готовности к ней.

**Ключевые слова:** имидж, управление, личность руководителя, этика управления, этические нормы поведения, качества руководителя, имиджология, имиджмейкинг, имидж и успех, интеллект, модель современного руководителя.

## SUMMARY

**Pshenychna Ljubov.** The manager's image – an important part of the manager's career.

*In the process of our study the definition and characterization of the personal image aspect of the requirements to the manager, the ways of its formation and maintenance are given.*

*In this context, the concept of "image", the image typology and its basic components as a system are investigated; creation technologies and management of personal image; image in nonverbal communication; methods of formation, realization, correction of person's image; the manager's personality which plays a decisive role in the company activities, its image components, individual, social characteristics, values.*

*It is substantiated that personal image is an important part of the manager's career, because we often make decisions based on the first impression. The leader-manager's image is the attention reflection to his audience, his subordinates, partners, and clients, so the true manager should always seek the effective means of influence on them.*

*By general definition, the components of an image are:*

*Individual characteristics: appearance, psycho-physiological features, personality type, character, individual style of decision making.*

*Social characteristics: positive moral qualities: humanism, humanity, honesty, conscience, modesty, generosity, social status, which is related to the position, origin, personal status, since the status depends on how a person behaves in the society, with clients, partners, colleagues, opponents.*

*Value orientations: the basic internal settings and principles which the manager relies on when making decisions: a sort of his own constitution, a source of motivation for action, that serves as a standard.*

*The specific technologies of image creation for the manager's effective image: the technique of creating a vivid image; the technique of forming the manager's image based on a "perfect image"; the use of verbal and non-verbal methods; raising the manager's cultural level; development of professional competence, managerial qualities, ability to manage; creating positive microclimate in the team; intellectual level improvement; using methods of image mythology are of great interest in the study.*

*It is proved that whatever technologies are used by image-makers, the quality of the created manager's positive image depends on the level of his motivation to work on himself, and how he is ready for it.*

**Key words:** *image, management, manager's personality, ethics of management, ethical norms of behavior, managerial quality, image, imagemaking, image and success, intelligence, model of the modern manager.*

## ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ У СПІВРОБІТНИЦТВІ НА ЗАНЯТТЯХ ІЗ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДЛЯ СТУДЕНТІВ ГАЛУЗИ БУДІВНИЦТВА ТА ЦИВІЛЬНОЇ ІНЖЕНЕРІЇ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

*У статті проаналізовано й описано особливості навчання фахової іноземної мови (ІМ) у співробітництві викладача і студентів галузі будівництва та цивільної інженерії в закладах вищої освіти (ЗВО) та взаємодію студентів між собою під час навчання. Розглянуто різні моделі професійно орієнтованого спілкування та взаємодію комунікантів системи «студент – викладач – інформаційний простір». Охарактеризовано особливості співробітництва викладача і студентів галузі будівництва та цивільної інженерії на заняттях із фахової ІМ. Виділено можливі труднощі методики викладання ІМ у співробітництві, що стоять перед сучасним викладачем ІМ у ЗВО технічного спрямування. У статті наголошується на необхідності враховувати знання студентів із фахових дисциплін і пріоритетні професійні напрями їх майбутньої діяльності при виборі тем для іншомовного спілкування в цілому та читання й опрацювання лексики на заняттях із ІМ зокрема.*

**Ключові слова:** *іншомовне професійно орієнтоване читання, співробітництво у сфері вивчення ІМ, навчальна взаємодія студентів, обмін інформацією, інформаційний простір, джерела інформації, лексика.*

**Постановка проблеми.** Тема взаємодії викладача і студента завжди викликала особливу зацікавленість серед науковців, оскільки ці взаємовідношення були «фундаментом» для подальшого освітнього процесу. Сучасний розвиток інформаційних технологій вніс свої корективи у співробітництво викладача і студентів, та взаємодію студентів між собою. Швидке поширення інформації, глобалізація світу, тенденція можливості навчання впродовж життя, поява нових професій, необхідність отримання нової спеціальності, що продиктовано потребами ринку праці, «університети нового покоління», йдеться, насамперед, про «учнів нового типу», студентів 40–45 років, які бажають отримати нову освіту. Усі ці тенденції в освіті створюють нові виклики перед викладачем і студентами, освітні процеси потребують поваги й довіри у взаємовідношеннях викладача та студентів.

Вивчаючи матеріали про активні методи навчання (АМН), як такі, що повною мірою можуть розкрити потенціал студента і дати суттєві результати при вивченні іноземної мови (ІМ) за короткий проміжок часу, ураховуючи факт скорочення годин навантаження в закладах вищої освіти (ЗВО) технічного спрямування, нами були виділені питання взаємодії і

співробітництва студентів між собою та студентів і викладача, як такі, що можуть сприяти підвищенню ефективності навчання й таким чином є перспективними і потребують подальшого вивчення в сучасних умовах у ЗВО технічного спрямування. Для вирішення цієї проблеми нами були розглянуті такі питання: різні види інформації, її обміну й поширення; питання визначення взаємодії і співробітництва; розглянуті основні виклики, що постають перед сучасним викладачем ІМ у ЗВО технічного спрямування.

**Аналіз актуальних досліджень.** АМН та проблеми, що пов'язані з цим питанням, вивчали багато науковців: А. Д. Виселко, І. М. Дичківська, Р. Ділтс, О. О. Паршикова, К. Фопель, І. Ю. Шехтер, В. В. Черниш та ін. Аналізуючи праці дослідників щодо питань використання АМН у вивченні ІМ, ми дійшли висновку про позитивний вплив активної навчально-пізнавальної діяльності на результати розвитку студента як різносторонньої особистості та важливість залучення різних репрезентативних систем студентів під час навчального процесу з акцентом на провідну репрезентативну систему. За проведенням опитуванням, для бакалаврів і магістрів галузі цивільної інженерії провідною виділена зорова репрезентативна система [6, 71–72]. При динамічному гармонійному розвитку студентів мають місце основні складники, що сприяють кращому засвоєнню матеріалу. За К. Фопель визначаємо такі складники:

- «розслаблена увага» (відсутність страху, сприйняття знання як важливого);
- занурення в комплексний досвід (розпізнавання знайомих патернів);
- активна оцінка (включення свого досвіду в «картину світу», самооцінка) [8, 30].

У свою чергу, успішність злагодженості роботи навчання залежить від перерахованих вище складників, а також, повною мірою, і від взаємовідношень студентів між собою, та викладача і студентів. Зокрема, проблеми взаємодії і співробітництва викладача і студента, а саме тих чи інших складових освітнього процесу, що оптимізують ці взаємини, були об'єктом наукових досліджень багатьох учених. Освітня взаємодія системи «студент – викладач» розглянуті в роботах О. Б. Бігич, І. С. Булах, А. Повар, В. І. Юрченко, В. В. Черниш та ін. Технології комунікації викладача і студента розглянуті не тільки по вертикалі, але й по горизонталі на партнерських взаєминах. Виділено співробітництво викладача і студента в умовах інтеграції сучасних педагогічних технологій на засадах діалогу, співпраці й партнерства, підкреслюючи кардинальну зміну соціальних ролей та позицій студента і викладача [4, 89–94].

Взаємодія розглядається науковцями у двох напрямках: як між студентами, так і між викладачем і студентом.

І. К. Адізес, аналізуючи питання ефективного управління змінами в суспільстві, бізнесі і приватному житті, розрізняє поняття співробітництва і

взаємодії. У своїй схемі процесу управління І. К. Адізес визначає «співробітництво» (*collaboration*) і «взаємодію» (*cooperation*) (рис. 1).



Рис. 1 Схема процесу управління [1, 13–14].

«Взаємодія розташована на правій стороні карти управління змінами за Адізесом. Вона зосереджена не на процесі прийняття рішень, для якого необхідна співпраця, а на реалізації прийнятого рішення», «спільність інтересів між усіма сторонами є вкрай необхідною», «для співпраці потрібна повага, а для взаємодії – довіра» [10].

«Співробітництво – це командна співпраця, коли люди працюють разом над спільною справою і вчать один у одного, для досягнення співпраці повага й винахідливість, позитивний і сприятливий клімат є необхідними умовами. Співробітництво розташоване на лівій стороні карти управління змінами і зосереджене на процесі прийняття рішень» [10]. Розділяємо точку зору науковця і розрізняємо окремі поняття співробітництва і взаємодії.

І. К. Адізес вважає, що ефективне управління змінами має місце тоді, коли головна увага приділяється не «управлінню за результатами», а зосереджено на «правильності процесу управління» й визначає його якість, як складову «якості рішення» і «ефективності його реалізації». Науковець визначає «хороше управління» як «демократію у прийнятті рішень і диктатуру в їх реалізації» [1, 16–23].

Оскільки в сучасному суспільстві роль викладача як менеджера освітнього процесу дедалі посилюється й питання навчання у співробітництві на заняттях з англійської мови системи «студент – викладач – інформаційний простір» у ЗВО технічного спрямування не було широко опрацьоване, вважаємо тему статті актуальною.

**Метою** статті є аналіз особливостей навчання у співробітництві на заняттях з англійської мови для студентів галузі будівництва та цивільної інженерії у ЗВО, описання можливих моделей «комунікативної грані спілкування» та взаємодії комунікантів системи «студент – викладач – інформаційний простір».

Для досягнення поставленої мети виділяємо такі **завдання**:

- охарактеризувати комунікативну грань спілкування, як таку, що найкраще графічно демонструє обмін інформацією і взаємодію комунікантів системи «студент – викладач – інформаційний простір»;
- розглянути питання визначення взаємодії і співробітництва викладача і студентів при навчанні;
- окреслити основні перспективи, що стоять перед сучасним викладачем ІМ у ЗВО технічного спрямування.

У роботі використано загальнонаукові **методи дослідження**: аналіз наукових праць із досліджуваної проблеми, вивчення навчальних програм і освітніх документів.

**Виклад основного матеріалу.** Науковці, які займаються питаннями АМН, підкреслюють необхідність «не стільки оволодіння знаннями, уміннями й навичками з обраної спеціальності, як підготовкою студентів до самоосвіти, розвитком у них інтересу до навчання й формування пізнавальних потреб» [3, 78].

І. М. Дичківська підкреслює, що активне навчання спрямоване «на всебічну активізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів за допомогою широкого, бажано комплексного, використання як педагогічних (дидактичних), так і організаційно-управлінських засобів» [2, 17].

Розділяємо точку зору науковців і вважаємо, що в сучасних умовах відбувається:

- підвищення значення ІМ у суспільстві, йдеться насамперед про підвищення уваги до вивчення ІМ у закладах середньої освіти. Так, Указом президента України № 641/2015 2016 рік був оголошений Роком англійської мови [7];
- зростання кількості студентів, які усвідомлюють необхідність знання ІМ та мають досвід роботи або навіть план своєї майбутньої кар'єри, і, як наслідок, зростання рівня володіння іноземною мовою серед студентів;
- зміщення акцентів ролі викладача в освітньому процесі, а відтак, пріоритетами стають нові форми професійного спілкування, роль викладача як менеджера дедалі посилюється.

Розглянемо особливості професійно педагогічного спілкування викладача і студента. Слідом за Черниш В. В., розрізняємо такі грані педагогічного спілкування:

1) комунікативну – включає передання інформації, отримання та обмін нею;

2) інтерактивну – передбачає організацію взаємодії комунікантів;

3) перцептивну – відображає процеси сприйняття й розуміння або взаєморозуміння та формування образу іншої людини і встановлення взаємодії (рис. 2) [9, 18–23].

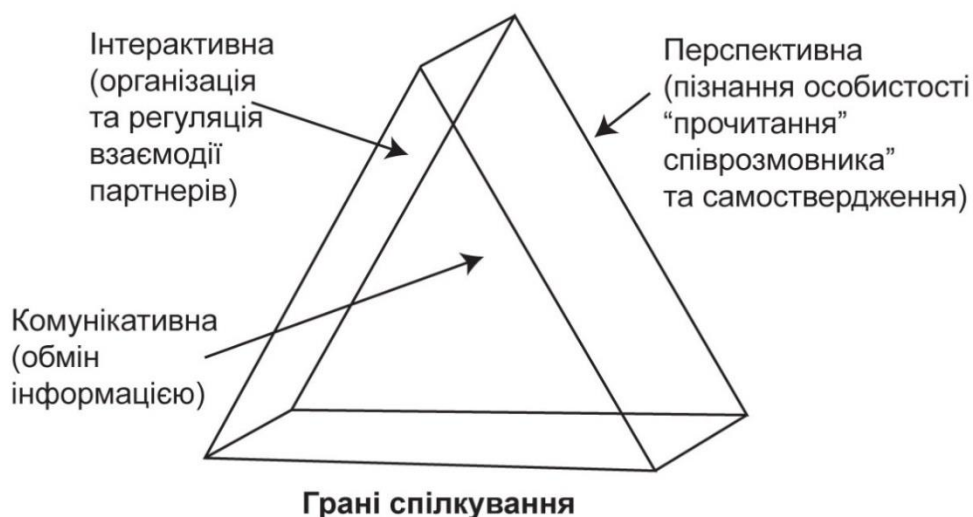
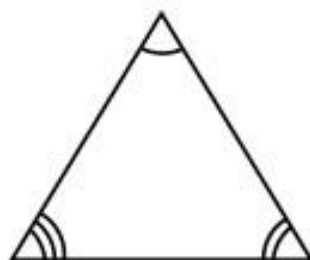


Рис. 2. Грані спілкування [9, 19–20].

Вивчаючи питання співпраці викладача і студентів, виокремлюємо комунікативну грань спілкування як таку, що найкраще графічно демонструє обмін інформацією і взаємодію комунікантів. Виділяємо таких комунікантів освітнього процесу у ЗВО технічного спрямування за сучасних умов: викладач, студент, інформаційний простір. Зобразимо ці відношення графічно у вигляді рівностороннього трикутника, де інформаційний простір – це вершина, а викладач і студент – основа трикутника, підкреслюючи, таким чином, взаємоповагу викладача і студентів та їх готовність іти до однієї мети. Загальну суму знань можемо представити величиною, що дорівнює сумі кутів трикутника: кут знання – інформаційний простір, кут знання – викладач, кут знання – студент.

Інформаційний простір



Студент

Викладач

Рис. 3 Ідеальна комунікативна грань.

Ідеальна комунікативна грань (рис. 3) представлена як рівносторонній трикутник, що передбачає ідеальні кути інформації:

- освічений викладач-філолог із досвідом роботи у ЗВО технічного спрямування;

- студент чи студенти з оптимальними інтелектуальними здібностями, здатністю до навчання, посиленням потягом до знань;
- надійні джерела інформації інформаційного простору.

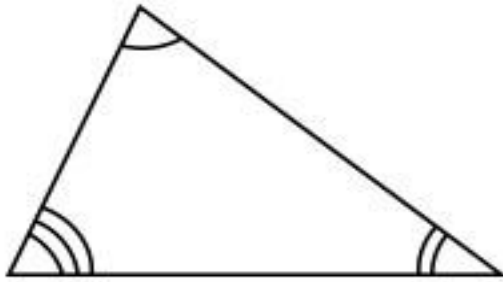
Вважаємо, що для розуміння процесу обміну інформацією можемо скористатися законом сум кутів трикутника, що є завжди незмінною величиною. Незмінну величину сум кутів трикутника позначимо сумою ідеальної інформації, яка необхідна для оволодіння знаннями з певної спеціальності.

Протягом освітнього процесу кожен із комунікантів (кутів інформації) може стати більш інформативним – більше ніж 60 градусів, перетворитися на основне інформативне джерело й надавати нову інформацію двом іншим комунікантам (кутам). У цей самий час два інших комуніканта (інформативних кути) будуть інформацію отримувати. Зараз можливості отримання необхідної інформації значно розширилися, як у студента, так і у викладача, завдяки своїм публікаціям, публічним виступам, використовуючи email тощо. Бажання й можливість отримання нових знань студентом із інформаційного простору також можемо графічно зобразити у формі трикутника. Самоосвіта студента, використання ним додаткових знань із різних джерел інформації збільшує кількісне значення комунікантів (кутів) студент і інформаційний простір, і зменшує кількісне значення комуніканта (кута) викладач (рис. 4).

Інформація йде від студента і з інформаційного простору. Викладач відкритий для отримання нових цінних ідей, навантаження на додаткове опрацювання матеріалу викладача зі студентом скорочується. У той самий час навантаження на викладача як менеджера значно посилюється, оскільки викладач має перевірити нову подану інформацію й достовірність джерела. Особливо важливою і плідною співпраця викладача ІМ і студента може бути в таких технічних галузях, як новітні технології будівництва та цивільної інженерії. Студенти першого рівня освіти ЗВО технічного спрямування, бакалаври, які планують навчатися в магістратурі та студенти другого рівня освіти, магістри, зацікавлені в підвищенні рівня фахових знань зі своєї майбутньої спеціальності. Технічні знання майбутнього фахівця і досвід викладача ІМ можуть стати плідною співпрацею для опанування важливого матеріалу для навчання, для подальшого росту молодого спеціаліста галузі будівництва та цивільної інженерії і збагачення досвіду для викладача ІМ [5, 46–47]. Співпраця викладача і студента – це можливість для студента показати свою компетентність у технічних питаннях, і можливість для викладача ІМ розібратися детально в особливостях технічних процесів, з'ясувати краще терміни і технічні фрагменти текстів.



## Інформаційний простір



Студент

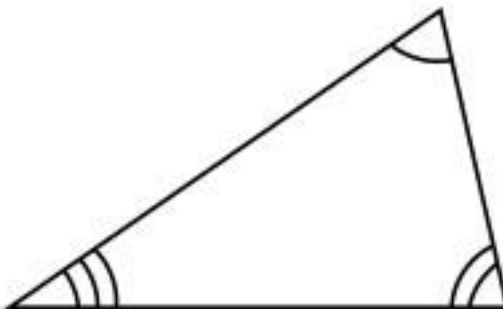
Викладач

Рис. 4. Інформативне джерело – студент.

І навпаки, якщо студент не отримує додаткових знань із інформаційного простору, комунікант (кут) студент кількісно зменшується (Рис. 5). Водночас кількісно збільшуються комуніканти (кути) викладач і інформаційний простір. Навантаження на викладача збільшується, студент потребує додаткового опрацювання матеріалу й отримання додаткових знань із інформаційного простору і від викладача. Викладач має задати не тільки напрям пошуку необхідної інформації для студента, але й окреслити необхідні його складові, проявляючи свої організаторські здібності менеджера. Вважаємо, що інформація, отримана студентом самостійно у процесі освітньої діяльності, краще запам'ятовується, оскільки в роботі задіяні різні види репрезентативних систем студента [6, 69–75].

Беручи до уваги основні положення АМН, при яких сам студент відіграє вирішальну роль у навчанні, а також трикутник обміну інформацією між студентом, викладачем і інформаційним простором, зазначимо, що для майбутніх інженерів вибір продуктивних тем для окремо взятої спеціальності є найбільш цікавим, коли в основу цього вибору закладені сучасні теми зі спеціальності, обрані самими студентами.

## Інформаційний простір



Студент

Викладач

Рис. 5. Інформативне джерело – викладач.

На нашу думку, робота, побудована з урахуванням трьох складових динамічного гармонійного розвитку студента, має включати можливості:

- ознайомлення з технічними темами самостійно позааудиторно (що дає можливість працювати в аудиторії більш ефективно й економити кількість виділених годин);
- роботи в міні-групах над підготовленими іншими студентами технічними темами, відібраними викладачем і підготовленими для роботи в аудиторії (опрацювання лексики, обговорення технічних питань тощо);
- обирати цікавий напрям і підготувати для інших студентів свою індивідуальну тему (представити її на обговорення і у вигляді міні-конференції, при цьому студенти мають текст для ознайомлення й підготування питань позааудиторно);
- співробітництва з викладачем (обговорення напряму власної теми, робота з обраним матеріалом тощо).

Робота, побудована в такому форматі, на нашу думку, має такий потенціал:

- стимулювати творчий розвиток студента до пізнавальної діяльності;
- урахувати технічний досвід студента й напрями його майбутньої діяльності;
- оцінювати роботи інших студентів і проводити самооцінку своїх знань;
- надавати можливості позитивного творчого спілкування викладача і студентів, а також студентів між собою;
- підготовки студентів до виступів на науково-технічних студентських конференціях ІМ;
- ознайомлювати з новими тенденціями в галузі цивільного будівництва;
- сприяти безперервному оновленню професійних тем галузі будівництва та цивільної інженерії ІМ.

Безперечно, творча робота, побудована таким чином, є одночасно і цікавою і складною і вимагає від викладача не тільки бажання та творчих зусиль до її виконання, але й певної реконструкції формату роботи зі студентами. Робота має проходити не тільки в аудиторії, але й поза її межами, наприклад, спілкування email зі своїми студентами. Листування викладача зі студентами є звичайною практикою за кордоном, але не завжди є така практика у викладачів ЗВО в Україні.

Важливу роль відіграє готовність викладача ІМ до прийняття нової інформації з різних джерел інформаційного простору: не лише конференції, інтернет, обмін досвідом з іншими викладачами, підвищення кваліфікації тощо, але і від своїх студентів. Так, наприклад, креслення – це зрозуміла мова для студентів галузі будівництва та цивільної інженерії, яка може бути «міцною» опорою для розуміння тексту ІМ і з'ясування технічних особливостей обраної теми. Використання креслення й англомовного тексту

на заняттях із професійно орієнтованої іноземної мови, на нашу думку, є додатковим стимулом для студента показати свої технічні професійні знання й поділитися досвідом. Для викладача ІМ креслення – додаткове знання, що потребує готовності прийняття і опрацювання.

Визнання викладачем професійно орієнтованої ІМ ситуацій, при яких можливо не знати відповіді на запитання студентів миттєво, але сприймати незнайомі питання спокійно і вирішувати їх ґрунтовно, з поясненням найближчим часом, наприклад при наступній зустрічі зі студентами чи методом листування.

Студенти галузі будівництва та цивільної інженерії, безумовно, компетентні в технічних питаннях, однак викладач ІМ ЗВО технічного спрямування має бути готовим до перевірки нових технічних знань, представлених студентом.

Демонстрація викладачем готовності до співробітництва зі студентом не менш важлива за саме співробітництво. Необхідні умови для цього зумовлюються повагою, винахідливістю та позитивним сприятливим «кліматом». Демонстрація викладачем важливості роботи студента сприяє зростанню внутрішньої мотивації останнього. Тільки та робота важлива для студента, яка важлива для викладача. Від стимулу та напряму, які задає викладач, залежить результат роботи студента. Кожен викладач має «девіз своєї роботи», або напрям, який відчувають студенти:

- технічний досвід студента потрібний, індивідуальна робота студентів важлива як для студента, так і для викладача (демонстрація викладачем готовності до співробітництва);
- викладач ІМ, який є одночасно компетентним у технічних питаннях, робота студентів важлива для студентів (відсутній напрям мотивації до співробітництва). В обох випадках кваліфікація викладача є високою, але співробітництво у другому випадку не розглядається як можливий варіант роботи студентів і викладача.

**Висновки і перспективи подальших наукових розвідок.** У здійсненому нами дослідженні ми розглянули особливості професійно педагогічного спілкування викладача і студента на прикладі «комуніативної грані спілкування» [9, 18–23]. Виділили трьох комунікантів і описали процес обміну й поширення інформації під час навчання. Окреслили питання взаємодії і співробітництва на заняттях із професійно орієнтованої ІМ для студентів галузі будівництва та цивільної інженерії у ЗВО. Описали можливі труднощі методики викладання ІМ у співробітництві викладача і студентів, які може відчувати викладач ІМ ЗВО технічного спрямування. Подальші дослідження ми вбачаємо у створенні підсистеми вправ для читання й опрацювання лексики на заняттях із ІМ, поглибленої розробки прийомів навчання у співробітництві викладача і студента та взаємодії студентів між собою.

Для досягнення бажаних результатів у навчанні особливу увагу варто приділити врахуванню технічного досвіду студентів і пріоритетним напрямом їх подальшої професійної діяльності при виборі тем для іншомовного спілкування в цілому та читання й опрацювання лексики на заняттях із ІМ зокрема.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Адизес, И. К. (2014). *Управляя изменениями. Как эффективно управлять изменениями в обществе, бизнесе и личной жизни*. ООО Манн, Иванов и Фебер (Adizes, I. K. (2014). *Mastering change. The power of mutual trust and respect in personal life, family life, business and society*. Ltd. Mann, Ivanov i Feber).
2. Дичківська, І. М. (2004). *Інноваційні педагогічні технології*. Київ: Академвидав (Dychkivska, I. M. (2004). *Innovative pedagogical technology*. Kyiv: Akademvydav).
3. Дяченко-Богун, М. (2014). Активні методи навчання в вищому навчальному закладі. *Витоки педагогічної майстерності. Серія: Педагогічні науки*, 14, 74–79 (Diachenko-Bohun, M. (2014). Active learning methods in a higher education institution. *Origin of pedagogical skills. Series "Pedagogical sciences"*, 14, 74–79).
4. Повар, А. (2015). Співробітництво викладача і студента в умовах інтеграції сучасних педагогічних технологій. *Проблеми дидактики історії: збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка*, 6, 85 (Povar, A. (2015). Collaboration of a teacher and a student under the integration of innovative pedagogical technology. *Ivan Ohienko Kamianets-Podilskyi National University collection of scientific works. Problems of Historical Didactics*, 6, 85).
5. Рубцова, С. В. (2018). Особливості навчання у співпраці на заняттях з англійської мови для студентів галузі будівництва та цивільної інженерії у вищих закладах освіти. *Всеукраїнська науково-практична конференція молодих науковців. Полілог культур: Освітній і культурологічний аспекти. Національний університет "Чернігівський колегіум" ім. Т. Г. Шевченка*, (сс. 46–47) (Rubtsova, S. V. (2018). The peculiarities of English classes in collaboration of students of construction and civil engineering fields in a higher education institution. *All-Ukrainian practical scientific conference of young researches. Educational and culturological aspects. Taras Shevchenko National University "Chernihiv Collegium"*, (pp. 46–47)).
6. Рубцова, С. В. (2018). Потенціал формування у студентів галузі цивільної інженерії активних методів навчання для англомовної лексичної компетентності у читанні. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова*, 30 (40) 16 серія, 69–75 (Rubtsova, S. V. (2018). Potential of formation of English lexical competence in reading during active foreign language learning for students of civil engineering. *Mykhailo Drahomanov National Pedagogical University Academic Journal*, 30 (40), 69–75).
7. Указ президента України № 641/2015 «Про оголошення 2016 року Роком англійської мови в Україні» (*Decree of the President "On Declaring 2016 the Year of English Language in Ukraine"*) (2015). Retrieved from: <http://www.president.gov.ua/documents/6412015-19560>
8. Фопель, К. (2003). *Эффективный воркшоп. Динамическое обучение*. Москва: Генезис (Vopel, K. (2003). *Wirksame Workshops. 80 Bausteine fur dynamisches Lernen*. Moscow: Genesis).
9. Черниш, В. В. (2013). *Методика формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої англомовної компетенції в говорінні*. Київ: Ленвіт

(Chernysh, V. V. (2013). *Methodology of formation of a professionally oriented English-speaking competence of future teachers*. Kyiv: Lenvit).

10. OPEN Інтелект- проект Києво-Могилянської бізнес школи. Співпраця vs взаємодія (OPEN Kyiv Mohyla Business School intelligence project. Collaboration vs cooperation). Retrieved from: <http://open.kmba.ua/ua/blogs/mark/17587/spivpracya-vs-vzajemodiya>.

## РЕЗЮМЕ

**Рубцова Светлана.** Особенности обучения в сотрудничестве на занятиях по профессионально ориентированному иностранному языку для студентов отрасли строительства и гражданской инженерии в высших учебных заведениях.

*В статье проанализированы и описаны особенности обучения иностранному языку по специальности в сотрудничестве преподавателя и студентов отрасли строительства и гражданской инженерии в высших учебных заведениях и взаимодействие студентов между собой во время учебного процесса. Рассмотрены и охарактеризованы различные модели профессионально ориентированного общения и взаимодействие коммуникантов системы «студент – преподаватель – информационное пространство». Охарактеризованы особенности сотрудничества преподавателя и студентов отрасли строительства и гражданской инженерии на занятиях по иностранному языку с учетом будущей специальности. Выделены возможные трудности методики преподавания иностранного языка при сотрудничестве, стоящие перед современным преподавателем иностранного языка в техническом высшем учебном заведении. В статье подчеркивается необходимость учитывать знания студентов по профильным дисциплинам и приоритетные профессиональные направления их будущей практической деятельности при выборе тем по иностранному языку в целом, чтению и работой над лексикой на занятиях по иностранному языку.*

**Ключевые слова:** иностранное профессионально ориентированное чтение, сотрудничество в сфере изучения иностранного языка, взаимодействие студентов при обучении, обмен информацией, информационное пространство, источники информации, лексика.

## SUMMARY

**Rubtsova Svitlana.** The peculiarities of an active education work in collaboration and cooperation of students of construction and civil engineering fields.

**Introduction.** *Scholars have shown that dynamic learning is an important constituent part of an active learning process that allows encouraging students' motivation for mastering foreign language. It was found out that tutors' understanding of the concept that active learning activity should be viewed as students' previous experience and their leading representative system functioning would provide an effective support in foreign language learning for different technical specialties.*

**Purpose.** *To determine the features of an active education work in collaboration and cooperation of a tutor of English for Specific Purpose and students of construction and civil engineering fields; to describe the process of possible ways sharing information among different communicants in the process of foreign language mastering; to identify the main challenges in active language learning in collaboration and cooperation.*

**Methods.** *Reviewing the studies of active learning conducted abroad and in Ukraine with the view to analyze existing scientific concepts of foreign language learning activities.*

**Results.** *This article describes different models of “communicative facets” and identifies three communicants in the system “tutor – student – information space”. The process of possible ways sharing information between different communicants is termed. The main challenges in learning process of English for Specific Purpose in collaboration between “tutor – student” and cooperation among “student – student” are discussed.*

**Conclusion.** *Students’ technical skills can be regarded as the main impetus for the development of language education. It is essential to pay attention to the practical needs of further professional activities for students of civil engineering and construction fields. It is advisable to choose the themes of English for Specific Purpose in collaboration with students and take into consideration students’ technical ideas and practical application of knowledge.*

**Key words:** *professionally oriented reading in English, “tutor – student” collaboration, “student – student” cooperation, ways of sharing information, information space, sources of information, lexical units.*

УДК 371.13.02:808:5

Олена Семеног

Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0002-8697-8602

DOI 10.24139/2312-5993/2018.06/262-272

## КОНЦЕПТ «ПІДПРИЄМНИЦЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ» У ВИМІРАХ ЛІНГВОПРАКСЕОЛОГІЇ

У статті здійснено огляд наукових напрацювань щодо концепту «підприємницька компетентність» на засадах лінгвопраксеологічного підходу. На основі аналізу довідникових та наукових джерел крізь призму лінгвопраксеології окреслено поняття «підприємництво», «підприємливість», «бізнес», «підприємець», «успішна людина». Поняття «підприємницька компетентність» окреслено як стійку здатність здійснювати підприємницьку діяльність, уміння обирати засоби та способи підприємницької поведінки, планувати, реалізовувати й оцінювати бізнес-проекти, розробляти прості моделі дій і обирати економічно помірковані й економічно обґрунтовані рішення. Акцентовано увагу на особистісно-комунікативному компоненті підприємницької компетентності. Ідеться, зокрема, про вміння налагоджувати контакт із клієнтами, вибір доцільного варіанта мовленнєвої поведінки; орієнтуватися в типових і нетипових ситуаціях професійного спілкування, про культуру підприємництва, що є складниками організаційної лінгвістики.

**Ключові слова:** *концепт, лінгвопраксеологія, бізнес-лінгвістика, підприємництво, підприємливість, підприємець, успішна людина, підприємницька компетентність.*

**Постановка проблеми.** Перехід до ринкової економіки й нових ринкових відносин, інтеграція вітчизняної економіки у світовий економічний простір обумовлюють оновлення компетентностей фахівців з метою їх успішної професійної діяльності. Згідно з Рамковою програмою оновлених ключових компетентностей Європейського парламенту і Ради Європейського

Союзу 17 січня 2018 року (European Comission) натеper важливі такі навички, як критичне, аналітичне мислення, мобільне й успішне прийняття рішень, творчість, ініціативність, саморегуляція, стійкість, емпатія, робота в команді, уміння співпрацювати, планувати й управляти проектами, що мають культурну, соціальну або комерційну цінність, генерувати нові ідеї й ініціативи та втілювати їх у життя задля підвищення власного соціального статусу, добробуту і розвитку суспільства та держави. Визначальними в досягненні фахового успіху є, безумовно, уміння правильно, аргументовано будувати усне й писемне, вербальне і невербальне професійно-ділове спілкування, а їх високий рівень свідчить про максимальне прагнення до неперервного професійного розвитку, саморозвитку й самореалізації, до фахової майстерності. Ідеться про складники підприємницької компетентності фахівця, його конкурентоспроможність на ринку праці.

«Саме інвестиції в людину є найбільш ефективним способом примноження капіталу. Тому зростання рівня підприємницької компетентності суспільства є одним із вигідних напрямів інвестування в економіку сучасного соціально-економічного розвитку України», – зазначається в національній доповіді «Соціально-економічний стан України: наслідки для народу та держави» за заг. ред. В. М. Гейця (Соціально-економічний стан України), а формування підприємницької компетентності фахівця сприятиме повноцінному розвитку індивідуально-особистісних задатків і здібностей молоді, їхньому особистісному становленню і швидкій адаптації у складних ринкових умовах (Мочерний та ін. 2001, с. 26).

Вагомими для виховання активних, наполегливих, працьовитих, емоційно стабільних особистостей, здатних чітко визначати цільові орієнтири роботи й обирати раціональні засоби їх досягнення, аналізувати, узагальнювати і прогнозувати результати власної діяльності, максимально реалізовувати набуті знання й уміння у професійній діяльності, уміння генерувати нове вирішення нестандартних виробничих ситуацій і практичних задач, налагоджувати ділові і партнерські відносини, є ідеї праксеології (грец. *praktikos* – діяльний і *logos* – слово, вчення), трансдисциплінарної галузі знань про досконалу людську діяльність, людську поведінку, теорію людської дії. Сутність праксеологічного підходу полягає в можливості організації найбільш раціональної і оптимальної діяльності. У дослідженні керуємося такою терміносистемою праксеології: «якість», «успішність», «продуктивність», «результативність», «ефективність».

Ідеї лінгвопраксеологічного підходу означені в характеристиці підприємця як фахівця «інноваційного типу мислення та культури» з високим рівнем культури мовленнєвої поведінки і професійного спілкування, що значною мірою сприяє ефективності вирішення професійних завдань, а концепту підприємницької компетентності фахівця – у вимірах організаційної лінгвістики (або лінгвістики організацій,

бізнес-лінгвістики, за О. Харченко (Харченко, 2012). Г. Маутнер слушно зауважує, що бізнес може отримати від лінгвістики професійні практичні поради, які підвищують рівень комунікації як усередині окремих корпорацій, так і у сфері зовнішніх зв'язків (Mautner, 2007).

**Аналіз актуальних досліджень.** Як одну з ключових компетентностей, про це свідчить аналіз Концепції «Нова українська школа» (2016), у XXI столітті фахівці розглядають ініціативність і підприємливість, що представлена в інтегрованій якості особистості та ґрунтується на творчості, інноваційності, здатності до ризику, спроможності планувати, організовувати підприємницьку діяльність, утілювати креативні ідеї у сферу економічного життя, розв'язувати конфліктні ситуації, приймати рішення і брати на себе відповідальність, формувати моделі поведінки, необхідні для успішного розв'язання нагальних виробничих проблем. До наскрізних ліній у шкільних програмах уведено таку змістову лінію, як «підприємливість і фінансова грамотність». Підприємницька компетентність у Законі України «Про професійну освіту» визначена одним із пріоритетних напрямів діяльності закладів професійної (професійно-технічної) освіти.

Психолого-педагогічні засади підприємницької діяльності й підприємницької підготовки є предметом досліджень В. Андріанової, З. Гіптерс, І. Демури, О. Зав'ялової, Ю. Пачковского, Н. Побірченко, С. Посохова, О. Романовського, В. Шабанової та ін. Загальні проблеми прикладної лінгвістики досліджували А. Баранов, Н. Бардіна, В. Корнієнко, О. Палагіна, А. Загнітко, Т. Кияк, В. Дубічинський, О. Шаблій, А. Лучик, В. Перебийніс, Н. Клименко та ін., сутність концепту – А. Вежбицька, С. Жаботинська, О. Селіванова та ін. Питання праксеології перебувають у фокусі дослідницької уваги І. Зязюна, І. Колеснікової, В. Савіцької, О. Титової та ін.

**Мета статті** – здійснити огляд довідникових та наукових напрацювань стосовно ключових лексем концепту «підприємницька компетентність» (підприємництво, підприємливість, підприємець, успішна людина) у вимірах лінгвопраксеології.

**Методи дослідження:** описовий, аналіз довідникових джерел, узагальнення наукових джерел з проблем дослідження.

**Виклад основного матеріалу.** Характеристику понять дослідження розпочнемо зверненням до терміна «концепт». Згідно зі словником когнітивних термінів, концепт визначаємо як «оперативну змістовну одиницю пам'яті ментального лексикону, концептуальної системи й мови мозку, всієї картини світу, що відображає знання і досвід людини» (Кубрякова та ін., 1996, с. 90). Аналізована лексема перебуває у фокусі наукових пошуків А. Вежбицької, І. Голубовської, С. Жаботинської, В. Кононенка, О. Кубрякової, О. Селіванової та ін. Учені вживають концепт паралельно на позначення поняття, образу, схеми дій, «своєрідного культурного пласту, який виступає посередником між людиною та світом» (Жаботинская, 2002).



У контексті аналізу концепту «підприємницька компетентність» звертаємося до ідей праксеології, з-поміж завдань якої виділяємо, зокрема, характеристику реальних людських можливостей, об'єктивних і суб'єктивних дій, оптимізацію діяльності й життєзабезпечення як в індивідуальному, так і суспільному контексті.

Окреслимо лексему «**підприємництво**». У довідникових джерелах підприємництво означено як «діяльність, пов'язану зі створенням, підтримкою та розвитком підприємства, власної справи, із виробництвом товарів і послуг» (Гришина, 2002, с. 302). Специфіка підприємництва увиразнюється характеристиками інноваційності, творчості, які важливими рисами праксеології початку XXI століття.

Лексема підприємництво розглядається дослідниками (Подколзина, 2006) також і як тип поведінки особистості (послідовність взаємопов'язаних учинків, зорієнтованих на отримання прибутку), і як різновид діяльності людини, що презентована у формі активного ставлення суб'єкта до реалій, зорієнтованого на досягнення свідомо поставлених цілей, пов'язаного зі створенням суспільно значущих цінностей, а також опануванням історичного та соціокультурного досвіду. О. Харченко (Харченко, 2012) досліджує культуру підприємництва, що охоплює систему цінностей і переконань самого підприємця й організаційну культуру, тобто сукупність норм і правил поведінки, які формуються з моменту утворення організації, важливі для співробітників і спрямовують діяльність організації до досягнення намічених цілей.

Поряд із лексемою «**підприємництво**» дослідники уживають лексему *підприємливий*, *підприємливість*, однак ці поняття не тотожні. Підприємництво означає конкретний вид господарювання, а **підприємливість** – «здатності ... до нових звершень» (Даль, 1980). «схильність, сміливість, рішучість до справи, що спрямована на отримання прибутку»; тип господарської поведінки, організаційно-творчий компонент підприємництва (Ковальчук, 1991, с. 29).

Узагальнення дослідницьких матеріалів (Гончарук та ін., 2008; Ковальчук, 1991; Кравченко, 2012; Мочерний та ін., 2001) дає підстави виокремити такі риси підприємливості особистості, як цілеспрямованість (передбачає послідовність, наполегливість, рішучість у досягненні поставленої мети, дотримання обраному шляху і з прийнятими рішеннями); ініціативність, рішучість (здатність людини самостійно приймати відповідальні рішення й неухильно реалізовувати їх у діяльності); наполегливість, уміння вчитися на помилках, прагнення до успіху, готовність до труднощів, здатність до лідерства, готовність до ризику, креативність, уміння слухати, здатність переконувати людей.

Паралельно з лексемою «підприємництво» уживають лексему «**бізнес**». Згідно з Великим тлумачним словником сучасної української мови (Бусел, 2005), лексему бізнес (пер. з англ. «діяльність») представлено як

економічну, комерційну, біржову або підприємницьку діяльність, що спрямована на отримання прибутку, ділову активність, зорієнтовану на виконання завдань щодо здійснення операцій з обміну товарів і послуг між економічними суб'єктами ринку, з використанням форм та методів конкретної діяльності, які утвердилися в ринковій практиці. Мовний компонент ділової активності досліджує натеper актуалізований напрям прикладної лінгвістики – бізнес-лінгвістика, наука, що вивчає функціонування мови й використання мовних ресурсів у бізнес-діяльності, досліджує мовні складові ділового спілкування в таких напрямках, як бізнес-дискурс, організаційна, корпоративна і управлінська комунікація; бізнес-риторика.

Разом із тим, зазначає О. Романовський (Романовський, 2000), це поняття за значенням є значно ширшим за поняття «підприємництво», оскільки синтезує й інші види економіко-господарської діяльності – виробництво, торгівлю, фінанси, надання послуг тощо, а також охоплює новітні різновиди економічної інтелектуально-господарської діяльності (менеджмент, маркетинг, реклама, «паблік рілейшнз», ділові комунікації, розвиток інформаційних систем, сприяння підприємству, сервісному обслуговуванню тощо).

Розглянемо лексему «підприємець». У французькій мові *entrepreneur* означає людину, яка бореться за свій рахунок та на свій ризик, щоб на свою користь створити який-небудь продукт» (Гончарук та ін., 2008); так називають осіб, які здійснюють підприємницьку діяльність, зацікавлені в реалізації у виробництві та продажу продукції, наданні послуг тощо (Кравченко, 2012), уміють віднаходити нові шляхи і нові можливості вироблення благ, запровадження нових ідей, процесів або технологій (Сніжко, 2009).

Синонімічною до лексеми «підприємець» фахівці вважають лексему «успішна людина»; успішній людині в українській лінгвокультурі властиві такі характеристики: щаслива, вдала, благополучна, блискуча, тріумфальна (Сніжко, 2009), ініціативна, самостійна, творча, рішуча, наполеглива, принципова, обов'язкова, передбачлива. Т. Гончарук, М. Шумка, О. Романовський (Гончарук та ін., 2008; Романовський, 2000) називають таку людину підприємливою особистістю, упевнену у своїх силах, з високим ступенем мотивації, спрямовану на саморозвиток і самореалізацію, зі сформованим підприємницьким світоглядом, в основі якого є певне уявлення про такі цінності, як економічна свобода, володіння приватною власністю, успіх, репутація і професіоналізм.

Серед провідних мотивів діяльності підприємця фахівці називають прагнення до успіху та уникнення невдач (М. Ткаченко, О. Романовський (Ткаченко, 2015; Романовський, 2002), відповідність поставленій меті, продуктивність, надійність, ефективність, результативність. Метою продуктивності є максимум результату з мінімальними витратами,

метою ефективності є отримання корисного ефекту, а результативності – створення цінності – продукту.

Досягнути мети професійної діяльності підприємцеві значною мірою допомагають уміння володіти нормами сучасної української літературної мови, користуватися фаховою термінологією; працювати зі спеціальною (фаховою) літературою, поповнювати особистий термінологічний тезаурус; орієнтуватися в типових і нетипових ситуаціях професійного спілкування, планувати зміст акту спілкування, знаходити адекватні засоби для передачі цього змісту. Такі характеристики покладені основу підприємницької компетентності.

Узагальнення наукових джерел (Подколзина, 2006; Романовський, 2002; Ткаченко, 2015) дає підстави розглядати **підприємницьку компетентність** як стійку здатність здійснювати підприємницьку діяльність, що охоплює аспекти глибокого розуміння сутності виконуваних завдань і проблем, уміння обирати засоби та способи поведінки, відповідно до конкретних обставин місця й часу, почуття відповідальності за досягнуті результати, здатність навчатися на помилках і вносити корективи в досягнення цілей, використовувати набуті знання у практичній діяльності.

Кожний компонент підприємницької компетентності важливий. Зокрема, операційно-діяльнісний компонент (Ткаченко, 2015) характеризує ступінь готовності до здійснення підприємницької діяльності в межах виконання професійних функцій, конкретизується вміннями планувати, реалізовувати й оцінювати різні варіанти підприємницької діяльності, бізнес-проекти, розробляти прості моделі дій та обирати економічно помірковані й екологічно обґрунтовані рішення, застосовувати раціональні засоби і способи діяльності з урахуванням конкретних обставин місця й часу; вміннями презентувати та поширювати інформацію про результати власної економічної діяльності.

Інноваційний компонент підприємницької компетентності (Ковальчук, 1991; Ткаченко, 2015) охоплює вміння визначати інновації в діяльності; продукувати нові види товарів і послуг, які будуть затребувані на ринку; об'єктивно оцінювати наслідки впровадження інновацій для організації і галузі; виявляти потреби потенційних споживачів; правильно обирати (за необхідності) тип інноваційної організації й ефективно будувати процес управління відповідно до її особливостей; здатність розробляти інноваційні проекти.

Вагомий і особистісно-комунікативний компонент підприємницької компетентності, мовні здібності й мовне чуття, акцент на цінність особистості, функції спілкування підприємця: перцептивна (орієнтація на конкретну аудиторію), інформативна (уміння доносити інформацію до колег і клієнтів), сугестивна (уміння переконувати клієнтів); організаторська (використання мовленнєвих засобів для організації якісної роботи);

комунікативна (досягнення співпраці, співрозуміння між суб'єктами торгівлі), конативна (або апелятивною) (прагнення спонукати клієнта до певної дії), фактична (зорієнтована на встановлення контактів) (Андреева, 2003, с. 75–77). Сфера підприємницької діяльності пов'язана з морально-етичними нормами; знання основ ділового спілкування, психології поведінки покупців, техніки ведення «комерційних переговорів», мовленнєва поведінка, комунікативна ефективність, уміння налагоджувати контакт з клієнтами значною мірою визначає успіх справи, є важливими чинниками визначення рівня професіоналізму.

Отже, йдеться про бізнес-лінгвістику, науку, як зазначає О. Харченко, Л. Шкатова (Харченко, 2012; Шкатова, 2004), що вивчає функціонування мови й використання мовних ресурсів у бізнес-діяльності, досліджує мовні складові ділового спілкування в таких напрямках, як бізнес-дискурс, організаційна, корпоративна й управлінська комунікація; професійні підмови бізнес-сфери (наприклад, банківська, біржова, бухгалтерська, адміністративна, виробнича та ін.), лінгвопрагматику в бізнес-контексті (комунікативні стратегії і застосування мовних ресурсів у мотивації), бізнес-риторику. Дійсно, знання бізнес-лінгвістики допоможуть усвідомити справжній сенс, закладений у корпоративному та рекламному дискурсі, виявити маніпулятивні механізми й техніки впливу на суспільну свідомість.

Високої результативності досягають фінансові установи, працівники яких здійснюють ефективну комунікативну взаємодію з колегами, партнерами чи замовниками, уміють аргументовано обґрунтувати варіанти розв'язання проблем, урегулювати складні професійні ситуації, доцільно володіючи мовними засобами. Необхідні також спостережливність, уважність, відповідальне ставлення до роботи, наполегливість у досягненні мети, коректність і вміння слухати клієнта. Мовний розвиток підприємця значною мірою залежить від власного прагнення до саморозвитку й самореалізації.

**Висновки.** Отже, ініціативність і підприємливість, що ґрунтується на творчості, інноваційності, здатності до ризику, спроможності планувати, організовувати підприємницьку діяльність, утілювати креативні ідеї у сферу економічного життя, розв'язувати конфліктні ситуації, приймати рішення і брати на себе відповідальність, формувати моделі поведінки, необхідні для успішного розв'язання нагальних виробничих проблем, у XXI столітті фахівці розглядають у Концепції «Нова українська школа» (2016) як одну із ключових компетентностей.

На основі таких методів, як описовий, аналіз довідникових джерел, узагальнення наукових джерел із проблем дослідження, у роботі здійснюємо огляд довідникових та наукових напрацювань стосовно ключових лексем концепту «підприємницька компетентність» у вимірах лінгвопраксеології.

Концепт визначаємо як оперативну змістовну одиницю пам'яті ментального лексикону та праксеологію як науку, яка вивчає досконалу людську діяльність, її норми, принципи, структуру й закономірності організації.

На основі аналізу довідникових та наукових джерел крізь призму лінгвопраксеології окреслюємо поняття «підприємництво», «підприємливість», «бізнес», «підприємець», «успішна людина».

Лексему «підприємництво» характеризуємо як різновид діяльності людини, пов'язану зі створенням, підтримкою й розвитком підприємства, власної справи, виробництвом товарів та послуг, і як тип поведінки особистості, зорієнтованої на отримання прибутку). Лексему «підприємливість» окреслюємо як схильність, сміливість, рішучість до справи, що спрямована на отримання прибутку, організаційно-творчий компонент підприємництва; лексему – як економічну, комерційну, біржову або підприємницьку діяльність, ділову активність, що охоплює новітні різновиди економічної інтелектуально-господарської діяльності.

Поняття «підприємницька компетентність» визначаємо як стійку здатність здійснювати підприємницьку діяльність, уміння обирати засоби та способи підприємницької поведінки, планувати, реалізовувати й оцінювати бізнес-проекти, розробляти прості моделі дій і обирати економічно помірковані й економічно обґрунтовані рішення.

Ідеї лінгвопраксеологічного підходу означені в характеристиці підприємця як фахівця «інноваційного типу мислення та культури» з високим рівнем культури мовленнєвої поведінки і професійного спілкування, що значною мірою сприяє ефективності вирішення професійних завдань. Мовна особистість підприємця знаходиться під впливом різноманітних соціальних і ситуативних факторів, соціального статусу, позиції «продавець – покупець», «гроші – товар», тому доводимо важливість умінь налагоджувати контакт із клієнтами, вибір доцільного варіанта мовленнєвої поведінки; орієнтуватися в типових і нетипових ситуаціях професійного спілкування, про культуру підприємництва, що є складниками організаційної лінгвістики (або лінгвістики організацій, бізнес-лінгвістики), що вивчає функціонування мови й використання мовних ресурсів у бізнес-діяльності, досліджує мовні складові ділового спілкування.

**Перспективним напрямом подальшого дослідження** буде вивчення концепту «ефективність», у якому знаходять віддзеркалення такі характеристики підприємницької діяльності, як цілісність, багатовимірність, динамічність і взаємопов'язаність різних сторін.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Андреева, Г. М. (2003). *Общение и межличностное отношение*. Москва: АспектПресс (Andrieieva, H. M. (2003). *Communication and interpersonal relationship*. Moscow: AspectPress).

2. Бусел, В. Т. (2005). *Великий тлумачний словник сучасної української мови*. Київ: Ірпінь: ВТФ «Перун» (Bousel, V. T. (2005). *Large explanatory dictionary of modern Ukrainian language*. Kyiv: Irpin: VTF "Perun").

3. Гончарук, Т. В., Шумка, М. Л. (2008). Портретна характеристика сучасного підприємця. *Філософія фінансової цивілізації: людина у світі грошей*. Матеріали міжнар. філос.-екон. читань, (сс. 282–289) (Honcharuk, T. V., Shumka, M. L. (2008). Portrait characteristics of a modern entrepreneur. *Philosophy of financial civilization: a man in the world of money*. Internship materials philosophic Reading, (pp. 282–289)).

4. Гришина, Е. А. (2002). *Краткий словарь иностранных слов: около 8000 единиц*. Москва: Астрель; АСТ (Hrishina, E. A. (2002). *A brief dictionary of foreign words: about 8000 units*. Moscow: Astrel; AST).

5. Гурьева, З. И. (2003). Бизнес-текст как явление культуры. *Язык. Этнос. Сознание*. Материалы междунар. научн. конф., 2, 38–46 (Hurieva, Z. I. (2003). Business text as a phenomenon of culture. *Language. Ethnos. Consciousness*. Materials of the Intern. scientific. conf., 2, 38–46).

6. Даль, В. И. (1980). *Толковый словарь живого великорусского языка*. Москва: Русский язык (Dal, V. I. (1980). *Explanatory dictionary of the living Great Russian language*. Moscow: Russian language).

7. Данюшина, Ю. В. (2010). Бизнес-лингвистика – новое синергетическое направление прикладной лингвистики. *Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина*, 2 (1), 133–140 (Daniushina, Yu. V. (2010). Business linguistics is a new synergetic direction of applied linguistics. *A. S. Pushkin Bulletin of the Leningrad State University*, 2 (1), 133–140).

8. Жаботинская, С. А. (2002). *Ономасиологические модели в свете современных школ когнитивной лингвистики. С любовью к языку*. Сб. научных трудов, посвященных Е. С. Кубряковой. Москва: Воронеж: ИЯ РАН (Zhabotinskaia, S. A. (2002). *Onomasiological models in the light of modern schools of cognitive linguistics. With love of language*. Col. of scientific works devoted to E. S. Kubriakova. Moscow: Voronezh: IYA RAS).

9. Канченко, Т. В., Панченко, М. П., Шенін, О. А. (2003). *Основи економіки*. Київ: Вища освіта (Kanchenko, T. V., Panchenko, M. P., Shenin, O. A. (2003). *Basics of economy*. Kyiv: Higher education).

10. Ковальчук, Т. (1991). Предпринимательская деятельность и механизм её регулирования. *Политика и время*, 15, 26–33 (Kovalchuk, T. (1991). Entrepreneurial activity and the mechanism of its regulation. *Politics and time*, 15, 26–33).

11. Кравченко, В. О. (2012). *Основи менеджменту*. Одеса: Атлант (Kravchenko, V. O. (2012). *Fundamentals of Management*. Odessa: Atlanta).

12. Кубрякова, Е. С., Демьянков, В. З., Панкрац, Ю. Г., Лузина, Л. Г. (1996). *Краткий словарь когнитивных терминов*. Москва: Изд-во МГУ (Kubriakova, E. S., Demankov, V. Z., Pankrats, Yu. H., Luzina, L. H. (1996). *A brief dictionary of cognitive terms*. Moscow: MSU Publishing House).

13. Мочерний, С. В., Устенко, О. А., Чеботар, С. І. (2001). *Основи підприємницької діяльності*. Київ: Академія (Mochernyi, S. V., Ustenko, O. A., Chebotar, S. I. (2001). *Basics of entrepreneurial activity*. Kyiv: Academy).

14. Подколзина, Н. А. (2006). *Социальный статус предпринимателя в малом бизнесе* (автореф. дис. канд. социолог. наук: 22.00.04). Москва (Podkolzina, N. A. (2006). *Social status of an entrepreneur in small business* (PhD thesis abstract). Moscow).

15. Романовський, О. О. (2000). *Вища освіта на зламі тисячоліть. Ефективна підприємницька освіта як фундамент економічного розвитку демократичного суспільства*. Київ: Деміур (Romanovskiy, O. O. (2000). *Higher education at the turn of the*

*millennium. Effective entrepreneurial education as the foundation for the economic development of a democratic society.* Kyiv: Demiur).

16. Романовський, О. О. (2002). Проблеми організації ефективної бізнес-освіти. *Наука і практика управління*, 2 (5), 54–64 (Romanovskiy, O. O. (2002). Problems in organizing effective business education. *Science and Practice of Management*, 2 (5), 54–64).

17. Сніжко, А. М. (2009). Концепт успішна людина в українській і англійській мовах (Snizhko, A. M. (2009). *The concept – a successful person in the Ukrainian and English languages.*).

18. Соціально-економічний стан України: наслідки для народу та держави. (2009) Київ: НБЦ НБУВ (*Socio-economic state of Ukraine: consequences for the people and the state.* Kyiv: NSC of NIBU).

19. Ткаченко, М. В. (2015). Педагогічні умови формування підприємницької компетентності майбутніх фахівців ресторанного господарства. *Професійно-технічна освіта*, 2 (67), 14–16 (Tkachenko, M. V. (2015). Pedagogical conditions of forming entrepreneurial competence of the future specialists in restaurant industry. *Vocational Education*, 2 (67), 14–16).

20. Харченко, Е. В. (2012). Организационная лингвистика – новый вузовский курс? *Когниция, коммуникация, дискурс*, 5, 85–95 (Kharchenko, E. V. (2012). Organizational linguistics – a new higher school course? *Cognition, communication, discourse*, 5, 85–95).

21. Шкатова, Л. А. (2004). «Коммуникативный аудит» как термин практической лингвистики. *Язык. Культура. Коммуникация*. Материалы междунар. науч. конф., (с. 199–192) (Shkatova, L. A. (2004). “Communicative Audit” as a term for practical linguistics. *Language. Culture. Communication*. Materials of International. scientific conf., (pp. 199–192)).

22. European Commission. *ANNEX to the Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning*. Retrieved from: <https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/annex-recommendation-key-competences-lifelong-learning.pdf>.

23. Mautner, G. (2007). Linguistics and management: An unconsummated relationship. In U. Doleschal, E. Hoffmann, R. Tilmann (Hrsg.), *Sprache und Diskurs in Wirtschaft und Gesellschaft: Interkulturelle Perspektiven*, (Sprache im Kontext, Bd. 27). Frankfurt a. M.: Lang.

## РЕЗЮМЕ

**Семенов Елена.** Концепт «предпринимательская компетентность» в измерениях лингвопраксеологии.

В статье сделан обзор научных работ по концепту «предпринимательская компетентность» на основе лингвопраксеологического подхода. На основе анализа справочных и научных источников сквозь призму лингвопраксеологии обозначены понятия «предпринимательство», «предприимчивость», «бизнес» «предприниматель», «успешный человек». Понятие «предпринимательская компетентность» обозначено как устойчивую способность осуществлять предпринимательскую деятельность, умение выбирать средства и способы предпринимательского поведения, планировать, реализовывать и оценивать бизнес-проекты, разрабатывать простые модели действий и выбирать экономически умеренные и экономически обоснованные решения. Акцентировано внимание на личностно-коммуникативном компонент предпринимательской компетентности. Речь идет, в частности, об умениях налаживать контакт с клиентами, выбор целесообразного варианта речевого поведения; ориентироваться

в типичных и нетипичных ситуациях профессионального общения, о культуре предпринимательства как составляющих организационной лингвистики.

**Ключевые слова:** концепт, лингвопраксеология, бизнес-лингвистика, предпринимательство, предприимчивость, предприниматель, успешный человек, предпринимательская компетентность.

## SUMMARY

**Semenog Olena.** The concept of «entrepreneurial competence» through the linguopraxeology.

*The article gives an overview of scientific research concerning the concept of “entrepreneurial competence” on the ground of the linguopraxeological approach. The attention is focused on the concept as an operational content unit of the memory of the mental lexicon. Praxeology is viewed as a science that studies perfect human activity, its norms, principles, structure and regularities of the organization.*

*On the basis of analysis of reference and scientific sources, through the prism of linguopraxeology such notions as “entrepreneurship”, “entrepreneurship”, “business”, “entrepreneur”, “successful person” are outlined. Initiative and entrepreneurship are based on creativity, innovation, ability to risk, ability to plan, organize entrepreneurial activity, implement creative ideas in the sphere of economic life, solve conflict situations, make decisions and take responsibility, form the behavioral patterns which are necessary for solving urgent manufacturing problems. They can be considered by specialists in the 21st century in the Concept “New Ukrainian School” (2016) as one of the key competencies.*

*The word “entrepreneurship” is described as a kind of human activity associated with creation, support and development of the enterprise, own business, production of goods and services, and as a type of person-oriented behavior, profit-oriented). The word “entrepreneurship” is defined as an ability, courage, determination to do business, aimed at profit, the organizational and creative component of entrepreneurship. The notion “business” is represented as economic, commercial, stock exchange or entrepreneurial activity, business activity, covering the latest varieties of economic intellectual and economic activity.*

*The concept of “entrepreneurial competence” is defined as a sustainable ability to carry out entrepreneurial activities, the ability to choose the means of entrepreneurial behavior, to plan, implement and evaluate business projects, develop simple action models, and choose economically reasonable solutions.*

*The linguistic identity of an entrepreneur is influenced by a variety of social and situational factors, social status, the position of “seller – buyer”, “money – goods”, therefore an important and communicative component of entrepreneurial competence. It is about the ability to establish contact with clients, choose the appropriate option of speech behavior; to orientate in typical and atypical situations of professional communication, the culture of entrepreneurship, which are components of organizational linguistics (or linguistics organizations, business linguistics), which studies the functioning of the language and the use of language resources in business activities, explores the language components of business communication.*

**Key words:** concept, linguopraxeology, “entrepreneurship”, “entrepreneurship”, “business”, “entrepreneur”, “successful person”, “entrepreneurial competence”.



**Дмитро Ступак**

Житомирський військовий інститут

імені С. П. Корольова

ORCID ID 0000-0001-7638-3982

DOI 10.24139/2312-5993/2018.06/273-284

## **МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПІДГОТОВКИ КУРСАНТІВ ПО НАДАННЮ САМОДОПОМОГИ У СТРУКТУРІ ДИСЦИПЛІНИ «БЕЗПЕКА ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ»**

*У статті розглянуті основні елементи впровадження в систему військової освіти елементів тактичної медицини в дисципліні «Безпека життєдіяльності» як інновації в підготовці військовослужбовців до надання медичної самодопомоги в умовах ведення бойових дій. Визначено, що під час викладання дисципліни «Безпека життєдіяльності» потрібно застосовувати теоретичну підготовку та обов'язково підкріплювати практичним навчанням із надання домедичної допомоги. Своєчасно надана домедична допомога знижує ризик виникнення важких ускладнень під час поранення, скорочує термін повернення у стрій військовослужбовців, а в більшості випадків дозволяє врятувати життя пораненому.*

**Ключові слова:** безпека життєдіяльності, тактична медицина, військовослужбовець, домедична допомога, самодопомога, поранення.

**Постановка проблеми.** В умовах сьогодення викладання дисципліни «Безпека життєдіяльності» вимагає нових підходів до організації підготовки курсантів до здійснення самодопомоги під час ведення бойових дій. Протистояння в ході антитерористичної операції (АТО) показало незадовільну підготовку особового складу щодо медичної самодопомоги та надання першої допомоги пораненим та постраждалим серед мирного населення на сході України.

На початку проведення АТО до 30 % поранених, яких можна було би врятувати гинуло (у на завершення дій Другій світовій війні цей показник у Червоній армії не перевищував 25 %). Найбільш частими причинами загибелі військових від поранень, смерті від яких можна було би запобігти шляхом надання долікарської допомоги є: крововтрата (60 %), пневмоторакс (30 %), обструкція дихальних шляхів (5 %), інші причини – 5 % [16].

Разом із тим, порівняльний аналіз кількості смертей військовослужбовців армій країн-членів НАТО, які беруть участь у військових конфліктах, свідчить про загибель не більше 3 % поранених [16].

У зв'язку з цим зростає роль спеціальної підготовки курсантів до надання домедичної допомоги у процесі викладання дисципліни «Безпека життєдіяльності», компетентнісного навчання ефективним діям для надання першої допомоги при пораненнях, кровотечах, травмах та самодопомоги в умовах ведення бою.

Проблема полягає в тому, що на даний час розроблена незначна кількість керівних та нормативних документів стосовно питань надання медичної самодопомоги військовослужбовцям. Вирішуючи зазначену проблему, науково-педагогічному складу вищих військових навчальних закладів необхідно проаналізувати дані з установлених нормативів різними силовими структурами, а також тих, які увійшли до медичних документів.

**Аналіз актуальних досліджень.** Аналіз наукових досліджень із зазначених проблем переконливо свідчить, що особлива роль належить вищій військовій освіті з метою формування професійної компетентності майбутніх фахівців.

Дослідження та аналіз проблем своєчасності надання медичної допомоги та їх впливу на кінцеві результати лікування поранених проведено на основі вивчення вітчизняних і зарубіжних публікацій з означеної теми, а також матеріалів науково-практичних конференцій, присвячених проблемним питанням медичного забезпечення АТО.

На даний час постає питання значення тактичної медицини як екстреної медичної допомоги в умовах АТО [8]. У Збройних Силах України розроблені та впроваджуються стандарти підготовки військовослужбовців з тактичної медицини [13].

**Метою статті** є обґрунтування необхідності та напрямів оновлення змісту дисципліни «Безпека життєдіяльності» для надання домедичної, першої медичної та здійснення самодопомоги військовослужбовцями під час ведення бойових дій.

Відповідно до мети визначено завдання:

1) обґрунтувати та визначити напрями оновлення змісту дисципліни «Безпека життєдіяльності» для надання домедичної, першої медичної та здійснення самодопомоги військовослужбовцями під час ведення бойових дій;

2) проаналізувати досвід надання ефективної першої домедичної і медичної допомоги в умовах ведення бойових дій у науково-методичних джерелах.

**Методи дослідження.** Для досягнення мети було застосовано методи науково-теоретичного рівня, що передбачали вивчення, аналіз і узагальнення педагогічної та спеціальної літератури.

**Виклад основного матеріалу.** Найшвидше надання першої медичної допомоги при пораненні в багатьох випадках попереджує тяжкі його наслідки, сприяє успішному лікуванню поранених і їх найшвидшому поверненню в стрій, що за кінцевим результатом сприяє укріпленню боєздатності Збройних Сил України.

Надання домедичної допомоги на полі бою є основною запорукою врятування життя пораненому. Аналіз причин загибелі військовослужбовців

під час ведення бойових дій указує на те, що значну їх частину можна було би врятувати при своєчасному та якісному наданні домедичної допомоги.

Так, від початку збройного конфлікту на Сході України загинули близько 2700 українських військовослужбовців та понад 9000 отримали поранення, включаючи військовослужбовців усіх силових відомств [14]. При цьому співвідношення безповоротних і санітарних втрат серед військовослужбовців становить 1:3,5, що є дуже низьким показником і свідчить про незадовільну організацію надання медичної допомоги на полі бою та самодопомоги військовослужбовців.

Проте, за даними науковців (Хоменко І. П., Заруцький Я. Л.), серед такої чисельності жертв лише близько 2 % померли після моменту надходження до лікувальних закладів. Тобто більшість смертельних втрат були на полі бою під час проведення АТО, з яких 13 – 22,3 % (за науковими джерелами) становили ті, яких можливо було би врятувати [1, с. 14].

За досвідом медичного забезпечення інших збройних конфліктів зазначене співвідношення було таким: Афганістан (СРСР) – 1:32; Чечня-I – 1:9; Ірак – 1:16; Афганістан (НАТО) – 1:14 [5; 12].

Наведені статистичні показники дають підстави констатувати, що частина загиблих не отримала вчасно якісну першу медичну (домедичну) допомогу на полі бою та не була своєчасно доставлена на відповідні етапи медичної евакуації [9, с. 84].

Відомо, що основними першочерговими заходами при наданні домедичної допомоги пораненим є усунення превентивних смертей. У 1996 році Ф. Батлер провів аналіз надання допомоги пораненим на полі бою та причини смертей. Основним висновком його дослідження було те, що існує цілий ряд обмежень при наданні допомоги у випадку використання виключно положень передбачених стандартами Advanced Trauma Life Support (ATLS) – екстрена медична допомога травмованим. У результаті ним були запропоновані нові підходи, що й започаткували новий напрям – Tactical Combat Casualty Care (TCCC) (надання допомоги пораненим в умовах бойових дій) [18].

Перші рекомендації, які входили до TCCC, зосереджувалися на лікуванні трьох основних причин превентивних смертей у поранених, що виникають на полі бою: масивної кровотечі з ран кінцівок, напруженого пневмотораксу та обструкції верхніх дихальних шляхів.

У концепції TCCC допомога пораненим на полі бою включає три етапи.

1 Етап – допомога під вогнем – Care under Fire (червона зона). У цей період надзвичайно висока ймовірність одержання додаткового поранення. Можливості надання допомоги та час різко обмежені. Єдиним пріоритетом у наданні допомоги є зупинка масивної кровотечі. Основна увага звертається на надання самодопомоги.

2 Етап – тактична допомога в польових умовах – Tactical field care (жовта зона). Небезпека ворожого вогню усунена, проте медичне оснащення все ще обмежене. Час надання допомоги – від декількох хвилин до декількох годин.

3 Етап – допомога під час евакуації – Tactical evacuation (зелена зона). Медична допомога на шляхах евакуації. Існують більш широкі можливості для надання допомоги, медичне оснащення та підготовлений персонал [10, с. 43–44].

Під час надання допомоги пораненому на будь-якому етапі застосовується правило «С-А-В-С». Абревіатура «С.А.В.С.» – базовий алгоритм роботи з постраждалим на полі бою. Практично – є порядком і пріоритетністю надання допомоги: С – critical bleeding (критична кровотеча, англ.); А – airways (дихальні шляхи, англ.); В – breathing (дихання, англ.); С – circulation (циркуляція, англ.).

Аналіз зарубіжної літератури свідчить про те, що кожен військовослужбовець країн Альянсу, крім майстерного володіння озброєнням, фізичною та тактичною підготовкою, досконало володіє прийомами надання домедичної допомоги в бойових умовах. Більше того, він завжди впевнений, що його товариші також будуть знати, що робити в разі його поранення й нададуть допомогу, як тільки умови бою це дозволять [6].

Українські військовослужбовці теж мають бути впевнені у кваліфікації своїх товаришів і самі повинні знати, уміти та бути готовими надати першу допомогу.

Військова медична доктрина у військах НАТО передбачає, що в умовах поля бою можливості військових лікарів та іншого професійного медичного персоналу щодо негайного надання першої допомоги є значно обмеженими. У зв'язку з цим запроваджено план для надання пораненим бійцям першої домедичної допомоги.

План передбачає надання першої допомоги: в порядку самодопомоги самим пораненим, в порядку взаємодопомоги іншим бійцем, бійцем-рятувальником (санітар) та санінструктором підрозділу.

Усі військовослужбовці обов'язково проходять базовий вишкіл – тренінги із навчання прийомам самодопомоги/взаємодопомоги [7, с. 138].

Протягом останнього десятиліття широке впровадження у практику принципів ТССС було одним із основних чинників зниження кількості превентивних смертей на полі бою серед поранених.

Відповідно до Стратегічного оборонного бюлетеню України [11], до 2020 р. має бути створена система медичного забезпечення, функціонально спроможна діяти у спільних із НАТО місіях, у тому числі щодо розшуку поранених, надання необхідної допомоги, їх медичної евакуації та лікування.

Згідно з керівними документами держав-членів НАТО, надання домедичної допомоги має відповідати стандартам, прийнятним для всіх країн Альянсу та країн-партнерів.

На якість домедичної допомоги суттєво впливає рівень знань та вмінь військовослужбовців і санітарних інструкторів щодо надання домедичної допомоги. У зв'язку з цим розроблено «Стандарт підготовки І-СТ-3 (видання 2): Підготовка військовослужбовця з тактичної медицини» [13], «Стандарт підготовки: Фахова підготовка санітара взводу» та «Стандарт підготовки: Фахова підготовка санітарного інструктора роти (батареї) (видання 1)» [14]. Стандарти підготовки розроблено відповідно до вимог чинного законодавства України з урахуванням досвіду та положень стандартів НАТО – ТССС. На сьогодні ТССС є золотим стандартом надання пораненим особам домедичної допомоги в умовах бойових дій у державах-членах НАТО [1, с. 19].

Для того, щоб військовослужбовець навчився правильно надавати домедичну допомогу, він повинен знати причини загибелі військовослужбовців у результаті бойових дій, а саме: 31 % – проникаюче поранення голови, 25 % – тяжке поранення чи травма тулубу, що не підлягає лікуванню за допомогою хірургічного втручання, 10 % – травма, що потенційно підлягає лікуванню за допомогою хірургічного втручання, 9 % – крововтрата із ран після відриву кінцівок, 7 % – тяжка політравма, отримана внаслідок вибуху, 5 % – напружений пневмоторакс, 1% – проблеми з прохідністю дихальних шляхів, 12 % інші ускладнення і тяжкі травми [19; 13; 14].

Фахівцями доведено, що близько 90 % потенційно можливих причин смерті можна уникнути простим застосуванням джгута при кровотечі з кінцівок, швидкого лікування напруженого пневмотораксу і створення прохідності дихальних шляхів [13, с. 38–40].

Пошкодження, які виникають у сучасних збройних протистояннях, значно обмежують час надання домедичної допомоги на полі бою.

При кровотечі з магістральних судин поранений гине до 2 хв. При виникненні непрохідності верхніх дихальних шляхів через западання язика за умов втрати свідомості (травма голови, шок) у положенні на спині поранений гине до 5 хв. При проникаючому пораненні грудної клітки смерть настає від 10–15 хв. до однієї години [4].

Під час навчання необхідно акцентувати увагу курсантів на вміння провести самостійне обстеження на предмет поранень і пошкоджень та вміння швидко надати медичну самодопомогу.

Алгоритм із надання самодопомоги в секторі обстрілу може бути такий:

1. Сповістити командира підрозділу про поранення.
2. Знаходячись при свідомості, першочерговою здійснити огляд свого тіла та виявити ушкодження, наявності кровотечі, установити вид кровотечі.

3. Якщо поранення в кінцівку і ушкоджено магістральну судину, накласти джгут.

4. Сповістити командира підрозділу про можливість пересування.

5. Отримати дозвіл та перемістись у сектор укриття, якщо можеш пересуватися.

6. Якщо не можливо пересуватися внаслідок поранення, сповістити командира і не рухатись.

7. Знаходячись у стані шоку чи втрачаючи свідомість, потрібно в укритті лягти на живіт, голову повернути на бік. Таким чином, попереджаємо перекриття дихальних шляхів унаслідок западання язика, а при блювоті блювотні маси не перекриють дихальні шляхи [13].

У процесі навчання варто звертати увагу курсантів на такий базовий принцип тактичної медицини, як проведення заходів долікарської допомоги в секторі обстрілу здійснюється тільки за наказом командира, оскільки основним у бою є виконання бойового завдання. В окремих випадках, коли дозволяє тактична ситуація, рішення бійці приймають самостійно. Медична допомога надається у вигляді самодопомоги та взаємодопомоги.

За статистикою НАТО, зі 100 % загиблих на полі бою, близько 70 % втратили життя через неконтрольовану критичну кровотечу.

Отже, виявлення та ранній контроль кровотечі в постраждалих є критичним фактором при наданні домедичної допомоги.

Тактична медицина розділяє такі поняття, як «кровотеча» і «критична кровотеча». Критична кровотеча – стрімка втрата крові внаслідок пошкодження великої судини або значної кількості великих і дрібних судин, при ненаданні допомоги призводить до смерті пораненого. Наприклад, від поранення в стегнову артерію боєць може загинути від критичної кровотечі за декілька хвилин, якщо не встигне накласти собі кровоспинний турнікет (через 35–40 секунд настає втрата свідомості), тому пункт «Critical bleeding» займає перше місце в алгоритмі «С.А.В.С.». Це означає, що перше, на що ми звертаємо увагу при огляді бійця – наявність кривавих плям на одязі, пульсуючої кров'ю рани. При наявності в бійця критичної кровотечі, виходячи з тактичної ситуації, використовуємо кровоспинний турнікет/джгут/пальцеве притиснення/підручні засоби.

Головні ознаки критичної кровотечі: ампутація кінцівки, пульсуючий або фонтануючий крововилив з рани, пляма крові на тілі та під тілом пораненого динамічно розтікається [15, с. 22].

У військовому Інституті хірургічних досліджень США (Army Institute of Surgical Research – USAISR) було проведено велику серію лабораторних і польових досліджень використання джгутів з метою визначення їх ідеальних характеристик та відбору найбільш ефективних існуючих комерційних прототипів [17, 20].

У даний час, найбільшого розповсюдження в умовах бойових дій набули турнікети Combat Application Tourniquet (CAT) та Special Operations Tactical Tourniquet (SOFT-T). Вищевказані типи турнікетів можуть буди застосовані однією або двома руками та показали 100 % ефективність при усуненні кровотечі в артеріях верхньої третини стегна [17].

Варто звертати увагу курсантів на застосування сучасних медичних засобів для зупинки кровотечі з метою надання самодопомоги, а саме спеціальних джгутів для самодопомоги при зупинці артеріальної кровотечі – турнікетів С.А.Т., бажано мати два турнікети – один всередині аптечки, інший – ззовні на самій аптечці або на амуніції (в однаковому місці, визначеному для всіх бійців підрозділу).

Джгути є найбільш ефективними засобами, які дозволяють швидко це виконати в фазі прямого зіткнення. Інші засоби (такі, як гемостатичні пов'язки) потребують виконання обов'язкового прямого тиску на рану протягом 3–5 хв., і тому їх використання повинно бути відкладено до фази непрямого зіткнення.

Важливим аспектом викладання дисципліни «Безпека життєдіяльності» є підготовка курсантів до швидкого й ефективного проведення самодопомоги та першої медичної допомоги постраждалим у зоні проведення операції об'єднаних сил (ООС). Основну увагу потрібно приділити найнебезпечнішим для життя людини ураженням, які вимагають миттєвої реакції для його збереження.

Програма вивчення дисципліни «Безпека життєдіяльності» складається з двох частин – теоретичної та практичної підготовки.

Теоретична підготовка є основою для проведення практичних занять і вона підкріплена практичними заняттями з використанням засобів сучасної тактичної аптечки IFAK (Individual First Aid Kit, індивідуальна аптечка першої допомоги, англ.) з надання першої допомоги в зонах обстрілу та укріттях, способам евакуації поранених.

Головна увага на заняттях звертається на засвоєння курсантами практичних навичок. Теоретичний матеріал повинен викладатися тільки в тому обсязі, у якому він необхідний для свідомого виконання практичних прийомів.

Теоретичні положення відпрацьовуються в аудиторії, з широким використанням навчальних посібників (плакатів, схем, макетів, відеоматеріалів тощо), практичні питання – на місцевості з використанням засобів індивідуального медичного оснащення.

Під час проведення практичних занять особливу увагу звертають на виконання вправ із надання домедичної допомоги. Критичним моментом для виживання тут є фактор часу. Існує поняття «золотої години» – перша година після поранення, протягом якої пораненому почав надаватися необхідний обсяг лікарської допомоги. Тобто швидка евакуація з поля бою в

польовий чи спеціалізований госпіталь має вирішальне значення для порятунку поранених [4]. Це завдання повинне вирішуватися низкою організаційних заходів та відповідним технічним забезпеченням військових та медичних підрозділів. Але першочергове значення має вчасність, обсяг та правильність допомоги, що надається пораненому протягом цієї «золотої години».

За принципом держав-членів НАТО, у військовій медицині застосовується поняття «платинова хвилина», що передбачає надання пораненим на полі бою домедичної допомоги в необхідному об'ємі протягом перших хвилин. Реалізація правил «платинової хвилини» залежить від забезпеченості військовослужбовців сучасними індивідуальними засобами медичного захисту, навченості їх надавати домедичну допомогу в порядку само- та взаємодопомоги, своєчасного розшуку поранених, наявності військово-медичного персоналу відповідного рівня підготовки в підрозділах безпосередньо на полі бою [9, с. 84].

Відпрацьовування прийому на заняттях доцільно проводити в такій послідовності: показ прийому керівником (10 %), виконання тими, хто навчається, прийому за елементами (50 %), тренування у виконанні всього прийому до встановленого нормативом часу (40 %). Для кращого засвоєння практичних прийомів, доцільно ділити підрозділ на дві групи, у яких по черзі одні виконують роль поранених, а інші відпрацьовують прийом. Переходити до відпрацювання чергового прийому слід тільки після засвоєння попереднього.

На нашу думку, викладання навчальної дисципліни «Безпека життєдіяльності» повинні здійснювати викладачі, які мають досвід ведення бойових дій в АТО (ООС) або пройшли спеціальну підготовку за напрямом діяльності.

**Висновки.** Отже, основним фактором оновлення змісту дисципліни «Безпека життєдіяльності» у вищих військових навчальних закладах стала неочікувана антитерористична операція на сході країни, яка виявила неготовність збройних формувань України та суспільства до забезпечення виживання військовослужбовців і населення, уражених сучасними видами зброї під час ведення бойових дій.

Упровадження в сучасну систему військової освіти оновленого змісту дисципліни «Безпека життєдіяльності» як інновації у спеціальній підготовці військовослужбовців, має важливе значення для збереження життя при веденні бойових дій.

Забезпечення військовослужбовців ефективними сучасними індивідуальними засобами медичного захисту, освоєння ними порядку їх використання, а також набуття знань щодо надання домедичної допомоги в порядку само- та взаємодопомоги при пораненнях істотно знижує ризик виникнення важких ускладнень під час поранення, скорочує термін



повернення в стрій військовослужбовців, а в більшості випадків дозволяє врятувати життя пораненому.

**Перспективами подальших досліджень** може стати розробка методики застосування інноваційних технологій ситуативного моделювання навчання з дисципліни «Безпека життєдіяльності» з метою більш якісної підготовки військовослужбовців з питань надання домедичної допомоги в умовах ведення бойових дій.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Бадюк, М. І., Середя, І. К., Микита, О. О., Ковида, Д. В., Жупан, Б. Б. (2016). Оптимізація медичної допомоги у військових підрозділах і частинах тактичного рівня збройних сил України в сучасних умовах. *Україна. Здоров'я нації*, 4/1 (41), 13–17 (Badiuk, M. I., Sereda, I. K., Nykyta, A. O., Kovyda, D. V., Zhupan, B. B. (2016). Optimization of medical care in military units and parts of the tactical level of the armed forces of Ukraine in modern conditions. *Ukraine. Health of the nation*, 4/1 (41), 13–17).
2. Бадюк, М. І., Рудинська, С. М., Микита, О. О., Фурдик, В. Д., Ковида, Д. В. (2016). Обґрунтування організації підготовки військовослужбовців із надання домедичної допомоги у збройних силах України. *Україна. Здоров'я нації*, 4/1 (41), 18–23 (Badiuk, M. I., Rudynska, S. M., Nykyta, A. O., Furdyk, V. D., Kovyda, D. V. (2016). Substantiation of organization of training of servicemen for providing premedical assistance in the armed forces of Ukraine. *Ukraine. Health of the nation*, 4/1 (41), 18–23).
3. *Втрати силових структур внаслідок російського вторгнення в Україну* (Losses of power structures as a result of Russia's invasion of Ukraine). Retrieved from: [https://uk.wikipedia.org/wiki/Втрати силових структур внаслідок російського вторгнення в Україну/](https://uk.wikipedia.org/wiki/Втрати_силових_структур_внаслідок_російського_вторгнення_в_Україну/)
4. Юрченко, В. Д., Крилюк, В. О., Гудима, А. А. та ін. (2014). *Домедична допомога в умовах бойових дій*. К.: Середняк Т. К. (Yurchenko, V. D., Kryliuk, V. O., Hudyma, A. A. and others. (2014). *Premedical help in combat situations*. K.: Seredniak T. K.).
5. Чиж, І. М., Ларьков, А. А., Шелепов, А. М., Русев, І. Т. (2003). Итоги медицинского обеспечения группировки войск в контртеррористической операции на Северном Кавказе в 1999–2000 гг. *Воен.-мед. журн.*, 10, 4–12 (Chizh, I. M., Larkov, A. A., Shelepov, A. M., Rusev, I. T. (2003). The results of the medical support of the grouping of troops in the counter-terrorist operation in the North Caucasus in 1999–2000. *Military-medical journal*, 10, 4–12).
6. *Курс бійця-рятувальника для самостійного навчання студентів. Готовність / професіоналізм / розвиток: підкурс ISO871. Військовий інститут професійної підготовки, програма заочного курсу для армії; Медичний центр Міністерства Сухопутних військ США, Школа Форт Сем Х'юстон* (The course of the rescue worker for self-education of students. Readiness / professionalism / development: subclass ISO871. Military Institute of Vocational Training, correspondence course program for the army; US Department of State Medical Center, Fort Sam Houston School). Retrieved from: <http://mybiblioteka.su/tom2/10-2786.html>
7. Кравчук, В. (2016). Упровадження в сучасну систему логістики «тактичної медицини» як інновації у підготовці військовослужбовців-прикордонників. *Збірник наукових праць національної академії державної прикордонної служби України. Серія: військові та технічні науки*, 1 (67) (Kravchuk, V. (2016). Implementation in the modern system of logistics of “tactical medicine” as an innovation in the training of border guards.

*Collection of scientific works of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine. Series: military and technical sciences, 1 (67)).*

8. Мазуренко, О. В., Рошчін, Г. Г., Волошин, В. О. (2015). Тактична медицина як основна складова екстреної медичної допомоги при проведенні антитерористичних операцій. *Новини медицини і фармації, 1 (525)* (Mazurenko, O. V., Roshchin, H. H., Voloshin, V. O. (2015). Tactical medicine as the main component of emergency medical aid during antiterrorist operations. *News of Medicine and Pharmacy, 1 (525)*).

9. Цимбалюк, В. І., Сердюк, А. М. (Ред.) (2016). *Медичне забезпечення антитерористичної операції: науково-організаційні та медико-соціальні аспекти: збірник наукових праць*. К.: ДП «НВЦ «Пріоритети» (Tsymbaliuk, V. I., Serdiuk, A. M. (Eds.) (2016). *Medical support of the antiterrorist operation: scientific-organizational and medical-social aspects: a collection of scientific works*. К.: DP "NEC "Priorities").

10. Гур'єв, С. О., Шкатула, Ю. В., Печиборщ, В. П. та ін. (2017). *Медичний захист військ*. Суми: Сумський державний університет (Huriev, S. O., Shkatula, Yu. V., Pechyborshch, V. P. et al. (2017). *Medical defense of troops*. Sumy: Sumy State University).

11. *Про рішення Ради національної безпеки і оборони України від 20 травня 2016 р. «Про Стратегічний оборонний бюлетень України» (On the decision of the National Security and Defense Council of Ukraine dated May 20, 2016 "On the Strategic Defense Bulletin of Ukraine")*. Retrieved from: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/240/2016>. – Назва з екрана.

12. Гуманенко, Е. К., Самохвалов, И. М., Трусков, А. А. и др. (2005). Принципы организации оказания хирургической помощи и особенности структуры санитарных потерь в контртеррористических операциях на Северном Кавказе (Сообщение первое). *Воен.-мед. журн., 1, 4–13* (Humanenko, E. K., Samokhvalov, I. M., Trusov, A. A. et al. (2005). Principles of organization of rendering of surgical care and features of the structure of sanitary losses in counter-terrorist operations in the North Caucasus (First message). *Military-medical journal, 1, 4–13*).

13. *Стандарт підготовки І-СТ-3 (видання 2): підготовка військовослужбовця з тактичної медицини*. (2015). К.: «МП Леся» (*Standard of preparation of I-ST-3 (edition 2): preparation of a serviceman on tactical medicine*. (2015). К.: "MP Lesia").

14. *Стандарт підготовки: Фахова підготовка санітарного інструктора роти (батареї) (видання 1)*. (2015). К.: «МП Леся» (*Standard of preparation: Professional training of the sanitary instructor of the squadron (batteries) (edition 1)*. (2015). К.: "MP Lesia").

15. *Тактична медицина для підрозділів спеціального призначення*. (2016). ПП «МВЦ «Медінформ». Київ (*Tactical medicine for special purpose units*. (2016). PE "IEC "Medinform". Kyiv).

16. *Тактична медицина. Курс ПМД онлайн (Tactical medicine. Course PMD online)*. Retrieved from: <http://1staidplast.org.ua/tccc>.

17. Abrassart, S., Stern, R., Peter, R. (2013). Unstable pelvic ring injury with hemodynamic instability: what seems the best procedure choice and sequence in the initial management. *Orthop. Traumatol. Surg. Res., 99 (2), 175–82*.

18. Butler, F. K., Hagmann, J., and Butler, G. E. (1996). Tactical Combat Casualty Care in Special Operations. *Mil. Med., 161 (Suppl 3), 1–16*.

19. *Tactical Combat Casualty Care. Observations, Insights and Lessons. Handbook*. (2013). № 13-21.

20. Walters, T. J., Wenke, J. C., Kauvar, D. S., McManus, J. G., Holcomb, J. B., Baer, D. G. (2005). Effectiveness of self-applied tourniquets in human volunteers. *Prehosp. Emerg. Care, 9 (4), 416–422*.

## РЕЗЮМЕ

**Ступак Дмитрий.** Методологические подходы к организации подготовки курсантов по оказанию самопомощи в структуре дисциплины «Безопасность жизнедеятельности».

*В статье рассмотрены основные элементы внедрения в систему военного образования элементов тактической медицины в дисциплине «Безопасность жизнедеятельности» как инновации в подготовке военнослужащих по оказанию медицинской самопомощи в условиях ведения боевых действий. Определено, что во время преподавания дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» нужно применять теоретическую подготовку и обязательно подкреплять практическим обучением по оказанию домедицинской помощи. Своевременно оказанная домедицинская помощь снижает риск возникновения тяжелых осложнений при ранении, сокращает срок возвращения в строй военнослужащих, а в большинстве случаев позволяет спасти жизнь раненому.*

**Ключевые слова:** безопасность жизнедеятельности, тактическая медицина, военнослужащий, домедицинская помощь, самопомощь, ранения.

## SUMMARY

**Stupak Dmytro.** Methodological approaches to the organization of training cadets for self-help in the structure of the discipline "Life Safety".

*In the article the main elements of introducing elements of tactical medicine into the system of military education in the discipline "Life safety" as an innovation in the training of servicemen in the provision of medical self-help in the conditions of military operations are considered. It is determined that during the teaching of the discipline "Life Safety" it is necessary to apply theoretical training and be supported by practical training in providing premedical aid. Timely premedical aid care reduces the risk of serious complications in the wound, shortens the return of military personnel, and in most cases allows saving the life of the wounded.*

*According to the Strategic Defense Bulletin of Ukraine, by 2020 a system of medical care should be created, able to function effectively in joint NATO missions, including the search for the wounded, the provision of the necessary assistance, their medical evacuation and treatment.*

*An important aspect of teaching the discipline "Life Safety" is training of students for the rapid and effective conduct of self-help and first aid to the victims in the zone of the operation of the Joint Force (OOS). The main attention should be paid to the most dangerous life-threatening injuries that require an immediate reaction to its preservation.*

*It is expedient to conduct training of the reception in the following sequence: the reception of the reception by the head (10 %), the performance of those who are studying, admission to the elements (50 %), training in the implementation of the entire admission to the established time limit (40 %). For a better mastering of practical techniques, it is advisable to divide the unit into two groups, in which some act as wounded, and others practice the reception. Only after the assimilation of the previous one a person should proceed to the finishing of the next reception.*

*An unexpected ATO, which revealed the complete unwillingness of armed formations of Ukraine and society to ensure the survival of soldiers and the population affected by modern weapons during combat operations, was the main factor in updating the content of the "Life Safety" discipline in higher military education institutions.*

*Provision of military personnel with individual means of medical protection, development of the order of their use, as well as the acquisition of knowledge on the provision of medical assistance in the order of self and mutual assistance in wounds*

*significantly reduces the risk of severe complications during injury, reduces the term of return to the military service, and in most cases can save lives of the wounded.*

**Key words:** *life safety, tactical medicine, serviceman, premedical aid, self-help, injuries.*

УДК 378.147.091.33:027.22:615.825-051]:364-786-053.4/.6-056.26

**Олена Сущенко**

Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID0000-0002-2505-5196

DOI 10.24139/2312-5993/2018.06/284-294

## **ТЕОРЕТИЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ У ПРОЦЕСІ ВИРОБНИЧОЇ ПРАКТИКИ В УМОВАХ ЦЕНТРУ КОМПЛЕКСНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ З ІНВАЛІДНІСТЮ**

*У статті обґрунтовано актуальність і перспективи формування та розвитку професійних якостей особистості майбутніх фахівців з фізичної реабілітації; розкрито основи організації й методики формування професійних якостей у роботі та практичній підготовці майбутніх фахівців з фізичної реабілітації в умовах центру комплексної реабілітації дітей із інвалідністю. Успішне виконання професійної діяльності будь-якого працівника соціальної сфери залежить від оволодіння та вдалого використання ним низки характеристик, у тому числі професійних якостей особистості. Доведено, що професійна діяльність фахівців з фізичної реабілітації має реалізовуватися на базі системи професійних якостей. У процесі оволодіння, освоєння й виконання практичної професійної діяльності особистості психологічні якості поступово закріплюються, професіоналізуються, утворюючи самостійну систему правил поведінки, реагування, спілкування фахівця з дитиною або її представником.*

**Ключові слова:** *професійні якості, організація, дослідження, методика, фахівець з фізичної реабілітації, професійна підготовка.*

**Постановка проблеми.** Наше суспільство на сьогодні потребує компетентних і висококваліфікованих професіоналів, здатних, за результатами лікування, якісно та ефективно відновлювати стан здоров'я дітей, які мають статус дитини з інвалідністю. Тому виникає необхідність формування професійно значущих якостей у майбутніх фахівців з фізичної реабілітації. Процес становлення та розвитку суспільства, соціальної політики держави вимагає переходу до повного типу гуманістично-інноваційної, фахової реабілітаційної освіти, яка здійснюється на основі впровадження нового змісту, форм, методів навчання, підвищення якості професійної підготовки, розвитку професійно значущих якостей майбутнього фахівця з фізичної реабілітації в умовах реабілітаційних центрів, що відповідають вимогам сучасної реабілітаційної роботи з дітьми, яким встановлено статус «дитина з інвалідністю» [1].

Отже, відповідна професійна підготовка майбутніх фахівців з фізичної реабілітації, формування їх професійних якостей є актуальним питанням, проблемою сучасності. Життєвий досвід, практика фізичної реабілітації сприяють комплексній реалізації проблеми реабілітації дітей з інвалідністю, виховання, формування позитивного морального та психофізичного клімату в суспільстві [2].

**Аналіз актуальних досліджень:** Актуальною проблемою сучасної педагогічної теорії і практики є процеси професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до практичної та методологічної реабілітаційної діяльності з дітьми з інвалідністю в умовах реабілітаційного центру. Підвищена увага до цього питання значної кількості соціологів, психологів, педагогів зумовлена тим, що діти з обмеженими фізичними можливостями в сучасному демократичному суспільстві не мають права залишатися на узбіччі соціально-культурних процесів, системи людських взаємовідносин і цінностей. Ці діти мають такі самі права, як і здорові, їм необхідно повноцінно навчатися, отримувати загальну освіту та в майбутньому приносити користь суспільству й державі [6].

Важливим методологічним принципом у визначенні та проведенні експериментальної роботи щодо практичної підготовки фахівців з фізичної реабілітації для більш ефективного виконання професійної діяльності є принцип діалектичної єдності діяльності й особистого підходу. Він спрямований на відому психологічну закономірність єдності свідомості та діяльності фахівця.

Відомий психолог С. Рубінштейн доводив, що основний позитивний зміст положення про єдність свідомості й діяльності полягає у твердженні та взаємозумовленості: діяльність людини зумовлена формуванням її свідомості, психічних властивостей, а ці, останні, здійснюючи регуляцію людської діяльності, є умовами їхнього адекватного виконання [7].

В Україні фізична реабілітація, як освітньо-професійна дидактична галузь, знаходиться на етапі свого становлення та формування. З 1998 до Державного класифікатора професій внесено спеціальність «Фахівець з фізичної реабілітації», що значно стимулювало організацію розроблення науково-методичної бази спеціальності, запровадження експериментальної роботи щодо підготовки фахівців з фізичної реабілітації з теоретичних засад, обґрунтування змістової специфіки професійної підготовки майбутніх фізичних реабілітологів. Результати аналізу практичної діяльності, методичної літератури свідчать про необхідність опрацювання, організації й методичного супроводу експериментальної роботи в напрямі практичної підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації в умовах центрів комплексної реабілітації дітей із інвалідністю.

Серед проблем, у глибокій та всебічній розробці яких зацікавлені як представники теоретичних наук про людину, так і практики, важливе місце

посідає проблема прикладних методів та методик формування й розвитку професійних якостей особистості майбутнього фахівця з фізичної реабілітації.

В Україні, за прикладом прикладної психології на Заході, активні групові методи психологічної дії широко застосовуються в різних сферах. У зв'язку з цим у даний час широке застосування отримали інтенсивні форми навчання та виховання особистості у вигляді тренінгів, семінарів, конференцій. Проте їх вплив на розвиток особистісних якостей майбутніх фахівців недостатньо вивчений. Аналіз цієї проблеми представлений у роботах Р. М. Андрєєвої, І. В. Банкова, А. А. Деркач, Ю. М. Ємельянова, С. К. Каземирова, В. П. Кутішенко, В. О. Лефтерова, Л. В. Мови, Л. І. Мороз, Б. Д. Паригіна, Л. А. Петровської, С. І. Редько, В. А. Сіверського, І. А. Слободянюка, А. М. Сухова, В. М. Федорчука, Ю. М. Швалба.

**Мета статті** – розкрити й систематизувати зміст організації та методик формування професійних якостей і реабілітації, практичної складової системи професійної підготовки фахівців з фізичної реабілітації в умовах центрів комплексної реабілітації дітей з інвалідністю. Обґрунтування педагогічних умов, що сприяють формуванню професійних якостей майбутніх фахівців з фізичної реабілітації.

**Методи дослідження:** теоретичний аналіз науково-методичної і психолого-педагогічної літератури та узагальнення, систематизація, педагогічний контроль, порівняння й обробка даних, абстрагування.

**Виклад основного матеріалу.** Зміст підготовки майбутніх фахівців із фізичної реабілітації має знайти відображення в історичних засадах реабілітаційної роботи, її сутності, основних напрямках і методиках роботи з людьми. Поняття професійно важливих якостей впровадив у вітчизняну психологію В. Д. Шадриков, який розумів їх як такі індивідуальні якості суб'єкта діяльності, що впливають на ефективність роботи й успішність практики. Значення даної підсистеми на психологічній системі професійної діяльності, вважає науковець, підкреслюється через те, що «професійно важливі якості виконують роль тих внутрішніх умов, якими переломлюються зовнішні впливи, підвищуючи вимоги діяльності, виступаючи вузловим моментом формування» всієї системи [8].

В. Д. Шадриков [8] подає два тлумачення професійних якостей.

По-перше, під професійними якостями він розуміє «індивідуальні якості суб'єкта діяльності, що впливають на ефективність діяльності й на успішність освоєння цієї діяльності». До таких він відносить здібності, однак, на його думку, вони не вичерпують усього об'єму професійних якостей.

По-друге, науковець [8] вважає, що система професійних якостей – це ті внутрішні умови, через які переломлюються зовнішні дії й вимоги до діяльності. Отже, розвиток професійних якостей та їх систем виступає вузловим моментом психологічної системи діяльності.

Професійні якості є одним із найважливіших чинників професійної придатності, вони не тільки характеризують певні здібності, але й органічно входять до їх структури, розвиваючись у процесі навчання і практичної діяльності [4].

Саме тому потрібно відзначити, що навчання має розвивати такі якості, як емпатія, комунікативність, співчуття, готовність прийти на допомогу, що закладені в ментальності української душі.

Важливою рисою фахівців з фізичної реабілітації є альтруїзм як здатність робити добро іншій людині, незалежно від її походження, віри, соціального статусу, користі, яку вона приносить суспільству. Тому альтруїстична установка, що входить в особистісні якості, вимагає від фахівця вміння піднятися над своїми власними бажаннями й потребами та надати пріоритет потребам людини. Чесність – необхідна якість фахівця з фізичної реабілітації. Він має говорити коректну правду про ситуацію людини, яка звернулася за допомогою, про можливості розв'язання її проблем, про труднощі, що зустрічаються в роботі, про можливі недоліки, помилки та способи їх корекції. Чесність – одна з умов довіри до фахівця з боку батьків дитини, колег Центру. У її зміст входять правдивість, єдність слова і справи, добровільне визнання недоліків у роботі, помилок.

Совість виступає внутрішнім контрольним механізмом свідомості, що означає спільне бачення, можливість подивитися на свої вчинки очима інших людей або з позиції найвищих моральних імперативів. У фахівця з фізичної реабілітації совість – це почуття моральної відповідальності за власну поведінку, потреба діяти відповідно до власних уявлень про добро і справедливість. Керуючись власним почуттям справедливості й моральними цінностями суспільства, спираючись на совість, він може розібратися в найскладнішій практичній ситуації та прийняти вірне, виправдане рішення. Головним для поняття «справедливість» є повага прав і гідності людини, як вона виконує свої обов'язки. Для фахівця з фізичної реабілітації справедливість означає таке виконання своїх обов'язків, щоб справедливість була щодо інших і завжди зберігалася почуття власної гідності. Ця риса має бути постійно присутня у взаємовідносинах фахівця з фізичної реабілітації з батьками, дітьми та колегами. Етичні категорії гідності й честі займають особливе місце у структурі моральної свідомості, оскільки вони торкаються глибини внутрішнього світу людини й виступають основою моральної культури особистості.

Визначення та оцінка професійних якостей мають велике психодіагностичне значення, вони суттєво впливають на результати діяльності, тому їх слід урахувувати під час професійного відбору. Під час вивчення професійних якостей слід урахувувати, що деякі з них можуть бути (придатними) й відносно стабільними (наприклад, типологічні

властивості нервової системи), інші, навпаки, підлягають розвитку й тренуванню (певної психічної якості).

Тому спеціально спрямоване формування й удосконалення таких професійних якостей і їх коригування (тренування) можуть активно проводитися під час підготовки до майбутньої діяльності. Для фахівця з фізичної реабілітації важливі самоповага особистості, недопустимість посягань на її суб'єктивність, свободу. Гідність реалізується через порядність, чесність, скромність, вимогливість до себе, самовладання, благородство. Еталоном порядності, моральної досконалості фахівця з фізичної реабілітації є благородство. Честь – форма самоповаги особистості, перетворена в соціально-моральну цінність. Вона тісно пов'язана з довірою. Суб'єктивне почуття честі знаходить відображення в гідній поведінці реабілітолога навіть у складних ситуаціях.

Уважність і спостережливість також є необхідними рисами особистості фахівця з фізичної реабілітації. Всі зміни в настрої пацієнта, його своєчасна підтримка, розвіяння сумнівів дають можливість побачити їх справжню уважність.

Толерантність фахівця з фізичної реабілітації заснована на принципі поваги особистості в кожній людині, визнання за нею права вибору. Ця якість дає змогу прийняти людину такою, як вона є, визнати її право бути самою собою, мати власні погляди, переконання. Скромність реабілітолога тісно пов'язана із самокритичністю й високою вимогливістю до себе. Ставлення людини до самої себе є надзвичайно важливим індикатором її вміння розв'язувати проблеми інших як свої власні. Адже «людина, яка нездатна зрозуміти саму себе, не зрозуміє й іншого, а не вміючи вирішити свої проблеми, не зможе допомогти ближньому», – справедливо вважає О. Г. Карпенко [3]. Витримка та самовладання є важливими якостями особистості фахівців із фізичної реабілітації. Адже витримка дає змогу зберігати зовнішньо спокійний вигляд, а самовладання допомагає зберігати спокій у душі. І навіть якщо пацієнт виплесне власні негативні емоції, то стриманість і самовладання стануть у нагоді для продовження роботи з ним.

Професійні якості – це окремі динамічні риси особистості, окремі психічні і психомоторні властивості (виражені рівнем розвитку відповідних психічних і психомоторних процесів), а також фізичні якості, що відповідають вимогам певної професії й сприяють успішному оволодінню цією професією.

А. В. Карпов [4] тлумачить професійні якості як індивідуальні властивості суб'єкта діяльності, що необхідні й достатні для її реалізації на нормативно заданому рівні і які значущо й позитивно корелюють хоча б із одним (або декількома) її основними результативними параметрами – якістю, продуктивністю, надійністю.



А. К. Маркова [5] вважає, що професійні якості, з одного боку, є передумовою професійної діяльності, а з другого – вони самі вдосконалюються, шліфуються в ході діяльності, будучи її новоутворенням.

Отже, професійні якості – це успішність в оволодінні і здійсненні фахівцем певних видів професійної діяльності. За функцією професійні якості можуть виступати не тільки психічні та особистісні, але й непсихологічні властивості суб'єкта діяльності (соматичні, біологічні, морфологічні, конституційні, типологічні, нейродинамічні та інші). Професійні якості – це соціально обумовлені й соціально значущі якості, яких вимагає сучасність від фахівця тієї чи іншої професії, професійні якості – динамічне явище; вони формуються поступово, знаходяться в постійному розвитку, неоднакові й різнорівневі на різних етапах досягнення фахівцем професійної досконалості.

Для майбутнього фахівця з фізичної реабілітації необхідним є також самоконтроль (самовладання) – особливість вольової поведінки людини, а у стійких формах – вольова риса вдачі, що виявляється в умінні володіти своїми почуттями й настроями, стримувати власні прагнення, якщо вони ведуть до неправильних реакцій, не допускати імпульсних дій. Внутрішня здатність людської волі творити добро становить сутність любові. Адже любов – це перша важлива моральна чеснота кожної людини. Любов поглиблює рівень довіри, відвертості, взаєморозуміння між пацієнтом і фахівцем із фізичної реабілітації, при цьому байдужість до людини призводить до неувважності, нерозуміння її внутрішнього світу та зменшує ефективність впливу на неї.

Адекватна самооцінка необхідна фахівцю з фізичної реабілітації при здійсненні важливих для суспільства професійних функцій. Адже самооцінка – це не лише пізнання самого себе, але й певне ставлення до себе: до своїх якостей і станів, можливостей, фізичних і духовних сил, тобто – самосвідомість. Будучи складником Я-концепції, самооцінка відображає ступінь розвитку в людини відчуття самоповаги, відчуття власної цінності й позитивного ставлення до всього того, що входить у сферу її Я. Тому низька самооцінка передбачає неприйняття себе, самозаперечення, негативне ставлення до своєї особистості та впливає на якість реабілітаційних послуг.

Адекватна самооцінка допомагає фахівцю з фізичної реабілітації правильно організувати управління своєю практичною діяльністю та поведінкою. Самоповага, упевненість у своїх діях, вимогливість до себе, адекватність самооцінки, самокритичність, самоактуалізація відображають сутність Я-концепції фахівця.

Одним із чинників професійної якості є вміння спілкуватися – комунікабельність. Комунікабельність є однією з вирішальних якостей фахівця з фізичної реабілітації, тому що від неї залежить успіх його діяльності в цілому. Саме у спілкуванні, разом із тим і в розробленні плану спільних дій щодо розв'язання фізичної проблеми дитини, передбачає процес його виконання та результати.

Тому під час навчання, підготовки потрібно сформулювати в майбутніх фахівцях із фізичної реабілітації культуру спілкування з батьками дитини, що є однією з найбільш важливих форм зовнішнього прояву внутрішньої культури особистості.

Оптимізм (з латин. *optimus* – найкращий) – це погляд на життя з позитивної точки зору та впевненість у кращому майбутньому. Оптимізм – це вміння бачити кращі сторони, вірити в успішний результат реабілітації.

Фахівець із фізичної реабілітації, будучи реалістичним, позитивним, впевненим у можливості здійснення соціальної справедливості, здатності людини до постійного саморозвитку та самовдосконалення, уселяє оптимізм, радість, надію й віру в сім'ю, яка виховує дитину з інвалідністю. Адже оптимізм – це глибока довіра до життя й до людей, доброзичливість – риси, без яких неможливо працювати в соціальній сфері. Воля, як свідоме регулювання людиною своєї поведінки та діяльності, виявляється в умінні долати внутрішні та зовнішні труднощі в здійсненні цілеспрямованих дій і вчинків. Конкретно вона виступає в таких рисах характеру, як цілеспрямованість, рішучість, наполегливість, мужність; на особистісному рівні виявляється в силі волі, енергійності, наполегливості, витримці та ін. Без розвинутої сили волі фахівець із фізичної реабілітації не зможе виконати свій професійний обов'язок. Адже здатність не відступати перед труднощами, перешкодами, що виникають у процесі роботи, уміння доводити справу до кінця – необхідні для виконання професійних функцій фахівцю професії соціальної установи.

Професія фахівця з фізичної реабілітації – це одна з тих професій, що не терпить застою у знаннях. Це зумовлено небувалим науково-технічним та соціальним прогресом, духовним розвитком нашого суспільства, інтенсивним ростом запитів та потреб вихованців у різних галузях знань, різноманітним інтересам. Але найголовніше – те, що сучасна практика ставить таке розмаїття питань і ситуацій, розв'язати які може людина не просто освічена, а мисляча. Усе це зобов'язує майбутнього фахівця з фізичної реабілітації систематично вдосконалювати свою професійну майстерність, займаючись самоосвітою та самовихованням.

У майбутній професії фахівця з фізичної реабілітації студентів захоплює широка сфера діяльності; «можливість творити добро»; бажання надати допомогу всім верствам населення і «можливість розв'язувати проблеми людей, щоб зробити їхнє життя кращим»; постійне спілкування з новими й цікавими людьми; шляхетність професії.

З огляду на практичну діяльність студенти впевнені, що у професійному портреті фахівця з фізичної реабілітації не повинні бути такі якості, як брутальність, повільність, помисливість, нерішучість, нестриманість, нетерпимість, уразливість, холодність.

Для більш ефективної підготовки майбутніх фахівців із фізичної реабілітації необхідно:

- в існуючу модель підготовки та практичної діяльності фахівця ввести більш розширений блок особистісних якостей;
- співвідношення теоретичних і практичних занять зробити з істотною перевагою на користь практичних (семінари, соціально-психологічні тренінги, професійна та волонтерська діяльність);
- у систему професійної підготовки включити більше число ігрових методик і тренінгів;
- у процесі підготовки фахівців спиратися на особистісно-орієнтований підхід.

Ураховуючи методичні матеріали щодо змісту моделі підготовки майбутнього фахівця з фізичної реабілітації та практичного досвіду, до позитивних сторін можна віднести здійснення цілеспрямованого процесу розроблення й реалізації єдиних педагогічних вимог до загальноосвітньої підготовки студентів; результативність навчання досягається через активізацію навчального процесу, використання і впровадження в навчальний процес таких форм та методів навчання, як семінарські і практичні заняття, дискусії, моделювання виробничих та практичних ситуацій.

Визначення й оцінка професійних якостей мають велике психодіагностичне значення, вони мають істотний вплив на результати діяльності, тому їх обов'язково слід ураховувати під час професійного відбору. Під час вивчення професійних якостей слід ураховувати, що деякі з них можуть бути (придатними) й відносно стабільними (наприклад, типологічні властивості нервової системи), інші, навпаки, підлягають розвитку й тренуванню (певної психічної якості).

Тому, спеціально спрямоване формування й удосконалення таких професійних якостей і їх коригування (коригувальні тренування) можуть активно проводитися під час підготовки до майбутньої діяльності. Доцільність проведення такого тренування особливо зростає в тих випадках, коли достатньо висока мотивація до оволодіння професійною діяльністю протистоїть низькому розвитку професійних якостей. Використання при підготовці фахівця з фізичної реабілітації сучасних технологій створюють атмосферу невимушеного обговорення проблем, знімають низку бар'єрів – страх помилитися, виглядати некомпетентним, сприяють набуттю знань у галузі психології особистості; дають змогу використовувати методичні прийоми групової роботи; розвивають компетентність у спілкуванні (побудова бесіди, бути керівником дискусії); вміле розв'язання конфліктних ситуацій; розвивають уміння й потреби в пізнанні інших людей, гуманістичне ставлення до них. У низці інших випадків низький рівень професійних якостей може бути нейтралізований шляхом виробничої компенсації. Проте бувають випадки, коли недостатньо виражені професійні якості не підлягають ні

тренуванню, ні компенсації. Тоді варто говорити про непридатність даної людини до даного виду діяльності, хоча на іншій роботі вона може бути хорошим фахівцем. До недоліків у підготовці фахівця в галузі фізичної реабілітації можна віднести відсутність цілеспрямованого професійного добору абітурієнтів; відсутність чіткого розуміння викладачами моделі фахівця та його професіограми; відсутність підручників.

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** Слід звернути увагу на те, що підвищення ефективності процесу формування професійно значущих якостей майбутніх фахівців із фізичної реабілітації можливе, якщо врегулювати складний процес становлення фахівця з фізичної реабілітації як особистості, який відбувається в результаті навчання, розвитку та виховання; цілеспрямований процес соціалізації майбутнього фахівця, що характеризується завершеністю. Перспективою подальших досліджень є вивчення професійно-педагогічної культури майбутніх фахівців із фізичної реабілітації, зокрема її складників – психолого-педагогічної, валеологічної, правової та інших компетентностей.

Специфіка діяльності фахівців у сфері навчання й відновлення засобами фізичної реабілітації передбачає вирішення завдань не лише психофізичного, але й психосоціального рівня. Велику роль для майбутнього фахівця з фізичної реабілітації у встановленні контактів із пацієнтами та іншими спеціалістами відіграє комунікативна здатність та компетентність у спілкуванні, що є одним із головних чинників високого професіоналізму.

Лише активні форми особистісно орієнтованої підготовки, виховання створюють умови для ефективного нагромадження кожним із фахівців власного особистого досвіду, самостійного усвідомлення ним загальнолюдських цінностей-ставлень, дозволяють йому проявити ініціативу, творчість, самостійність у процесі активної особистісно значущої діяльності, стимулюють її до природного самовираження й самореалізації.

Сформовані професійні якості спонукають до постійного застосування отриманих умінь, інформацій на практиці, переглянути свої уявлення про себе та інших людей, до більш теплого та дружнього сприйняття і більш правильного виявлення своїх почуттів, емоцій та бажань до оточуючих їх людей, спонукають до постійного, безперервного самовдосконалення та розвитку особистості фахівця. Розглядаючи проблему формування професійно значущих якостей у майбутніх фахівців із фізичної реабілітації, вивчаючи потреби соціально-педагогічної практики, спрямованої на підвищення ефективності виконання професійної діяльності, можна зробити висновок, що за всієї наявності та розмаїтості курсів у процесі навчання немає відповідного програмно-методичного забезпечення в системі підготовки й підвищення кваліфікації фахівців із фізичної реабілітації. А це й повинно стати об'єктом уваги дослідників, практичних працівників.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Демінська, Л. О. (2004). *Міжпредметні зв'язки у процесі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури* (дис. канд. пед. наук: 13.00.04). Донецьк (Deminska, L. O. (2004). *Intersubject connections in the process of professional training of the future teachers of physical culture* (PhD thesis). Donetsk).
2. Деркач, А. А. (2004). *Акмеологические основы развития профессионала*. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО МОДЭК (Derkach, A. A. (2004). *Acmeological basis of professional development*. M.: Publishing house of the Moscow psychological-social institute; Voronezh: of NPO of MODEC).
3. Карпенко, О. Г. (2004). *Професійне ставлення соціального працівника*. К. (Karpenko, O. H. (2004). *Professional attitude of a social worker: a teaching manual*. K.).
4. Карпов, А. В. (1998). *Психология принятия управленческих решений*. М.: Юрист (Karpov, A. V. (1998). *Psychology of making managerial decisions*. M.: Lawyer).
5. Маркова, А. К. (1996). *Психология профессионализма*. М.: Знание (Markov, A. K. (1996). *Psychology of professionalism*. M.: Knowledge).
6. Оржеховская, В. М. (2011). Здоров'язбережувальне навчання і виховання: проблеми, пошук. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя: Психолого-педагогічні науки*, 4, 29–31 (Orzhehovskaia, V. M. (2011). Health-saving learning and education: problems, search. *Scientific notes of NSU named after M. Gogol: Psychological and pedagogical sciences*, 4, 29–31).
7. *Основы общей психологии* (1998). В 2 т. Т.1. М.: Педагогика (*Fundamentals of general psychology* (1998). In 2 vol. Vol. 1. M.: Pedagogics).
8. Шадриков, В. Д. (1982). Проблемы професійних здібностей. *Психологічний журнал*, 5, 13–26, 67 (Shadrykov, V. D. (1982). Problems of professional abilities. *Psychological Journal*, 5, 13–26, 67).

## РЕЗЮМЕ

**Сущенко Елена.** Теоретические условия формирования профессиональных качеств у будущих специалистов по физической реабилитации в процессе производственной практики в условиях центра комплексной реабилитации детей с инвалидностью.

*В статье обоснована актуальность и перспективы формирования и развития профессиональных качеств личности будущих специалистов по физической реабилитации; раскрыты основы организации и методики формирования профессиональных качеств в работе и практической подготовке будущих специалистов по физической реабилитации в условиях центра комплексной реабилитации детей с инвалидностью. Успешное выполнение профессиональной деятельности любого работника социальной сферы зависит от овладения и удачного использования им ряда характеристик, в том числе профессиональных качеств личности. Доказано, что профессиональная деятельность специалистов по физической реабилитации должна опираться и реализовываться на базе системы профессиональных качеств.*

**Ключевые слова:** профессиональные качества, организация, исследование, методика, специалист по физической реабилитации, профессиональная подготовка.

### SUMMARY

**Sushchenko Olena.** Theoretical conditions of the future physical rehabilitation specialists' professional qualities formation in the process of productive practice in conditions of a comprehensive rehabilitation center for children with disabilities.

*The article proves the urgency and prospects of formation and development of professional qualities of the personality of the future physical rehabilitation specialists. The foundations of organization and methods of formation of professional qualities in the work and practical training of the future physical rehabilitation specialists in conditions of a comprehensive rehabilitation center for children with disabilities are revealed. Successful performance of the professional activity of any employee in the social sphere depends on the mastery and fruitful use of a number of characteristics, including professional qualities of the individual. It has been proved that professional activity of physical rehabilitation specialists should be based and implemented on the basis of a system of professional qualities. In the process of mastering, learning and implementing practical professional activity of the individual, psychological qualities are gradually fixed, professionalized, forming an independent system of rules of behavior, response, communication of a specialist with a child or his representative.*

*When solving the tasks of the study of implementation of the practical component of professional training of physical rehabilitation specialists, rehabilitation of children with disabilities, such theoretical methods of investigation have been used: analysis and generalization of methodological literature, pedagogical questioning, observation, analysis. In the article it is determined that special attention should be paid to the connection between methodological and theoretical training and practical experience for the physical rehabilitation specialists. It has been proved that professional qualities are an important factor in the professional suitability of a specialist.*

**Key words:** professional qualities, organization, research, methodology, physical rehabilitation specialist, professional training.

## ЗМІСТ

### РОЗДІЛ І. ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

<b>Дацко Ольга.</b> Можливості використання досвіду Європейської асоціації університетів у практиці вітчизняних закладів вищої освіти.....	3
<b>Зосименко Оксана.</b> Особливості підготовки педагогів до роботи з обдарованими дітьми: опис досвіду.....	13
<b>Куліченко Алла.</b> Стан медичної освіти США на початку XX ст.....	25
<b>Міровська Маріола.</b> Гарантії і ризики здобуття сучасним студентом вищої освіти в Україні та Польщі.....	36
<b>Скальські Даріуш.</b> Методологія порівняльно-педагогічного дослідження розвитку фізкультурної освіти у країнах ЄС .....	46
<b>Щерба Наталія.</b> Освіта старшокласників із інвалідністю: досвід скандинавських країн .....	56

### РОЗДІЛ ІІ. ПРОБЛЕМИ ІСТОРІЇ ОСВІТИ ТА ЗАГАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

<b>Антонова Олена.</b> Проблема жіночої освіти в педагогічній думці другої половини XIX – початку XX століття .....	69
<b>Бойченко Анна.</b> Особливості ознайомлення старшокласників із мистецтвом концептуалізму в ленд-арті на прикладі камер обскура Кріса Друрі... ..	78
<b>Коштур Яна.</b> Експериментальна методика з плавання для підвищення розвитку швидкісно-силових якостей хлопців 13–14 років .....	88
<b>Кривонос Ольга.</b> Методологічне обґрунтування феномену адаптації студентів до навчання в закладі вищої освіти.....	98
<b>Лі Жуїцін.</b> Поетапна методика розвитку музично-естетичного смаку підлітків у процесі співацького навчання.....	109
<b>Полянничко Анжела, Корінна Ганна.</b> Особливості статеворольової соціалізації вихованців закладів інтернатного типу .....	120

### РОЗДІЛ ІІІ. ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

<b>Балюк Анна.</b> Особливості професійної соціалізації студентів магістратури соціо-гуманітарного профілю: структурно-функціональна модель .....	130
<b>Білова Наталія.</b> Полікультурний вимір мистецької освіти .....	142

<b>Денисенко Віталіна.</b> Особливості формування професійної мотивації майбутніх викладачів .....	155
<b>Дерев'янка Денис.</b> Формування ІКТ-компетентностей учителя початкової школи в умовах освітніх трансформацій .....	168
<b>Жень Сінь Ян.</b> Педагогічні умови формування художньо-ціннісного ставлення майбутніх учителів музики .....	176
<b>Зінченко Володимир, Авраменко Олександр.</b> Моделювання процесу формування працезохоронної компетентності майбутніх інженерів галузі знань «електроніка та телекомунікації» у процесі професійної підготовки .....	186
<b>Мен Сіан.</b> Структура художньо-комунікативного досвіду майбутніх викладачів вокалу .....	198
<b>Меняйло Вікторія.</b> Дослідницько-інноваційна підготовка докторів філософії (PhD) як предмет пошукового дослідження .....	207
<b>Ніколаї Галина.</b> Методичні засади ритмічної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії .....	221
<b>Пшенична Любов.</b> Імідж керівника – важлива складова кар'єри управлінця .....	233
<b>Рубцова Світлана.</b> Особливості навчання у співробітництві на заняттях із професійно орієнтованої іноземної мови для студентів галузі будівництва та цивільної інженерії в закладах вищої освіти .....	251
<b>Семеног Олена.</b> Концепт «підприємницька компетентність» у вимірах лінгвопраксеології .....	262
<b>Ступак Дмитро.</b> Методологічні підходи до організації підготовки курсантів по наданню самодопомоги у структурі дисципліни «Безпека життєдіяльності» .....	273
<b>Сущенко Олена.</b> Теоретичні умови формування професійних якостей у майбутніх фахівців з фізичної реабілітації у процесі виробничої практики в умовах центру комплексної реабілітації дітей з інвалідністю .....	284



## СОДЕРЖАНИЕ

### РАЗДЕЛ I. ПРОБЛЕМЫ СРАВНИТЕЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

<b>Дацко Ольга.</b> Возможности использования опыта Европейской ассоциации университетов в практике отечественных высших учебных заведений .....	3
<b>Зосименко Оксана.</b> Особенности подготовки педагогов к работе с одаренными детьми: описание опыта .....	13
<b>Куличенко Алла.</b> Состояние медицинского образования США в начале XX в. ....	25
<b>Мировская Мариола.</b> Гаранты и риски получения современным студентом высшего образования в Украине и Польше.....	36
<b>Скальски Дариуш.</b> Методология сравнительно-педагогического исследования развития физкультурного образования в странах ЕС .....	46
<b>Щерба Наталия.</b> Образование старшеклассников с инвалидностью: опыт скандинавских стран .....	56

### РАЗДЕЛ II. ПРОБЛЕМЫ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ОБЩЕЙ ПЕДАГОГИКИ

<b>Антонова Елена.</b> Проблема женского образования в отечественной педагогической мысли второй половины XIX – начала XX века. ....	69
<b>Бойченко Анна.</b> Особенности ознакомления старшеклассников с искусством концептуализма в ленд-арте на примере камер обскура Криса Друри.....	78
<b>Коштур Яна.</b> Экспериментальная методика по плаванию для повышения уровня развития скоростно-силовых качеств мальчиков 13–14 лет .....	88
<b>Кривонос Ольга.</b> Методологические обоснования феномена адаптации студентов к обучению в учреждении высшего образования ....	98
<b>Ли Жуйцин.</b> Поэтапная методика развития музыкально-эстетического вкуса подростков во время певческого обучения .....	109
<b>Поляничко Анжела, Коринная Анна.</b> Особенности поло-ролевой социализации воспитанников учреждений интернатного типа .....	120

### РАЗДЕЛ III. ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

<b>Балюк Анна.</b> Особенности профессиональной социализации студентов магистратуры социо-гуманитарного профиля: структурно-функциональная модель .....	130
---	-----

<b>Белова Наталья.</b> Поликультурное измерение художественного образования .....	142
<b>Денисенко Виталина.</b> Особенности формирования профессиональной мотивации будущих преподавателей .....	155
<b>Деревянко Денис.</b> Формирование ИКТ-компетентностей учителей начальной школы в условиях образовательных трансформаций .....	168
<b>Жень Синь Ян.</b> Педагогические условия формирования художественно-ценностного отношения будущих учителей музыки .....	176
<b>Зинченко Владимир, Авраменко Александр.</b> Моделирование процесса формирования трудоохранной компетентности будущих инженеров области знаний «Электроника и телекоммуникации» в процессе профессиональной подготовки.....	186
<b>Мэн Сиан.</b> Структура художественно-коммуникативного опыта будущих преподавателей вокала .....	198
<b>Меняйло Виктория.</b> Исследовательско-инновационная подготовка доктора философии (PhD) как предмет поискового исследования.....	207
<b>Николаи Галина.</b> Методические основы ритмической подготовки будущих учителей музыкального искусства и хореографии.....	221
<b>Пшеничная Любовь.</b> Имидж руководителя – важная составляющая карьеры менеджера .....	233
<b>Рубцова Светлана.</b> Особенности обучения в сотрудничестве на занятиях по профессионально ориентированному иностранному языку для студентов отрасли строительства и гражданской инженерии в высших учебных заведениях .....	251
<b>Семенов Елена.</b> Концепт «предпринимательская компетентность» в измерениях лингвопраксеологии .....	262
<b>Ступак Дмитрий.</b> Методологические подходы к организации подготовки курсантов по оказанию самопомощи в структуре дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» .....	273
<b>Сущенко Елена.</b> Теоретические условия формирования профессиональных качеств у будущих специалистов по физической реабилитации в процессе производственной практики в условиях центра комплексной реабилитации детей с инвалидностью.....	284

## CONTENTS

### SECTION I. PROBLEMS OF COMPARATIVE EDUCATION

<b>Datsko Olha.</b> The possibilities of implementation of the European University Association experience in the practice of domestic higher education institutions.....	3
<b>Zosymenko Oksana.</b> Peculiarities of training teachers to work with gifted children: a description of the experience .....	13
<b>Kulichenko Alla.</b> American medical education: situation in the early 20th century .....	25
<b>Mirowska Mariola.</b> Guarantees and risks of obtaining higher education by a modern student in Ukraine and Poland .....	36
<b>Skalski Dariusz.</b> Methodology of the comparative educational research of physical education in the EU countries.....	46
<b>Shcherba Natalia.</b> Education of senior learners with disabilities: the experience of the Scandinavian Countries .....	56

### SECTION II. PROBLEMS OF HISTORY OF EDUCATION AND PEDAGOGIES

<b>Antonova Olena.</b> The problem of women's education in the domestic pedagogical thought of the second half of the XIX – the beginning of the XX century. ....	69
<b>Boichenko Anna.</b> Peculiarities of introducing the art of conceptualism in land art to senior students on the example of Chris Drury's camera obscura.....	78
<b>Koshtur Yana.</b> Experimental swimming method for developing the speed and strength properties of boys aged 13–14 .....	88
<b>Krivosos Olha.</b> Methodological substantiation of the adaptation phenomenon of the students to study at a higher education institution .....	98
<b>Lee Ruiqing.</b> Phased methodology for the development of musical-aesthetic taste of teenagers during teaching singing .....	109
<b>Polyanichko Angela, Korinna Anna.</b> Peculiarities of gender-role socialization of boarding school children.....	120

### SECTION III. PROBLEMS OF HIGHER EDUCATION

<b>Baliuk Anna.</b> Peculiarities of professional socialization of master's degree students majoring in social studies and humanities: structural and functional model .....	130
<b>Bilova Nataliia.</b> Polycultural dimension of art education .....	142
<b>Denysenko Vitalina.</b> Peculiarities of formation of professional motivation of future teachers .....	155

<b>Derevianko Denys.</b> Formation of ICT competences of the primary school teachers in conditions of educational transformations .....	168
<b>Ren Xin Yang.</b> Pedagogical conditions of the future music teachers' artistic-value attitude formation .....	176
<b>Zinchenko Volodymyr, Avramenko Oleksandr.</b> Modelling of the process of formation of labour protection competence of the future engineers in the branch of study "Electronics and Telecommunications" during professional training .....	186
<b>Maine Sian.</b> The structure of artistic-communicative experience of the future vocal teachers .....	198
<b>Meniailo Viktoriia.</b> Research and innovation training of PhD students as a subject of research.....	207
<b>Nikolai Halyna.</b> Methodological foundations of the future musical art and choreography teachers' rhythmic training .....	221
<b>Pshenychna Ljubov.</b> The manager's image – an important part of the manager's career .....	233
<b>Rubtsova Svitlana.</b> The peculiarities of an active education work in collaboration and cooperation of students of construction and civil engineering fields.....	251
<b>Semenog Olena.</b> The concept of «entrepreneurial competence» through the linguopraxeology .....	262
<b>Stupak Dmytro.</b> Methodological approaches to the organization of training cadets for self-help in the structure of the discipline "Life Safety" .....	273
<b>Sushchenko Olena.</b> Theoretical conditions of the future physical rehabilitation specialists' professional qualities formation in the process of productive practice in conditions of a comprehensive rehabilitation center for children with disabilities.....	284

**Педагогічні** науки: теорія, історія, інноваційні технології : наук.  
**П 24** журнал / голов. ред. А. А. Сбруєва. – Суми : Вид-во СумДПУ  
імені А. С. Макаренка, 2018. – № 6 (80). – 301 с.

ISSN 2312-5993

ISSN 2414-9799 (Online)

DOI журналу 10.24139/2312-5993

DOI номера 10.24139/2312-5993/2018.06

Key title: Pedagogični nauki: teoriâ, istoriâ, inovacijni tehnologiji Abbreviated  
key title: Pedagog. nauki: teor. istor. innov. tehnol.

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу  
масової інформації  
КВ № 15795 – 4267Р від 27.10.2009 р.

Комп'ютерне складання та верстання: *І. А. Чистякова*

Підписано до друку 25.06.2018.  
Формат 60x84/16. Гарн. Calibri. Папір офсет. Друк ризограф.  
Ум. друк. арк. 17,49. Ум. фарб.-відб. 17,49.  
Обл. вид. арк. 19,99. Тираж 100 пр. Вид. № 49.

Виготовлювач:  
ФОП Цьома С.П., 40002, м. Суми, вул. Роменська, 100.  
Тел.: 066-293-34-29.

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи:  
серія ДК, № 5050 від 23.02.2016.