

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  
№ 8 (82), 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 № 3 від 29.10.2018)

**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. Białobrzeska** – 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,  
соціальної педагогіки та спеціальної освіти.

© СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2018

## РОЗДІЛ І. ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37(73)“1920/1940”:3/6.46

Єлизавета Панченко

Уманський державний педагогічний

університет імені Павла Тичини

ORCID ID 0000-0003-3749-7164

DOI 10.24139/2312-5993/2018.08/003-013

### РОЗВИТОК ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ ЗАСОБАМИ СКАУТСЬКОГО РУХУ В МІЖВОЄННИЙ ПЕРІОД У США (20–40-І РР. ХХ СТ.)

*Статтю присвячено розвитку лідерських якостей старшокласників у контексті історії скаутського руху в США. Головну увагу приділено періоду між першою і другою світовими війнами (20–40-і рр. ХХ ст.), коли скаутинг зазнав найстрімкішого поширення. Продемонстровано зв'язок суспільно-політичної ситуації в США і в світі та форм і видів діяльності скаутської організації. Систематизовано умови, що сприяли зростанню впливу неурядової організації «Скаути США» як на загальноамериканському, так і міжнародному рівні.*

**Ключові слова:** лідерські якості старшокласників, історія скаутського руху, США, перша світова війна, друга світова війна, форми діяльності скаутської організації, види діяльності скаутської організації, скаутський рух.

**Постановка проблеми.** Одним із дієвих засобів формування лідерських якостей у неформальній освіті є участь дітей та підлітків у громадських організаціях. Звернемо нашу увагу на скаутський рух як один із наймасштабніших молодіжних рухів світу. Зокрема, цікавим є використання виховного потенціалу таких організацій у Сполучених Штатах Америки – країні, у якій приділяється велика увага розвитку лідерських якостей дітей та молоді. Цінними в цьому контексті є дослідження американського дитячого руху як інструменту формування лідерських якостей дітей та молоді.

**Аналіз актуальних досліджень.** Діяльності та історії скаутських організацій присвятили свої праці українські (Н. Коляда, С. Диба, І. Степанов, А. Кофман, С. Бородін, О. Гаврилова) та зарубіжні (Х. Грем (Graeme), Л. Барклей (Barclay) та ін.) дослідники. У них значна увага приділялася історії скаутської організації, її ролі для соціалізації особистостей, естетичному та моральному вихованню, але нами не було знайдено жодної праці про формування лідерських якостей старшокласників засобами скаутингу.

**Мета статті** – дослідити особливості формування лідерських якостей старшокласників засобами скаутського руху в міжвоєнний період (20–40-і рр. ХХ ст.) у США.

**Методи дослідження:** аналіз науково-педагогічної літератури та узагальнення поглядів вітчизняних і зарубіжних учених із проблеми

дослідження, історико-ретроспективний аналіз, що уможливив виявлення особливості формування лідерських якостей старшокласників засобами скаутського руху в міжвоєнний період (20–40-і рр. XX ст.) у США.

**Виклад основного матеріалу.** Скаутський рух, скаутизм (слово «скаут» походить від старофранцузького «escouter» і від латинського дієслова «auscultare», що означає – «уважно слухати») як потужний засіб формування лідерських якостей дітей та молоді був заснований 1907 р. полковником Робертом Стівенсоном Баден-Пауеллом, який провів перші збори на острові Броунсі, а згодом видав ілюстровану книгу «Скаутинг для хлопців» (1908 р.) (Baden-Powell, 2007). Метою скаутського руху є сприяння освіті. Другий етап історії скаутів тривав з 20-х по 40-ві рр. XX ст., що по суті є періодом міжвоєнним. Це визначило особливості розвитку скаутингу, особливою рисою якого є відмова від вузької військово-спортивної спрямованості (Boy Scouts of America, 2018d).

20–40 рр. XX ст. вважають найважливішими в історії скаутів, адже після подій Першої світової війни вони залучилися світовою підтримкою. Також у ці роки можна прослідкувати, хоча й не різке, проте постійне збільшення чисельності організації з півтора до понад тринадцяти мільйонів членів.

1920 рік розпочався першим «Світовим джамборі» (First World Jamboree) або зльотом бойскаутів. Святкування, на якому зібралося 8000 скаутів з 34 країн і 301 член організації Бойскаутів Америки, відбувалося в Лондоні з 30 липня по 8 серпня. Роберт Баден-Пауел, називаючи захід, надав цьому символічного значення, адже слово «jamboree» (веселощі, гуляння, зліт) запозичене з американського сленгу. Таким чином, він ще раз підтвердив «міжнародність» заходу, адже раніше між американськими і британськими скаутами існувала жорстка конкуренція (1st World Jamboree, 1920). Незважаючи на назву, захід не був типовим зльотом. Це була комбінація масштабної виставки та парадів на свіжому повітрі з різноманітними іграми, спортивними змаганнями, перевіркою скаутських умінь, піснями, виставами. Незважаючи на зливу, захід удався, адже під час нього скаути всього світу продемонстрували надзвичайну єдність і братерство. Після 12 років від заснування скаутського руху і через 2 роки після війни скаути об'єднали нації однаковою уніформою і спільним бажанням миру та дружби. Громадськість дуже позитивно сприйняла Перший Світовий джамборі. Ще одним доказом серйозного ставлення до скаутів була присутність на заході правлячого монарха і двох наслідувачів британського трону. Також під час з'їзду Роберта Бадена-Пауела було обрано Головним світовим скаутом (Chief Scout of the World) (Baden-Powell, 2008). Саме обрання було зроблено спонтанно. Спочатку один зі скаутів, адвокат Джеймс Вест (James E. West), жартома запропонував обрати Роберта Б.-Пауела Великим індіанським вождем (Great Indian Chief). Пауел лише посміявся з такої пропозиції. Але коли під час його щорічного публічного виступу хтось зі

скаутів викрикнув: «Нехай живе Головний світовий скаут!» (Long live the Chief Scout of the World), вигук підтримав увесь натовп, і 6 серпня 1920 року Роберту Б.-Пауелу присвоїли цей титул офіційно. Того ж року Асоціація бойскаутів видала «Книгу зльоту бойскаутів», щоб відзначити успішне його проведення (*1st World Jamboree*, 1920).

З 1923 року скаути всього світу потискають ліву руку, що відбувається неспроста і має свою історію. Коли Баден-Пауел ввійшов у Кумасі (Kumasi), столицю області Ашанті (Ashanti) республіки Гана, він, як зазвичай, протягнув праву руку для привітання. Проте один із вождів Кумасі переклав щит із лівої руки у праву і протягнув ліву руку у знак поваги і дружби. На запитання Бадена-Пауела, чому він так зробив, абориген пояснив, що таким чином показав довіру до ворога, адже, не маючи щита в руці, він не має захисту в разі атаки. Це пояснення настільки сподобалося головному скауту, що він вирішив зробити таке вітання офіційним серед учасників організації (*The left-hand handshake*, n.d.).

1923 року було відкрито першу Базу пригод «Нозерн Тір» (Northern Tier high-adventure base), завданням учасників якої був спуск гірською річкою в каное (Northern Tier, 2018). Програма дала можливість поринути в пригоди у Великих Північних лісах (the Great Northwoods). Улітку скаути з трьох баз відкривали мільйони акрів недоторканих озер, звивистих річок, густих лісів і боліт у Північній Мінесоті, Північно-західному Онтаріо та Північно-західній Манітобі. Узимку на Базі пригод «Нозерн Тір» було реалізовано Кемпінг-програму для холодної погоди (the OKPIK Cold-Weather Camping program), яка стала основною зимовою програмою Бойскаутів Америки. Восени також було започатковано різноманітні програми (Northern Tier, 2018).

Наступний, 1924 рік, ознаменувався початком програми «Кожен скаут – плавець» (Every Scout a Swimmer program) та Другим світовим джамборі (Second world jamboree). Програма «Кожен скаут – плавець» мала на меті навчити учасників плаванню та безпечному поведженню на воді. Її причиною стала невтішна статистика, за якою щороку понад 8 тисяч людей гинули на воді через невміння плавати. Зазвичай то були безстрашні молоді люди, які відправлялись у плавання на човнах чи каное, при цьому не вміючи плавати. Організація Бойскаутів Америки вирішила раз і назавжди покінути з цією проблемою, навчивши плавати всіх бойскаутів. Вони проводили численні табори, у яких навчали плавати, розробили й надрукували в журналі «Boys' Life» 12 правил успішного плавця, ввели почесний значок рятувальника (*Master the water*, 1924; *Boys' Life*, 1925).

У 1925 р. відбулася Третя конференція скаутських лідерів (The Third International Conference of Scout Leaders), на якій були присутні 6 тисяч скаутів із 33 Скаутських асоціацій. Організація «Єдині скаути Америки» (The Lone Scouts of America) приєдналася до Бойскаутів Америки (West, 1924). Також цього ж року в Копенгагені (Данія) відбувся другий Світовий джамборі (the

Second World Jamboree), у якому взяли участь 56 представників Бойскаутів Америки, а у Істерн Парк, Соло (Estes Park, Colo) третя конференція скаутської адміністрації, яка з того часу відбувається раз у два роки (The Third Biennial Conference of Scout Executives). Було розроблено Міжнародну конституцію скаутів (The International Scout constitution) та статутні норми (bylaws). Президентом організації було обрано Джеймса Дж. Стороу (James J. Storrow). Тоді ж відкрилася перша школа для виконавчої влади (The first National Training School for executives). Скаути значно допомогли під час торнадо у штаті Ілінойс, землетрусу в Каліфорнії, пожежі в Луїзіані. Делегація скаутів вирушила в Південну Америку для поширення скаутського руху там (The history of scouting, 1920).

У 1926 році відбулося перше урочисте вручення нагород Срібного Бика (First Silver Buffalo Awards) за особливі заслуги перед громадою, під час якого 22 скаути отримали нагороди. Першим, звичайно, нагородили Роберта Бадена Пауела, а другим – невідомого скаута, який привів скаутський рух у Америку. У березні президент Джеймс Дж. Сторроу помер і в травні було обрано нового президента – Волтера У. Хеда (Walter W. Head). Того ж року було проведено Четверту міжнародну конференцію скаутів у Кандерстегу, Швейцарія (Kandersteg, Switzerland) і четверту конференцію скаутської адміністрації в Хот Спрінгз, Арканзас (Hot Springs, Ark). Виконавча влада скаутського руху наголосила на особливій важливості розвитку скаутського руху серед молодших школярів. Скаути продовжували підтримувати країну у важких ситуаціях, таких як ураган у Флориді та повінь в Арканзасі. До списку нагород додали ще одну – Орлине перо (Eagle Palms), а також ще 12 значків, яких стало 89. Група з 8 морських скаутів відправилася з музеєм Борденфілд у морську експедицію музею до Берингового моря (the Borden-Field Museum Expedition to the Bering Sea). Скаути допомогли подолати наслідки повені в Міссісіпі і Вермонті та під час торнадо в Сейнт Льюїс.

На початку 1928 року стартувала експедиція скаутів у складі Девіда Р. Мартіна (David R. Martin), Дугласа Олівера (Douglas Oliver) та Діка Дугласа (Dick Douglas) до Африки. Того ж року у п'яте було проведено Національну конференцію виконавчої влади скаутів (The Fifth National Training Conference for Scout Executives) в Університеті Корнел (Cornell University). У Сан-Франциско було проведено 18 щорічну міжнародну зустріч скаутів. 4 скаути взяли участь у перегонах імені Лінкольна через весь континент (the Lincoln Highway covered-wagon tour) (The Lincoln Highway, 2018), а Пол А. Симпл (Paul A. Simple), морський скаут, у компанії адмірала Річарда Берда (Richard E. Byrd) здійснив подорож до Антарктики.

Третій світовий зліт скаутів (The World Jamboree of Boy Scouts, 1929) відбувся в 1929 у Біркенхеді, Англія (Birkenhead, England). У ньому взяли участь 50000 учасників із 73 країн, серед яких 1300 – із Бойскаутів Америки. Після зльоту було проведено П'яту Міжнародну конференцію скаутів.

Розбудові скаутської організації значною мірою сприяло створення єдиного реєстру всіх скаутів.

У якості експерименту було запущено програму скаутингу для молодших школярів (7–12 років), яку було названо Кабскаутингом (The Wolf Cub/the Cub Scout program). З 1930 року цю програму було офіційно запущено для учнів з 1-го по 5-й клас (Boy Scouts of America, 2008).

У 1931 році було започатковано ще одну нагороду – Срібний бобер (First Silver Beaver) (Eby, 2018) за особливі заслуги перед скаутською громадою. На 21-й щорічній зустрічі в м. Мемфіс, Теннесі (Memphis, Tenn.) обрали нового президента організації. Ним став Мортімер Л. Шіф (Mortimer L. Schiff), але через місяць після обрання він раптово загинув і виконуючим обов'язки президента було призначено Волтера В. Хеда (Walter W. Head). У Відні відбулася шоста міжнародна конференція скаутів (Retired Scout, 2000).

1932 рік почався із 22-ї щорічної зустрічі, на якій Національна рада (National Council) затвердила десятирічну програму розвитку, за якою кожен четвертий дванадцятирічний хлопчик мав стати скаутом і пробути ним хоча б 4 роки. Щоб заохотити до участі у програмі, президент Хувер (President Hoover) запровадив нагороди групам, радам, регіонам скаутів, які досягнуть поставленої мети. Скаути продовжували допомагати в надзвичайних ситуаціях. Під керівництвом лідерів, яких тренували члени Ради скаутів, розвивався воєнний кемпінг.

У 1933 році президент США Франклін Д. Рузвельт став почесним президентом скаутського руху, а колишній президент Хувер – почесним віце-президентом. Було урочисто відкрито меморіал, присвячений Мортімеру Л. Шіфу. У Годоло, Угорщина (Godollo, Hungary) було проведено четверте світове джамборі, на якому були присутні 21000 скаутів із 46 країн, серед яких було 406 американців (1933 Scout Jamboree, 2007).

У 1934 у відповідь на радіопромову президента Рузвельта 10 лютого, у якій він закликав допомагати нужденним і злиденним, скаути розробили загальнодержавну програму «Зроби хороший вчинок» (Do a Good Turn), у межах якої було зібрано 1812284 предмета одягу, меблів, продовольчих товарів. За це президент запропонував провести Національний зліт скаутів, 1935 року, у Вашингтоні, що підтверджує надання скаутам постійної державної підтримки. Крім того, значну підтримку надавала скаутам і Католицька церква, у межах співпраці з якою вони надавали значної ваги програмам, присвяченим охороні здоров'я. Було затверджено програму почесного товариства «Орден Стріли» (Order of the Arrow, BSA, 2018).

У 1935 році скаути відзначали свій срібний ювілей. У межах святкування 25-ї річниці відзначали також:

- у березні – річницю журналу «Boys' Life» (24 роки);
- у квітні – урочистості з приводу видання 5-мільйонного примірника Посібника для хлопчиків (Handbook for Boys);

- у жовтні – 25 річницю Щорічної зустрічі Національної ради скаутів (National Council) in October,
- у грудні – святкування Різдва в зимових таборах (Christmas holiday camps).

Зліт скаутів, який, за пропозицією президента, мав відбутися у Вашингтоні, відмінили через епідемію поліомієліту. Уперше за історію скаутингу зареєстровано понад мільйон діючих членів (1027833 чол.) (The history of scouting, 1930).

8 лютого 1936 року президент Рузвельт у своїй промові по радіо знову запропонував провести Національне джамборі у Вашингтоні. У Френч Лік, Індіана (French Lick, Ind.) пройшла Шоста національна конференція виконавчої влади скаутів, а в Атлантик Сіті (Atlantic City) – 26-та Щорічна зустріч Національної ради скаутів. Задля того, щоб віддячити скаутам за їхні програми зі збереження здоров'я і безпеки Американський дитячий фонд (American Children's Fund) надав організації Бойскаутів Америки грант у розмірі \$100,000. Також цього ж року був надрукований новий Посібник для вожатих (The new Handbook for Scoutmasters).

1937 рік став особливим в історії скаутингу, адже він ознаменувався першим Національним джамборі, який відбувся з 30 червня по 9 липня у Вашингтоні на запрошення президента Рузвельта. Учасниками зльоту стали 27232 скаути із 536 рад. Цього року відбувся 5-й Світовий джамборі у с. Фогелензан, Нідерланди (Vogelenzang, Holland) (Polygoon-Profilti, 1937), на якому були присутні 814 представників американського скаутства, а також 9-та Міжнародна конференція скаутів в Гаазі, Нідерланди, 10–12 серпня, у якій взяли участь представники 34 країн (Scouts, n.d.).

1938 рік ознаменувався Національною програмою американізації і представлення оновленої Конституції США та Декларації про незалежність (Constitution of the United States and the Declaration of Independence). Вейт Філіпс (Waite Phillips), американський бізнесмен, презентував скаутам надзвичайний подарунок – віддав своє ранчо, яке згодом, у 1941, було перейменовано на Скаутське ранчо Філторн (Philmont Scout Ranch). Це була територія в 35,857 акрів у східному схилі Скелястих гір (Rocky mountains), біля Симарона, Нью Мехіко (Cimarron, N.M.). Скаути продовжували допомагати під час надзвичайних ситуацій, цього разу – під час урагану і повеней у Новій Англії. З метою поширення скаутингу було засновано перші гранти від Фонду Френка Філіпса (the Frank Phillips Foundation) у штаті Оклахома та частині Техасу.

1939 рік ознаменувався відкриттям Скаутського табору Філторн. Також скаути взяли участь у виставках «Золоті ворота» (the Golden Gate Exposition) (*Highlights of the Golden Gate*, n.d.) та Всесвітній виставці 1939 року в Нью-Йорку (New York World's Fair, 1939). Ця виставка тривала з 30 квітня 1939 р. до 27 жовтня 1940 р. з рекордним ареалом 4,9 км<sup>2</sup> і близько 44 мільйонів відвідувачів. Під час цієї виставки відбулася 29 щорічна зустріч скаутів. Під час

неї колишні скаути, яким щойно виповнився 21 рік, офіційно отримали громадянство. В Единбурзі, Шотландія, пройшла 10-та Міжнародна конференція скаутів, а в Бреттон Вудз (Bretton Woods) – Сьома національна конференція скаутської адміністрації. Голова Національної ради скаутів представляв організацію Боускаути Америки на конференції Білого дому «Молодь у демократії» (Youth in a Democracy).

У 1940 році скаути знову взяли участь у виставці «Золоті ворота» (Golden Gate Exposition) у Сан Франциско та Всесвітній виставці року в Нью-Йорку (New York World's Fair). Також цього ж року розробили програму Бойскаутів Америки в разі Національної надзвичайної ситуації та державної безпеки (A Boy Scout program for helping in national emergency and government defense programs).

Визначні події 1940 року – інвентаризація загонів (troop inventory), перекличка (roll call), побудова споруд для надзвичайних ситуацій та плани мобілізації. У 1941 році, після оголошення війни, уряд попросив бойскаутів про допомогу, запропонувавши їм зайнятися такими видами роботи:

- поширювати оборонні облігації й гербові плакати;
- збирати алюміній та макулатуру;
- створити угруповання із захисту житла;
- посадити Города перемоги;
- поширювати плакати;
- співпрацювати з Американським товариством Червоного Хреста;
- спільно з Управлінням цивільної та оборонної мобілізації надавати екстрену медичну допомогу та допомогу в разі пожежі.

Щорічна зустріч скаутів відбулася у Вашингтоні, округ Колумбія. Чисельність скаутів перевищила 1.5 мільйони чоловік.

1942 скаути продовжували допомагати під час війни. Уряд попросив про допомогу у 28 проектах, серед яких були: зібрання 30 мільйонів фунтів каучуку за 2 тижні; тотальна рятувальна операція на основі випущеної урядом брошури «Сміття і як Скаути збирають його» (Scrap and How Scouts Collect It); розподіл карт для військових облігацій і ощадних марок; Сади перемоги; робота на фермах і в таборах врожаю; допомога уряду у відправці важливих посилок.

32-ге щорічне зібрання було проведене в Мінеаполісі, де було розроблено програму «Повітряні скаути» для тих членів організації, які досягли 15-річного віку.

У 1943 році скаути надали військову службу на прохання уряду в чотирьох напрямках: збирання медикаментів для рятувальників; поширення в якості офіційних диспетчерських носіїв для урядових брошур і плакатів; виробництво; охорона навколишнього середовища.

Перші нагороди «Срібна Антілопа» (Silver Antelope Awards) були вручені за видатні заслуги молоді в регіоні. Був розроблений Пан-

американський проект (The Pan-American project) ("16<sup>th</sup> Jamboree Escoteiro Interamericano e 3<sup>o</sup> Camporee Escoteiro Interamericano", 2018), який мав на меті об'єднати скаутів з усієї Америки (Boy Scouts of America, 2017b; 16<sup>th</sup> Jamboree Escoteiro, 2018). Виконуючий обов'язки головного скаута Джеймс Е. Уест став Головним скаутом, а доктор Елберт К. Фретвелл був призначений заступником. Др. Джордж Дж. Фішер став Національним скаутським комісаром. До офіційної уніформи було додано довгі штани і кепку. У Нью-Йорку було проведено 33-тю щорічну зустріч скаутів.

Протягом 1944 року вся організація вела роботу у трьох напрямках: 1) організація Світового джамборі і програми Всесвітньої дружби; 2) навчальний проект міжамериканських молодіжних лідерів (The Inter-American Youth Leaders' Training), після відкриття якого студенти з Латинської Америки, у співпраці з координатором Міжамериканських справ, взяли участь у Національній школі і їздили з виступами і презентаціями у східній частині Сполучених Штатів і Канади; 3) Світовий Фонд Дружби (The World Friendship Fund), щоб допомогти відновити скаутський рух у спустошених країнах.

1945 рік – останній рік війни, за період якої скаути виконали 69 урядових запитів. Визначна кампанія генерала Айзенговера по збору макулатури сягнула апогею, за що Бойскаути Америки у грудні 1945 року відзначили генерала Золотою медаллю у знак вдячності (*Scout medal presented*, 1946). Протягом кампанії з березня по квітень скаути зібрали понад 300000 тон макулатури, а усього за війну – 720 тон (Bakken, n.d.).

Інший вид діяльності скаутів у воєнний період включав збір та розповсюдження циркулярів по проектам охорони навколишнього середовища та участь у програмі «Зелений палець» (Green Thumb program), яка полягала у вирощенні «городів перемоги» («victory gardens») (*Green Thumb. Environmental beautification*, 2018). Двадцять тисяч скаутів були нагороджені медалями генерала Дугласа Макартура (General Douglas MacArthur Medal), наприклад, медаль за вирощування продуктів харчування.

Фонд Дружби Миру збільшився; \$ 10 000 були виділені на Філіппіни. Було розпочато нову кампанію під назвою «Віддамо останню сорочку» ("Shirts off Our Back"), щоб допомогти скаутам за кордоном. У газеті «Скаутинг» був такий заклик до Скатів Америки: «З давніх-давен американці йшли на допомогу тим, хто в біді, особливо, якщо ця біда спричинена катастрофою. Така катастрофа сталася з нашими сусідами – точніше, з нашими братами, які потерпають від війни. Для нас це – чудова можливість зробити щось таке, що вони пам'ятатимуть із теплом на душі – «віддати останню сорочку». Слоган, який здавна нам відомий, означає сорочку в буквальному сенсі, адже для відновлення скаутингу у країнах, що потерпають від війни, дійсно потрібні наші сорочки, тобто уніформа, а також усі речі, яких потребуємо ми. Кожен скаут повинен зрозуміти, що це не збір речей, які вийшли з ужитку, а можливість дати те, що нам потрібне, що ми зараз

використовуємо, частинку свого власного скарбу. Коли ви віддасте його, то вкложите туди частинку своєї душі. (...) Необхідне обладнання включає ношені, але в хорошому стані частини уніформи, такі як сорочки (без беджів), капелюхи і шапки, шорти, шийні хустки і гірки, ремені, панчохи і туфлі. Відсутність обладнання – одна з причин занепаду скаутингу. Потрібні сокири, ножі, столові прибори, посуд для приготування їжі та сервіровки, сумки, ранці, спальні мішки, намети, свистки, компаси, набори для розпалювання багаття, аптечки для першої допомоги, сигнальні прапори, література зі скаутингу» (Scouting, Volume 33, Number 10, 1945).

Особливістю функціонування скаутської організації було також те, що вони співпрацювали з військово-повітряними силами армії у програмі «Повітряні скаути» (Air Scouts).

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** Отже, можемо дійти висновків про те, що: 1) у міжвоєнний період скаутський рух набув значного поширення в Сполучених Штатах та по всьому світу; 2) швидкому поширенню скаутських ідей сприяли численні заходи, серед яких зльоти, конференції, експедиції, організовані як на локальному, так і на національному та міжнародному рівнях; 3) поширенню скаутингу сприяли засоби масової інформації, які висвітлювали медійно привабливі події, а також періодичні видання, буклети, рекламна продукція й листівки; 4) зростанню авторитету організації сприяв патріотизм її членів у часи другої світової війни та повоєнний період, що виявлялося в різних заходах, спрямованих на допомогу фронту, подолання продовольчої кризи та епідемії; 5) успішності заходів, проведених скаутськими організаціями, сприяла підтримка місцевої громади, урядів, президентів, монархів, церкви; 6) тривалому впливу скаутського руху сприяла різнорівнева управлінська система.

## ЛІТЕРАТУРА

1. 16<sup>o</sup> Jamboree Escoteiro Interamericano e 3<sup>o</sup> Camporee Escoteiro Interamericano. (2018). Retrieved from: <https://www.escoteiros.org.br/jamcam2020/about.php>.
2. 1933 Scout Jamboree. (2007). Retrieved from: [https://www.youtube.com/watch?v=Op\\_noNonKWQ](https://www.youtube.com/watch?v=Op_noNonKWQ).
3. 1st World Jamboree, Olympia. (1920). Retrieved from: <http://www.pinetreeweb.com/1920-jamboree.htm>.
4. Baden-Powell, R. (2007). *Scouting for boys: the original 1908 edition*. London: Dover Publications.
5. Baden-Powell, R. (2008). *Chief scout of the world*. Retrieved from: [https://scouts.org.uk/media/52831/baden\\_powell.pdf](https://scouts.org.uk/media/52831/baden_powell.pdf).
6. Bakken, E. H. (n.d.). *World War II Sustainability*. Retrieved from: <http://www.worldscoutingmuseum.org/WWII.shtml>.
7. Boy Scouts of America. (2008). *What is cub scouting?* Retrieved from: <https://web.archive.org/web/20080221140455/http://www.scouting.org/Media/FactSheets/02-502.aspx>.

8. Boy Scouts of America. (2017b). *The Silver Antelope Award nomination form*. Retrieved from: [https://filestore.scouting.org/filestore/pdf/512-105\\_WB.pdf](https://filestore.scouting.org/filestore/pdf/512-105_WB.pdf).
9. Boy Scouts of America. (2018d). *History of the BSA highlights*. Retrieved from: [http://www.scouting.org/About/FactSheets/BSA\\_History.aspx](http://www.scouting.org/About/FactSheets/BSA_History.aspx).
10. Boys' Life. (1925). *Boys' Life*, 15 (8), 36.
11. Eby, D. (2018). *History of the Silver Beaver Award*. Retrieved from: <http://usscouts.org/usscouts/history/silverbeaver.asp>.
12. *Green Thumb. Environmental beautification*. (2018). Retrieved from: <http://nygreenthumb.org/>.
13. *Highlights of the Golden Gate International Exposition*. (n.d.). Retrieved from: <https://sfpl.org/?pg=2000036601>.
14. Master the water! (1924). *Boys' Life*, 14 (8), 6.
15. *New York World's Fair*. (1939). Retrieved from: <http://www.1939nyworldsfair.com/>.
16. Northern Tier. (2018). *About Northern Tier*. Retrieved from: <http://www.ntier.org/About.aspx>.
17. Order of the Arrow, BSA. (2018). *History*. Retrieved from: <https://oa-bsa.org/about/history>.
18. Polygoon-Profilati. (1937). *Jamboree is in aantocht, Indische padvindes in Amsterdam*. Retrieved from: <https://www.openbeelden.nl/media/16661/>.
19. Retired Scout. (2000). *Baden-Powell in Austria, 1931. The Sixth International Scout Leader Conference*. Retrieved from: <http://www.retiredscouter.com/pinetreeweb/html/bp-austria-1931.htm>.
20. *Scouting, Volume 33, Number 10*. (1945). Retrieved from: <https://texashistory.unt.edu/ark:/67531/metaph313119/m1/14/>.
21. Scouts. (n.d.). *History of world scout conferences*. Retrieved from: [https://www.scout.org/sites/default/files/library\\_files/History%20of%20World%20Scout%20Conferences\\_0.pdf](https://www.scout.org/sites/default/files/library_files/History%20of%20World%20Scout%20Conferences_0.pdf).
22. *The history of scouting*. (1920). Retrieved from: <http://historyofscouting.com/history/history-1920.htm>.
23. *The history of scouting*. (1930). Retrieved from: <http://historyofscouting.com/history/history-1930.htm>.
24. *The left-hand handshake*. (n.d.). Retrieved from: <http://thescoutingpages.org.uk/handshake.html>.
25. *The Lincoln Highway National Museum and Archives*. (2018). Retrieved from: <http://www.lincoln-highway-museum.org/BSA-1928/BSA-Index.html>.
26. West, J. E. (1924). National Council Official News. *For All Boys*, 43–46.

## РЕЗЮМЕ

**Панченко Єлизавета.** Розвиток лідерських якостей засобами скаутського руху в міжвоєнний період в США (20–40-е гг. XX в.).

Стаття присвячена розвитку лідерських якостей старшокласників в контексті історії скаутського руху в США. Головна увага приділена періоду між першою та другою світовими війнами (20–40-е гг. XX в.), коли скаутинг отримав швидке поширення. Продемонстровано зв'язок громадсько-політичної ситуації в США та в світі з формами та видами діяльності скаутської організації. Систематизовано умови, сприяливі розвитку впливу неправительственої організації «Скауты США» як на загальноамериканському, так і міжнародному рівні.

**Ключевые слова:** лидерские качества старшеклассников, история скаутского движения, США, первая мировая война, вторая мировая война, формы деятельности скаутской организации, виды деятельности скаутской организации, скаутское движение.

## SUMMARY

**Panchenko Yelyzaveta.** Development of leadership qualities by means of Scout movement in the interwar period in the USA (20–40-ies of the XX century).

*The article is devoted to the development of high school students' leadership skills in the context of the Scout movement history in the United States. The main attention is paid to the period between the first and second world wars (20–40ies of the XX century), when scouting was the most widespread. This period is called the second period of the development of the Scout movement in the United States, or the period of broadening the narrow military-sports orientation. The connection of the socio-political situation in the USA and the world with forms and types of Scout organization activity is demonstrated. The conditions that contributed to the growing influence of the non-governmental organization "Scouts of the USA" on both American and international levels were systematized. On the basis of an analysis of the activities of American scout organizations, the author has made the following conclusions: 1) during the interwar period, the Scout movement became widespread in the United States and around the world; 2) the rapid dissemination of Scout ideas was facilitated by numerous events, including jamborees, conferences, expeditions organized locally, nationally and internationally; 3) the dissemination of scouting was facilitated by mass media coverage of media appealing events, as well as periodicals, booklets, methodology literature, and leaflets; 4) the organization's growing authority was facilitated by the patriotism of its members during the Second World War and the post-war period, which was manifested in various actions aimed at helping the front, overcoming the food crisis and the epidemic; 5) the success of the activities carried out by scout organizations was facilitated by the support of the local community, governments, presidents, monarchs, and the church; 6) the long-term influence of the Scout movement was promoted by a multilevel management system.*

**Key words:** high school students' leadership skills, history of the Scout movement, USA, World War I, World War II, forms of Scout organization activities, types of Scout organization activities, Scout movement.

УДК 376.1

Ірина Чистякова

Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0001-8645-510X

DOI 10.24139/2312-5993/2018.08/013-024

## МЕХАНІЗМИ РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В ЗАРУБІЖНИХ КРАЇНАХ

*У статті схарактеризовано механізми розвитку інклюзивної освіти в зарубіжних країнах: посилення уваги до формування й розвитку інклюзивної культури школи; планування та впровадження перспективного плану розвитку інклюзивної школи; розробка і використання в освітньому процесі індивідуальної програми розвитку кожної дитини; проектування й реалізація безперервної системи організації внутрішньої*

*співпраці між усіма педагогами, батьками, дітьми, фахівцями міждисциплінарних галузей знань; використання варіативних програм навчання й виховання; підвищення якості зовнішньої співпраці між школами, громадськими організаціями, соціальними інститутами та місцевими органами освіти.*

**Ключові слова:** *інклюзивна освіта, інклюзивна культура школи, перспективний план розвитку інклюзивної школи, діти з особливими освітніми потребами, зарубіжні країни.*

**Постановка проблеми.** Згідно зі стратегічними цілями міжнародної освітньої політики процес інклюзивної освіти дітей з особливими освітніми потребами являє собою безперервний процес проведення цілого комплексу кардинальних змін, спрямованих на просування антидискримінаційної політики та підвищення якості освіти для всіх дітей відповідно до різноманіття їх освітніх потреб.

Аналіз зарубіжних матеріалів дозволив установити, що успіх реалізації даних змін у системі закладів загальної освіти багато в чому залежить від того, чи є ці рішення підсумком плідної та злагодженої співпраці всіх учасників процесу інклюзивної освіти дітей з особливими освітніми потребами, заснованого на глибокому теоретичному й емпіричному пізнанні сутності даного процесу, пошукові ефективних педагогічних стратегій і механізмів, що сприяють успішній та ефективній адаптації провідних міжнародних цілей і принципів його реалізації до специфіки національних контекстів і особливостей організаційної структури кожної школи.

Загальноосвітня школа як цілісна система являє собою складне й багатокомпонентне об'єднання взаємодіючих і взаємозалежних елементів, від успішності функціонування кожного з яких залежить ефективність реалізації системи в цілому. Відповідно, зміни, що зачіпають один компонент шкільної системи, знаходять своє відображення в інших її елементах. Наприклад, диференціація педагогами навчальних програм для дітей з особливими освітніми потребами, пріоритетність в організації безперервної співпраці команди міждисциплінарних фахівців, орієнтована на створення максимально сприятливих умов для забезпечення підтримки й допомоги всім учасникам процесу інклюзивної освіти, упровадження варіативних педагогічних технологій, спрямованих на задоволення різноманітних освітніх потреб усіх дітей у гетерогенних групах і підвищення індивідуалізації освітнього процесу, здійснюють вплив на погляди й позицію інших педагогів, батьків, дітей і школу в цілому (McLeskey & Waldron, 2002).

Однак, виключно важливим є те, щоб комплекс упроваджуваних змін і модифікацій надавав позитивний вплив на кожного учасника процесу інклюзивної освіти дітей з особливими освітніми потребами й забезпечував досягнення ними стабільного прогресу в даному процесі.

**Аналіз актуальних досліджень.** Дослідженням питань інклюзії та інклюзивного навчання займалася низка авторів, які вивчали проблеми

інклюзивного навчання і впровадження його в освітній простір – В. Бондар, Л. Вавіна, М. Ворон, Л. Даниленко, Е. Даніелс, М. Деркач, Н. Дятленко, В. Засенко, Ю. Кавун, А. Колупаєва, Г. Кукуруза, Ю. Найда, Л. Петушкова, Ю. Рибачук, Т. Сак, Є. Синьова, Н. Софій, К. Стаффорд, О. Таранченко та ін.

Значним кроком слід визнати теоретичні дослідження сутності та специфіки інклюзивної освіти й методологічних основ її впровадження в освітній процес закладів загальної освіти (В. Бойко, Г. Бурова, О. Василенко, Г. Давиденко, М. Захарчук, С. Іноземцева, М. Малік, Н. Назарова, К. Островська, О. Рассказова, Т. Скорик та ін.). Позитивної оцінки, на наш погляд, заслуговують методичні напрацювання С. Акішиної, Л. Будяк, Л. Вавіної, І. Калініченко, Т. Скрипник, О. Чеботарьової та ін.) із питань модифікації навчального середовища в інклюзивних умовах початкової школи та організації роботи з батьками й фахівцями для вдосконалення практики навчання, виховання й корекції розвитку дітей з особливими освітніми потребами та без них.

Зарубіжний досвід особливостей інклюзивної освіти дітей з особливими освітніми потребами став предметом розгляду М. Захарчук (становлення та розвиток інклюзивної освіти у США), А. Лапіна (етапи становлення системи навчання дітей з особливими освітніми потребами), А. Колупаєва (особливості інклюзивної освіти в країнах Західної Європи, Північної Америки та пострадянського простору), Н. Кугуєнко, В. Шахненко, В. Шевченко (світовий досвід інтегрування дітей з особливими освітніми потребами в заклади загальної освіти).

До того ж, окремим аспектам проблеми інклюзивної освіти присвячені наукові доробки закордонних учених, які вивчали: професійну підготовку вчителя до роботи в інклюзивному закладі навчання, міжнародний досвід інклюзивної освіти (М. Ейнскоу, П. Клоу, С. Коул, Н. Уолдрон, М. Мадж); історію розвитку інклюзивної освіти, соціальний статус людей з особливими потребами (К. Барнз, Л. Бартон, Дж. Себба, М. Ейнскоу); спеціальну освіту для дітей з особливими освітніми потребами (Дж. Корбет, Дж. Ендрюс, Дж. Лупарт); психолого-педагогічну підтримку дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивних закладах освіти (Г. Деніелз, А. Бауер, Дж. Браун) та ін.

**Мета статті** полягає в характеристиці механізмів розвитку інклюзивної освіти в зарубіжних країнах.

**Методи дослідження.** Вивчення й порівняльно-зіставний аналіз зарубіжних і вітчизняних психолого-педагогічних, історичних, літературних джерел; відеоматеріалів та інтернет-сайтів; аналіз, систематизація та узагальнення теоретичного й емпіричного наукового матеріалу з проблеми інклюзивної освіти українською та іноземними (англійська, німецька) мовами, що дало можливість визначити і схарактеризувати основні механізми розвитку інклюзивної освіти в зарубіжних країнах.

**Виклад основного матеріалу.** Узагальнення й систематизація зарубіжних матеріалів дозволили визначити, що на початковому етапі формування інклюзивної культури школи важливе значення має створення інклюзивного суспільства, на що має спрямовуватись увага керівника закладу освіти. Аналіз наукових розвідок показав, що, незважаючи на те, що механізми, використовувані кожною школою для досягнення даної мети різні й відображають специфічні особливості організаційної структури та традицій школи, однак загальною стратегією є створення комплексу умов, що сприяють створенню згуртованого колективу однодумців.

Відтак, зарубіжні дослідники Х. Браун та Х. Сміт вважають, що першочерговим завданням керівника школи є створення координаційної групи або команди лідерів, склад якої визначається індивідуально кожною школою. З метою забезпечення можливості проведення глибокого й систематичного аналізу ефективності організації процесу інклюзивної освіти, особливо у великих школах, науковці рекомендують створювати так звану центральну координаційну команду й менш масштабні координаційні групи (Brown & Smith, 1989, с. 137). До складу центральної координаційної групи зазвичай входять штат адміністрації, керівники методичних об'єднань педагогів різних ступенів і профілів навчання, координатори з навчальної та соціальної роботи, міждисциплінарні фахівці (наприклад, дефектологи, фізіотерапевти, педіатри, фахівці по роботі з дітьми з різними типами порушень, логопеди, психологи), батьки, представники громадських організацій і різних відомств, обслуговуючий персонал, учні.

У зв'язку з цим важливо уточнити, що дані групи не є відокремленими, а інтенсивно співпрацюють один з одним. Зарубіжні дослідники М. Егрэн, С. Еплер, М. Вехмейєр наголошують на тому, що в процесі роботи групи можуть укрупнюватися, склад їх може варіюватися, а ролі учасників змінюватися. Наприклад, у ролі ініціатора або керівника наради може виступати член групи, який визначає тему, висловлюючи стурбованість будь-яким питанням. Роль фасилітатора або посередника між учасниками зустрічі виконує той, хто найкращим чином може допомогти ініціаторові вибудувати гармонійний діалог з колегами (Agran et al., 2002, с. 17).

У результаті детального вивчення досвіду зарубіжних шкіл, які організовують процес інклюзивної освіти дітей з особливими освітніми потребами, нами було виявлено, що системоутворюючим стрижнем, який, з одного боку, можна вважати базисом організаційної структури школи, з іншого боку, механізмом, рушійною силою розвитку даного процесу, є безмежна віра в успіх кожної дитини, заснована, насамперед, на любові до дітей. Віра в успіх кожної дитини, на наш погляд, є значимою та важливою для досягнення масштабної мети, відповідно до якої керівник школи докладає максимальних зусиль для її підтримки й розвитку довірчих відносин між усіма учасниками процесу.

У зв'язку з цим слід зазначити, що основи інклюзивного середовища, умови якого сприяють культивуванню довірчих відносин усієї школи, закладаються під час організації координаційних груп. Зарубіжні педагоги Т. Бут та М. Ейнскоу стверджують, що відмінною рисою в роботі цих груп є відсутність «... домінування кого-небудь у дискусії. Кожен може говорити вільно й упевнено. Кожному надана можливість висловити власну точку зору та вступити в діалог. Відмінності вітаються членами групи як безцінний ресурс для розвитку думки» (Booth & Ainscow, 2011, с. 17).

На думку зарубіжних науковців (К. Сейлісбарі, Дж. МакГрегорі, Р. Вілла, Дж. Саузенд, В. Стейнбек та С. Стейнбек), створення особливої атмосфери довіри передбачає реалізацію керівниками загальноосвітніх шкіл системи взаємопов'язаних принципів, комплексна реалізація яких покликана забезпечити цілісність процесу інклюзивної освіти дітей з особливими освітніми потребами:

- принцип прийняття ідеї інклюзивної освіти як основи для активного просування новаторських рішень, спрямованих на максимальне включення й участь дітей з особливими освітніми потребами в цілісний освітній процес і викорінення будь-яких форм маргіналізації щодо даної категорії дітей та їх ексклюзії;

- принцип розширення і взаємозбагачення відносин, який передбачає посилення уваги керівництва шкіл до роботи з колективом педагогів, командою міждисциплінарних фахівців, батьками та представниками громадських організацій та відомств і стимулювання розвитку атмосфери взаємної довіри й поваги один до одного з метою усунення можливих розбіжностей у роботі й пошуку найбільш прийнятних рішень;

- принцип доступності, реалізація якого передбачає зацікавлену й ефективну взаємодію директорів шкіл з усіма учасниками педагогічного процесу, заснованого на відкритому діалозі й тісній співпраці в різних сферах діяльності школи;

- принцип рефлексії означає планування й розробку науково обґрунтованих педагогічних підходів, заснованих на комплексній оцінці й аналізові інформації, представленій педагогами, батьками, членами різних організацій і відомств, до прийняття заходів, що сприяють генеруванню нових смислів у перспективному плані розвитку школи;

- принцип відкритого професійного співробітництва покликаний забезпечити узгодженість у діях усіх учасників процесу інклюзивної освіти в процесі спільного планування й навчання дітей;

- принцип інтенціональності полягає в максимальній спрямованості керівників до прийняття й поділу всіма членами шкільного колективу системи базових цінностей, переконань і відносин із метою створення інклюзивної культури в школі.

Однак, як зауважують зазначені дослідники, темпи розвитку й кількість передбачуваних змін повинні бути ретельно продумані, щоб уникнути ризику здійснення тиску на колектив односторонців (Salisbury & McGregor, 2002; Villa et al., 1992).

На наш погляд, запровадження керівником школи даних принципів у роботу координаційних груп на початковому етапі організації інклюзивної освіти дітей з особливими освітніми потребами задає тон подальшій їх реалізації колективом школи, індикатором ефективності якої є те, наскільки дана система принципів стає природною канвою організаційної структури школи, відображеної в різних сферах діяльності та взаємодії між усіма учасниками процесу.

Важливим етапом у створенні інклюзивної школи, на нашу думку, є також проектування перспективного плану реформування школи в контексті реалізації інклюзивної освіти дітей з особливими освітніми потребами, що займає значний період часу, у процесі якого пріоритетні напрями діяльності школи, цілі й модифікації повинні бути узгоджені й одноголосно прийняті всіма членами координаційних груп.

Аналіз наукових розвідок зарубіжних педагогів дав змогу стверджувати, що на початковій стадії реалізації процесу інклюзивної освіти дітей з особливими освітніми потребами проектування даного плану носило дещо формальний характер і було одним із засобів зовнішньої оцінки ефективності даного процесу з боку місцевих органів освіти. Увагу розробників в основному було зосереджено на одному з аспектів освітнього процесу, наприклад, успішності дітей, соціальних досягненнях, підтримці батьків, педагогів і дітей, тоді як цілісність і масштабність цього процесу практично не враховувалися.

Зауважимо, що усвідомлення пріоритетності комплексного підходу до процесу інклюзивної освіти дітей з особливими освітніми потребами стало передумовою до посилення уваги провідних педагогів усього світу до необхідності проектування плану розвитку інклюзивних шкіл як педагогічної концепції, що відбиває цілісність і масштабність цього процесу, спрямованої, насамперед, на прогнозування й аналіз можливих бар'єрів, що перешкоджають його ефективності.

Проведений у межах даного дослідження аналіз дозволив визначити, що в сучасній зарубіжній літературі немає єдиних універсальних вимог до складання цього плану, що обумовлює наявність різноманітних його варіантів. Однак, у методичних посібниках для шкіл, розроблених групами провідних учених, педагогів, представниками громадських організацій, різних соціальних інститутів і відомств різних країн світу, багато в чому завдяки розширенню та посиленню міжнародного співробітництва між країнами, представлені загальні рекомендації до планування змісту даних планів.

Таким чином, програма перспективного розвитку інклюзивної школи розглядається нами як:

- модель управління організацією інклюзивної освіти дітей з особливими освітніми потребами;
- провідний механізм реалізації рефлексивної діяльності школи, що сприяє підвищенню якості даного процесу;
- фундаментальна орієнтовна платформа для розвитку інклюзивного суспільства.

Проведений у ході дослідження аналіз показав, що в даний час у зарубіжній науковій літературі існують і розробляються різні моделі навчання у співпраці, що сприяють позитивним навчальним, емоційним і соціальним досягненням дітей з особливими освітніми потребами, такі як: «Навчання разом та індивідуально», «Команди-Ігри-Турніри», «Групові дослідження», «Конструктивна суперечка», «Розгадування головоломок», «Навчальні досягнення в команді», «Комплексні програми», «Програми командного прискорення», «Організація навчання у співпраці», «Програма інтегративної співпраці під час навчання читання та письма». Вважаємо, що цінність даних моделей полягає в тому, що всі вони є результатом масштабних досліджень і експериментально апробовані. Дані педагогічні програми можуть бути використані комплексно в одному й тому самому класі та загальному шкільному житті.

Охарактеризуємо особливості реалізації окремих моделей.

Пріоритетною стратегією в реалізації моделі «Педагогічні стратегії надання підтримки однолітками», наприклад, є розробка послідовних інструкцій до дії, які дозволяють чітко скоординувати діяльність дітей, спрямовану на освоєння програмних вимог і забезпечують взаємодію учнів. Наявність індивідуальних інструкцій для педагогів і дітей дозволяє правильно реалізовувати процес, підвищує активність педагогів і учнів на реалізацію стратегій самоврядування, які здійснюють позитивний вплив на поведінку дітей у класі, а також відкривають широкі можливості для її реалізації в позаурочній час. Результати діяльності фіксуються в індивідуальному портфоліо дитини.

Багато в чому співзвучною даній моделі є «Адаптивна модель підтримки», заснована на структуруванні базових знань загальноосвітньої програми з метою підвищення активності дітей під час навчання. У процесі навчання педагог є спостерігачем і надає індивідуальну підтримку дітям, які працюють у малих або великих групах. Кожна дитина отримує необхідні рекомендації до виконання поставленого завдання відповідно до її індивідуальних освітніх потреб і працює в індивідуальному режимі. На наш погляд, структурування навчальних завдань таким чином, щоб своєчасно виявити труднощі дитини, є превентивним заходом у вирішенні глобальних проблем. Відповідно до індивідуальних освітніх планів діти

проводять самооцінку й моніторинг результатів їх діяльності і несуть відповідальність за них. Діти мають право вибору виду діяльності, активно беруть участь у взаємонавчанні, надаючи індивідуальну та групову допомогу, а також у взаємоперевірці. Велика увага в даній моделі приділяється допомозі з боку батьків і підтримці керівника школи.

Відмінною рисою моделі «Проект екстернатних шкіл» є те, що процес навчання прискорюється й розширюється, а не коригується та спрощується. Успішність реалізації даної моделі безпосередньо залежить від високого рівня внутрішньої та зовнішньої організації підтримки й максимального залучення батьків у даний процес.

У моделі «Програма інтегративної співпраці під час навчання читання та письма» діти працюють у гетерогенних групах, що сприяє розширенню їх словникового запасу, формуванню вміння сприймати слово й розуміти мову один одного, краще висловлювати власні думки, ніж за традиційного навчання, що забезпечує позитивний ефект на тих і інших учнів.

Як зазначає М. Помплан, завдання й загальноосвітній план адаптовані для учнів у різних групах, сформованих на основі їхніх потреб. Педагоги об'єднані спільною метою, орієнтованою на підвищення навчальних досягнень і соціальних умінь дітей. Педагоги постійно спостерігають і надають підтримку всім дітям, а також спеціально розробляють програму внутрішнього тренінгу для реалізації взаємного навчання. У процесі роботи використовуються різноманітний дидактичний матеріал і необхідні додаткові ресурси. Процес взаємного співробітництва дітей організовується систематично й безперервно. Однак, на думку зарубіжних педагогів, даний підхід багато в чому заснований на відповідності навчальній програмі й може виявитися неефективним (Pomplun, 1997).

Модель «Різновікового навчання» надає можливість для учнів старшої ланки стати асистентами педагога, що сприяє підвищенню їх відповідальності й усвідомлення важливості допомоги один одному. У процесі такого навчання посилюється взаємодія між дітьми, формується сприятливий клімат у колективі. Для успішної реалізації даної ролі діти прикладають багато зусиль для вирішення проблем і розробки стратегій, спрямованих на адаптацію змісту. Як правило, даний підхід використовується в позаурочний час, наприклад, проведення «Літературного вечора» з молодшими школярами. Завданнями педагогів спеціальної та загальної освіти є забезпечення процесу оволодіння дітьми з особливими освітніми потребами педагогічними стратегіями й систематична організація даного виду роботи.

Модель «Узгоджених інструкцій і втручань» є синтезованою моделлю, яка об'єднує «Модель зворотних ролей», «Модель взаємного навчання» та «Модель різновікового навчання». У процесі реалізації даної моделі діти приймають на себе різні ролі (педагога, фасилітатора й учня) з метою підвищення їх академічних і соціальних досягнень. Згідно з роллю

діти отримують диференційовані завдання та вправи, працюють у групах, навчають один одного або навчаються, педагог надає їм підтримку та проводить моніторинг результатів. Дана програма має гнучку структуру й може бути використана для багатьох конфігурацій.

Таким чином, аналіз даних моделей дозволив прийти до таких висновків:

- під час розробки педагогічних стратегій, спрямованих на підвищення академічних, емоційних, когнітивних і соціальних досягнень дітьми з особливими освітніми потребами, педагоги повинні посилити увагу на проектування й реалізацію диференційованих інструкцій для них відповідно до їх освітніх потреб, індивідуального плану розвитку;
- використовувати різні форми роботи (групові, індивідуальні, фронтальні), спрямовані на забезпечення гармонійної їх співпраці з усіма дітьми й максимальної участі в різних видах діяльності;
- включати весь колектив школи в планування й реалізацію навчання, особливо, батьків;
- керівники шкіл повинні виділити загальний і зручний для всіх час у розкладі для організації систематичного професійного співробітництва колективу школи.

З метою організації зовнішньої підтримки зарубіжними дослідниками була розроблена «Модель кооперативних шкіл», згідно з якою адміністрація шкіл на чолі з директором школи створюють модель співпраці професійної команди педагогів, об'єднаних метою, обґрунтованими рішеннями, зустрічами, що має на увазі зв'язок усіх шкіл навчання та створює спадкоємність освітнього процесу (Johnson, 2002).

Наголосимо, що загальною метою цих програм є пошук ефективних стратегій, щоб забезпечити оволодіння учнями системою базових знань і вмінь у процесі реалізації учнями допомоги в навчанні один одному, а також формування їх соціальних компетенцій і вмінь побачити різноманітність один одного в різних контекстах. Таким чином, можна відзначити, що формування соціальних компетенцій за даного підходу здійснюється в процесі взаємодії учнів під час навчання.

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** Узагальнення й систематизація зарубіжних матеріалів дозволили визначити загальні основоположні механізми, покликані сприяти підвищенню ефективності організації інклюзивної освіти дітей з особливими освітніми потребами й удосконаленню закладів загальної освіти:

- посилення уваги до формування й розвитку інклюзивної культури школи, яка передбачає прийняття й поділ усіма учасниками даного процесу цінностей і принципів інклюзії, усвідомлення значущості ролі й відповідальності кожного в побудові інклюзивної спільноти;

- планування та впровадження перспективного плану розвитку інклюзивної школи, спрямованого на створення загальної інклюзивної політики та практики реалізації інклюзивної освіти;

- розробка й використання в освітньому процесі індивідуальної програми розвитку кожної дитини, і особливо дітей з особливими освітніми потребами, що сприяє підвищенню якості індивідуалізації та диференціації інклюзивної освіти;

- проектування й реалізація безперервної системи організації внутрішньої співпраці між усіма педагогами, батьками, дітьми, фахівцями міждисциплінарних галузей знань, спрямованої на створення комплексу умов, що забезпечують необхідну та своєчасну допомогу й підтримку всім дітям, педагогам і батькам, гармонійне їх включення в усі сфери життєдіяльності школи;

- використання варіативних програм навчання й виховання, спрямованих на посилення інтеракцій між дітьми з особливими освітніми потребами та їх однолітками, що сприяють підвищенню якості їх навчальних, емоційних, когнітивних і соціальних компетенцій;

- підвищення якості зовнішньої співпраці між школами, громадськими організаціями, соціальними інститутами й місцевими органами освіти, що сприяє забезпеченню гарантованої підтримки й розвитку процесу інклюзивної освіти дітей з особливими освітніми потребами, безперервного професійного самовдосконалення педагогів і просуванню ідеї інклюзії в суспільство.

Проведене дослідження показало, що проблема дослідження сучасного стану розвитку інклюзивної освіти закордоном вимагає подальшого наукового пошуку. Становить інтерес вивчення провідних тенденцій розвитку інклюзивної освіти в зарубіжних країнах.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Agran, M., Alper, S., Wehmeyer, M. (2002). Access to the general curriculum for students with significant disabilities: What it means to teachers. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 37, 123-133.
2. Booth, T., Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion, developing learning and participation in schools*. Bristol, UK: Centre for Studies on Inclusive Education: CSIE.
3. Brown, H., Smith, H. (1989). Whose 'ordinary life' is it anyway? *Disability, handicap and Society*, 4, 105-109.
4. Johnson, D. W. (2002). Cooperative learning methods: a meta-analysis. *Journal of Research in Education*, 12 (1), 5-24.
5. McLeskey, J., Waldron, N. L. (2002). School change and inclusive schools: Lessons learned from practice. *PhiDelta Kappan*, 84 (1), 65-72.
6. Pomplun, M. (1997). When Students with Disabilities Participate in Cooperative Groups. *Exceptional Children*, 64 (1), 49-58.
7. Salisbury, C., McGregor, G. (2002). The administrative climate and context of inclusive elementary schools. *Exceptional Children*, 68 (2), 259-274.

8. Villa, R., Thousand, J., Stainback, W., Stainback, S. (1992). *Restructuring for Caring and Effective Education: An Administrative Guide to Creating Heterogeneous Schools*. Baltimore: Paul H. Brookes.

## РЕЗЮМЕ

**Чистякова Ирина.** Механизмы развития инклюзивного образования в зарубежных странах.

*В статье охарактеризованы механизмы развития инклюзивного образования в зарубежных странах: усиление внимания к формированию и развитию инклюзивной культуры школы; планирование и внедрение перспективного плана развития инклюзивной школы; разработка и использование в образовательном процессе индивидуальной программы развития каждого ребенка; проектирование и реализация непрерывной системы организации внутреннего сотрудничества между всеми педагогами, родителями, детьми, специалистами междисциплинарных областей знаний; использование вариативных программ обучения и воспитания; повышение качества внешнего сотрудничества между школами, общественными организациями, социальными институтами и местными органами образования.*

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, инклюзивная культура школы, перспективный план развития инклюзивной школы, дети с особыми образовательными потребностями, зарубежные страны.

## SUMMARY

**Chystiakova Iryna.** Mechanisms of inclusive education development in foreign countries.

**Introduction.** According to strategic objectives of international educational policy, inclusive education of children with special educational needs is a continuous process of implementing a whole range of fundamental changes aimed at promoting anti-discrimination policy and improving the quality of education for all children in accordance with diversity of their educational needs.

**The aim of the article** is to characterize the mechanisms of inclusive education development in foreign countries.

**Research methods.** Study and comparative analysis of foreign and domestic psychological-pedagogical, historical, literary sources; video materials and internet sites; analysis, systematization and generalization of theoretical and empirical scientific material on the problem of inclusive education in Ukrainian and foreign (English, German) languages, which made it possible to define and characterize the main mechanisms of inclusive education development in foreign countries.

**Research results.** Generalization and systematization of foreign materials allowed to determine general basic mechanisms, which are intended to promote the efficiency of organization of inclusive education of children with special educational needs and improvement of institutions of general education: increasing attention to the formation and development of inclusive culture of school, which involves acceptance and sharing of values and principles of inclusion by all the participants in this process, awareness of the importance of the role and responsibility of each participant in the construction of an inclusive community; planning and implementation of a long-term plan for the development of an inclusive school aimed at creating a common inclusive policy and practices for the inclusive education implementation; development and use in the educational process of the individual program of development of each child, and especially children with special educational

*needs, which promotes improvement of the quality of individualization and differentiation of inclusive education; design and implementation of a continuous system of organization of internal cooperation between all teachers, parents, children, specialists of interdisciplinary branches of knowledge, aimed at creating a set of conditions that provide necessary and timely assistance and support for all children, teachers and parents, harmonious inclusion in all spheres of school life; use of variational education and training programs aimed at enhancing interactions between children with special educational needs and their peers, which contribute to the improvement of the quality of their educational, emotional, cognitive and social competences; improving the quality of external cooperation between schools, non-governmental organizations, social institutions and local education authorities, which promotes guaranteed support and development of inclusive education process for children with special educational needs, continuous professional self-improvement of teachers and promotion of the idea of inclusion in society.*

**Conclusions.** *The study has shown that the problem of investigating current state of inclusive education development abroad requires further research. The leading trends in inclusive education development in foreign countries should be studied.*

**Key words:** *inclusive education, inclusive school culture, prospective plan for inclusive school development, children with special educational needs, foreign countries.*

УДК 331.5:355.1

**Oleh Yatsyno**

Director of the Personnel Policy Department,  
Ministry of Defence of Ukraine  
ORCID ID 0000-0002-5340-8355  
DOI 10.24139/2312-5993/2018.08/024-032

## **SYSTEM OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT FOR THE U.S. ARMED FORCES PERSONNEL SERVICES**

*The article analyzes organization of advanced training of military specialists of the US Armed Forces personnel services, as well as the system of basic education institutions that promote professional development of specialists who perform tasks in the field of military personnel management. The need to improve the personnel management system in the Armed Forces of Ukraine involves consideration and implementation of the best practices in the training of specialists for army personnel in leading countries. The system of professional development of specialists of the personnel services for the US Armed Forces as an element of perfection of their professionalism is characterized.*

**Key words:** *advanced training system, system model, personnel management, personnel service, structure of professional training institutions, U.S. armed forces.*

**Introduction.** Having studied military personnel training best practices for the personnel services among the most powerful militaries in the world, particularly the experience of the US Armed Forces, we have made an important step to develop and apply modern approaches to personnel management in the Armed Forces of Ukraine. It allowed us to objectively consider the peculiarities of the personnel management system in the foreign armies, to avoid certain mistakes in the process of training specialists for the personnel services in Ukraine,

as well as to introduce modern techniques, technologies, tools and institutions to the national system of personnel training that have been positively evaluated by experts in the most powerful militaries in the world.

**Analysis of relevant research.** Regarding the recent study outcome in psychology and pedagogy we focused attention on foreign and domestic academic proceedings in professional development, which consider general problems of education and professional education (V. Kremin, V. Luhovyi, N. Nychkalo); military vocational training fundamentals (M. Neshchadim, V. Yahupov); systematic approach to personnel training (N. Kuzmin). Some issues and aspects related to the US Armed Forces personnel training have been considered in the academic writings of M. Neshchadim, V. Artiukh, I. Romanchenko, M. Shevchenko, H. Sitnik, V. Telelim, V. Yahupov, O. Trakaliuk and others.

The mentioned above research findings indicate that certain issues have been investigated to identify the main problems of public administration in the field of national security, personnel policy and personnel management, as well as problems of human resources efficient employment in the Armed Forces of Ukraine.

In attempt to find a solution to personnel management system improvement in the Armed Forces of Ukraine, there are problematic issues that need a precise study, summarizing, adopting a creative approach towards pondering and reconsidering the issues. All mentioned above is stipulated by the implementation of the training and military personnel retraining best practices for the US personnel service.

**Aim of the study.** The paper is aimed at summarizing the best practices of the personnel service professional development in the US Army within the general system of military education. It focuses on working out the educational facilities framework to foster professional competence development.

**Research methods.** A theoretical analysis of domestic and foreign scientific and pedagogical literature, a meaningful analysis of information sources and documentation was used during the study to determine the state of the problem; generalization of experience of the system of professional development of specialists of the personnel services for the US Army in the general system of education of military specialists, definition of the structure of education institutions involved in the development of their professional competence.

**Results.** The key element in the US Armed Forces human resources management is personnel service. Its main responsibility is to form the main directions and principles of the military personnel policy, to introduce modern personnel management technologies and to implement current administrative activities, etc. Another important function of personnel service is to satisfy the military formations needs in highly skilled personnel, which directly affects the US Armed Forces performance. Considering the responsibilities and functions of the personnel service, as well as recruiting agencies, the necessary time and

content of education for the professional training of such specialists is determined. It should be noted that the overwhelming majority of technical and engineering personnel services positions in the US military personnel management departments are occupied by civilian specialists and non-commissioned servicemen who have completed the appropriate course of professional training (Striletskyi & Klymenko, 2012; U.S. Military Careers).

The level of professional skills and abilities is considered an important component of a successful professional activity of any specialist of any specialization. In the US Armed Forces, a system of military training has been created to provide the development and improvement of the commissioned personnel competence. This system is divided into three main subsystems:

1. Military education institutions of the US Department of Defense.
2. Courses for ROTC (Reserve Officers Training Corps) at civilian higher education institutions.
3. Appointment of civilians on officers' positions.

The overall system of military professional education in the US consists of an extensive network of education institutions that differ according to their specific characteristics. It allows to conduct the training of professional specialists for all branches and services of the US Armed Forces dynamically and efficiently (Bryzhatyi; Improvement of the national system of military education in accordance with the standards of training of specialists in education institutions of NATO countries, 2017). In particular, servicemen have the opportunity to increase the level of general education and professional training in civilian institutions through extramural form of education, which is available in colleges and universities (New DASD for training and education visits DLIFLC). The block diagram of the general system of military professional training in the United States is presented in Fig. 1.

An important component in the overall system of military education in the US Armed Forces is the advanced training system, for the personnel services specialists in particular. The purpose of the advanced training system is to develop relevant general and professional skills and abilities (Skopnenko, 2006; Klymenko, 2012). The mentioned information concerns in particular the following aspects:

- knowledge of relevant changes in the legal documents regulating the personnel management;
- sustainable use of the basics of pedagogy, sociology and psychology during the work with personnel, depending on the conditions of the service activity;
- mastering modern methods, technologies and means of evaluation of professional activity;
- knowledge of current advances in information technology;
  - awareness of the probable ways of solving the main problem issues of a senior position in the system of personnel management, etc.

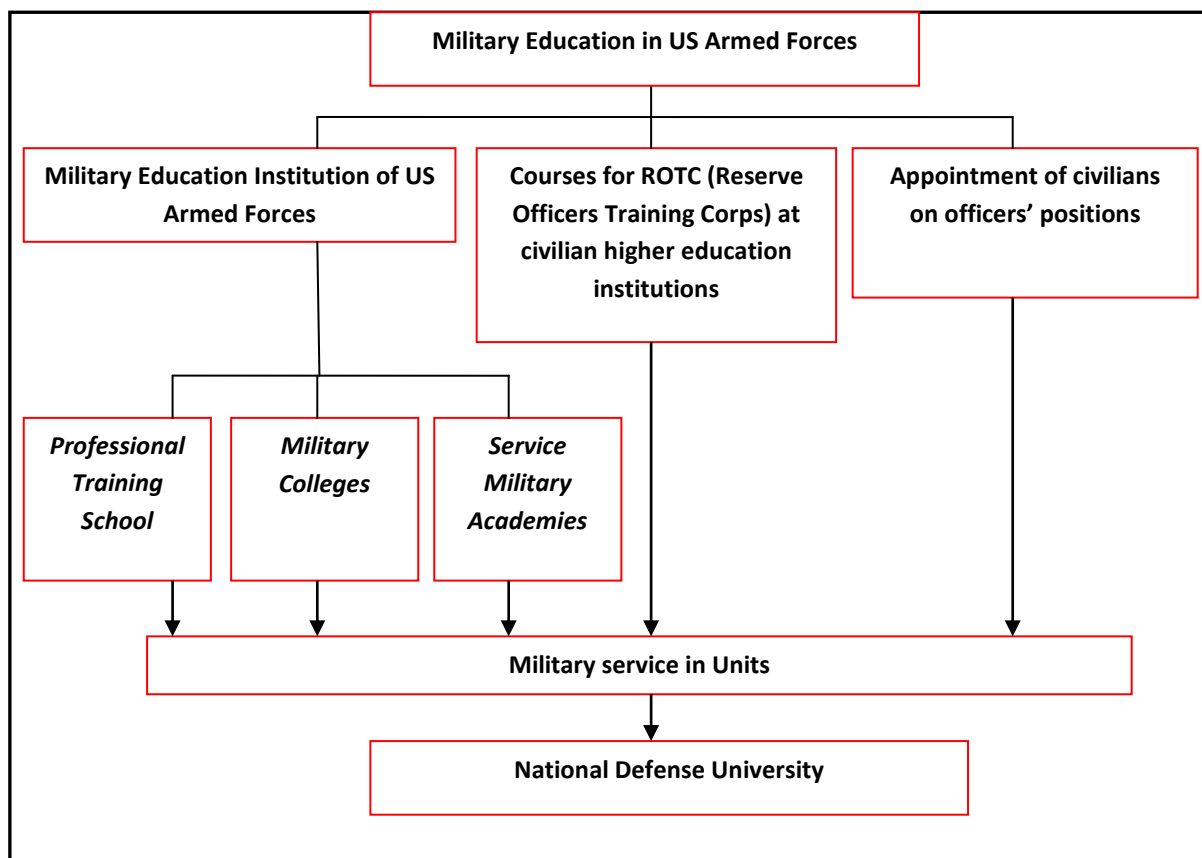


Fig. 1. The general system of military professional training in the United States Armed Forces

In order to objectively represent the processes taking place in the system of advanced training of specialists of the US Armed Forces personnel, it is necessary to analyze it.

The concept of “system” is something entire, created from separate parts and elements for purposeful activity (Volkova, 2014; Improvement of the national system of military education in accordance with the standards of training of specialists in educational institutions of NATO countries, 2017). The signs of the system are characterized by: a lot of elements; the unity of the main goal for all elements; links between the elements; integrity and unity of elements; structure and hierarchy, relative independence; clearly defined management. If we consider the system of professional development of the personnel of the US Armed Forces in terms of generally accepted scientific terms and concepts, one can conclude that it is characterized by the integrity and unity of legally located and interconnected elements and corresponds to such classical features as:

1) simplest units – the elements that make it up include a large number of military and civilian education institutions;

2) subsystems – the results of the interaction of elements expressed through the corresponding structure and hierarchy, that is, advanced training is gradually carried out from the lowest to the highest level of military management;

3) components – the results of the interaction of subsystems, which can be considered in relative isolation, outside the connection with other processes and phenomena, and are clearly related to each other on the basis of the frequency and content of training, aimed at professional development of specialists in the services of personnel;

4) internal structure of the links between these components, as well as their subsystems, which has the general objective of providing the continuous professional development of the personnel of the personnel services;

5) certain level of integrity, the sign of which is that the system through the interaction of components receives an integral result that satisfies the leadership of the US Armed Forces;

6) system-forming connections in the structure, which unite the components and subsystems as parts into a single system and ensure its continuity;

7) cooperation with other systems of the environment (military education systems and training of military specialists) – these elements of the system have a certain autonomy, which consists of differences in sources of funding, administrative and economic activity and territorial location (Volkova, 2014).

The system of professional development of specialists of the US Armed Services personnel includes the following elements:

- courses of planning and human resources management;
- brigade courses S1;
- courses of captain's professional improvement (troops courses);
- school of professional training of administrative management (command-staff colleges);
- military academy of the US Army (according to the services);
- non-military training of reserve officers;
- courses of professional training of specialists of staff services at the school of professional training at command and staff colleges (occur twice during service at intervals of 3-5 years);
- civilian school of ACS improvement (obtaining higher civil education according to the corresponding profile of official service);
- staff training school of administrative management (Army Military Colleges) (Fig. 2).

The next step in the continuous education system of military specialist of any profile is to join the University of National Defense of the United States.

Studying at professional development training courses for staff specialists in the US Army is a prerequisite for career development. Candidates for appointments to staff services from military personnel are carefully examined for compliance with the specified criteria. The selection of officers for appointments to the US military personnel service is made up of officers who have proven themselves positively and have served at least three years after graduating from an education institution on officer positions (Striletskyi; U.S. Military Careers).

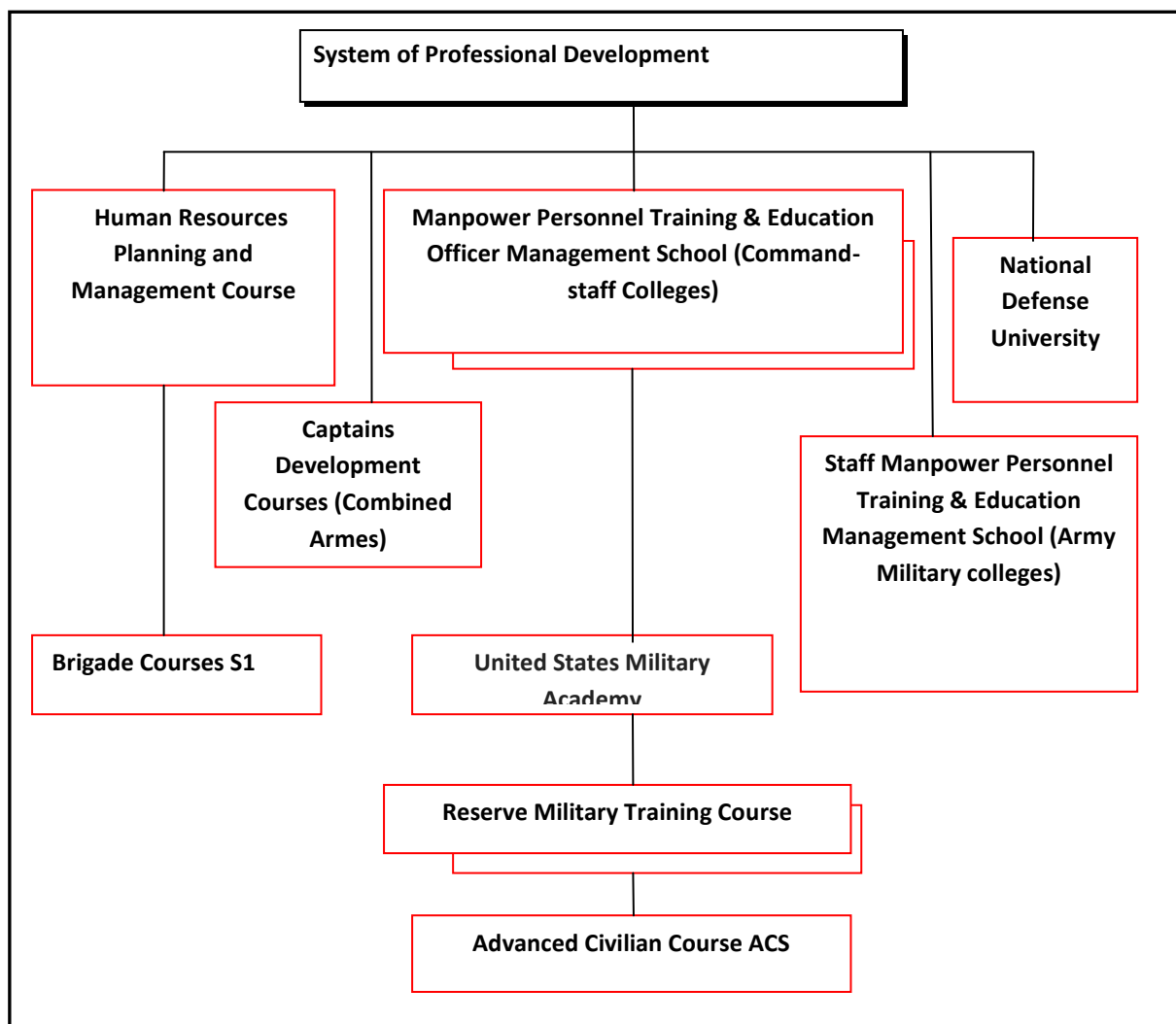


Fig. 2. System of Excellence personnel of AF of USA

Organization of training of such specialists has its own specificity, since training of officers for staff services at the tactical level in the United States is not carried out, and for the acquisition of relevant knowledge and skills in the US Armed Forces, training has been introduced for a period from 3 to 5 months for selected candidates at refresher courses and military professional development courses at command-staff colleges of land forces, air forces and naval forces without a degree in higher education. A prerequisite for appointing an officer to staff service is the experience of working with personnel on command posts and services in the appropriate branches of US Armed Forces.

Subsequently, the officers of the Manpower Personnel prior to be appointment to a higher position are trained at Advanced Military Course of five – ten months' duration (Bryzhatyi). Officer of the Manpower Personnel should hold a rank of captain, [time in grade](#) 4–10 years, to take part in Education Human Resources management and may be appointment to division staff witch hold a rank of “major” with time in grade (11–16 years). The officer may be appointed to command the army corps hold a rank of “lieutenant

colonel” with time in grade (17–22 years). Then could be appointed in Joint Staffs of NATO where can hold positions the officer of the Manpower Personnel with a rank of “colonel” with time in grade (more than 22 years).

An expert of the Manpower Personnel is required to training in appropriate advanced training courses prior to be appointment to a higher position.

In the end of the courses, the expert receives the relevant certificate if successfully passed of the final test (Improvement of the national system of military education in accordance with the standards of training of specialists in education institutions of NATO countries, 2017).

General qualification requirements for military who is a specialist of Manpower Personnel consist in the ability to communicate with people, possess diverse knowledge, skills and abilities that can be developed and improved outside of formal human resources management programs, such as computer courses, psychological workshops, open training courses, programs, etc. (Striletskyi; Bryzhatyi; Improvement of the national system of military education in accordance with the standards of training of specialists in education institutions of NATO countries, 2017).

The desirable result of training the officers of the Manpower Personnel the US Armed Forces is:

- ability to work with people who have different levels of culture, education, life and professional experience;
- capability to act decisively, impartially and fairly;
- skills to persuade people;
- ability to operate under the pressure conditions.

Under the notion of “Professional Development of the specialist in any profile” in the US Armed Forces we mean creating conditions for the implementation of personal and professional perspectives for further promotion (Striletskyi; US Military Careers). The Professional Development of the specialist in any of specialists in the military profile is based on regular activities taking place in specified timeframes, which allows increasing professionalism of the personnel significantly.

The improvement of the qualifications of specialists in the military profile is based on regular activities taking place in specified timeframes, which allows increasing professionalism of the personnel significantly.

The positive result of professional training provides an opportunity to perform functional assignments effectively (Improvement of the national system of military education in accordance with the standards of training of specialists in educational institutions of NATO countries, 2017).

It should be noted that the leadership of the US Armed Forces is interested in raising professional level of the specialists of the personnel services in every possible way and encouraging such actions.

**Conclusions.** Thus, professional training of the personnel services' military specialists occupies a significant place in the US Armed Forces. According to the analysis of the organization of professional development process of specialists in this area, it is noticeable that the US Armed Forces has established a modern system of military education institutions, which ensures continuous professional development of specialists in personnel services. It is designed to ensure that positions related to personnel management are exclusively highly skilled professionals capable of solving complex military service tasks. The main task of the upgrade process is development and improvement of a specialist in the service of personnel that is professionally capable of assuring the acquisition of US Armed Forces by highly qualified personnel at any time and in all circumstances. Prospects for further exploration in this area are the analysis of normative documents regulating the process of professional development of military specialists of the US Armed Services personnel, as well as conducting a comparative analysis of the national system of advanced training and a similar system in the US Armed Forces.

## REFERENCES

1. Брижати́й, Є. І. *Підготовка офіцерських кадрів Збройних Сил України з урахуванням досвіду провідних країн світу* (Bryzhatyi, Ye. I. *Training of officer personnel of the Armed Forces of Ukraine taking into account the experience of the leading countries of the world*). Retrieved from: <https://konferenciya.jimdo.com/1-D0%BD%D0%B0%D0%BF%D1%80%D1%8F%D0%BC%D0%BE%D0%BA/B9-17-04/>.
2. Волкова, В. Н., Денисов, А. А. (2014). *Теория систем и системный анализ: учебник для академического бакалаврата*. М.: Юрайт (Volkova, V. N., Denysov, A. A. (2014). *Theory of systems and system analysis: a textbook for an academic undergraduate*. М.: Yurait).
3. Клименко, О. П. (2012). *Менеджер по персоналу*. М.: Дружба (Klymenko, O. P. (2012). *Personnel Manager*. М.: Friendship).
4. Скопненко, О. І., Цимбалюк, Т. В. (2006). *Сучасний словник іншомовних слів*. К.: Довіра (Skopnenko, O. I., Tsymbaliuk, T. V. (2006). *Modern Dictionary of Foreign Languages*. К.: Trust).
5. Стрілецький, А. *Система підготовки офіцерських кадрів у США* (Striletskyi, A. *System of training officer personnel in the USA*). Retrieved from: <http://pentagonus.ru/publ/9-1-0-230>.
6. *Удосконалення національної системи військової освіти відповідно до стандартів підготовки фахівців у навчальних закладах країн-членів НАТО* (2017). К.: НМЦ КП МОУ. Державний реєстраційний номер 0117U002884с (*Improvement of the national system of military education in accordance with the standards of training of specialists in education institutions of NATO countries* (2017). К., SMC PP MDU. State registration number 0117U002884с).
7. *New DASD for training and education visits DLIFLC*. Retrieved from: <http://www.dliflc.edu/new-dasd-for-training-and-education-visits-dliflc/>.
8. *U.S. Military Careers*. Retrieved from: <http://usmilitary.about.com/> (дата звернення: 19.06.18).

## АНОТАЦІЯ

**Яцино Олег.** Система підвищення кваліфікації фахівців служб персоналу збройних сил США.

*У статті розглядається організація процесу професійної підготовки військових фахівців Збройних Сил США, а також система базових закладів освіти, що сприяють підвищенню професійного рівня фахівців, які виконують завдання в галузі управління персоналом. Необхідність удосконалення вітчизняної системи управління персоналом передбачає впровадження передового досвіду підготовки фахівців для кадрових служб армій провідних країн світу. У статті представлено опис моделі вдосконаленої системи підготовки фахівців кадрових служб Збройних Сил США як елемент удосконалення професійних та ділових навичок.*

*Охарактеризована система професійного розвитку фахівців кадрових служб Збройних Сил США як елемент удосконалення їх професіоналізму. Важливою функцією кадрових служб є забезпечення потреб військових формувань у висококваліфікованих кадрах, що безпосередньо впливає на боєздатність Збройних Сил США. На основі завдань і функцій кадрових служб, а також рекрутингових агентств визначається необхідний час і зміст освіти для підготовки таких фахівців.*

*Значне місце у Збройних Силах США посідає професійна підготовка військових фахівців кадрових служб. Виходячи з аналізу організації процесу професійного розвитку фахівців у цій галузі, стає зрозумілим, що Збройні Сили США створили сучасну систему військових закладів освіти, що забезпечує безперервне професійне зростання фахівців кадрових служб. Така система передбачає, щоб особи, залучені до управління персоналом, були виключно висококваліфікованими фахівцями, здатними вирішувати складні військові завдання.*

*Основним завданням підвищення кваліфікації є розвиток і професійне вдосконалення фахівця кадрової служби, який професійно здатний забезпечити поповнення Збройних Сил США висококваліфікованим персоналом у будь-який час і за будь-яких обставин.*

**Ключові слова:** система підвищення кваліфікації, кадровий менеджмент, служба персоналу, структура закладів професійної підготовки, Збройні сили США.

## РЕЗЮМЕ

**Яцино Олег.** Система повышения квалификации специалистов служб персонала вооруженных сил США.

*В статье рассматриваются вопросы организации процесса профессиональной подготовки военных специалистов вооруженных сил США, а также система основных учебных заведений, которые способствуют повышению профессионального уровня специалистов, которые выполняют задачи в сфере кадрового менеджмента. Необходимость совершенствования отечественной системы управления персоналом предполагает внедрение передового опыта подготовки специалистов для служб персонала армий ведущих стран мира. В статье представлена система повышения квалификации специалистов служб персонала вооруженных сил США как элемента совершенствования их профессиональных и деловых качеств.*

**Ключевые слова:** система повышения квалификации, система, кадровый менеджмент, служба персонала, структура учебных заведений профессиональной подготовки, вооруженные силы США.

## РОЗДІЛ II. ПРОБЛЕМИ ЗАГАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 2-472

Наталія Дерстуганова

Класичний приватний університет

ORCID ID 0000-0002-1590-6425

DOI 10.24139/2312-5993/2018.08/033-042

### ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЇ ПОНЯТТЯ «БОГОСЛОВ'Я»

*У статті на основі розгорнутого теоретичного аналізу богословської, історичної та філософської літератури досліджено походження терміну «теологія», проаналізовано в історичному контексті трансформацію змісту понять «богослов'я» та «богослов», наведені й узагальнені різні підходи теологів та науковців інших областей знань щодо тлумачення сутності терміну, який досліджуємо; на підставі здійсненого аналізу сутності трактування дефініції «теологія» в різних понятійних системах охарактеризована суттєва відмінність богословської точки зору від точок зору інших учених. Підсумовуючи вищевикладене, автором наведене формулювання поняття терміну «богослов'я».*

**Ключові слова:** Бог, богослов, богослов'я, Богоспівкування, Божественне Одкровення, учення, догмати, наука, теологія.

**Постановка проблеми.** Сучасна педагогіка, як і все наше суспільство, стало на шлях реформ і перетворень, прагнучи відповідати найвищим вимогам і викликам сучасного суспільства. Надійним підґрунтям для формування духовно-моральних цінностей у підростаючого покоління є православні культурні традиції, багатовіковий православний досвід виховання особистості. Православний напрям педагогічної думки, орієнтований на залучення сучасної педагогіки до накопиченого багатого досвіду християнського духовного життя, потребує теоретичного осмислення й наукового обґрунтування.

**Аналіз актуальних досліджень.** Дослідженню теоретичних засад духовно-морального становлення особистості присвятили свої праці І. Бех, С. Борхович, І. Зязюн, Є. Ільїн, В. Рибалка, Д. Чернілевський та інші.

Про необхідність релігійної освіти зазначено в роботах прот. Володимира Воробйова, Л. Гладких, С. Дивногорцевої, С. Зубанової, Є. Ісаєва, Г. Кислинської, Ю. Пивоварова, В. Слободчикова та інших.

Аналіз широкого кола джерел і наукових праць свідчить, що в сучасній педагогіці недостатньо дослідженням залишається трактування терміна «богослов'я».

**Мета статті** – проаналізувати енциклопедичну, богословську, історичну, філософську та педагогічну літературу щодо трактування поняття «богослов'я».

**Методи дослідження.** Для досягнення поставленої мети використані теоретичні методи дослідження: аналіз, систематизація, порівняння та зіставлення різних поглядів богословів і науковців щодо пояснення сутності терміну «теологія».

**Виклад основного матеріалу.** У літературі існують різні підходи до тлумачення сутності терміна «богослов'я». Проаналізуємо значення поняття «теологія» крізь призму богословських та історико-філософських витоків.

Слід зазначити, що у Священному Писанні терміни «богослов» та «богослов'я» не зустрічаються, хоча слово «богослов'я» має давньогрецьке походження (по-грецьки «theologia» складається з двох слів: «theos» – бог і «logos» – вчення) (*Словарь иностранных слов*, с. 491), що пояснюється язичницьким використанням цього терміна античними філософами.

Аристотель розглядав теологію як «першу філософію» – науку, що досліджує перші начала і причини (*Православная Энциклопедия*). Давньогрецький філософ теоретичне знання розподіляв на три види: теоретичне знання про існуюче самотійно, але рухливе – це фізика; про нерухоме, але існуюче несамотійно – це математика; про існуюче самотійно й нерухоме – це перша філософія, метафізика (фізика для Аристотеля – друга філософія). Існувати самотійно, тобто мати джерело буття в самому собі, а не в чомусь іншому, і бути нерухомим, тобто вічним, може тільки Бог, тому основним предметом першої філософії є Бог, отже перша філософія – теологія (Лега).

Окрім теології як раціонального міркування про вищі підстави буття або богів, існувала теологія як теургічна практика.

Античний філософ Прокл систематизував неоплатонічний умогляд, а теологію трактував як учення про вищі роди сущого або про генadi сущого, тобто про ноуменальних богів або числа (*Православная Энциклопедия*).

Відповідно й термін «богослов» у різні історичні епохи означав різні поняття. В античності богословами називали поетів, що займалися описом богів і дослідженням їхньої природи (теогонією, міфологією), а також писали про походження світу. В останньому значенні поняття «богослов» близьке до слова «природознавець», яким іменувалися філософи іонічної і частково елейської школи («натурфілософи»). Такі значення поняття «богослов» зберігалися до епохи пізньої античності.

Також за часів античності богословами називали й тих, хто мав дар пророчого тлумачення, наприклад дельфійських жерців при храмі Аполлона. У цьому значенні слово «богослов» близьке до слів «віщун» та «провісник» (*Православная Энциклопедия*).

Таким чином, тривалий час термін «богослов'я» мав значення протилежне християнському віровченню, й саме тому християни уникали використання цього слова у I – на початку II сторіччя.

Нове значення поняття «богослов» було запропоновано в пізній іудейській традиції Філоном Олександрійським, який намагався викласти віру Ізраїлю мовою грецької філософії (*Православная Энциклопедия*).

У християнській церкві дуже рано з'явився богословський, науковий, філософськи-спекулятивний виклад віровчення.

Християнське богослов'я започаткували християнські апологети, і відтоді наукове прагнення в Церкві не згасало. Гностицизм був серйозним супротивником церкви, у якого можна й варто було повчитися, щоб не бути ним переможеним. Гностики свої положення проти Церкви обґрунтовували науково – аргументами історичними, екзегетичними, філософськими, тим самим спонукаючи захисників Церкви застосовувати наукові прийоми для захисту свого вчення. Таким чином, поява гностицизму сприяла розвиткові церковно-богословської науки (Поснов, 2007, с. 184).

Уперше в християнському значенні термін «богослов'я» став вживати апологет другої половини II сторіччя Афінагор Афінський.

Остаточно слово «богослов'я» закріпилося у християнському словнику пізніше, переважно завдяки представникам Олександрійської богословської школи – Клименту Олександрійському та Оригену.

Спочатку терміном «богослов'я» християнські автори визначали вчення про Святу Трійцю, а інші аспекти віровчення (про творення світу, про втілення Бога Слова, про Порятунку тощо) в древній Церкві належали до області Божественного домобудівництва, тобто діяльності Бога у творінні, Промислу й порятунку світу (Архимандрит Алипий (Кастальський-Бороздин), архимандрит Исайя (Белов), 2010, с. 5).

На Заході в XII–XIII ст. із розвитком університетів і становленням схоластики богослов'я набуло рис наукової системи, а викладання теології в університетах стало сприйматися як ремесло.

Варто зазначити, що дослідження богословських термінів і понять супроводжується певним складнощами, що пов'язано з наявністю відносно невеликої кількості сучасної богословської літератури. За довгі сімдесят років радянського воєнничого атеїзму теологія фактично знаходилася під заборону, продовжувалося знищення церковної науки, культури, мистецтва, архітектури, зокрема й літератури.

Поступово в систему української освіти на різних рівнях почали повертатися традиційні духовно-моральні цінності православ'я, але суттєво відчувається нестача теологічної літератури. Саме тому в нашому дослідженні ми будемо поряд із сучасною довідково-енциклопедичною літературою використовувати джерела досить давнього походження.

У Словнику української мови Б. Грінченка зазначено, що «богословити – вести мову про Бога», а термін «богослов» тлумачиться лише як «вихованець останнього класу духовної семінарії» (Грінченко, 1996–1997, с. 150).

Більш детальне тлумачення термінів, які досліджуємо, наведено у Великому тлумачному словнику сучасної української мови: «теологія» – «те саме, що богослов'я» (*Великий тлумачний словник сучасної української мови*, 2005, с. 1441), а термін «богослів'я» охарактеризовано як: 1. Сукупність церковних учень про Бога й догмати релігії; теологія. 2. Назва старшого класу духовної семінарії. Відповідним чином тлумачиться й термін «богослов»: 1. Фахівець з богослов'я; теолог. 2. Учень старшого класу духовної семінарії» (*Великий тлумачний словник сучасної української мови*, 2005, с. 90).

Згідно з визначенням, яке наведено у Філософському енциклопедичному словнику за редакцією В. Шинкарука, «богослов'я, теологія – розроблена певною конфесією система обґрунтування й захисту свого розуміння надприродної сутності – Бога, істинності своєї догматики, канонів і богослужбової практики. Так, системи богослов'я різних християнських конфесій відрізняються, насамперед, комплексом дисциплін та їх цільовим призначенням». Далі в зазначеному словнику у трактуванні термінів «богослов'я, теологія» наведено таке пояснення: «Для теології ХХ ст. характерною є зміна акцентів і орієнтацій, перегляд деяких усталених догматів і принципів, розширення поля інтерпретаційної сфери» (*Філософський енциклопедичний словник*, 2002, с. 60).

Викладений у Філософському енциклопедичному словнику погляд на догмати, а саме на «зміну акцентів і орієнтацій, перегляд деяких усталених догматів і принципів» є несумісним із православним віровченням.

Догмати суттєво відрізняються від будь-яких наукових і філософських істин. Усі істини, окрім догматів, із розвитком людської цивілізації й надбання нових знань можуть певним чином змінюватися, трансформуватися або взагалі відкидатися. На відміну від них, догмати ґрунтуються на Божественному Одкровенні і є абсолютними й незмінними.

Важливим для нашого дослідження є тлумачення терміну «богослов'я», яке наведено в Повному православному богословському енциклопедичному словнику видавництва 1912 року: «слово «Богослов'я» запозичене християнськими письменниками від древніх греків, вживається нині в дуже широкому значенні. У древніх учителів церкви «Богослов'я» в етимологічному відношенні означало: слово про Бога, слово від Бога, а у інших – слово до Бога. Вживалося ж воно в різні часи не в однаково широкому значенні. ... Нині під ім'ям Богослов'я розуміється вся сукупність наук, що мають своїм предметом Бога, як Він відкрив Себе в християнській релігії, і божественне домобудівництво у величезному сенсі, інакше – увесь склад наук про християнську релігію. Зміст приватних богословських наук тепер позначається тими епітетами або прикметниками, які приєднуються до слова Богослов'я, або іншими спеціальними назвами. Такі: Догматичне Богослов'я, Моральне, Викривальне або Порівняльне, Пастирське, Основне» (*Полный православный богословский энциклопедический словарь*).

Таким чином, виходячи з вищезазначених енциклопедичних тлумачень, доходимо висновку, що термін «теологія» вживається в трьох значеннях: по-перше, під теологією розуміється Божественне Одкровення; по-друге, розуміють систематичний виклад і тлумачення вчення про Бога й догмати релігії; по-третє, розглядають теологію як науку.

Відомий православний богослов В. Лосський у своїй роботі «Нарис містичного богослов'я Східної Церкви», яка вперше була надрукована французькою мовою в 1944 році, а в 1958 році була перекладена англійською, наголошує на містичності богослов'я: «У відомому сенсі всяке богослов'я містичне, оскільки воно виявляє Божественну таємницю, дану Одкровенням. З іншого боку, часто містику протиставляють богослов'ю як область, недоступну пізнанню, як непроречену таємницю, сокровенну глибину, як те, що може бути швидше пережито, ніж пізнано, те, що швидше піддається особливому досвіду, що перевершує нашу здатність судження, ніж будь-якому сприйняттю наших почуттів або нашого розуму» (Лосский, 2009, с. 11–12).

Сучасний знаний англійський богослов митрополит Діоклійський Калліст (Уер) визначає чотири ознаки богослов'я:

1. Дар. Богослов'я – це дар від Бога, вільний і незаслужений дар, дар благодаті.

2. Тайна. Богослов'я є таємницею в релігійному сенсі, як говорить св. Фалассій, «воно перевершує наш розум», намагаючись висловити в людських словах те, що лежить далеко за межами всякого людського розуміння.

3. Очищення. Справжнє богослов'я неможливе без очищення від гріхів. Богослов'я є всеосяжний «спосіб життя». Не може бути ніякого істинного богослов'я без особистого устремління до святості; справжні богослови – це святі.

4. Безмовність. Богослов'я, як знання Бога, – не лише розмови про Бога, але слухання Його, – припускає тишу, зупинку, мовчання (Калліст).

У Православній енциклопедії підкреслено: «Богослов не стільки той, хто говорить про Бога, але передусім той, хто дотримується Божих заповідей, веде аскетичний спосіб життя, тісно пов'язаний із молитовною і літургійною практикою, хто досяг справжнього богоспілкування» (*Православная Энциклопедия*).

Таким чином, аналіз богословських джерел свідчить, що під терміном «богослов'я» розуміється практика особистого спілкування людини з Богом, тобто богоспілкування, якого людина може досягнути лише ставши на шлях покаяння й освячення через участь у церковних таїнствах.

Дещо інше пояснення поняття, що аналізуємо, дає професор кафедри історії древньої Церкви Київської академії М. Поснов, який вимушений був емігрувати і з 1919 року та до своєї смерті (1931 р.) був професором догматичного богослов'я і церковної історії в Софійській духовній академії:

«Богослов'я – наукове дослідження і роз'яснення даних християнської релігії – отримало початок ще в II ст., коли на службу новій релігії були покликані засоби грецької вченості. В області самого богослов'я спеціалізація виразилася в розділенні на відділи богословських наук і потреби методичної розробки їх відповідно до особливих завдань» (Поснов, 2007, с. 18).

На думку богослова прот. Миколи Малиновського, автора книг «Нарис православного догматичного Богослов'я» у двох томах, які були схвалені навчальним комітетом при Священному Синоді в якості навчального посібника для духовних семінарій та надруковані в 1911 році, під терміном «богослов'я» розуміється ціла сукупність наук, що мають своїм предметом Бога, як Він відкрив Себе в християнській релігії, і божественне домобудівництво у величезному сенсі, інакше – все те, що має пряме й безпосереднє відношення або до Бога, або до людей в їх відношенні до Бога (*Протоиерей Малиновский*, 2014, с. 3).

У християнському сприйнятті, згідно з визначенням, наведеним сучасними богословами архімандритом Аліпієм (Кастальським-Бороздіним) та архімандритом Ісайєю (Беловим), термін «богослов'я» може бути осмислений двояким чином. По-перше, як слово Бога про Самого Себе. По-друге, у загальноприйнятому значенні під богослов'ям розуміють учення про Бога Церкви або якогось богослова. Таким чином, богослов'я є осмислення Божественного Одкровення – свідоцтво про осягнуте в Одкровенні. У древній Церкві цариною богослов'я вважалося питання про Святу Трійцю (Лосский, 2009, с. 7). Але автори наголошують, що «Богослов'я не може бути зведене до однієї теорії. Воно використовує теоретичне міркування, але не обмежується ним, бо справжня мета богослов'я полягає не в набутті суми знань про Бога, а в тому, щоб привести нас до живого з Ним спілкування, привести нас до тієї повноти ведення, де всяка думка і слово стають зайві» (Архимандрит Алипий (Кастальский-Бороздин) та архимандрит Исайя (Белов), 2010, с. 13).

Митрополит Навпактський і Свято-Власіївський Ієрофей (Влахос) у доповіді «Богослов'я як наука і як дар» визначив, що, згідно з церковною термінологією, богословом є той, хто говорить про Бога, але для того, щоб хтось міг авторитетно говорити про Бога і мати правдиве знання про Бога, він повинен попередньо мати особистий досвід про Бога. Таким чином, в абсолютному значенні слова богословом є той, хто досяг споглядання Бога, споглядання нетварного Світла, а в певному сенсі богословом є й той, хто говорить про пізнання, яке мають обожені. Це відбувається і з наукою. Ученими є ті, хто досліджують різні природні явища і пропонують нове знання, а також ті, які передають знання дослідників. Далі митрополит виокремлює два види богослов'я: наукове богослов'я і харизматичне, або емпіричне богослов'я. Наукове або академічне богослов'я займається: 1. Вивченням текстів (у яких письмово зберігається богослов'я Церкви);

2. Церковною історією; 3. Церковним мистецтвом; 4. Релігіями і християнським сповіданням; 5. Вивченням сучасного життя. Церковне розуміння богослов'я переважно полягає в тому, що йдеться про дар і досвід, який подається Богом тому, хто має відповідні передумови для досягнення одкровення, під час якого він залучається до нетварного Світа, слави нетварної енергії Божої, а також має розум, здатний вмістити, виразити й зафіксувати цей духовний досвід. Висновком із усього вищесказаного є те, що богослов'я функціонує і як наука, і як дар-досвід (Доклад митрополита митрополита Навпактского и Святотласиевского Иерофея (Влахоса)).

Суттєвий інтерес для нашого дослідження становить точка зору доктора богослов'я прот. Олега Давиденкова, який вважає, що на сьогодні «термін «богослов'я» використовується в трьох значеннях. Згідно з першим, богослов'я розуміється як слово Бога про Самого Себе і про створений Ним світ, тобто як Божественне Одкровення. Згідно з другим, поширенішим значенням, – як вчення Церкви або конкретного богослова про Бога (таке вчення є свідченням про осмислення Божественного Одкровення соборним розумом Церкви або окремим автором). Відповідно до третього значення, цим терміном визначають дискурсивну практику засвоєння й систематизації релігійних істин, досвіду віри і богоспількування, тобто богослов'я як науку. За поясненням, наведеним автором, у сучасній науці поняття «богослов'я» розглядається у двох контекстах: 1) як збірне найменування для низки дисциплін, серед яких можна виділити догматичне, основне, порівняльне, літургійне, біблійне, моральне, пастирське богослов'я; 2) у вузькому сенсі – як наука, що розкриває зміст основних християнських віроповчальних істин (догматів), що приймаються всією повнотою Православної Церкви, тобто як догматичне богослов'я (Давыденков, 2013, с. 6).

Таким чином, аналіз першоджерел, історико-філософської літератури, досліджень богословів та вчених інших областей знань дозволяють стверджувати, що трактування терміну «богослов'я» з богословської точки зору істотно відрізняється від роз'яснення сутності цього поняття іншими ученими. Не дивлячись на те, що на сьогоднішній день у науці, у тому числі й богословській, не існує єдиного загального універсального визначення терміну «теологія», але все-таки очевидна істотна відмінність, яка полягає в тому, що, з богословської точки зору, поняття «теологія», окрім вищевикладених тлумачень, означає досвід особистої віри й безпосереднього спілкування людини з Богом – Богоспількування, якого людина може досягнути лише ставши на шлях покаяння і освячення через участь у церковних таїнствах.

**Висновки.** Отже, підсумовуючи вищевикладене, богослов'я розуміється нами, по-перше, як Слово Бога про Самого Себе і про світ, Ним створений, як Божественне Одкровення, у якому розкрито сенс життя людини; по-друге, як систематичний виклад вчення Церкви або

конкретного богослова про Бога; по-третє, як особистий досвід поєднання з Богом, тобто Богоспівкування; по-четверте, як наука, що розкриває зміст християнських віроповідальних істин, Божественного домобудівництва і складається з низки дисциплін.

Доходимо висновку, що глибоке теоретичне осмислення значення терміну «богослов'я» дозволяє педагогічному складу ЗВО більш ефективно здійснювати навчальну, методичну, дослідницьку та виховну роботу з метою підготовки висококваліфікованих бакалаврів із теології.

Перспективи подальших наукових розвідок полягають у дослідженні особливостей процесу формування готовності майбутніх бакалаврів із теології до професійної діяльності.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) (2005). Уклад, і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь: ВТФ «Перун» (Busel, V. T. (2005). *Grand encyclopaedic dictionary of modern Ukrainian language (with supplements and additions)*. Kyiv; Irpin: VTF "Perun").
2. Грінченко, Б. Д. (1996–1997). *Словник української мови*. Т. I–IV. / упоряд. з дод. власн. матеріалу Б. Д. Грінченко. Київ: Наукова думка (Hrinchenko, B. D. (1996–1997). *Dictionary of the Ukrainian language*. Compiled with author's own materials added). Kyiv: Scientific thought).
3. Архимандрит Алипий (Кастальский-Бороздин), архимандрит Исайя (Белов). *Догматическое богословие*. (2010). Сергиев Пасад: Свято-Троицкая Сергиева Лавра (Archimandrite Alipii (Kastalskii-Borozdin), Archimandrite Isaiah (Belov) (2010). *Dogmatic theology*. Sergiev Pasad: Holy Trinity Sergius Lavra).
4. Давыденков Олег, Протоиерей (2013). *Догматическое богословие*. Москва: ПСТГУ (Oleg Davydenkov, Archpriest (2013). *Dogmatic Theology*. Moscow).
5. Доклад митрополита митрополита Навпактского и Святотласиевского Иерофея (Влахоса). *Богословие как наука и как дар*. Режим доступа: <http://www.bogoslov.ru/text/470008.html> (Report of Metropolitan Navpackskii and Sviatlovsievskii Hierophyle (Vlakhos). *Theology as a science and as a gift*. Retrieved from: <http://www.bogoslov.ru/text/470008.html>).
6. Каллист (Уэр), Епископ Диоклийский. *Богословское образование в Писании и у Святых отцов*. Режим доступа: <http://arhiv2.orthodoxy.org.ua/page-753.html> (Bishop Kallistos (Wear). *Theological education in Scripture and Holy Fathers*. Retrieved from: <http://arhiv2.orthodoxy.org.ua/page-753.html>).
7. Лега, В. П. *История античной философии*. Режим доступа: [https://www.gumer.info/bogoslov\\_Buks/Philos/Lega/\\_IstAnt\\_07.php](https://www.gumer.info/bogoslov_Buks/Philos/Lega/_IstAnt_07.php) (Leha V. P. *The history of ancient philosophy*. Retrieved from: [https://www.gumer.info/bogoslov\\_Buks/Philos/Lega/\\_IstAnt\\_07.php](https://www.gumer.info/bogoslov_Buks/Philos/Lega/_IstAnt_07.php)).
8. Лосский, В. Н. (2009). *Очерк мистического богословия Восточной Церкви. Догматическое богословие*. Москва (Losskii, V. N. (2009). *Essay on mystical theology of the Eastern Church. Dogmatic theology*. Moscow).
9. Протоиерей Малиновский, Н. (2014). *Очерк православного догматического богословия*. Москва: Общество Любителей Православной Литературы. Изд-во имени святителя Льва, папы Римского (Malinovskii, N., Archpriest (2014). *Essay of Orthodox dogmatic theology*. Moscow: Society of Fans of Orthodox Literature. Publishing house of St. Leo, the Pope of Rome).

10. *Полный православный богословский энциклопедический словарь*. Режим доступа: <https://azbyka.ru/otechnik/Spravochniki/polnyj-pravoslavnyj-bogoslovskij-entsiklopedicheskij-slovar-tom-1/> (*Full Orthodox Theological Encyclopedic Dictionary*. Retrieved from: <https://azbyka.ru/otechnik/Spravochniki/polnyj-pravoslavnyj-bogoslovskij-entsiklopedicheskij-slovar-tom-1/>).
11. *Православная Энциклопедия*. Режим доступа: <http://www.pravenc.ru/text/149557.html> (*Orthodox Encyclopedia*. Retrieved from: <http://www.pravenc.ru/text/149557.html>).
12. Поснов, М. Э. (2007). *История Христианской Церкви (до разделения Церквей – 1054 г.)*. Киев: Общество Любителей Православной Литературы. Изд-во имени святителя Льва, папы Римского (Posnov, M. E. (2007). *The history of the Christian Church (before the division of the Churches – 1054)* Kyiv: Society of Fans of Orthodox Literature. Publishing house of Saint Leo, the Pope of Rome).
13. Словарь иностранных слов (1986). Москва. (*Dictionary of foreign words* (1986). Moscow).
14. Філософський енциклопедичний словник (2002) / за ред. В. І. Шинкарук. Київ: Абрис (Shynkaruk, V. I. (2002). *Philosophical Encyclopedic Dictionary*. Kyiv: Abris).

## РЕЗЮМЕ

**Дерстуганова Наталья.** Педагогические аспекты концептуализации понятия «Богословия».

*В статье на основании развернутого теоретического анализа богословской, исторической и философской литературы исследовано происхождение термина «теология», проанализирована в историческом контексте трансформация содержания понятий «богословие» и «богослов», приведены и обобщены различные подходы теологов и ученых других областей знаний относительно толкования сущности термина, который исследуем; на основании проведенного анализа трактования дефиниции «теология» в разных понятийных системах, охарактеризовано существенное отличие богословской точки зрения от точек зрения других ученых. Подытоживая вышеизложенное, автором приведена формулировка понятия «богословие».*

**Ключевые слова:** Бог, богослов, богословие, Богообщение, Божественное Откровение, учение, догматы, наука, теология.

## SUMMARY

**Derstuganova Nataliya.** Conceptualization of the notion “theology”: pedagogical aspects.

*Modern pedagogy strives to meet the highest demands and challenges of the modern society. The Orthodox branch of pedagogical thought, with a focus on the potential of modern pedagogy to accumulate rich experience of Christian spiritual life, requires theoretical understanding and scientific substantiation.*

*In our research, we analyse the meaning of the notion “theology” through theological, historical and philosophical perspectives.*

*In Scripture the term “theology” does not occur, although this word has an ancient Greek origin. For a long time, the meaning of the concept “theology” was the opposite of Christian doctrine, that is why Christians avoided using the word until the beginning of the second century.*

*Analysing encyclopaedic interpretations of the term under consideration, we have come to the conclusion that the term “theology” is used in three meanings: firstly, theology*

*means divine revelation; secondly, it is the systematic presentation and interpretation of the doctrine of God and the dogmas of religion; thirdly, theology is a science.*

*It should be noted that interpretation of the term "theology" from a theological point of view is significantly different from the understanding of the essence of this concept by other scholars. Despite the fact that today in science, including theological studies, there is no single universal definition of the term "theology", it is nevertheless obvious that the essential difference is that from a theological point of view, the concept of "theology", in addition to the above-mentioned interpretations, means the experience of personal faith and direct communication of man with God – communion with God, which can be achieved only by following the path of repentance and consecration through participation in the sacraments of the Church.*

*Summarizing the foregoing, theology is understood by us, firstly, as the Word of God about Himself and the world created by Him as Divine Revelation, in which the meaning of human life is revealed; secondly it is understood as systematic presentation of the teaching of the Church or a particular theologian about God; thirdly, as a personal experience of integration with God, that is, divine communion; fourthly, as a science that reveals the content of the Christian faithful truths, divine home-building, consisting of a number of disciplines.*

**Key words:** *God, theologian, theology, communion with God, divine revelation, doctrine, dogma, science, theology.*

УДК 378:155.9:577

**Тетяна Ємельянова**

Харківський національний

автомобільно-дорожній університет

ORCID ID 0000-0001-7451-8193

DOI 10.24139/2312-5993/2018.08/042-051

## **ПРО ФОРМУВАННЯ КОГНІТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ СПРИЙНЯТТЯ Й УСВІДОМЛЕННЯ ЯК БАЗОВИХ СКЛАДОВИХ ПРОЦЕСУ РОЗУМІННЯ В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ**

*У статті досліджується механізм сприйняття й усвідомлення в межах сучасного розуміння динаміки розвитку когнітивних здібностей та отримання когнітивного досвіду. Доведено, що в пізнавальному процесі в момент усвідомлення «досвіду», підключається процес осмислення як процес порівняння з попереднім «досвідом». Цій процес запускає механізм свідомого сприйняття інформаційного сигналу. Механізм свідомого сприйняття інформації подається інформаційним відгуком когнітивної системи на вхідний сигнал і є наступним кроком у процесі розуміння.*

*Проблема отримання когнітивного усвідомлення «досвіду» досліджена в межах сучасного розуміння механізмів формування когнітивного простору та визначення факторів, які впливають на процеси його активізації. Вивчено механізм впливу на формування пізнавального досвіду ефекту «пластичності» когнітивного простору пам'яті. Установлено, що ефект «пластичності», трансформації закодованих моделей ментальних образів, може істотним чином вплинути на процес розуміння, що позначиться на когнітивних здібностях особистості. У статті зроблена спроба пояснити виникнення (відсутність) позитивних або негативних емоцій як функцій опосередкованого ставлення особистості до потоку інформації.*

*Розуміння механізму осмислення інформації визначить подальше вдосконалення освітніх технологій з метою активізації та вдосконалення процесу мислення особистості в сучасних закладах вищої освіти*

**Ключові слова:** когнітивний простір, когнітивний досвід, процеси сприйняття й усвідомлення, усвідомлення досвіду, пластичність когнітивного простору.

**Постановка проблеми.** Проблема дослідження динаміки інформаційних потоків, одержуваних особистістю в освітньому просторі вищої школи, нерозривно пов'язана з проблемою формування когнітивних здібностей та отриманням когнітивного досвіду. Когнітивні здібності визначають динаміку пізнавального процесу й обумовлюють функціональний рівень мислення. Основним механізмом мислення є процес розуміння, який організований як когнітивний багатоступінчастий механізм. Його базовою основою є процес осмислення (усвідомлення) одержуваної інформації.

З метою вивчення процесу усвідомлення інформації, що надходить, як активізації когнітивної діяльності, обумовленою динамікою інформаційних потоків у пізнавальному процесі, запропоновано модель осмислення когнітивного досвіду. У пізнавальному процесі момент усвідомлення «досвіду», одержуваного в навчальному процесі, коли підключається процес осмислення – процес порівняння з попереднім «досвідом», включає механізм свідомого сприйняття навчальної інформації. Проблема сприйняття й запам'ятовування, як проблема отримання «досвіду», повинна бути досліджена в межах сучасного розуміння механізмів формування когнітивного простору та визначення факторів, які впливають на процеси активізації пізнавального простору. Проблема осмислення, усвідомлення особистістю одержуваного досвіду повинна розглядатися у взаємозв'язку когнітивної активності з емоційними процесами, які обумовлені внутрішніми сенсорними механізмами. Серед факторів, які впливають на пізнавальний процес, представляє інтерес ефект «пластичності» когнітивного простору пам'яті, трансформації функціональних моделей мод ментальних образів. Можна очікувати, що «пластичність» пам'яті істотним чином відбивається в суб'єктивних відчуттях, одержуваних у процесі осмислення.

Очікується, що детальне розуміння механізму осмислення інформації визначить підхід до навчання як удосконалення процесу розуміння, розвитку когнітивного простору й активізації мислення особистості, забезпечить удосконалення технологій професійного та культурного розвитку особистості в закладах вищої освіти.

**Аналіз актуальних досліджень.** Однією з основних проблем освіти залишається проблема розуміння наукового знання. У сучасних дослідженнях проблема розуміння розглядається як міждисциплінарна, що має фундаментальний характер. Проблема розуміння стає одним із основних напрямів розвитку когнітивних досліджень. Розуміння,

нерозривно пов'язане з когнітивними функціями мозку, розглядається як базова складова мислення.

Відомі роботи з моделювання когнітивних механізмів та когнітивних функцій. Моделі емоційної та когнітивної активності нейронної системи мозку, у яких використовуються ідеї й методи дослідження нелінійних динамічних систем, запропоновані в роботах (Макин, 2013; Рабинович, 2010). У межах нейродинамічного підходу до моделювання когнітивних механізмів та когнітивних функцій запропоновано моделі механізмів пам'яті (Александров, 2014; Макин, 2013). Огляд підходів до моделювання мислення зроблено в роботі (Перловський, 2011).

Проблема розуміння подається базовою проблемою когнітивної науки. Відомі численні публікації психолого-педагогічної спрямованості. Так, у роботі (Брейтигам, 2015) досліджується поняття «розуміння» як «педагогічне явище», як «раціональний (логічний) і інтуїтивний компоненти мислення». Автор конкретизує категорію «розуміння», розрізняючи типи розуміння: розуміння-знання, розуміння-інтерпретація й розуміння-збагнення. Обмежуючись педагогічним тлумаченням поняття «розуміння», як процесу і результату, таке подання може бути корисним для підвищення якості математичної освіти.

Відомі роботи, у яких автори підходять до вивчення категорії «розуміння», поняття і механізму формування, як психологічного явища, коли у процесі розуміння задіяні такі розумові операції, як аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, абстракція (Квасюк, 2010).

У статті (Бережной, 2012) обговорюються відмінності категорій «розуміння» і «знання». Автор акцентує увагу на тому, що «незрозумілим залишається механізм використання знань – наявність знань є самодостатнім або необхідний додатковий процес, що приводить до «розуміння» набутих знань?».

Процес розуміння, як складової мислення, представляється когнітивним багатоступеневим, базовою основою якого є сприйняття й усвідомлення одержуваної інформації (Бендерская, 2017; Витяев, 2015).

Для розуміння «фізичної» сторони когнітивних процесів сприйняття та усвідомлення слід детально проаналізувати їх механізми в межах нейродинамічної концепції мозку. Ці механізми можуть бути зрозумілі на підставі використання для аналізу теорії нелінійних динамічних процесів і метастабільних станів, як «прояв самоорганізації хаотичної синхронізації нейронної системи мозку» (Макин, 2013).

Очікується, що результати детального розуміння «фізичного» механізму осмислення інформації додадуть імпульс у напрямках удосконалення сучасних технологій освіти в подальшому розвитку когнітивних здібностей та активізації мислення студентів у процесі вивчення природничих і професійних дисциплін у закладах вищої освіти.

**Метою статті** є нейрофізіологічне висвітлення психолого-педагогічної проблеми когнітивного процесу сприйняття й запам'ятовування, в умовах навчального процесу; дослідження когнітивних процесів сприйняття і запам'ятовування образів інформаційних потоків у рамках сучасних підходів до модулювання нейронної системи як нейродинамічної організації з урахуванням гіпотези про функціональні моди когнітивного простору.

**Методом дослідження** є функціонально-системний підхід до моделювання когнітивних механізмів сприйняття й запам'ятовування, як базових складових «розуміння», з позицій сучасного нейродинамічного підходу до формування когнітивних механізмів у навчальному процесі.

**Виклад основного матеріалу.** У пізнавальному процесі характеристики когнітивного простору й закладена інформація можуть виявлятися лише у взаємодії чи у процесі одержання нового досвіду. Базову функцію виконує момент усвідомлення одержуваного в навчальному процесі «досвіду», коли підключається процес осмислення – процес порівняння з попереднім «досвідом». У роботах П. К. Анохіна цей процес визначено як принцип випереджального відображення дійсності, як основа життя будь-якого біологічного об'єкта. «Те, що рішення приходить раніше, ніж ми його усвідомили й озвучили, і виконали, нейрофізіологи виявили вже давно» (Бендерская, 2017).

Сучасна теорія сприйняття й осмислення ґрунтується на концепції інтуїтивного (несвідомого) прагнення до знання як вродженої потреби до поліпшення наших знань. У межах цієї концепції, що підтверджується психологами і нейробіологами, розробляються фізичні уявлення про механізм «інтуїтивного прагнення до знання», що розуміється як механізм покращення відповідності побудованих моделей вхідних сигналів. У зв'язку з цим представляють інтерес критерії схожості вхідного сигналу і його модельного сприйняття. «У процесі навчання й розуміння вхідних сигналів, моделі адаптуються так, щоб краще представляти вхідні сигнали, і щоб схожість між ними (між вхідними сигналами і моделями) збільшувалася». Автор статті (Перловский, 2011) запропонував математичну модель концепції «прагнення до знання». У цій моделі схожість вхідного сигналу і модельного сприйняття математично описується з позицій теорії ймовірностей як максимізація міри близькості вхідного сигналу і уявлення, що вибудовується.

У теорії сприйняття принцип інтуїтивного (несвідомого) прагнення до знання обумовлює напрям активізації когнітивних механізмів особистості. У процесі сприйняття інтуїтивне прагнення до знання коригує побудову достовірної моделі вхідного сигналу до тих пір, поки міра (ймовірність) близькості між моделлю і вхідним сигналом збільшується. Коли міра близькості перестає збільшуватися, ітераційний процес закінчується (Перловский, 2011). Побудована модель вхідного сигналу і збережена в когнітивному просторі особистості ототожнюється з придбаним «досвідом».

Процес осмислення – процес виникнення суб'єктивних відчуттів – qualia. Дослідження, проведені в області штучного інтелекту (Витяев, 2011; Перловский, 2011), доводять зв'язок процесу осмислення з суб'єктивним прогнозом досягнення цілі і з оцінкою ймовірності її поетапного досягнення. Процес осмислення тісно пов'язаний із принципом «інстинкту до знань». У процесі навчання й розуміння вхідних сигналів, моделі адаптуються так, щоб краще представляти вхідні сигнали, і щоб схожість між ними збільшувалася. Це збільшення схожості відчувається як естетична емоція (Витяев, 2011). Автори звертають увагу на те, що «автоматизми» – це досліди, які не супроводжуються qualia, вони не беруть участь в осмисленні. Оскільки момент усвідомлення не настає – «автоматизм» стає лише когнітивним досвідом, відповідно, елементом когнітивного простору особистості.

Осмислення або розуміння – процес порівняння отриманого «досвіду» з раніше набутим «досвідом». Процес осмислення супроводжується суб'єктивними відчуттями – емоціями, які оцінюють задоволеність або незадоволеність результатом порівняння.

Гіпотеза інтуїтивного (несвідомого) прагнення до знання узгоджується з сучасним підходом до моделювання нейронної системи з позицій нейродинамічної концепції про режими локалізації метастабільних хаотичних структур нейронної системи. Біологічний механізм інтуїтивного прагнення до знання задає програму активізації когнітивних механізмів. У парадигмі нейродинамічної концепції біологічний механізм прагнення до знання обумовлює процес створення модельного уявлення вхідного сигналу і запам'ятовування створеної моделі в якості когнітивного «досвіду» – функціональної моди когнітивного простору пам'яті (Ємельянова, 2017).

У роботах (Ємельянова, 2017; Макин, 2011) досліджено процес отримання досвіду як механізм формування модельного уявлення сигналу-образу та його відображення в когнітивний простір особистості у вигляді функціональної моди, яка містить у закодованому вигляді всю інформацію, необхідну для відновлення сигналу-образу. Модельне уявлення сигналу-образу являє собою інтегровану метастійку структуру у фазовому просторі нейронної системи.

Відзначимо, що в силу біологічної концепції «інстинкту до знання» інтегрована метастійка структура є інтегрованою структурою станів максимальної близькості модельного подання і ментального образу. Модельне уявлення ментального образу, «досвіду», залишається в когнітивному просторі у вигляді функціональної моди, містить у собі необхідну інформацію для активізації закодованої моделі ментального образу.

Проблема осмислення, усвідомлення особистістю одержуваного «досвіду» повинна розглядатися у взаємозв'язку когнітивної активності з емоційними процесами, які обумовлені внутрішніми сенсорними механізмами. Поява в когнітивному просторі функціональної моди

супроводжується активацією простору. Активація когнітивного простору – динамічний механізм порівняння, «пошуку» близьких по структурі функціональних мод. Якщо «пошук» таких мод не дає результату, динамічний процес розпізнання загасає. Когнітивний простір поповнюється новою функціональною модою, «новим досвідом». У результаті осмислення отриманої інформації (нового досвіду) не відбувається. Такий процес іменується «автоматизмом».

Розглянемо більш детально ситуацію, коли в результаті «пошуку» в когнітивному просторі розпізнається мода раніше отриманого «досвіду», близька за структурою, характеристиками або за схожістю окремих елементів, що відповідає виявленню певних зв'язків функціональних мод нового й здобутого раніше досвіду. Функціональна мода – заковане модельне уявлення ментального образу – досвіду, інформації. Відповідно до нейродинамічної концепції, модель ментального образу в фазовому просторі нейронної системи представляється інтегрованою метастійкою структурою (Ємельянова, 2017). Зв'язки функціональних мод різних модельних уявлень обумовлені існуванням в інтегрованих структурах однакових або схожих метастійких станів, за які відповідальні однакові або схожі елементи ментальних образів.

Виявлення елементів зв'язку з раніше отриманою модою створює умови для появи в когнітивному просторі функціональної моди модельного уявлення узагальненого (оновленого) ментального образу. Динамічний процес у когнітивному просторі запускає механізм відновлення модельних уявлень. У результаті «конкатенації» метастійких станів окремих режимів нейронних кластерів та «гетерогенних» переходів між режимами формується інтегрована метастійка структура нового модельного уявлення (Ємельянова, 2017). У когнітивний простір модельне уявлення узагальненого ментального образу відображається у вигляді узагальненої функціональної моди, яка містить всю інформацію для відновлення оновленого образу.

Динамічний процес створення в когнітивному просторі узагальненої функціональної моди активує внутрішні сенсорні механізми, що обумовлюють суб'єктивні відчуття (емоції). Суб'єктивні відчуття супроводжують процес розпізнавання сигналу, процес осмислення, порівняння «досвіду» з раніше одержаними «досвідом».

Розглянемо більш детально процес осмислення інформації. Результат цього процесу залежить від сигналу, який розпізнається: сигнал – «автоматизм», сигнал, що обумовлює позитивні або негативні емоції. Сигнал – «автоматизм» лише поповнює когнітивний простір пам'яті, не викликаючи суб'єктивних відчуттів. Це говорить про те, що в пам'яті відсутня інформація, схожа на сигнал, який надійшов. Інша ситуація виникає, коли в пам'яті знайдена інформація схожа на сигнал, який надійшов.

У роботі (Ємельянова, 2017) автор звертає увагу на можливість трансформації сигналу пам'яттю в силу її «пластичності», яку визначають як зміною або втратою частини інформаційного пакету функціональної моди. Автор пояснює подібне властивість функціональних мод тим, що оскільки коди мод містять енергетичні складові характеристик образу, то з часом загасають енергетично слабкі складові. Ступінь модифікації залежить від часу зберігання в когнітивному просторі і енергетичних параметрів функціональної моди. Ефект «пластичності» когнітивного простору пам'яті, трансформації функціональних мод моделей ментальних образів, може істотно відобразитися на суб'єктивних відчуттях, одержуваних у процесі осмислення.

Припустимо, в «обраної» функціональної моди закодована інформація близька сигналу, який надійшов раніше, що говорить про сильний зв'язок між модами, відповідно, і між модельними уявленнями ментальних образів, тобто про близькість ментальних образів сигналів. Динамічний процес створення підсумкового модельного образу зумовлює суб'єктивні відчуття, які супроводжуються позитивними емоціями, що відповідає розпізнаванню одержуваної інформації.

У когнітивному просторі пам'яті може бути активована мода з незначною мірою схожості щодо розпізнаваного сигналу, це свідчить про слабкий зв'язок функціональних мод, відповідно, про незначну схожість їх ментальних образів. У такому разі динамічний процес створення підсумкового модельного образу зумовлює суб'єктивні відчуття, які супроводжуються негативними емоціями.

Сприйняття й усвідомлення одержуваної інформації є базовою основою багатоступінчастого когнітивного процесу розуміння, стрижневої складової мислення. Якщо сприйняття інформаційного образу можна трактувати як створення модельного уявлення ментального образу і збереження його коду в когнітивному просторі пам'яті, то усвідомлення отриманої інформації є наступним кроком у процесі розуміння і являє собою інформаційний відгук когнітивної системи на вхідний сигнал. Цей відгук обумовлює суб'єктивні відчуття, які призводять до емоційної активності, що створює передумови до переходу на наступний рівень процесу розуміння.

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** У статті запропоновано модель процесів сприйняття та усвідомлення з ціллю подальшого дослідження динаміки розвитку когнітивних здібностей і отримання когнітивного «досвіду». Доведено, що в пізнавальному процесі момент усвідомлення «досвіду», коли підключається процес осмислення – процес порівняння з попереднім «досвідом», включає механізм свідомого сприйняття навчальної інформації. Механізм свідомого сприйняття отриманої інформації представляється інформаційним відгуком когнітивної системи на вхідний сигнал і є наступним кроком процесу розуміння. Проблема отримання «досвіду» досліджена в межах сучасного розуміння механізмів

формування когнітивного простору та визначення факторів, які впливають на процеси активізації пізнавального простору. Доведено, що ефект «пластичності» когнітивного простору пам'яті, трансформації функціональних мод моделей ментальних образів, істотно впливає на процес осмислення, що може відобразитися на когнітивних здібностях особистості.

Проблема усвідомлення особистістю одержуваного досвіду повинна розглядатися у взаємозв'язку когнітивної активності з емоційними процесами, які обумовлені внутрішніми сенсорними механізмами, з суб'єктивним відчуттям, одержуваним особистістю у процесі осмислення інформації.

Детальне розуміння механізму осмислення інформації визначить підхід до освітніх технологій як технологій удосконалення процесу розуміння, розвитку когнітивного простору та активізації мислення особистості, забезпечить удосконалення технологій професійного та культурного розвитку особистості в сучасних закладах вищої освіти.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Александров, Ю. И., Горкин, А. Г., Созинов, А. А., Сварник, О. Е., Кузина, О. Е., Гаврилов, В. В. (2014). Нейронное обеспечение научения и памяти. *Когнитивные исследования*, 6, 130–169 (Aleksandrov, Yu. I., Horkin, A. H., Sozinov, A. A., Svarnik, O. Ye., Kuzina, O. Ye., Havrilov, V. V. (2014). Neural provision of learning and memory. *Cognitive Studies*, 6, 130–169).
2. Бендерская, Е. Н. (2017). Неопределенность окружающей среды как фактор обучения и структурообразования нелинейных динамических систем. *Труды V всероссийской конференции «Нелинейная динамика в когнитивных исследованиях»*, 51–54 (Benderskaia, E. N. (2017). Uncertainty of the environment as a factor of learning and formation of the structure of nonlinear dynamical systems. *Proceedings of the V all-Russian conference "Nonlinear Neurodynamics in Cognitive Research"*, 51–54).
3. Бережной, Д. С. (2012). Чем отличается понимание от знания? *Пятая Международная конференция по когнитивной науке: Тезисы докладов*, 1, 244–245 (Berezhnoi, D. S. (2012). What is the difference between understanding and knowledge? *Abstracts of the V-th International Conference on Cognitive Science*, 244–245).
4. Брейтигам, Э. К. (2015). Интеграция рационального и интуитивного опыта как средство обеспечения понимания учебного материала по математике. *Современные проблемы науки и образования*, 1 (1) (Breytigam, E. K. (2015). Integration of rational and intuitive experience as a means to ensure the course material comprehension in mathematics. *Modern Problems of Science and Education*, 1 (1)).
5. Витяев, Е. Е. (2017). Сознание – логически непротиворечивая прогностическая модель реальности. *Труды V всероссийской конференции «Нелинейная динамика в когнитивных исследованиях»*, 67–70 (Vitiaeve, Ye. Ye. (2017). Consciousness is a logically consistent predictive model of reality. *Proceedings of the V all-Russian conference "Nonlinear Neurodynamics in Cognitive Research"*, 67–70).
6. Витяев, Е. Е., Перловский, Л. И., Ковалерчук, Б. Я., Сперанский, С. О. (2011). Вероятностная динамическая логика мышления. *Нейроинформатика-2011*, 5 (1) 1–20 (Vitiaeve, Ye. Ye., Perlovskii, L. I., Kovalerchuk, B. Ya., Speranskii, S. O. (2011). Probabilistic dynamic logic of thinking. *Neuroinformatics-2011*, 5 (1), 1–20).

7. Ємельянова, Т. В. (2017). Механізм розвитку когнітивного простору студентів у процесі математичної підготовки в сучасному університеті. *Наукові записки ТНПУ ім. Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*, 1, 192–199 (Emelianova, T. V. (2017). About the Mechanism of Development of Cognitive Space of Students in the Process of Mathematical Preparation in Modern University. *Scientific Issues of Terporil Volodymyr Hnatiuk Pedagogical University. Section: Pedagogy*, 1, 192–199).

8. Ємельянова, Т. В., Климова, І. М. (2017). Темпоральні масштаби механізмів активізації когнітивного простору особистості. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 8 (72), 270–278 (Emelianova, T. V., Klymova, I. M. (2017). Temporal scales of mechanisms of activation of the cognitive space of the individual. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 8 (72), 270–278).

9. Ємельянова, Т. В., Нестеренко, В. О. (2017). Про механізм активізації пізнавального простору особистості в процесі мислення. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 3 (67), 165–175 (Emelshanova, T. V., Nesterenko, V. O. (2017). About the mechanism of activation of the cognitive space of the personality in the process of thinking. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 3 (67), 165–175).

10. Квасюк, Т. Я. (2010). Понимание как мыслительный процесс. *Вестник КГУ: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика*, 3 (16), 125–129 (Kvasiuk, T. Ya. (2010). Understanding as the process of thinking. *Bulletin of the Kostroma State Univercity: Pedagogy. Psychology. Social work. Juvenility studies. Socio kinesthetic*, 3 (16), 125–129).

11. Макин, Р. С., Лисин, В. В. (2013). Нейродинамический подход в исследовании механизмов индивидуальной человеческой памяти. *Вестник Димитровградского инженерно-технологического института Ядерных исследований МФТИ*, 1 (1), 41–46 (Makin, R. S., Lissin, V. V. (2013). Neurodynamyc approach to the study of mechanisms of individual human memory. *Bulletin of the Dimitrovgrad Engineering and Technological Institute of the National Research Nuclear University MEPhI*, 1 (1), 41–46).

12. Перловский, Л. И. (2011) К физической теории мышления: теория нейронных моделирующих полей. *Нейроинформатика-2011*, 1 (2) 175–196 (Perlovskii, L. I., (2011). To the physical theory of thinking: the theory of neural modeling fields. *Neuroinformatics-2011*, 1 (2), 175–196).

13. Рабинович, М. И., Мюезиналу, М. К. (2010). Нелинейная динамика мозга: эмоции и интеллектуальная деятельность. *Успехи физ. наук*, 4 (180), 371–387 (Rabinovich, M. I., Muezzinoglu, M. K. (2010). Nonlinear dynamics of the brain: emotion and cognition. *Successes of physical sciences*, 4 (180), 371–387).

14. Jutras, M. J., Buffalo, E. A. (2010). Synchronous neural activity and memory formation. *Curr. Opin. Neurobiol*, 20, 150–155.

## РЕЗЮМЕ

**Ємельянова Татьяна.** О формировании когнитивных способностей восприятия и осознания как базовых составляющих механизма понимания в учебном процессе.

*В статье исследован процесс восприятия и осмысления в рамках современного понимания динамики развития когнитивных способностей и получения когнитивного опыта. Доказано, что в познавательном пространстве в момент осознания «опыта» подключается процесс осмысления как процесс сравнения с предыдущим «опытом». Механизм осознанного восприятия полученной информации является информационным откликом когнитивной системы на входной сигнал и следующим этапом в процессе понимания.*

*Проблема получения когнитивного осознания «опыта» исследована в рамках современного понимания механизмов формирования когнитивного пространства и выявления факторов, которые влияют на процессы его активизации. В статье изучен механизм влияния эффекта «пластичности» когнитивного пространства памяти на формирование познавательного опыта. Определена степень влияния эффекта «пластичности», трансформации закодированных моделей ментальных образов, на процесс понимания и когнитивные способности личности. В статье сделана попытка объяснить возникновение (отсутствие) положительных (отрицательных) эмоций как функций опосредованного отношения личности к потоку информации.*

*Понимание механизма осмысления информации определит подход к дальнейшему совершенствованию образовательных технологий с целью возможной активизации процесса понимания и развития когнитивного пространства и мышления личности.*

**Ключевые слова:** когнитивное пространство, когнитивный опыт, процесс восприятия и осмысления, осознание опыта, эффект пластичности когнитивного пространства.

## SUMMARY

**Emelyanova Tatyana.** On formation of cognitive abilities of perception and comprehension as basic components of the mechanism of understanding in educational process.

*The article is dedicated to the process of perception and comprehension in the framework of modern understanding of the mechanisms of development of cognitive abilities and receiving of cognitive experience. This problem is studied from the point of view of the neurodynamic concept about the regimes of localization of metastable chaotic structures of the neural system of the brain.*

*It is proved that in the cognitive process at the time of comprehending of the experience is connected to the process of comprehending as the process of comparing the received signal with previous experience. This process starts the mechanism of comprehending perception of the information signal. The mechanism of conscious perception of the received information is an information response of the cognitive system to the input signal and is the next step in the process of understanding.*

*The problem of cognitive perception of experience is investigated in the framework of modern understanding of the mechanisms of formation of cognitive space and determining the factors that affect the processes of activation of cognitive space. The mechanism of influence on the formation of cognitive experience of the effect of “plasticity” of cognitive memory space is studied. It has been found out that the effect of “plasticity”, the transformation of coded models of mental images, can significantly affect the process of comprehension that affects the cognitive abilities of the individual.*

*The dynamic process of comprehension of cognitive experience is accompanied by activation of internal sensory mechanisms that cause subjective feelings – emotions. The article is attempted to explain the emergence (absence) of positive or negative emotions as functions of the mediated relationship of the individual to the flow of information.*

*A detailed understanding of the mechanism of comprehension of information will determine the approach to further improvement of educational technologies for the purpose of possible activation of the process of understanding, development of cognitive space and thinking of the individual, will ensure the improvement of technologies of professional and cultural development of the individual in modern institutions of higher education.*

**Key words:** cognitive space, cognitive experience, process of perception and comprehension, perception of the experience, effect of “plasticity” of cognitive space.

УДК 378.013.070:316.752

**Ольга Кривонос**

Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0001-8076-3259

DOI 10.24139/2312-5993/2018.08/052-062

## **ВИХОВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СУЧАСНОЇ МОЛОДІ ЗАСОБАМИ МАСОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ**

*Метою статті є аналіз наукових поглядів щодо впливу засобів масової інформації, зокрема, реклами на формування ціннісних орієнтацій сучасної молоді, узагальнення критеріїв ефективної соціальної реклами, яка позитивно впливає на свідомість молодої людини. Зокрема, визначено такі критерії: формування уваги, інтересу, бажання та дії; здатність викликати довіру; урахування мотивів цільової аудиторії; можливість формування висновків; звернення написане зрозумілою мовою цільовій аудиторії; узгодженість всіх елементів соціальної реклами: оформлення (шрифт, рамки, колір, форма) тексту, графічного зображення; чесність та незалежність; конкретність; наявність практичних рекомендацій, адреси; використання фактів; використання думки, значимої для цільової аудиторії осіб; реалістичність; зрозумілість і послідовність; наявність динаміки змісту соціальної реклами.*

**Ключові слова:** виховання, ціннісні орієнтації, сучасна молодь, засоби масової інформації, реклама, критерії ефективної соціальної реклами.

**Постановка проблеми.** Формування ціннісних орієнтацій молоді в сучасному українському суспільстві відбувається через одночасний вплив на особистість молодої людини різних факторів, які часто суперечать один одному. Молоді складно зорієнтуватися в такому вирі подій, насиченому різноманітними правилами та нормами суспільства, коли сімейне оточення та школа диктують одні манери поведінки, а із засобів масової інформації часто лунають протилежні заклики. Тому учнівській молоді в такому шаленому розмаїтті цінностей, що наявне в суспільстві, доводиться самим вирішувати, що в нинішніх умовах є цінним. А від того, який бік терезів переважить у системі їхніх цінностей, значною мірою залежатиме майбутнє України.

Сьогодні епоха комп'ютерів і прогресивних інформаційних технологій вимагає також від учнівської і студентської молоді більше активності, прискореного темпу життя, креативності та високої адаптованості. Для досягнення своїх цілей юнакам і дівчатам доводиться багато від чого відмовлятися, віддаючи більше сил та енергії зусиллям, спрямованим на досягнення життєвої мети. Відомо, що основним новоутворенням юнацького віку є особистісне і професійне самовизначення. Перше включає, крім всього іншого, ціннісну орієнтацію в процесі самоствердження особистості (Авраменко, 2011).

Ціннісні орієнтації в наш час формуються під впливом різних чинників, але не можна не акцентувати увагу на такому засобі формування цінностей особистості, як засоби масової інформації (ЗМІ), зокрема рекламі. Наше сьогодення неможливо уявити без сучасного телефону, комп'ютера, Інтернету, телебачення. Всі ці засоби передавання та отримання інформації значно полегшують наше життя, але за умови їх раціонального використання. Учнівська молодь, яка активно реагує на зміни, що відбуваються, й охоче сприймає все нове, не має достатнього соціального досвіду та багажу знань для правильного розуміння медійної інформації, майже повністю довіряючи їй. Саме через рекламу серед різних категорій населення пропагуються певні ціннісні установки, світоглядні стереотипи та моделі поведінки, унаслідок чого спільні смаки і форми культурного споживання поширюються в суспільстві (Ступаченко, 2009, с. 225-226).

Через великий обсяг отриманої інформації діти й підлітки часто не встигають її переробляти. Це призводить до того, що в них недостатньо розвивається вміння самостійно думати, аналізувати, логічно мислити та робити висновки. Таким чином, виховується простий споглядач, особа, у якої здатність до аналітичного мислення відходить на задній план, а з часом може і взагалі зникнути.

Досить часто молоді люди проводять перед екраном монітору комп'ютера чи телевізора набагато більше часу, ніж того вимагають їхні потреби в інформації та розвагах. Існує думка, що Інтернет та телебачення є своєрідними духовними наркотиками, гіпнотичний вплив яких призводить до часткової втрати людиною свободи.

Нерідко Інтернет та телебачення формують у підлітків упевненість у тому, що сильніший завжди правий, свобода – це можливість робити все, що заманеться тощо. Інформаційні процеси сьогоdnішнього суспільного життя відкрили доступ до багатств світової художньої культури, але водночас посилили сферу впливу засобів масової інформації на молоде покоління та їх ціннісні орієнтації (Аскорін та Артемова, 2012, с. 10-11).

Ціннісні орієнтації є головними детермінантами поведінки в процесі соціалізації людини. Найвищий рівень диспозиційної ієрархії утворює система ціннісних орієнтацій, орієнтована на цілі життєдіяльності молодого покоління та способи досягнення ними власних цілей. Існують суперечності, зокрема: між позитивним та негативним впливом ЗМІ, передусім реклами, на свідомість і ціннісні орієнтації учнівської молоді; між Інтернет-віртуальним спілкуванням учнів та їх реальним спілкуванням; між рекомендованим та реальним терміном, який проводить учнівська молодь перед екраном телевізора та монітора комп'ютера.

**Метою статті** є аналіз наукових поглядів щодо впливу засобів масової інформації, зокрема реклами, на формування ціннісних орієнтацій сучасної молоді, узагальнення критеріїв ефективної соціальної реклами.

**Методи дослідження.** Для досягнення мети дослідження використано загальнонаукові методи: аналіз і синтез наукової літератури: філософської, психологічної, педагогічної. Теоретичні методи дослідження: абстрагування, порівняння, узагальнення, що дало змогу з'ясувати особливості впливу засобів масової інформації на формування ціннісних орієнтацій молоді. Також конкретно-науковий метод термінологічного аналізу, що забезпечив розкриття сутності основних положень. Емпіричні методи: спостереження, анкетування.

**Аналіз актуальних досліджень.** В останні роки проблема ціннісних орієнтацій особистості знову піднімається в науковій літературі, але вже не стільки у філософсько-соціологічному, скільки у філософсько-етичному та педагогічному плані. Пов'язано це насамперед із тим напруженим процесом переоцінки цінностей, що охопив сьогодні всі сторони громадського життя, торкнувся кожної людини. У зв'язку з цим змінився підхід до вивчення ціннісних орієнтацій особистості. З питань готовності учнівської молоді до праці, професійній орієнтації, до орієнтації на працю як вищу моральну цінність. Увага більшості авторів переключилася на проблему готовності особистості жити морально, здійснюючи свій вибір відповідно до загальнолюдських уявлень про істину, добро і красу.

Більшість учених дотримуються думки про те, що людина протягом всього життя навчається чомусь новому та розвивається, у першу чергу, як індивідуальність. Звичайно, найбільший вплив на формування ціннісних орієнтацій молоді в процесі соціалізації здійснює сім'я. Але, на жаль, інститут сім'ї часто не виконує цю функцію належним чином. Трапляються випадки, коли підліток потрапляє під негативний вплив різних чинників, зокрема, негативної реклами, і тоді відбувається руйнування ціннісних орієнтацій, установок та цілей, формування їх в асоціальному напрямі (Павлюк, 2013, с. 91).

Проблема ціннісних орієнтацій особистості відображена у філософській, соціально-психологічній, педагогічній і мистецтвознавчій літературі. Так, у філософських дослідженнях розкрито найважливіші характеристики цінностей: об'єктивність (Л. Столович), відносність (Н. Чавчавадзе), ієрархічність (М. Каган). Як визначається в роботах науковців, цінності суспільства складають зміст ціннісних орієнтацій особистості.

У дослідженнях психологів Л. Божович, О. Леонтьєва, В. Мясишева, С. Рубінштейна, Д. Узнадзе розглянуто психологічні механізми формування ціннісних орієнтацій.

Ціннісні орієнтації особистості мають визначену цілісність і виконують регулюючу, інтегруючу й світоглядну функції. У зв'язку з обґрунтуванням системного підходу до вивчення ціннісних орієнтацій, який відображено в дослідженнях В. Алексеевої, Б. Додонова, О. Дробницького, А. Здравомислова, В. Ядова та інших, визначена стійка структура, виділені компоненти ціннісних орієнтацій: когнітивний, емоційний, поведінковий, що

надало можливості у виховній практиці розвивати такі якості особистості, як духовна активність, вірність національній ідеї, гуманність, правдивість, щирість, гідність, самоповага, емпатія, емоційність (Авраменко, 2011).

У педагогічній літературі проблема формування ціннісних орієнтацій досліджується у зв'язку з розвитком і вихованням конкретних цінностей, які мають бути особистісно прийняті в певній соціальній групі. Так, ціннісні орієнтації особистості аналізуються у взаємозв'язку з формуванням соціальної позиції особистості (Т. Мадьковська), вивчаються в контексті педагогічної діагностики (В. Петрушин), розглядаються у зв'язку з дослідженнями духовної культури, духовних потреб, інтересів, оцінок учнів і педагогів (Т. Баранова, В. Бутенко, В. Дзюба, Л. Коваль, З. Морозова, О. Рудницька, Ю. Соколовський та ін.) (Петренко та Аксьонова, 2012).

**Виклад основного матеріалу.** Більшість дослідників розглядають ціннісні орієнтації як відносно стійку систему цінностей, що виражається у здатності суб'єкта до цілісного переживання, усвідомлення явища або предмета й здійснення вибіркової оцінної діяльності.

Ціннісні орієнтації, у широкому значенні даного поняття, можна визначити як вибір людиною певних матеріальних і духовних цінностей як об'єктів, що визначають її цілеспрямовану життєдіяльність, весь спосіб життя. У ціннісних орієнтаціях акумулюється життєвий досвід людей, вони є своєрідним індикатором ієрархії переваг, які людина надає матеріальним чи духовним цінностям у процесі своєї життєдіяльності (Авраменко, 2011).

Процес формування ціннісних орієнтацій передбачає виховання здібностей до ціннісного сприйняття явищ дійсності й мистецтва, формування навичок оцінних суджень і вибору у сфері художньо-творчої діяльності. Цей процес є безперервним і пов'язаний із розвитком потребо-мотиваційної сфери людини. Виявляються ціннісні орієнтації в ситуації вибору, у смислотворчій діяльності, коли вчинок не пов'язаний із щохвилиnnими цілями, змістами, справами, а за своїм характером здатний змінювати все життя людини, її уявлення про саму себе. При цьому вчинок, як зміна долі, звеличування або загибель людських цінностей, переосмислення життєво-значимого може бути зроблений, як «вчинок думки» (М. Бахтін), тобто на рівні свідомості, як акт усвідомлення людиною навколишньої діяльності, власного «Я», інших людей (М. Мамардашвілі, П. Гальперін, З. Рубинштейн, В. Ротенберг) (Петренко та Аксьонова, 2012, с. 44).

Духовна культура людини й людства в усіх її формах і проявах споконвічно ціннісно-орієнтована. Особливо це стосується виховання як основного способу трансляції культури. Н. Крилова робить висновок, «що ціннісний характер освіти і виховання є непорушна істина педагогіки». Якщо уявити розвиток основних гуманістичних цінностей виховання як цілісний історичний процес, то з усією очевидністю виявиться, що все воно побудовано на вічному пошуку добра, істини та краси в людині.

Науковці, так чи інакше досліджуючи поняття цінностей та ціннісних орієнтацій, дійшли висновку, що ціннісні орієнтації особистості не виникають ні звідкіль, а формуються протягом усього її життя під впливом різних чинників (Катернюк, 2002, с. 155).

У дослідженні нас цікавив вплив сучасної реклами на формування ціннісних орієнтацій молоді. Це пов'язано з тим, що кожен учитель, класний керівник, виховуючи, розвиваючи і формуючи особистість учня повинен знати особливості впливу реклами на свідомість учнів, уміти за необхідності правильно підбирати контраргументи в бесідах з учнями на цю тему.

Науковці стверджують, що реклама є потужним засобом впливу на різних особистостей та соціальні групи, вона стала невід'ємною частиною сучасного світу. Останнім часом все частіше ми бачимо рекламу, яка не несе в собі комерційних цілей. Нам не пропонують придбати новий автомобіль чи пральний засіб, нам пропонують не поспішати, коли ми за кермом, звернути увагу на демографічну ситуацію в країні, зробити своє місто чистим, замислитися над шкідливим впливом паління, алкоголю та наркотиків (Бутенко, 2006).

Як відомо, комерційну рекламу створюють з метою пробудити в людини бажання придбати той чи інший товар. Метою соціальної реклами є залучення уваги до поставленої проблеми, а в довготривалій перспективі – зміна поведінкової моделі суспільства, вироблення нових соціальних цінностей, зокрема, у підростаючого покоління.

Виявлена суперечність між рівнем запровадження реклами в суспільстві й недостатньою сформованістю критеріїв створення ефективної соціальної реклами як засобу впливу на розвиток ціннісних орієнтацій молоді. Існують проблеми якості, психологічної продуманості, обґрунтування дієвості соціальної реклами в умовах соціальної рекламно-інформаційної кампанії.

Для розв'язання та реалізації даних проблем необхідне теоретичне осмислення та напрацювання практичних підходів формування цінностей і поведінки молоді за допомогою впливу соціального рекламування. Актуальним є пошук нових форм та методів вирішення соціально-педагогічних завдань з цієї проблеми, з'ясування основних умов оптимального впливу засобів соціальної реклами, визначення соціально-психологічних можливостей впливу соціальної реклами на особистість, її життєві цінності.

Аналіз наукової літератури свідчить, що проблема впливу на молодь засобами соціальної реклами сьогодні достатньо актуалізована, проте відчувається дефіцит спеціальних досліджень, які б визначали та розкривали питання психологічних механізмів впливу соціальної реклами на процес формування життєвих цінностей особистості. Недостатньо дослідженими є соціально-педагогічні умови, що активізували б ефективність цього впливу, а також виявляли та обґрунтовували

пріоритетні педагогічні напрями щодо реалізації впливу засобів соціальної реклами в соціально-педагогічних установах, зокрема закладах освіти.

Соціальна реклама має на меті поліпшення соціальних настроїв у суспільстві, звернення уваги на важливі питання життя або навпаки – убезпечення людей від певних загроз. Тому соціальна реклама не обов'язково несе позитивний заряд. У багатьох країнах регулярно з'являється страшна соціальна реклама, що шокує і лякає людей, показуючи смертельні наслідки шкідливих звичок або порушення правил дорожнього руху тощо. Така реклама супроводжується і відповідними текстами на кшталт «Рак – це чудові ліки від куріння». Як свідчить досвід, така реклама є досить ефективною. Наприклад, у штаті Каліфорнія (США) рекламна кампанія по боротьбі з курінням початку 90-х рр. минулого століття змусила відмовитися від сигарет у три рази більше каліфорнійців, ніж у середньому по країні. Цю соціальну рекламну компанію можна вважати зразком ефективності. Але в історії Сполучених Штатів є й інші приклади. Маючи величезний досвід у цій галузі і витрачаючи на соціальну рекламу колосальні кошти, організатори подібних широкомасштабних заходів не завжди досягають мети.

Наглядною ілюстрацією неефективного використання величезних коштів, виділених на соціальну рекламу, є невдала компанія з профілактики наркоманії, що проводилась у США з 1998-го по 2002-й рік (Катернюк, 2002, с. 168). Ця загальнонаціональна антинаркотична компанія (National Your Anti-Drug Media campaign) мала на меті зменшити вживання наркотиків у молодіжному середовищі. І попередити їх вживання молоддю у майбутньому. Організатори цього масштабного заходу зверталися як безпосередньо до молодих людей, так і до їхніх батьків та інших дорослих з проханням вжити конкретних заходів. Фінансувалася загальнонаціональна кампанія Конгресом США і повинна була стати прикладом нових підходів до антинаркотичної пропаганди.

Вражали і самі масштаби фінансування. Кампанія мала бюджет у розмірі 929 млн. доларів. Конгрес ухвалив рішення про виділення для її проведення найкращих місць у ЗМІ. Найвідоміші рекламні агенції підготували більше 200 радіо- і телероликів за участю популярних діджеїв, хіп-хоп виконавців та акторів, які зображали наркоманів. У ході кампанії були задіяні 1300 різних газет, журналів, радіо- і телеканалів, сайтів Інтернету (Николайшвили, 2008, с. 64).

Рекламні оголошення регулярно з'являлися на всіх головних телеканалах країни, кабельному ТБ, освітньому каналі «Channel One», що транслюється у школах, а також у кінотеатрах, на обкладинках шкільних підручників, на баскетбольних майданчиках тощо. Все це підсилювалось і доповнювалось зусиллями шкіл, зв'язками з місцевою громадськістю та різноманітними інститутами громадянського суспільства. Заходами цієї антинаркотичної кампанії було охоплено 80 тисяч середніх шкіл (Лебедев, 2000, с. 72).

Однак, мета цієї загальнонаціональної молодіжної антинаркотичної кампанії не була досягнута. Більше того, вона не тільки не зменшила бажання молоді вживати марихуану, а навпаки, на думку експертів, підштовхнула частину підлітків до рішення спробувати наркотик. Рекламні ролики лише розпалили цікавість юних американців. Через цю масову соціальну рекламу діти 12–13 років отримали відповідь на запитання, над яким вони ще не замислювались. Показник вживання наркотиків у цій віковій групі збільшився.

Проаналізувавши планування, перебіг та результати антинаркотичної кампанії 1998–2002 рр. у США, фахівці визначили основні причини її слабкої, навіть зворотної, ефективності. Серед інших причин були названі такі: не створено сильного зразка норм як моделі поведінки; альтернативи, що пропонуються, дуже безбарвні, ролики і плакати не додають підліткам віри в себе; образ наркотику не був послаблений, а навпаки, підсилений.

І ще один, на перший погляд, доволі парадоксальний висновок. В антинаркотичній кампанії брали участь відомі музиканти та актори, які грали наркоманів. Це призвело до того, що молодіжна аудиторія, наслідуючи «приклад» своїх кумирів, виявила бажання спробувати наркотик.

З розвитком ринку в Європі й Америці рекламна справа різко «пішла вгору». Реклама стала мистецтвом, виокремила в самостійну галузь, де знайшли собі робочі місця десятки мільйонів людей. Вона формувала світосприймання і впливала на психіку, стала частиною громадської думки, визнаючи свідомість людини так само, як визначає її батьківський дім, школа тощо. Вона стала дуже важливою та дієвою. Людина почала вимагати від життя такого самого бурхливого темпу, який вона знайшла в рекламі. Були задіяні всі засоби масової інформації. На рекламному ринку постійно відбувалися зміни: всередині XX століття радіо втратило домінуючі позиції у зв'язку з появою телебачення, а в останні роки помітно посилилася роль міжнародної реклами.

Отже, реклама на сьогодні стала звичним засобом, за допомогою якого комерційні структури, політичні партії, соціальні інститути, організації й окремі громадяни поширюють свої погляди, платформи, ідеї, уявлення серед широких мас населення. На сучасному етапі реклама перетворилася в індустрію переконання, що пропагує моральні, соціальні та економічні цінності. Цей факт необхідно враховувати і батькам, і вчителям у вихованні молоді (Дурняк та Батюк, 2006).

З метою перевірки рівня оволодіння студентською молоддю поняттям «соціальна реклама», її впливу на формування їх життєвих цінностей нами було проведено анкетування.

Анкетування проводилося на базі Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка. Об'єктом дослідження

стали студенти історичного та філологічного факультетів у кількості 68 осіб віком від 18 до 21 року.

Для визначення рівня оволодіння студентами поняття «соціальна реклама», критеріїв ефективності соціальної реклами та вимог, які висуваються до ефективної соціальної реклами для молоді, нами була розроблена анкета, яка включала питання стосовно розуміння студентами поняття «соціальна реклама»; виявляла як часто студенти зустрічають соціальну рекламу та яка найпоширеніша її тематика; який засіб соціальної реклами, на думку респондентів, є найефективнішим; що найбільше привертає їх увагу в соціальній рекламі.

Також студенти висловилися щодо впливу якісної соціальної реклами на формування життєвих цінностей сучасної молоді, її поведінку, що є предметом нашого дослідження.

З метою формування у студентів розуміння ефективності соціальної реклами, уміння розрізняти ефективну й неефективну соціальну рекламу нами було розроблено пам'ятку кожному студенту із визначенням критеріїв, які засвідчують ефективність соціальної реклами. Зокрема, до критеріїв ефективності соціальної реклами нами було віднесено: 1) формування уваги, інтересу, бажання та дії; 2) здатність викликати довіру; 3) урахування мотивів цільової аудиторії; 4) можливість формування висновків; 5) звернення написане зрозумілою мовою цільовій аудиторії; 6) узгодженість всіх елементів соціальної реклами: оформлення (шрифт, рамки, колір, форма) тексту, графічного зображення; 7) чесність та незалежність; 8) конкретність; 9) наявність практичних рекомендацій, адреси; 10) використання фактів; 11) використання думки, значимої для цільової аудиторії осіб; 12) реалістичність; 13) зрозумілість і послідовність; 14) наявність динаміки змісту соціальної реклами.

Аналіз анкет показує, що більшість студентів вправно апелює поняттям «соціальна реклама» й зовсім не розмежовує вимог щодо створення ефективної соціальної реклами. Однак, беззаперечним є той факт, що лише деякі бачили соціальну рекламу.

На питання «Як ви вважаєте, чи впливає якісна соціальна реклама на формування цінностей і поведінки сучасної молоді?» більшість опитаних дали стверджувальну відповідь, але мотивувати таку думку змогли лише деякі («допомагає побачити негативні сторони сучасного життя», «формується уявлення про сучасне суспільне становище», «адже висвітлює актуальні проблеми сьогодення», «адже молодь довіряє рекламі», «закарбовується в пам'яті й молодь потрапляє під її вплив, прислухається та робить певні висновки»).

У процесі опитування студенти визначили найважливіші на їх думку теми соціальної реклами, що впливають на формування життєвих цінностей молоді, як: формування культури людських стосунків,

інформація про діяльність молодіжних організацій, права людини, розвиток творчого та духовного потенціалу, формування впевненості у своїх силах, формування здорового способу життя тощо.

З метою визначення позитивного й негативного впливу соціальної реклами на формування життєвих цінностей студентів, їм було запропоновано переглянути електронну презентацію різних реклам. Рекламний блок містив як ефективні, так і неефективні приклади соціальної реклами для молоді. Респондентам було запропоновано, після ретельного перегляду зразків, з'ясувати, яка реклама відноситься до ефективної, а яка до неефективної. В оцінній карті студенти зазначили номер критерію, за яким вони визначали ефективність/неефективність демонстрованих рекламних слайдів. 95 % студентів правильно визначили за відповідними критеріями ефективність чи неефективність запропонованих соціальних реклам.

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** Таким чином, проведений нами аналіз впливу засобів масової інформації на формування життєвих цінностей студентів дає можливість здійснити деякі узагальнення. Зокрема: засоби масової інформації впливають суттєво й часто неконтрольовано на формування свідомості молоді, її життєвих цінностей; такий вплив може бути як позитивним, так і негативним; одним із найефективніших засобів такого впливу є реклама; при підготовці реклами необхідно дотримуватися певних критеріїв її створення; викладачам навчальних закладів необхідно враховувати у виховному процесі вплив засобів масової інформації на формування життєвих цінностей молоді.

Перспективним може стати дослідження сучасних ефективних шляхів протидії негативного впливу засобів масової інформації на свідомість молоді.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Авраменко, І. В. (2011). *Ціннісні орієнтації та ціннісні орієнтири учнівської молоді*. К.: «Плай» (Avramenko, I. V. (2011). *Valuable orientation and value orientations for student youth*. K.: "Plai").
2. Аскорін, А. С., Артемова, І. В. (2012). *Засоби масової інформації, як чинник формування ціннісних орієнтирів учнівської молоді*. К.: «Либідь» (Ascorin, A. S., Artemova, I. V. (2012). *Mass media as a factor in the formation of value orientations of student youth*. K.: "Lybid").
3. Афанасьєва, К. В. (2012). *Філософські концепції в процесі соціалізації підростаючого покоління*. Ярославль: «РИФ-плюс» (Afanasieva, K. V. (2012). *Philosophical concepts in the process of socialization of the younger generation*. Yaroslavl: "RIF-plus").
4. Бутенко, Н. Ю. (2006). *Соціальна психологія в рекламі*. К.: КНЕУ (Butenko, N. Yu. (2006). *Social psychology in advertising*. K.: KNEU).
5. Дурняк, Б. В., Батюк, А. Є. (2006). *Розробка і дизайн рекламних видань*. Львів: Видавництво «Українська академія друкарства» (Durniak, B. V., Batiuk, A. Ye. (2006). *Development and design of advertising editions*. Lviv: Ukrainian Academy of Printing Publishing).
6. Катернюк, А. В. (2002). *Современные рекламные технологии: коммерческая реклама*. Ростов-на-Дону: Феникс (Katerniuk, A. V. (2002). *Modern advertising technologies: commercial advertising*. Rostov-on-Don: Phoenix).

7. Лебедев, А. Н. (2000). *Психология рекламы*. СПб.: Питер (Lebedev, A. N. (2000). *Psychology of advertising*. St. Petersburg: Peter).
8. Николайшвили, Г. Г. (2008). *Социальная реклама: теория и практика*. М.: Аспект Пресс (Nikolashvili, H. H. (2008). *Social Advertising: Theory and Practice*. M.: Aspect Press).
9. Павлюк, Н. В. (2013). Вплив ЗМІ на формування уявлень про сім'ю у старшокласників. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*, 13 (272), 91-96 (Pavliuk, N. V. (2013). Influence of the mass media on the formation of ideas about the family in senior pupils. *Bulletin of Taras Shevchenko Luhansk National University*, 13 (272), 91-96).
10. Петренко, А. В., Аксьонова, М. Л. (2012). *Виховання та навчання*. К.: «Плай» (Petrenko, A. V., Aksonova, M. L. (2012). *Education and training*. K.: "Play").
11. Ступаченко, Г. С. (2009). *Інтернет та його впливовість на формування ціннісних орієнтацій молодого покоління*. К.: Академпрес (Stupachenko, H. S. (2009). *The Internet and its influence on the formation of value orientations of the younger generation*. K.: Akadempres).

## РЕЗЮМЕ

**Кривонос Ольга.** Воспитание ценностных ориентаций современной молодежи средствами массовой информации.

Целью статьи является анализ научных взглядов на влияние средств массовой информации, а именно, рекламы на формирование ценностных ориентиров современной молодежи, обобщение критериев эффективности социальной рекламы. Так, определены такие критерии: формирование внимания, интереса, желания и действия, способность вызывать доверие, учитывать мотивы целевой аудитории, возможность формирования выводов, обращение написано ясным языком целевой аудитории, согласованность всех элементов социальной рекламы, оформление (шрифт, рамки, цвет, форма) текста, графического изображения, честность и независимость, конкретность, наличие практических рекомендаций, адреса, использование конкретных фактов, использование мысли, полезной для целевой аудитории молодежи, реалистичность, понятность и последовательность, наличие динамики содержания социальной рекламы.

**Ключевые слова:** воспитание, ценностные ориентации, современная молодёжь, средства массовой информации, реклама, критерии современной социальной рекламы.

## SUMMARY

**Kryvonos Olha.** Upbringing of value orientations of modern youth by mass media.

The aim of the article is to analyze the scientific views on the influence of media, in particular, advertising on the formation of value orientations of modern youth. Our present cannot be imagined without a modern phone, computer, Internet, television. All these means of transmitting and receiving information greatly facilitate our lives, but in conditions of their rational use. Student youth who actively reacts to the changes that are taking place and willingly perceives everything new, does not have enough social experience and knowledge to understand media information, almost completely trusting it. Through advertising, among young people, certain values, philosophical stereotypes and behavioral patterns are promoted, resulting in common tastes and forms of cultural consumption spreading in society. It is important for teachers of education institutions to understand the influence of advertising on the consciousness of students and to take this into account in the educational process. The article summarizes the criteria of effective social advertising. In particular, the

*following criteria are defined: formation of attention, interest, desire and action; the ability to bring trust; taking into account the motives of the target audience; the possibility of forming conclusions; the application is written in a clear language to the target audience; consistency of all elements of social advertising: design (font, frame, color, form) of text, graphic image; honesty and independence; concreteness; availability of practical recommendations, addresses; use of facts; use of opinion, meaningful for the target audience of persons; realism; clearness and consistency; dynamics of the content of social advertising.*

*The conducted analysis of the influence of media on formation of students' vital values makes it possible to carry out some generalizations. In particular: mass media influence significantly and often uncontrolled the formation of youth consciousness, its vital values; such an impact can be both positive and negative; one of the most effective means of such influence is advertising; when preparing an advertisement it is necessary to adhere to certain criteria of its creation and to take into account the influence on the consciousness of young people.*

**Key words:** *education, value orientations, modern youth, mass media, advertising, criteria of effective social advertising.*

UDC 378.015.31.041:37.011.3-052

**Yuliia Nenko**

Cherkasy Institute of Fire Safety named after Chernobyl Heroes  
of National University of Civil Defense of Ukraine

ORCID ID 0000-0001-7868-0155

DOI 10.24139/2312-5993/2018.08/062-071

## **SKILLS FOR PERSONAL PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A MODERN EDUCATOR**

*Метою дослідження є з'ясування змісту особистого розвитку вчителя та висвітлення основних навичок професійного розвитку, які необхідні сучасним педагогам. Проаналізовано сучасний стан науково-теоретичного вивчення проблеми професійного розвитку педагогічних працівників у вітчизняній та зарубіжній педагогічній літературі. Використано теоретичні методи: аналіз, узагальнення педагогічної та соціально-педагогічної літератури для з'ясування ступеня розвитку досліджуваного наукового феномена, а також узагальнення з метою обґрунтування базових навичок підвищення кваліфікації вчителя для власного професійного розвитку. Досліджено сутність поняття «професійний саморозвиток». Відзначено, що пріоритетною потенцією самовдосконалення майбутнього вчителя є саморозвиток особистості, основою якого є розгортання сутності людини через її індивідуальність. Визначено саморозвиток майбутнього вчителя як свідому активну цілеспрямовану діяльність, скеровану на розвиток власної індивідуальності й професійну самореалізацію особистості з метою самовдосконалення. Установлено, що інтенсивність, тривалість та форми професійного саморозвитку як активної специфічної діяльності педагога залежать від його особистості. Виявлено зовнішні та внутрішні суб'єктивні та об'єктивні бар'єри, що перешкоджають ефективному саморозвитку педагогічного працівника. Виявлено та проаналізовано базові навички педагога, які сприяють ефективному професійному розвитку та саморозвитку, зокрема: адаптивність, упевненість, здатність до комунікації, уміння працювати в команді, безперервна самоосвіта, творчість, лідерські якості, здатність правильно*

*організовувати власний час, інноваційний підхід до професійної діяльності, захопленість власною роботою, позитивна онлайн репутація, розуміння сучасних технологій тощо. Перспективи подальших розвідок цього напрямку вбачаємо в дослідженні проблеми формування готовності вчителя до саморозвитку.*

**Ключові слова:** педагог, учитель, саморозвиток, професійний саморозвиток, навички.

**Introduction.** Rapid changes in modern education, reforms in the educational sphere change the role and functions of primary, secondary and higher school, therefore the requirements for teaching staff are changing as well. A modern educator must be able to work in a multicultural class; to pay attention to the integration of pupils/students with special needs; to use efficient information and communication technologies, etc.

The traditional education system in Ukraine aims mainly at developing cognitive dimension of the future teachers', neglecting the social-emotional side of his/her personality. Despite the qualitative professional training in higher education institutions, it is impossible to prepare teachers for all the real problems they encounter throughout their careers. Therefore, it is important to provide them with opportunities to upgrade their skills in order to maintain a high level of teaching.

**Analysis of relevant research.** The analysis of the studies on the problem has shown that the question of professional self-development is fundamentally presented in the scientific works of many domestic and foreign scientists: V. Andrushchenko, S. Honcharenko, A. Hluzman, I. Ziazun, V. Kremin, N. Nychkalo, I. Podlasyi, B. Slaktionin, O. Sukhomlynska, J. Cox, Z. Djoub and others.

The analysis of the issue evidenced the fact that the problem of professional self-development is considered from the point of view of professional development of personality (O. Borisova, V. Orlov, A. Shcherbakova, etc.), purposeful professional self-development (N. Bozhin, E. Bondarevska, V. Maralov, V. Serikov, I. Chesnokov et al.).

**The study aims** at clarifying the meaning of teacher's personal development and highlighting the basic professional development skills that are necessary for a modern educator.

**Research methods.** The theoretical methods have been used for the analysis, synthesis of pedagogical and socio-pedagogical literature to clarify the degree of development of the investigated scientific issue, generalization in order to substantiate the basic professional development skills.

**Results.** There are a few basic requirements to a teacher: education, job experience, love for children and, of course, patience. However, education technologies and standards of educational programs are constantly changing, which creates complexity for teachers and requires knowledge of modern tendencies and best practices in this field and prompts constant professional self-development of the teaching staff.

The concept of “professional self-development” is central in pedagogical psychology and is defined as a complex involutionary-evolutionary progression, in which progressive and regressive intellectual, personality, behavioral, and activity changes occur in the person itself. L. Vygotskii claimed that “development is a continuous process of self-movement, characterized primarily by the constant emergence of the formation of a new, which was not in the previous stages” (Выготский, 1991).

Professional development of a pedagogical worker is a conscious, purposeful process of raising the level of his professional competence and developing professionally relevant qualities in accordance with external social requirements, conditions of professional activity and his own development program.

Professional development was considered as a process of quantitative accumulation of skills, relationships, as an adaptive process, due to the inherent nature of the genetic program and the complications of social influences, factors in the environment in which this process unfolds.

The development of a person is carried out not only through the acquisition of knowledge and skills, but in the process of self-activity, through creation of conditions for self-realization, self-determination, self-control, self-education, self-improvement, self-organization and other positive manifestations of self-esteem (Выготский, 1991).

In encyclopaedic literature, self-development is defined as the mental and physical development of an individual through independent exercises; development by own forces, without the help of external forces. The principle of self-development laid the foundation for personal and professional development. It determines the ability of an individual to transform his livelihoods into a subject practical neoplasm and leads to the transition to the highest form of vital activity of the person – creative self-realization.

Professional self-development is carried out in four stages: from self-knowledge to practical implementation of professional self-development.

1. Realization of self-knowledge (self-observation, self-diagnosis, self-examination). The condition of self-knowledge is presence of a certain level of self-awareness.

2. Formation of self-evaluation and decision making on the need for professional self-improvement.

3. Setting the goal of professional self-development and developing an individual program of self-organization.

4. Practical implementation of professional self-development: self-education of the corresponding features, self-regulation, self-examination, self-control and self-correction.

Self-development is the process of generating new, more advanced internal qualities, which involves building behavior and forms of staying in the socio-cultural and professional environment, which occur due to internal

activity and the use of external influences as conditions for the implementation of this internal activity.

There is no limit to professional self-development, as this process is dynamic, dialectical and due to new goals and requirements that appear in accordance with changes in standards of professional activity, ideal ideas about the meaning, content, forms and methods of professional activity.

The conclusion of the International Study of Teaching and Learning conducted for a worldwide assessment of teaching and learning conditions to improve policy and outcomes in education, coordinated by the Organization for Economic Co-operation and Development, is that effective professional self-development is a continuous process which involves learning, practice and feedback, and demands sufficient time and further support (Professional development).

As a result of the analysis of scientific research (Вайніленко, 2005; Паршук, 2014; Середа, 1999; Сухомлинский, 1979), the teacher's professional self-development is understood as a holistic, multicomponent personally and professionally significant process of purposeful activity of the teacher with continuous self-change, conscious management of his own professional development, finding one's destination and meaning of life, choosing the goals, ways and means of professional self-improvement, which contributes to the comprehension of one's own independent activity and formation of an individual style of professional activity of the teacher (Cox).

Considering self-development as the process of active, consistent positive qualitative change of personality, which is the result of not external actions, but his/her own efforts, researchers (N. Kislińska, N. Nikitina, etc.) consider this process as an activity of the individual aimed at changing those psychological and personal qualities that already exist, and are given by the nature on the preliminary stage of one's development, for example: memory, thinking, attention, emotional sphere, general and professional abilities and desires, etc.

Self-improvement is the activity of a man, aimed at forming new and strengthening existing positive qualities and properties, abilities and skills, as well as to correct their shortcomings; assumes an action on itself, means resistance of a person to a better one in himself, an extension of this better and a move to his own apex (self-perfection), the achievement of *асме* (Вайніленко, 2005).

Comparison of definitions of the concept of "self-development" leads to the conclusion that self-development is the internal process of self-change as a result of their own contradictions, higher level of self-movement. At the same time, the developing system should be open, because internal resources cannot ensure its existence.

The professional development of a teacher outside of the basic vocational training aims at a number of goals, such as:

- increase of the individual professional level in the context of recent achievements in the field of pedagogy;
- updating skills, attitudes and approaches for developing new teaching methods, new research results in the field of education;
- adaptation to changes in curricula and other changes in pedagogical practice;
- gaining experience in developing and applying new strategies for the implementation of the curriculum and other innovative aspects of pedagogical practice;
- getting the opportunity to share information and experience with other subjects of the educational process.

In the international educational community the term “professional self-development of a teacher” is described as “activity aimed at developing skills, knowledge, experience and other individual characteristics of a person as a teacher” (Shipin & Dzhishkariani, 2018).

Ukrainian researcher A. Kononenko understands professional self-development of a teacher as an internal process aimed at achieving professionalism, which represents qualitative changes in the person-professional sphere and professional activity (Кононенко).

The Study in the United States has shown that the educational achievements of the pupils/students can be improved by 21 % after participation of the teachers in professional development programs (The Importance of Professional Development for Educators). It means that a modern educator needs a wide range of skills for professional development along with knowledge of their subject and job experience to be an effective teacher.

Among the skills of the 21<sup>st</sup> century, or as we call it, “modern skills” that today’s teachers should possess for professional development researchers (Creating Effective Teaching and Learning Environments) single out the following skills.

*Adaptability.* The modern, digitalized society demands a teacher’s flexibility and ability to adapt. The new technologies that are being developed every day definitely change the way pupils/students learn and the way the teachers teach. Hence, the ability to adapt is definitely a feature that is compulsory for every modern educator.

*Confidence.* Every teacher should be confident both in himself/herself and in the pupils/students and colleagues to inspire others to be confident and to influence others to be a better person.

*Communication.* It is essential for a modern educator to communicate successfully with not only pupils/students but with parents and staff, so it is important to talk clear and concise.

*Team Player.* Teachers work together as part of a team or a group to provide pupils/students with a better chance to learn. Networking with other educators (in real life or virtually) and solving problems together leads to success of both a teacher and a pupil/student.

*Continuous Learner.* Effective teaching is also a learning process that never ends. The world is always changing, along with the curriculum and educational technology, so the teacher is to keep up with it.

*Imaginative.* The most effective tool of a teacher is imagination. Teachers need to be creative and think of unique ways to keep their students engaged in learning.

*Leadership.* An effective teacher is a mentor, a good role model for the students.

*Organization.* Modern teachers have the ability to organize and prepare for the unknown. Studies show that organized teachers lead more effective learning environments. So it is even more imperative to be organized if you want higher-achieving students.

*Innovative.* A modern teacher is open for the new – from new educational apps to teaching skills and electronic devices. Being innovative means not only trying new things, but making real-world connections and cultivating a creative mindset. Innovative educator teaches the students to take risks and makes them learn to collaborate.

*Commitment.* While being committed to your job is a traditional teaching skill, it is also a modern one. A modern teacher needs to always be engaged in the profession.

*Ability to Manage Online Reputation.* This modern teaching skill is definitely a new one. In this digital world most people, if not all, are online. This concerns teachers as well, hence modern teachers need to know how to manage their online reputation and which social networks are Ok for them to be on. LinkedIn is a professional social network to connect with colleagues, but some other social networking sites where students visit, are probably not a good idea.

*Ability to Engage.* Modern teachers know how to find engaging resources. In this digital world it is essential to find materials and resources for pupils/students that will keep them interested. This means keeping up to date on new learning technologies and apps, and browsing the internet.

*Understanding of Technology.* Technologies are developing at a rapid speed. In the past five years alone we have seen huge advancements and we will continue to see it grow. Though it may be hard to keep up with it, it is a must for all modern teachers.

The driving forces of personality development are internal contradictions that stimulate his/her activity. Some contradictions can be successfully overcome, and this leads a personality to new actions and ultimately to self-improvement, while others cause insurmountable obstacles in overcoming them.

However, during professional activities on the path to self-development of a teacher, many external and internal barriers arise due to many objective and subjective factors.

External objective barriers:

- low salary, wages, lack of time for self-development;
- high intensity of work;
- poor health and its constant restoration.

External subjective barriers:

- no conditions for self-development of teachers in the education institution;
- conflicts on the workplace;
- lack of support from the administration, which does not require self-developed teachers.

Internal objective barriers:

- lack of skills (ability) of self-development, observance of patterns and stereotypes;
- lack of motives and needs for self-development;
- insufficient formation of psychological mechanisms of self-development, self-perception, self-propagation;
- ignorance (superficial knowledge) of technology of self-development and self-education.

Internal subjective barriers:

- own inertia, laziness, reluctance to mobilize for change, personal growth;
- disappointment in the profession, due to professional failures;
- self-programming to block the desire for change;
- a negative attitude to all sorts of innovations that change the normal course of life and make them work on themselves (Митина, 1998).

All of these factors restrain and sometimes stop the self-development of teachers. As J. Glazkova observes, barrier, on the one hand, is a complex pedagogical phenomenon, which hinders, constrains, reduces the efficiency and success of the pedagogical process (negative functions), and therefore needs to be prevented, and on the other – a means, which stimulates, prompts, increases the efficiency of activities of subjects of the pedagogical process (positive functions) by overcoming it (Глазкова, 2013).

The scientist emphasizes that the role of the barriers in the development of creative thinking is significant, since external barriers (tasks set) develop thinking only when it is necessary to overcome internal barriers to overcome them (conscious lack of ready-made mechanisms for reaching the goal), which may be related to the lack of formance of the skills of adequate mental activities or other internal cognitive contradictions (Глазкова, 2013).

Accumulation of experience in overcoming barriers ensures development of freedom, which causes changes in the mechanisms of self-regulation of behavior, formation of motivational installations, which are manifested in difficult situations of choice and, with the rest, leads to relief process of overcoming barriers. Also, the researcher emphasizes that barrier is a kind of stimulus for the development of potential personality and proves the feasibility

of artificial creation of educational barriers with the aim of their further overcoming (Глазкова, 2013).

In our opinion, the main motive of all these are internal objective and internal subjective barriers, since they are more related to the motivational sphere of life and professional activity of a teacher in particular. Most teachers need direct support and necessary conditions for self-development. However, there is a category of teachers who are capable of self-development in almost all conditions.

**Conclusions.** Therefore, for effective self-development and self-improvement in a modern environment, it is important for a primary school teacher to have some resources, including time for self-development, access to information, methodological support (activities, training technology and training programs that a teacher can use for his professional development). And although the creation of conditions and resources for self-development sometimes requires some material costs, however, an education institution should devote considerable attention to self-development of the teaching staff.

## REFERENCES

1. Вайніленко, Т. В. (2005). *Основи професійного самовдосконалення педагога*. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова (Vainilenko, T. V. (2005). *Basics of professional self-improvement of the teacher*. Kyiv: National Pedagogical University named after M. Drahomanov).
2. Выготский, Л. С. (1991). *Педагогическая психология*. Москва: Педагогика (Vygotskii, L. S. (1991). *Pedagogical psychology*. Moscow: Pedagogy).
3. Глазкова, І. Я. (2013). *Компетентність майбутнього вчителя у запобіганні та подоланні педагогічних бар'єрів*. Бердянськ: Видавець Ткачук О. В. (Hlazkova, I. Ya. (2013). *Competence of the future teacher in the prevention and overcoming of pedagogical barriers*. Berdiansk: Publisher Tkachuk O. V.).
4. Кононенко, А. Професійний саморозвиток педагога як складова його творчої індивідуальності. *Матеріали Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції «Дослідження та впровадження в початковий процес сучасних моделей викладання іноземної мови за фахом»*. Режим доступу: <http://lingvo.onu.edu.ua/profesijnij-samorozvitok-pedagoga-yak-skladova-jogo-tvorcho%D1%97-individualnosti/> (Kononenko, A. Professional self-development of the teacher as a component of his creative personality. *Materials of the All-Ukrainian scientific and practical Internet conference "Research and introduction into the initial process of modern models of teaching a foreign language in a specialty"*. Retrieved from: <http://lingvo.onu.edu.ua/profesijnij-samorozvitok-pedagoga-yak-skladova-jogo-tvorcho%D1%97-individualnosti/>).
5. Митина, Л. М. (1998). *Психология профессионального развития учителя*. М.: Флинта – Московский психологосоциальный институт (Mitina, L. M. (1998). *Psychology of teacher's professional development*. Moscow: Flinta – Moscow Psychological and Social Institute).
6. Паршук, С. (2014). Професійний саморозвиток і самовдосконалення майбутніх учителів початкових класів. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, 9 (Ч. 1), 191-195 (Parshuk, S. (2014). Professional self-development and self-improvement of future teachers of elementary school. *Problems of preparing a modern teacher*, 9 (Part 1), 191-195).

7. Середа, І. В. (1999). Технологія професійного саморозвитку вчителя-початківця. *Освітні технології у школі та ВНЗ*. Миколаїв: Видав. Відділ МФ НА УКМА, (сс. 176–179) (Sereda, I. (1999). The technology of professional self-development of a teacher-beginner. *Educational technologies in school and university*. Mykolaiv: Publisher. Department of MF AT UKMA, (pp. 176-179)).

8. Сухомлинский, В. А. (1979). *Павлышская средняя школа: обобщение опыта учебно-воспитательной работы в сельской средней школе*. М.: Просвещение (Sukhomlinskii, V. (1979). *Pavlyshskaia secondary school: generalization of experience of educational work in rural secondary school*. Moscow: Enlightenment).

9. Cox, J. 15 *Professional Development Skills for Modern Teachers*. Retrieved from: <http://www.teachhub.com/15-professional-development-skills-modern-teachers>

10. *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Retrieved from: [www.oecd.org/edu/talis/firstresults](http://www.oecd.org/edu/talis/firstresults)

11. *Professional development. The Glossary of Education Reform*. Retrieved from: <https://www.edglossary.org/professional-development>

12. Shipin, O., Dzhishkariani, T. (2018). The teacher's self-development – the path to professional development. *Materials of the X International Student Scientific Conference "Student Scientific Forum – 2018"*. Retrieved from: <https://scienceforum.ru/2018/article/2018006198>

13. *The Importance of Professional Development for Educators*. Queens University of Charlotte. Retrived from: <https://online.queens.edu/online-programs/medl/resources/professional-development-for-educators>

## РЕЗЮМЕ

**Ненько Юлія.** Навыки для личного профессионального развития современного педагога.

Целью статьи является исследование содержания личного развития педагога и освещение основных навыков профессионального развития. Использованы теоретические методы: анализ, обобщение педагогической и социально-педагогической литературы для изучения степени развития исследуемого научного феномена, а также обобщение с целью обоснования базовых навыков повышения квалификации учителя для собственного профессионального развития. Исследована сущность понятия «профессиональное саморазвитие». Выявлены барьеры, препятствующие эффективному саморазвитию педагога. Выявлены и проанализированы базовые навыки педагога, которые способствуют эффективному профессиональному развитию и саморазвитию. Перспективы дальнейших исследований этого направления видим в исследовании проблемы формирования готовности учителя к саморазвитию.

**Ключевые слова:** педагог, учитель, саморазвитие, профессиональное саморазвитие, навыки.

## SUMMARY

**Nenko Yuliia.** Skills for personal professional development of a modern educator.

The purpose of the article is to study the content of personal development of the teacher and highlight the basic skills of professional development. The theoretical methods were used: analysis, generalization of pedagogical and socio-pedagogical literature to study the degree of development of the scientific phenomenon under study, as well as generalization with the aim of substantiating basic skills teacher enhancement for their own professional development. The essence of the concept of "professional self-development" is

*investigated. The barriers interfering with the effective self-development of the teacher are revealed. The basic skills of the teacher, which contribute to the effective professional development and self-development are identified and analyzed. Prospects for further research of this direction are seen in the study of the problem of formation of a teacher's readiness for self-development.*

**Key words:** *educator, teacher, self-development, professional self-development, skills.*

УДК 808.5

**Алевтина Сперанская**

Институт иностранных языков и литературы

Университет Ланчжоу, Китай

ORCID ID 0000-0002-0712-1337

DOI 10.24139/2312-5993/2018.08/071-082

### **КРАСНУЮ РЕЧЬ КРАСНО И СЛУШАТЬ: НАРОДНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О РЕЧИ**

*У статті відображено один фрагмент фольклорної картини світу. Автор статті реконструює кодекс побутової мовленнєвої поведінки, тобто своєрідну народну риторичку за текстами прислів'їв та приказок (паремій), що описують мовлення. Матеріалом для аналізу стала тематична група паремій «Мова – мовлення» за збіркою В. І. Даля «Прислів'я російського народу». Паремії повною мірою відтворюють народне уявлення про «правильне» мовлення. Народні знання не сформульовані в точних визначеннях та не названі термінами. Народна риторика описує норму мовленнєвої поведінки через художню форму, тобто образно, емоційно. У пареміях обговорюються такі комунікативні параметри: відповідальність за вимовлені слова, змістовність мовлення, логічність, уміння вибирати співрозмовника, правдивість мовлення. У статті також описані метафоричні моделі комунікації на основі паремій про мовлення.*

**Ключові слова:** *паремії, прислів'я та приказки, народна риторика, донаукові уявлення, побутова сфера мовлення, кодекс.*

**Постановка проблемы.** Искусство красноречия, возникшее в Древней Греции, сформировало каноны публичного выступления, которые повлияли на все известные европейские риторички. Учение о красивой (правильной) речи регламентировало не только словесную часть ораторского мастерства, но и личность самого оратора. Теория риторички опиралась на известную триаду, описанную Аристотелем в «Риторичке»: этос (нравственное начало) – логос (умственное) – пафос (чувственное) (Апресян, 1986). Понимание и выполнение этих базовых компонентов обеспечивало оратору уместную понятную и эмоциональную речь. Но в фокусе внимания риторички находилась речь художественная, тогда как воздействие на собеседника и убеждение слушателей происходило и в обыденной жизни. Однако теории красивой бытовой речи не существовало. Но существовала практика регламентации повседневного речевого поведения, то есть речи долитетарурной. И происходило это с помощью фольклорных текстов.

**Анализ актуальных достижений.** Рассмотрение фрагмента фольклорной картины мира, посвященного обыденному красноречию, было предпринято нами раньше (Сперанская, 2002; 2011). По текстам пословиц, поговорок и близких к ним жанров (паремий), описывающих речь, был эксплицирован кодекс бытового речевого поведения, то есть своеобразная народная риторика. Материалом послужила тематическая группа «Язык – речь» из сборника В. И. Даля «Пословицы русского народа» и его «Толкового словаря живого великорусского языка» (Даль, 1984; 1989). Этот классический труд достаточно полно отражает донаучные представления. Не следует преуменьшать роль донаучной картины мира в сознании человека. Как убедительно показал Ю. Д. Апресян (Апресян, 1986), донаучные, обыденные представления продолжают формировать современное общественное сознание и оказывать на него существенное влияние. Наивную картину мира, отражённую в том числе и в паремиях, следует учитывать при изучении народных взглядов на явления действительности (Сперанская, 2018).

**Цель статьи** – описать совокупность народных представлений о речевом общении. Форма бытования данных представлений – в устных суждениях (паремиях), которые не столько систематизируют речевое общение, сколько образно и оценочно описывают его. Народные воззрения выражены не в точных и определенных терминах. Представления о нормальной, то есть «правильной» коммуникации представлены не хаотично, а во взаимосвязи некоторых правил, направленных на формирование неконвенциональных норм общения.

**Описание метода.** Основным методом является метод метаязыковых толкований, включающий экспликацию. Этот метод использовался в лингвопрагматических исследованиях в тех случаях, где авторам необходимо сформулировать смысл высказывания в виде имплицатур дискурса (Г. Грайс (Grice, 1975), Дж. Лакофф, Д. Гордон (Лакофф и Гордон, 1985)) и правил речевого поведения (Ю. В. Рождественский (Рождественский, 1978), Т. В. Шмелёва (Шмелёва, 1983)). В статье реализована позиция, сформулированная Ю. И. Левиным: «Пословицу можно перевести на специальный метаязык, в котором элиминирована вся ее образная и языковая специфика» (Левин, 1984, с. 109).

**Изложение основного материала.** Народные представления о языке опираются на антропонимическую метафору, при этом он может быть оценен как положительно, так и отрицательно. Позитивные стороны языка в том, что он *помогает, кормит: Иных язык способней рук кормит; Язык до Киева доведет; Язык языку весть подает*. Значение этого образа настолько велико, что не человек владеет языком, а наоборот: *Мал язык, да всем телом владеет*. Продолжение образа хозяина читается в поговорках: *Достается сычке от своего язычка; Кабы на сороку не свой язычок, век бы сорока летала*. Негативные роли языка заключены в образах врага, губителя:

*Язык мой – враг мой; Язык до добра не доведет; Языце супостате, губителю мой.* Этот образ в народном представлении неотделим от своего положительного двойника: *Язык кормит, поит, и спину порет; Язык хлебом кормит и дело портит; Язык голову кормит и до побоев доводит.* У известной поговорки *Язык до Киева доведет* есть менее известное продолжение *и до кия* (то есть до палки). У языка появляются свойства, дополняющие образ враждебного человеку существа – язык грешен, своеволен, безудержен: *Язык мягок, что хочет, то и лопочет; Дай волю языку, скажет то, чего не знает; Язык прежде ума рыщет, беды ищет.* Человек вступает в диалог с языком: *Ты бы, язычок, смалчивал, я за тебя бедку плачивал.* Наделенный собственной волей язык требует особого отношения: *Держи язык на привязи; Держи язык короче; Держи язык на веревочке.*

Следующий круг метафор языка – инструментальный. Язык сравнивается с предметами мужского обихода, воинского либо ремесленного: копье – *Не пройми копьем, пройми языком;* нож – *Не ножа бойся, а языка;* бритва – *Язык острый, что бритва.* Перечисленные предметы острые и опасные при неосторожном обращении, то есть человек вооружён. Эти метафоры охватывают и другие элементы – слово и речь: *Злое слово пуще стрелы разит; Бритва скребет, а слово режет; Речь как меч: сечет и правого и виноватого; Рана от речей в душе, а от копья на теле.*

Следовательно, можно говорить о таких свойствах языка в фольклорной картине мира: очень опасен; амбивалентен (враг/кормилец); могуч, обладает силой (*От языка не уйдешь, везде достанет*); относительно самостоятелен, иногда не зависит от воли говорящего (*Язык мал, великим человеком ворочает*).

Таким образом, фольклор описывает общение в виде поля сражения, где актуальны предметы острые. Воинские метафоры моделируют соответствующее поведение человека: язык нужен для защиты, для отражения (пусть гипотетически существующей) речевой атаки собеседника. Говорящий вооружен сильным средством. Вторая метафора, живого существа, подчеркивает автономность языка от человека, хотя сохраняется доминирование человека: говорящий должен удерживать язык.

Если проанализировать глаголы, которые описывают процесс говорения, то перед нами предстанут несколько моделей. В основе первой модели лежат предикаты *молоть* и *молотить*, объединённые значением «работа», и относятся к сфере крестьянских рабочих будней: *молоть* – растирать трением и гнётom, обращать что-либо в крупку, в муку, в порошок; *молотить* – выбивать зерно из колоса. Группа пословиц и поговорок с этими предикатами достаточно многочисленна: *Язык – жернов, мелет, что на него ни попало; Не все мели, что помнишь; Мелет день до вечера, а послушать нечего; Мели, Агаша, изба-то наша;*

*Невестушка, полно молоть, отдохни – потолки* и пр. Характер этих речей ясно отражен – вздор, пустословие, враньё.

Коммуникация как процесс *молотьбы*, то есть выбивания зерна из колоса, представлена в небольшом количестве текстов паремий: *С дураком говорить – солому молотить*: текст о бесполезности общения с глупым собеседником построен на подмене продукта (сырья) молотьбы его отходом – соломой.

Возможно, в метафорическом представлении о коммуникации как о работе на току (молотьба) и перемалывании присутствует звукоподражательный компонент. И жернов (ручной и мельничный), и цеп производят звуки, которые могут отдаленно напоминать речь (в фольклоре есть звукоподражательные загадки про молотьбу).

Среди паремий о речи есть несколько текстов, в которых говорение сравнивается с прядением и плетением кружев: *Стелет да мелет, врёт да плетёт; Языком плетёт, что коклюшками; Языком кружева плетёт*. В подобной модели (говорение – нить) важна мысль окончания речи. Если это не происходит естественным путем, то есть сам говорящий не остановился, то его могут остановить, «перевязать язык»: *Полно путать, пора узлы вязать; Полно мотать, пора узел мотать*.

Общение – это не только произнесение звуков, но и слушание, то есть восприятие сказанного. Поэтому в текстах паремий представлен звон колокола или грома: *Много грома по-пустому; Отзвонил, да и с колокольни; Слышал звон, да не знает, где он; На пусты лесы звонит; Звони, да не зазванивайся*. Данная модель, как и предыдущая, тоже содержит компонент не просто описывающий говорение, но и оценивающий его по шкале содержательность/бессодержательность речей.

Следующая модель уподобляет говорение процессу поглощения пищи. Эти действия соседствуют в одном тексте: *Ешь вареное, да слушай говореное; Хлеб-соль ешь, а правду режь; Не та хозяйка, которая говорит, а та, которая щи варит* – фольклорные тексты по-разному отражают связь еды и общения. Приведём примеры, в которых присутствует оценка сказанному/услышанному: *С тобой разговортись, что воды (меду) напиться; Лезет с языком, что с пирогом (навязчив – прим. Даля); Ешь пирог с грибами, а язык держи за зубами! И то переговорено, что еще не сварено; Много наговорено, да мало переварено; Наговорил, что наварил, ан и нет ничего*. К последнему выражению можно прибавить *Наговорил с три короба* – представление о говорении как о чем-то материальном, имеющем объем. Говорение в фольклорном тексте настолько материально, что физически ощутимо: *Пустые разговоры оскомину набили*.

Последняя модель – модель купли-продажи, в которой метафорически представлена передача чужой информации: *За что купил, за то и продаю*.

Подробно описана народным метким словом манера речи говорящего. В сборнике В. И. Даля манеру речи характеризует более 50 текстов.

Общаться предполагается нейтральным тоном: *Звон не молитва, крик не беседа; Кричит благим матом*. Умению овладеть нужным тоном отводится важное место, так как от него многое зависит; *Важно не только, что сказано, но и как сказано; То же бы ты слово, да не так молвил*.

Существует определенный стандарт речевого оформления высказывания в лексическом плане: негативно оценивается речевое однообразие говорящего: *Всю неделю говорил: ась, а в субботу сказал: что*, а также неумеренное или неоправданное красноречие: *Рассыпается мелким бесом*.

Фонетический стандарт оформления высказывания представлен более подробно. При неповторимости, индивидуальности фонетических черт: *Свой язык своя и говоря* народная риторика одно признает приемлемым, а другое бракует: *Бормочет, что глухарь* (бормотать – говорить тихо и невнятно, издавать негромкие глухие звуки); *Лепечет (сокочет), как сорока* (лепетать – говорить неправильно, несвязно, неясно произнося слова; издавать тихие, неясные звуки; невразумительно, неубедительно рассуждать, объяснять); *Тарахтит, как сойка* (тарахтеть – говорить быстро, без умолку; тараторить, трещать); *Пищит, как цыпленок* (пищать – говорить или петь тонким, тихим или пискливым голосом); *Пташкой щебечет* (щебетать – говорить быстро, без умолку, звонко).

Манера говорить занимает важное место в характеристике лица: *Поступь павлиная, речь соловьиная; Чиста, личиста, да и говорить речиста*. Поэтому рекомендациями отчётливого, понятного произношения дело не ограничивается. Кодекс регулирует также скорость произношения. В паремиконе о речи присутствуют две группы паремий, одна из которых характеризует как нежелательную быструю скорость произношения, во второй группе представлена негативная оценка медленной речи. Говорящему предстоит выбрать золотую середину. Паремии, отрицательно оценивающие быстрый темп речи, относятся к: 1. человеку, то есть говорящему: *Лепетливее наседки; Речист, как наш Феклист; Рот нараспашку, язык на плечо*; 2. речевым действиям человека: *Говорит, словно в стенку горохом сыплет; За твоим языком не поспеешь босиком; Эка понесла: ни конному, ни крылатому не догнать!* 3. результату речи: *Красноплую заговорит, всех слушателей переморит*.

Группа паремий, негативно оценивающих медленный темп речи, столь же обширна. Эти паремии содержат спектр ироничных оценок нестандартного темпа речи: *Слово за словом вперебой идет; Слово слову костыль подает; Он говорит вприкуску; С ним натошак не сговоришь*.

Негативную оценку получает любая речь, далёкая от стандарта, даже если в основе такой речи лежат такие разные причины, как физический изъян: *Не подпрячь ли заике, один не вывезет*; медленное оформление:

*Говорит, как клещами на лошадь хомут тащит;* тщательное обдумывание своих слов: *Он проста не говорит: растопырит слово, что вилы, да и молчит;* нежелание разговаривать с собеседником: *Он речь сквозь зубы цедит;* осторожность: *Слово к слову приставляет, словно клетки городит;* неудачное, неуклюжее оформление: *Что ни слово – то гуля.* Эта поговорка содержит и требование выбора слов, так как некоторые слова расцениваются как тяжёлые для восприятия.

Процесс поиска нужного слова, совпадающего с коммуникативной интенцией говорящего, очень труден: *Нет мук страшнее муки слова.* Однако правило требует выбирать точные слова, выражать желаемое как можно точнее: *Не доищется слова; Не доискался слова.*

Неудачный выбор слова может отразиться на ходе всей коммуникации: *Хромое слово – кривая речь,* так как говорящий теряет статус удобного собеседника: *Да выплюнь не жеваями; Разжевав слово, да и выплюнь; Прожуй слово да и молви!*

Примечательно, что в поговорках столь же подробно, как манера речи, описана и манера письма: *Писано на решете, с подкладкой полотенца (неразборчиво); Писал Макарька своим огарком; Курячы ножки, крючки да присошки; Письмо – словно куры набродили; Словно маку насеял (мелкое письмо); Пишет, словно разводы разводит (крупно и медленно); Писали писаки, а прочтут собаки* (см. подробнее (Сперанская, 2015)).

Преимущество при сравнении слова устного и слова письменного отдано письму: *Сказанное слово – было и нет, а написанное – живёт век и пр.,* хотя произнесение бывает значимее: *Живое слово дороже мёртвой буквы.* Сближаются эти разные виды речевой деятельности в двух характеристиках: в невозможности исправить: *Скажешь – не воротишь, напишешь – не сотрёшь* и в причинении ущерба: *Что меч, что перо – сражаются заодно.*

Обращает внимание свойство поговорок соединять фонетику и почерк с осмысленностью сказанного или написанного: *Не пером пишут, а умом.* Хотя устная фактура связана и с некоторыми другими содержательными характеристиками говорящего: *Говорит, как плохая плетёя кружева плетёт: что сплетёт ничего не разберёт* – нелогичная неразборчивая речь; *Звонить во все колокола* – сообщать о чём-то всем раньше времени; *Кос очами, крив речами* – общая характеристика «неудобных» речений; *С тобой говорить – решетом воду носить* – бестолковость собеседника, его трудное, некооперативное по Грайсу, коммуникативное поведение (Grice, 1975).

Итак, представив описание манеры речи в народной риторике, можно сделать следующие умозаключения. Поговорки подробно регулируют скорость произношения. Это происходит следующим образом: с одной стороны, поговорки характеризуют как нежелательное быстрое

произношение, с другой – представлена негативная оценка медленной речи. Образная составляющая в этих паремиях весьма богата. Она охватывает круг вещных коннотаций (слова и речь как *кружева, гири, колокол, вилы, клетки*). Фонетически невнятное произношение сравнивается с произнесением звуков птицами.

Одним из неожиданных результатов анализа паремий оказалось наличие в народной риторике требования к тону речи – *То же бы ты слово, да не так молвил*. О. Б. Сиротина считает этот параметр признаком элитарной и среднелитературной нормы (Сиротина, 1995).

Рассмотрим требования, предъявляемые к говорящему, который должен хорошо и «правильно» владеть своей речью. Отметим ещё раз, что если риторические знания представлены в виде правил, требований и других видов регламентаций, то народная риторика заключает правила в художественную форму. Однако от этого правила не перестают быть рекомендованными к исполнению. Прежде всего, обращает на себя внимание то, что правила для говорящего предваряются своеобразной преамбулой об ответственности говорящего. Слово (речь, язык) – это инструмент воздействия на людей: *Птицу кормом возьмешь, человека – словом*, поэтому народная риторика предостерегает от неумелого использования слов: *Лучше ногою запнуться, чем языком*. В описании безответственного поведения преобладают: непродуманность высказывания, неразборчивость в выборе темы, разглашение тайны. Неискусное обращение со словом опасно по причине причинения ущерба как собеседнику: *Слово не стрела, а пуще стрелы разит*, так и говорящему: *Язык поит и кормит, и спину порет*. Последствия от безответственно сказанных слов могут заключаться и в невозможности совместного действия: *Время разрушит то, что сделано, а язык – то, что надо сделать*.

Содержательность речи в народной риторике отражена в паремиях, характеризующих бессодержательную речь, или пустословие: в фольклоре часто норма описывается через ее нарушение и рекомендации формулируются не через утверждение, а через отрицание. Оценочность при этом выражена предельно ясно: *Плохо, коль слово сказано, не спросясь разума*. Фольклорные тексты порицают «пустые речи»: *Думка чадна, недоумка бедна, а всех тошней пустослов*. Важным является внутреннее проговаривание, равное продумыванию: *Говори с другими поменьше, а с собой побольше!* Идеал речевого поведения содержится в совмещении непродолжительности высказывания и продуманности содержания речи: *Словам тесно, да мыслям просторно; Коротко сказано, да много высказано*.

Паремии о логичности речи касаются внутренней организации высказывания. Говорящему предписывается соблюдать последовательность высказываний: *Слово слово родит, третье само*

*бежит*. В паремиях содержится красноречивое описание нелогичной речи: *В огороде бузина, а в Киеве дядька; Перевертывает с вѣтху на молодь*. Требование логичности вступает в противоречие с правилом не наносить ущерб собеседнику. Народная риторика решает это противоречие в пользу говорящего, у которого есть возможность оправдания (ссылка на логичность), если он сообщает неприятные для собеседника подробности: *Из песни слов не выкинешь*.

Молчание в паремиях описано наиболее противоречиво, встречается и положительная характеристика молчания: *Слово серебро, молчание – золото; Кто молчит, не грешит*, и отрицательная: *Молчать, так и дела не скончатъ; Молчаньем город не возьмешь*. В целом, превалирует позитивная оценка. Констатируется трудность соотношения речевых действий и речевого бездействия: *Говорить беда, молчать другая* и предлагается универсальная линия поведения: *Умей сказать, умей смолчать!*

Правила о выборе собеседника ориентированы на адекватный поиск партнера по общению, при котором говорящему нужно учитывать: интересы свои и собеседника: *Сыт голодного не разумеет*; возраст: *Яйца курицу не учат*; социальное положение: *Голова у ног ума не просит*; интеллектуальные возможности: *Метать бисер перед свиньями*.

Наиболее детально описана ситуация несовпадения интересов. Продуктивно общаться мешает не «разница вкусов» (*На вкус и цвет товарищей нет*), а нежелание их учитывать: *Хорошо того учить, кто слушает; С тобой говорить, что гвозди в воду вколачивать*. Верный выбор собеседника очень важен: *С тобой разговориться, что меду напиться*, в другом случае речевое (и не только) поведение говорящего представляется нелегким: *С волками жить, по-волчьи выть*.

Учит народная риторика соотносить слова и ситуативный контекст. Говорящий должен учитывать меняющиеся обстоятельства общения: *Слово к месту говорится; В лесу кукушка, а в избе хлопушка* (т.е. там что хочешь ври, а здесь молчи. – прим. В. И. Даля). Паремии указывают на разряд слов, уместность которых универсальна: *Хорошее слово всегда к месту; Доброе слово сказать – посошок в руки дать*.

Паремии о коммуникативных намерениях говорящего предписывают, чтобы участники ясно выражали свои намерения. В противном случае можно остаться в неведении относительно коммуникативной цели собеседника: *Рассказал, как размазал; Тарабара – вышло ни два, ни полтора*.

В народной риторике присутствуют тексты, посвященные умению говорящего использовать в своей речи чужую информацию. Рекомендуются сообщать лишь хорошо известное: *Где не бывал, о том не сказывай*. В противном случае следует указать на «несобственность»

информации: *За что купил, за то и продаю*, маркировать чужую информацию: *Он-де врет-де, а я-де перевираю-де-де*.

Паремий о навязчивости немного, и они содержат требование не быть навязчивым: *Лезет с языком, что с пирогом; На его спросы ответов не напасешься*.

Большое число паремий посвящено правдивости в речи. Этот фрагмент народной риторики основывается на балансе двух правил: 1. Будь искренен и правдив: *Сила слова в правде; Хлеб-соль ешь, а правду режь; Хоть и косо сел – говори прямо* и 2. Не сообщай неприятного для собеседника: *Не всякую правду сказывай; Хороша святая правда, да в люди не годится*. Правда в народном сознании характеризуется не только положительно: *Правда груба, да Богу мила* и мн.др.), но и отрицательно: *Прямой, что дурной; Прямой, что слепой: ломит зря* и др. Поэтому существуют тексты, которые служат оправданием для неправдивых (следовательно, лживых) речей: *Всяк человек ложь – и мы тож; Свет спокон веку неправдой стоит* и др. Говорящий по своему усмотрению выбирает линию своего речевого поведения: *Умная ложь лучше глупой правды; Сладкая ложь лучше горькой лжи*. Однако группа паремий содержит предупреждение о том, что лживые речи могут причинить ущерб самому говорящему, создав неблагоприятное мнение о нем: *Соврешь не помрешь, да вперед не поверят; Раз солгал, а на век лгуном стал; Слушать его можно, да верить нельзя*.

**Выводы по статье.** Подводя итог, можно сказать, что существует своеобразная народная энциклопедия речевого общения, которую можно назвать народной риторикой – учением о хорошей правильной красивой речи. Эти представления выявляются из паремий (пословиц, поговорок и других близких к ним малых фольклорных жанров – присловий, прибауток и пр.), чей донаучный (наивный) эмпиризм содержит «субъективные представления, которые окрашивают тезаурус скепсисом, юмором, иронией, часто нося амбивалентный характер» (Караулов, 1992, с. 12). Амбивалентность кодекса заключается в том, что говорящий помещен между двумя установками: личной – желанием воздействовать на собеседника и социальной – учитывать мнение социального коммуникативного множества, стремиться к сотрудничеству с ним. Кроме этого, противоречивость содержится в оценке главного коммуникативного средства – языка, а также слова и речи. С одной стороны, человек ими управляет, а с другой – приоритет в соотношении «язык – человек» явно принадлежит языку. Метафорическая картина обыденной коммуникации отсылает к хорошо известным в крестьянском, ремесленном и воинском быту реалиям. Кодекс достаточно детально разработан, в него вошли наиболее значимые для повседневной коммуникации требования, установки и нормы.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Grice, H. P. (1975). *Logic and conversation. Syntax and semantics. V. 3, ed. by P. Cole and J. L. Morgan*, (pp. 41–58). N. Y., Academic Press.
2. Гордон, Д., Лакофф, Дж. (1985). Постулаты речевого общения. *Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 16. Лингвистическая прагматика. Сборник: перевод с различных языков*, (сс. 276–306). Москва: Прогресс (Gordon, D., Lakoff, G. (1985). *Postulates of speech communication. New in foreign linguistics. Vol. 16. Linguistic pragmatics. Collection: translation from different languages*, (pp. 276–306). Moscow: Progress).
3. Апресян, Ю. Д. (1986). Дейксис в лексике и грамматике и наивная модель мира. *Семиотика и информатика*, 28, 5–33 (Apresian, Yu. D. (1986). Deixis in vocabulary and grammar and naive model of the world. *Semiotics and Informatics*, 28, 5–33).
4. Аристотель (1978). *Риторика*. Москва: Издательство МГУ (Aristotel (1978). *Rhetoric*. Moscow: MSU publishing House).
5. Даль, В. И. (1984). *Пословицы русского народа*. В 2-х т. Т. 1. Москва: Художественная литература (Dal, V. I. (1984). *Proverbs of the Russian people*. In 2 vols. Vol. 1. Moscow).
6. Даль, В. И. (1989). *Толковый словарь живого великорусского языка*. В 4-х тт. Т. 1. Москва: Русский язык (Dal, V. I. (1989). *Explanatory dictionary of the living Great Russian language*. In 4 vols. Vol. 1. Moscow: Russian language).
7. Караулов, Ю. Н. (1992). О русском языке зарубежья. *Вопросы языкознания*, 6, 5–18 (Karaulov, Yu. N. (1992). About Russian abroad. *Questions of Linguistics*, 6, 5–18).
8. Левин, Ю. И. (1984). Провербальное пространство. *Паремиологические исследования*, (сс. 108–127). Москва: Наука (Levin, Yu. I. (1984). Space of paremia. *Paremiological studies*, (pp. 108–127). Moscow: Science).
9. Рождественский, Ю. В. (1978). О правилах ведения речи по данным пословиц и поговорок. *Паремиологический сборник. Пословица. Загадка. Структура, смысл, текст*, (сс. 211–230). Москва: Наука (Rozhdestvenskii, Yu. V. (1978). On the rules of speech according to Proverbs and sayings. *Paremiological collection. Proverb. Riddle. Structure, meaning, text*, (pp. 211–230). Moscow: Science).
10. Сиротинина, О. Б. (1995). Устная речь и типы речевых культур. *Русистика сегодня*, 4, 17–27 (Sirotinina, O. B. (1995). Oral speech and types of speech cultures. *Russian studies today*, 4, 17–27).
11. Сперанская, А. Н. (2002). Национальная модель коммуникации. *Язык. Система. Личность. Языковая картина мира и ее метафорическое моделирование*, (сс. 98–102). Екатеринбург: Уральский гос. пед. ун-т (Speranskaia, A. N. (2002). National model of communication. *Language. System. Personality. Language picture of the world and its metaphorical modeling*, (pp. 98–102). Yekaterinburg: Ural state pedagogical University).
12. Сперанская, А. Н. (2011). Далевский паремикон о речи. *Язык и социальная действительность: Научный журнал. Красноярск: Сибирский федеральный университет*, 2, 31–42 (Speranskaia, A. N. (2011). Paremia about speech in the collection of Vladimir Dal. *Language and social reality: Scientific journal. Krasnoyarsk: Siberian Federal University*, 2, 31–42).
13. Сперанская, А. Н. (2015). Фактурность речи в русском паремиконе. *Экология языка и коммуникативная практика*, 1. Режим доступа: <http://ecoling.sfu-kras.ru> (Speranskaia, A. N. (2015). Texture of speech in Russian Proverbs. *Ecology of language and communicative practice*, 1. Retrieved from: <http://ecoling.sfu-kras.ru>).
14. Сперанская, А. Н. (2018). Этнолингвистический подход к изучению слова как способ формирования языковой личности. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 1 (75), 75–86 (Speranskaia, A. N. (2018). Ethnolinguistic approach

to the study of words as a way of forming a linguistic personality. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 1 (75), 75–86).

15. Шмелева, Т. В. (1983). Кодекс речевого поведения. *Русский язык за рубежом*, 1, 72–77 (Shmeliova, T. V. (1983). Code of speech conduct. *Russian language abroad*, 1, 72–77).

## РЕЗЮМЕ

**Сперанская Алевтина.** Красную речь красно и слушать: народные представления о речи.

В статье описан один фрагмент фольклорной картины мира. Автор статьи реконструирует кодекс бытового речевого поведения, то есть своеобразную народную риторику по текстам пословиц и поговорок (паремий), описывающих речь. Материалом послужила тематическая группа «Язык – речь» из сборника В. И. Даля «Пословицы русского народа». Паремии достаточно полно отражают донаучные народные представления о «правильной» речи. Народные знания не сформулированы в точных и определённых терминах. Народная риторика описывает норму речевого поведения через художественную форму, то есть образно и оценочно. В паремиях обсуждаются такие коммуникативные параметры: ответственность за произнесённые слова, содержательность речи, логичность, молчание, умение выбрать собеседника, правдивость речи. Также в статье описаны метафорические модели коммуникации на основе паремий о речи.

**Ключевые слова:** паремии, пословицы и поговорки, народная риторика, донаучные представления, речевое поведение, бытовая сфера речи, кодекс.

## SUMMARY

**Speranskaia Alevtina.** It's nice to listen to a beautiful speech: people's ideas about speech.

The article describes one fragment of the folk picture of the world. The fragment is devoted to everyday eloquence. The material for the article is taken from the collection of V. I. Dahl (Vladimir Ivanovich Dahl) "Proverbs of the Russian people" which is the thematical group "Language – speech" this classic collection contains texts that continue to influence upon the views of the Russian people and their modern public consciousness. Proverbs and sayings (paremia) describe speech as a kind of code of everyday speech behavior. Code can be called popular rhetoric.

Usually rhetorical knowledge is presented in the form of rules, recommendations or requirements. Folk knowledge is not formulated in precise and definite terms. Folk rhetoric is not so much systematized speech communication that describes the norm of verbal behavior through art forms that are figurative and assessable.

The method of this study is a method of metalinguistic interpretations, including explication. This method was used in linguopragmatic works devoted to the implicatures of discourse. From the texts of Proverbs is extracted (explicated) meaning, which is transmitted by means of ordinary language and formulated as an order. For example, from the saying the Word is not an arrow, and more than an arrow reeks extracted meaning "it can do harm" and the order of "be careful, because your speech can do harm to the listener".

Folklore describes communication as a field of battle, where there are actual sharp objects (stabbing, cutting, wounding). And it is not only weapons, but also tools of production (awl, knife), which at home perform useful work, but their use as a wounding tool is quite possible. Metaphors of military topic model appropriate behavior of any person: the

*language needed for protection, to repel the attacks of the speech of the interlocutor. The second metaphorical picture compares language with a living being and emphasizes the autonomy of language from the speaker, characterizes language as an independent being that acts independently of the will of man, that is, there is a situation when the language is spoken by a person.*

*In paremia such important communication parameters are discussed: responsibility for words spoken, the content of speech, logic, silence, the ability to choose a companion, truthfulness of speech.*

*From the paremias of speech, a person extracts the main communicative instruction: to strike a balance between the personal desire to influence the interlocutor and the social attitude to take into account the opinion of the social communicative set, to seek cooperation with him.*

**Key words:** *paremias, proverbs and sayings, folk rhetoric, pre-scientific ideas, verbal behavior, everyday speech, code.*

УДК 37.034

**Олена Шрамченко**

Сумський ЗДО № 33 «Маринка»

ORCID ID 0000-0001-9232-2573

DOI 10.24139/2312-5993/2018.08/082-094

## **ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ НАРОДОЗНАВСТВА**

*У статті висвітлено особливості виховання дітей дошкільного віку засобами народознавства. Окреслено значення засобів народознавства для виховання й розвитку дошкільників. Виокремлено педагогічні умови ефективного використання засобів народознавства у виховному процесі закладу дошкільної освіти: у процесі добору народознавчого матеріалу необхідно дотримуватись критеріїв доступності, багатофункціональності, емоційної насиченості та його особистісної значущості для дитини; використання народознавчого матеріалу в процесі виховання має здійснюватися систематично й цілеспрямовано; вивчення елементів народознавства має підтримуватися родиною, бути різноманітним та багатоаспектним. Подано класифікацію засобів народознавства та охарактеризовано види засобів народознавства.*

**Ключові слова:** *виховання, діти дошкільного віку, народознавство, засоби народознавства.*

**Постановка проблеми.** Засобом ознайомлення дітей дошкільного віку з українськими народними традиціями, культурою, звичаями, оберегами, символами й формування в них національної свідомості є українське народознавство в закладі дошкільної освіти.

Незаперечним є факт, що кожен народ має власний суспільний і соціальний досвід, який передає з покоління в покоління як спадок старшого покоління молодшому. У ролі вихователя підростаючого покоління завжди виступає народ. Відтак, говорять про принцип народності у виховання. Тобто народне виховання здійснює значний вплив

на формування національного характеру, національної психології людини, на її моральне становлення. У такому контексті актуальним є питання виховання дошкільників засобами народознавства.

**Аналіз актуальних досліджень.** Досвід народознавчої науки у своїх дослідженнях використовували видатні вчені, культурні діячі минулого (А. Кримський, А. Макаренко, В. Сухомлинський, К. Ушинський, І. Франко та ін.). Значним внеском у дослідження освітньо-виховного потенціалу української етнопедагогіки стали праці Г. Ващенко, О. Духновича, В. Кузя, С. Русової, Р. Скульського, М. Стельмаховича, В. Сухомлинського, П. Щербаня.

Багатоаспектність виховного впливу народознавчого матеріалу на формування особистості зумовила посилену увагу до вивчення цієї проблеми сучасними педагогами, філософами, психологами. Окремі аспекти використання народної педагогіки у вихованні підростаючих поколінь висвітлено в працях: І. Бега, А. Богуш, О. Вишневського, Н. Лисенко, О. Матвієнко, Н. Рогальської, Ю. Руденка, О. Сухомлинської, В. Чайки, М. Чепіль, К. Чорної та ін.

Для розроблення сучасних підходів і методів формування в дітей дошкільного віку елементів національної самосвідомості, долучення до народної художньої творчості, традицій, фольклору велике значення мають концепції розвитку українського дошкілля, розроблені Л. Артемовою, Г. Беленькою, А. Богуш, Н. Гавриш, Л. Калуською, Н. Лисенко, Т. Поніманською.

В останні роки питання ефективності використання народної педагогіки стало предметом дослідження багатьох сучасних теоретиків і практиків освіти. Так, особливості використання народної педагогіки в трудовому вихованні розглядали Ю. Коломієць, Т. Мацейків, у моральному вихованні – Л. Степаненко, С. Стефанюк, К. Плівачук, О. Гордійчук, в екологічному вихованні – Л. Різник, В. Скутіна, у патріотичному вихованні – В. Каюков, в естетичному вихованні – Р. Дзвінка, Г. Карась, В. Пабат). Г. Кловак вивчав вплив народної педагогіки на процес формування національної самосвідомості, а З. Пазнікова та Н. Соломко – на розвиток творчої активності особистості.

**Мета статті** полягає у висвітленні особливостей виховання дітей дошкільного віку засобами народознавства.

У процесі дослідження використано **такі методи:** вивчення та аналіз педагогічної, історико-педагогічної, психологічної, філософської й методичної літератури з метою висвітлення особливостей виховання дітей дошкільного віку засобами народознавства та визначення педагогічних умов ефективності використання народознавчого матеріалу в процесі виховання дошкільників в умовах закладу дошкільної освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Згідно із Законом України «Про дошкільну освіту»:

- дошкільна освіта є обов'язковою первинною складовою системи безперервної освіти в Україні;
- дошкільна освіта – цілісний процес, спрямований на:

- забезпечення різнобічного розвитку дитини дошкільного віку відповідно до її задатків, нахилів, здібностей, індивідуальних, психічних та фізичних особливостей, культурних потреб;

- формування в дитини дошкільного віку моральних норм, набуття нею життєвого соціального досвіду (*Національна Доктрина розвитку освіти України у XXI столітті*).

Відповідно завданнями дошкільної освіти є:

- збереження та зміцнення фізичного, психічного й духовного здоров'я дитини;

- виховання в дітей любові до України, шанобливого ставлення до родини, поваги до народних традицій і звичаїв, державної та рідної мови, національних цінностей українського народу, а також цінностей інших націй і народів, свідомого ставлення до себе, оточення та довкілля;

- формування особистості дитини, розвиток її творчих здібностей, набуття нею соціального досвіду;

- виконання вимог Базового компонента дошкільної освіти, забезпечення соціальної адаптації й готовності продовжувати освіту;

- здійснення соціально-педагогічного патронату сім'ї (*Національна Доктрина розвитку освіти України у XXI столітті*).

У результаті аналізу наукової психолого-педагогічної літератури вітчизняна дослідниця І. Бабій дійшла висновку, що впродовж віків український народ визначив систему знань, ідей, принципів, традицій, засобів, які досить продуктивно завжди використовувались у формуванні загальнолюдських і національно-культурних вартостей. Цей унікальний досвід було узагальнено й виокремлено в напрям педагогічної науки, що дістав назву «народна педагогіка» та акумулював багатющий досвід виховання, вироблений віками, допомагаючи вихователям прилучати дитину до національних традицій, звичаїв, норм поведінки. Метою виховання в народній педагогіці є формування усвідомлення належності до коренів роду й народу, значущості таких людських чеснот, як голос совісті, обереги, любов до матері, до рідної країни тощо (Бабій).

У зв'язку з цим зауважимо, що важливим є раціональний добір народознавчих засобів у реалізації виховних цілей.

У контексті даного дослідження вважаємо за необхідне звернутися до визначення сутності поняття «народознавство». Так, у Тлумачному словникові української мови досліджуване поняття тлумачиться як наука, що вивчає побутові та культурні особливості народу або народів, проблеми його (їх) походження, розселення (Тлумачний словник української мови, с. 445).

У підручнику «Педагогіка» Н. Волкової подано таке визначення поняття «народознавство» – це наука про народний досвід виховання й навчання підростаючих поколінь, виховну мудрість певної етнічної спільності людей. Предметом вивчення етнопедагогіки виступає народна

педагогіка – сукупність педагогічних знань і виховного досвіду, що збереглися в традиціях сімейного виховання, усній народній творчості, народних обрядах. Вона перебуває в тісному зв'язку з науковою педагогікою, яка виникла й базується на здобутках народної педагогіки, продовжує осмислювати й розвивати її досвід (Волкова, 2001, с. 576).

На думку В. Ніколаєнко, народознавство розвиває в дошкільників моральні, патріотичні, естетичні, творчі задатки. Складно переоцінити виховну силу народної казки, пісні, іграшки, які є найважливішими засобами розвитку соціального індивідуума нашого майбутнього (Николаєнко, 2013, с. 5).

У процесі ознайомлення з традиціями та звичаями емоційний досвід дітей збагачується новими враженнями, розширюється коло їх знань про навколишнє середовище, у тому числі про близьких людей і свою Батьківщину. У роботі з дітьми необхідно спиратися на діяльнісний підхід. Спільна діяльність дітей і дорослих, реалізація спільно вироблених цілей і завдань становить зміст виховного процесу, у ході якого педагог не дає готові зразки духовної та моральної культури, а виробляє і створює їх разом із дітьми.

Значну роль у духовному вихованні дітей дошкільного віку відіграють такі народознавчі засоби: рідна мова, народні ігри та іграшки, усна народна творчість, пісенне мистецтво, народні традиції, звичаї та обряди, народний календар, народна символіка, народне декоративно-вжиткове мистецтво, родинно-побутова культура. Усе це, на наш погляд, сприяє формуванню в дітей дошкільного віку гуманістичних уявлень, моральних понять і почуттів, моральної свідомості, позитивного ставлення до правил культурної поведінки.

У результаті ретельного аналізу психолого-педагогічних джерел щодо виховання дітей дошкільного віку засобами народознавства Н. Шевченко акцентує увагу на тому, що включення народознавства в освітній процес закладів дошкільної освіти сприяє засвоєнню дошкільниками знань про Батьківщину, свій народ, його культуру, виробленню вмінь і навичок застосовувати їх на практиці, оволодінню рідною мовою, співробітництву вихователя та дітей у виборі форм і видів діяльності, організації активно-творчої роботи (Шевченко, 2015).

Велику роль у посиленні виховного впливу на дитину відіграють народні традиції. Як зазначає Н. Клепач, виникнення поряд зі звичаями системи народних традицій спричинило появу дійового чинника, який інтенсивно сприяє свідомому й цілеспрямованому виробленню в підростаючих поколінь тих розумових, духовно-моральних, господарсько-трудових і фізичних якостей, яких вимагало життя (Клепач, 2004, с. 6). Науковець зауважує, що звичаї та традиції виявлялись і в ставленні до природи, і в поезії землеробів, і в усній народній творчості, і в давніх

народних ремеслах, красі одягу, житла, і у виняткових законах гостинності, і в добрих правилах побуту та поведінки.

Переконані, що зміцненню й закріпленню традицій і звичаїв сприяла релігія, під впливом якої знаходилася сім'я, основні етапи життя людини (хрещення, шлюб, похорон). Українцям імпонувала передусім загальнодоступна ідея соціальної справедливості у християнстві (рівність усіх перед Богом), єдність людської історії, засудження жорстокості, насилля й користолюбства, звернення до совісті, честі, милосердя, «внутрішньої свободи» й людської гідності.

На думку В. Загрева, звичаї та традиції завжди закріплюють те, що досягнуте в громадському та особистому житті, вони є сильними соціальними засобами стабілізації суспільних відносин. Вони виконували роль соціальних механізмів передачі новим поколінням взаємин старших поколінь, відтворювали в молодіжному житті ці взаємини (Загрева, 1995, с. 13). Цікавими можуть бути для сучасних дітей свята родини, День Матері, весняний ранок для мам і бабусь.

Практичний досвід роботи в закладі дошкільної освіти дає змогу стверджувати, що використання народознавчого матеріалу на заняттях із дошкільниками в умовах дитячого садка допомагає дітям зосередити увагу на фактах і явищах навколишньої дійсності, сприяє формуванню правильних природничих і суспільствознавчих уявлень і понять, з яких складаються усвідомлені, систематичні й міцні знання про навколишній світ.

До того ж, зацентруємо увагу на тому, що завдання вихователя не повинно зводитися лише до ознайомлення дітей з українськими національними традиціями. Важливим є те, щоб цей національний скарб став надбанням дитячого розуму й душі. На наш погляд, цього можна досягти, дотримуючись принципу організації активної пізнавальної діяльності дітей.

Вітчизняний науковець Н. Лисенко на підставі аналізу наукової літератури констатує, що організовуючи народознавчу роботу з дошкільниками, вихователі повинні в комплексі розв'язувати пізнавальні, навчальні, розвивальні, виховні й мовленнєві завдання. Пізнавальні завдання передбачають розширення обсягу знань дітей про Україну, її історію, культуру, природні багатства, природу рідного краю. Навчальні завдання включають формування перших наукових народознавчих та історичних понять, у майбутньому – основи наукового мислення, національної свідомості, самосвідомості та психології. Розвивальні завдання – це розвиток усіх психічних процесів у дитини: запам'ятовування, уважності, зосередженості, логічного мислення, уяви. Мовленнєві завдання є супутніми на кожному народознавчому занятті. Словник дітей поповнюється обраними виразами, коли вони слухають фольклорні твори, кожне заняття супроводжується розповідями дітей про бачене, почуте, пережите. Виховні завдання мають на меті прищепити дітям насамперед любов до рідного

краю, до землі своїх предків, до рідної мови, оселі, до Батьківщини, почуття гордості за свій народ, повагу до національної культури, національних звичаїв та оберегів (Лисенко, 2011, с. 291).

Погоджуємося з поглядом Н. Шевченко про те, що вихователям необхідно дотримуватися певної сукупності взаємопов'язаних педагогічних умов для того, щоб процес використання народознавчого матеріалу в практиці закладу дошкільної освіти був ефективним. До таких умов можна віднести:

- у процесі добору народознавчого матеріалу необхідно дотримуватися критеріїв доступності, багатофункціональності, емоційної насиченості та його особистісної значущості для дитини;
- використання народознавчого матеріалу в процесі виховання має здійснюватися систематично й цілеспрямовано;
- вивчення елементів народознавства має підтримуватися родиною, бути різноманітним та багатоаспектним (Шевченко, 2015).

У результаті аналізу досліджень учених у галузі народної педагогіки І. Бабій запропонувала узагальнену класифікацію засобів української народної педагогіки. Усі засоби науковиця поділяє на три великі блоки: фольклор, гра, традиції. Кожен із них, на думку дослідниці, складається з елементів, що стоять не одноосібно по відношенню один до одного, а тісно пов'язані між собою. Так, наприклад, будь-яка народна традиція включає елементи гри, пісні, і будь-яка гра не може проходити без використання малих жанрів фольклору: лічилки, мирилки, примовки тощо (рис. 1).

Охарактеризуємо особливості використання зазначених вище засобів народної педагогіки у процесі виховання дошкільників.

Насамперед, вважаємо за необхідне зауважити, що дитячий фольклор має свою специфіку, а саме: відповідає віковим особливостям дітей у виборі тем, образів, ідей; характеризується поєднанням словесного матеріалу з елементами гри, супровідними рухами; здебільшого фольклорні твори мають виражене виховне спрямування.

На думку науковців, найпоширенішими й доступними для дошкільників є забавлянки. Г. Ляміна визначає їх як коротенькі віршики, що виконуються в поєднанні зі своєрідними рухами чи вправами, якими дорослий пестить дитину, підбадьорює, спонукає до певного виду діяльності тощо (*Воспитание детей в старшей группе детского сада*, 1984). Велика увага в забавлянках приділяється текстові. Як правило, він досить простий, щоб дитина могла його зрозуміти. Проте, деякі його елементи збуджують цікавість, сприяють розвиткові уяви чи інших видів мисленнєвої діяльності. Вітчизняні дослідники А. Богуш та О. Монке тлумачать забавлянки як віршовані казочки з елементами сюжетності й оповідальності. Інколи вони можуть виконуватись як пісеньки на прості мелодії. Забавлянки ознайомлюють дітей з трудовими процесами,

засуджують нероб. У змісті забавлянок передаються морально-етичні повчальні мотиви, спрямовані на формування майбутнього світогляду, духовності дитини (Богуш та Монке, 2002, с. 74).



Рис. 1. Засоби народної педагогіки (Бабій)

Ще одним жанром фольклору визначено лічилки, які розуміються як римовані віршики, з допомогою яких перелічуються гравці, поділяються на групи чи визначається їхня роль або послідовність участі у грі (Богуш та Монке, 2002, с. 82). Лічилки спрямовані на виховання морально-етичних категорій дружби й товариськості, оскільки за їх допомогою діти вчаться розподіляти ролі у грі, уникаючи суперечок.

На думку Л. Кіліченко, одним із найбільш імпрровізованих жанрів дитячої творчості є дражнилки – ритмізовані словесні формули, якими діти виражають негативне ставлення до іншої дитини, пробуваючи викликати в неї певну реакцію: «Рьова, корова, дай молока» (Кіліченко, 1988). Однак, слід зацентувати увагу на тому, що за умови доречного вживання дражнілок вони допомагають навчити дітей з гумором і без образ ставитись до цих творів, якщо вони використовуються жартівливо, під час гри, а також зрозуміти, що дражнилки не можна вживати під час сварки з друзями, з метою образи іншої людини. Отже, дражнили певною мірою допомагають виховувати почуття гумору, дружбу й товариськусть.

Протилежним до дражнілок є жанр мирилок. Мирилки – короткі віршовані твори, які промовляють діти, що посварилися, на знак примирення. Мирилки виявляють бажання дітей помиритися та є своєрідним обрядом «укладання мирної угоди», як це робили дорослі (його імітацією) (*Українська дитяча література*, 1976). Мирилки вчать дітей миритися, залагоджувати суперечки і, таким чином, сприяють вихованню дружніх стосунків, товариськості, доброзичливості, вміння прощати.

Велике значення у вихованні дошкільників є примовки. У довіднику «Літературознавчі терміни» зазначений жанр тлумачиться як жартівливий, здебільшого римований вислів, що ним розпочинається чи завершується казка; дотепне зауваження, що вплітається в розповідь чи текст твору; якась фраза чи віршик, що розповідається під час дитячої гри тощо (Лесин, 1985). У процесі виховання дітей дошкільного віку здебільшого використовуються примовки-побажання (здоров'я, щастя, набуття моральних рис) або примовки, зміст яких спрямований на виховання ввічливості, гостинності, скромності, чесності.

До малих жанрів фольклору відносять також скоромовки, що розуміються як короткі віршики чи окремі вислови, сутність яких полягає не у змістовому навантаженні, а в такому розміщенні слів і звуків, що їх вимова вимагає певних зусиль артикуляції. Слід зауважити, що дошкільники сприймають скоромовки як своєрідну гру, розвагу, бо тексти легко запам'ятовуються, адже вони, як правило, ритмізовані, або й римовані.

Ще один малий жанр – загадки. Це короткі твори, в основі яких лежить дотепне метафоричне запитання, що передбачає відповідь на нього. Вони використовуються у процесі виховання дітей, зокрема дошкільного віку, для формування їхніх мислительних навичок, уміння аналізувати, зіставляти явища і факти (Лановик, 2005). Загадки впливають на розумове, естетичне й моральне виховання.

Незаперечним є факт, що важливе значення у вихованні дошкільників мають прислів'я та приказки. М. Лановик та З. Лановик розтлумачують прислів'я та приказки як стійкі афористичні вислови, що у стислій, точній формі висловлюють думку про певні життєві явища, реалії дійсності, людські риси, вчинки тощо в їх характерних і специфічних ознаках (Лановик, 2005). Відзначимо, що в народних прислів'ях і приказках знайшли своє відображення поняття людської гідності, честі, людяності.

До засобів українського фольклору відносять і народні пісні. У своєму дисертаційному дослідженні О. Кисельова розглядає їх як ліричні поетично-музичні твори, у яких відбиті почуття, переживання, думки людини, пов'язані з її особистим життям, подіями в сім'ї, родинними стосунками (Кисельова, 2009). Аналіз народних пісень для дітей дав змогу стверджувати, такі пісні спрямовані на виховання в дітей слухняності, чесності, працьовитості, почуття поваги до старших, гостинності.

Зауважимо, що народна музика досить легка для розуміння дітей і при цьому має багате емоційне забарвлення, передаючи різні почуття. Слухаючи її, дитина вчиться співпереживати, переймаючись радістю або сумом, а також безпомилково визначаючи, який саме інформаційний посил міститься в тому чи іншому музичному творі.

Переконані, що народні пісні володіють не тільки дивовижною образністю, але й виконують виховну функцію, готуючи малюка до дорослого життя, прищеплюючи йому правильне світосприйняття, навчаючи та застерігаючи, а також формуючи його особистісні якості. У дитячому фольклорі, на наш погляд, найбільш поширеним пісенним жанром є колискові пісні.

Психологи й педагоги вже давно з'ясували, що провідною діяльністю людини в дошкільному віці є гра. Саме вона допомагає освоїти дитині досвід людської діяльності. В ігрових умовах відносини між дітьми є практичними вміннями їх перших колективних взаємодій. Не можна забувати, що гра є важливим засобом виховання. Вона – унікальний феномен загальнолюдської культури, оскільки в кожному столітті, у кожній епосі, у кожного конкретного етносу, у будь-якого покоління є свої улюблені ігри.

Наголосимо, що народні ігри як засіб виховання дітей високо оцінювали К. Ушинський, Є. Водовозова, Є. Тихеева, С. Русова, О. Усова, В. Сухомлинський та ін. Так, К. Ушинський підкреслював яскраво виражену педагогічну спрямованість народних ігор. На його думку, кожна народна гра містить у собі доступні форми навчання, вона спонукає дітей до ігрових дій, спілкування з дорослими (Ушинський, 1983). О. Усова зазначала: «У народних іграх немає навіть тіні педагогічної настирливості, і разом із тим усі вони цілком педагогічні». Високу оцінку іграм дав також і В. Сухомлинський: «Гра – це величезне світле вікно, крізь яке в духовний світ дитини вливається живлючий потік уявлень, понять про навколишній світ. Гра – це іскра, що засвічує вогник допитливості» (Сухомлинський, 1977).

Незаперечним є те, що, граючи, дитина пізнає навколишній світ. Розучуючи й використовуючи в іграх, хороводах фольклорні тексти й пісні, вона наповнює їх конкретним змістом стосовно ігрових ситуацій. Пізнає цінності та символи культури свого народу. Гра вчить дитину тому, що вона може зробити, і в чому вона слабка. Граючи, вона зміцнює свої м'язи, покращує сприйняття, опановує нові вміння, звільняється від надлишку енергії, відчуває різні рішення власних проблем, учиться спілкуватися з іншими людьми.

Погоджуємося, що гра – унікальний феномен загальнолюдської культури. Дитина отримує через гру різноманітну інформацію про світ і про себе від дорослих і однолітків. Українська народна культура надзвичайно багата іграми. Тому народні ігри в дитячому садку є невід'ємною частиною полікультурного, фізичного, естетичного виховання дітей. Радість руху

поєднується з духовним збагаченням дітей. У них формується стійке, зацікавлене, шанобливе ставлення до культури рідної країни, створюється емоційно позитивна основа для розвитку патріотичних почуттів.

Українські народні ігри мають багатовікову історію, вони збереглися до наших днів із глибокої старовини, передаючись із покоління в покоління, вбираючи в себе кращі національні традиції. Збиралися хлопці й дівчата за околицею, водили хороводи, співали пісні, грали в різні рухові ігри, змагались у спритності. Взимку розваги носили інший характер: влаштовувалися катання з гір, ігри в сніжки, каталися на конях по селах з піснями й танцями.

Зауважимо, що в українських народних іграх відбивається любов народу до веселощів, рухів. Є ігри-забави з вигадкуванням нісенітниць, зі смішними рухами, жестами, «викупом привидів». Для цих ігор характерними є жарти й гумор. Відтак, українські народні ігри цінні для дітей у педагогічному відношенні: вони акцентують значну увагу на вихованні розуму, характеру, волі, зміцнюють дитину.

Окреслимо переваги використання народних ігор у вихованні дошкільників:

1) народні ігри допомагають засвоювати знання, отримані на заняттях;

2) у народних іграх багато гумору, змагального запалу, рухи точні й образні, часто супроводжуються несподіваними моментами, улюбленими дітьми лічилками й зазивалками;

3) увага – необхідна умова будь-якої діяльності: навчальної, ігрової та пізнавальної. Тим часом, увага в дошкільників, як правило, розвинена слабо, і впоратися з цією проблемою допомагають народні ігри, оскільки часто в іграх наявний віршований текст, який привертає увагу дітей, нагадує правила.

Таким чином, українські народні ігри є свідомою ініціативною діяльністю, спрямованою на досягнення умовної мети, установлені правилами гри, що складається на основі українських національних традицій і враховує культурні, соціальні й духовні цінності українського народу.

На сучасному етапі народні ігри є таким самим важливим і сильним фактором впливу на особистість дитини, як виховання і розвиток дітей у національній традиційній культурі.

Ще одним засобом народознавства, що використовується у процесі виховання дітей дошкільного віку, є залучення дітей до участі у святах і обрядах рідного народу. Це дає їм можливість на практиці пізнати його культурно-історичний досвід.

Вважаємо за необхідне наголосити на тому, що виховання дітей дошкільного віку на основі національної обрядовості вирішує відразу кілька виховних проблем:

- 1) виховання патріотизму, любові до рідного краю;
- 2) естетичне й моральне виховання дітей;
- 3) підготовка до самостійного життєвого вибору, формування особистості;
- 4) формування громадянської свідомості.

Залучення дошкільників до народної творчості, мистецтва, безпосередня участь у національних святах виховують у них моральні почуття, розвивають художнє світобачення, наповнюють емоційну сферу дитини радістю, піднімають настрій, формують естетичний смак.

Українська обрядовість поділяється на два види: родинна й календарно-побутова. Насамперед нагадаємо чітке визначення звичаю, обряду та ритуалу. Звичаї – це повсякденні усталені правила поведінки, що склалися історично, на основі людських стосунків, у результаті багаторазового здійснення одних і тих самих дій та усвідомлення їх суспільної значущості.

Обряди – це символічні дії, приурочені до відзначення найбільш важливих подій у житті людських об'єднань, родин, окремих осіб.

Ритуал – це сукупність обрядів, якими супроводжують відзначення святкового дня чи релігійної відправи.

Звичаї відрізняються від обрядів тим, що їх дотримуються щоденно, а обряди виконуються напередодні або у дні свят.

У закладі дошкільної освіти пропонується проводити такі форми залучення до народних традицій: Свята. Розваги. Тематичні заняття. Спостереження. Рухливі ігри. Дидактичні ігри. Бесіди. Розгляд ілюстрацій. Розгляд картин. Інсценування. Народні прикмети. Легенди.

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** Народознавчий матеріал емоційно насичений і своїм змістом впливає на дитячу емоційну сферу. Заняття з народознавства в дошкільному віці мають не стільки пізнавальний характер, скільки виховний. Вони мають на меті виховати в дитини почуття національної гідності, викликати інтерес до національної культури, прищепити дітям любов та повагу до українських державних і народних символів, оберегів, звичаїв, традицій. Цього можна досягти, лише наблизивши дітей до реалій життя.

Перспективу подальших наукових розвідок вбачаємо у вивченні інноваційних технологій народознавчої роботи з дітьми дошкільного віку.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Бабій, І. В. *Засоби народної педагогіки та шляхи їх використання у моральному вихованні дошкільників.* Режим доступу: <https://dspace.udpu.edu.ua/jspui/bitstream/6789/2589/1/Zasobu%20narodnoji%20pedagogiku.pdf> (Babii, I. V. *Means of national pedagogy and ways of their use in the moral education of preschoolers.* Retrieved from: <https://dspace.udpu.edu.ua/jspui/bitstream/6789/2589/1/Zasobu%20narodnoji%20pedagogiku.pdf>)

2. Богуш, А. М., Монке, О. С. (2002). *Формування оцінно-етичних суджень у дітей старшого дошкільного віку*. Одеса: ПНЦ АПН України (Bohush, A. M., Monke, O. S. (2002). *Formation of evaluative and ethical judgments in children of the senior preschool age*. Odesa).
3. Волкова, Н. П. (2001). *Педагогіка*. К.: Видавничий центр «Академія» (Volkova, N. P. (2001). *Pedagogy*. K.: Publishing Center "Academy").
4. *Воспитание детей в старшей группе детского сада* (1984). Г. М. Лямина (ред.). М.: Просвещение (*Education of children in the senior group of kindergarten* (1984). H. M. Liamina (ed.). M.: Enlightenment).
5. Загрева, В. Я. (1995). Народознавство в навчально-виховному процесі. *Початкова школа, 5-6, 13-19* (Zahreva, V. Ya. (1995). National education in the educational process. *Primary school, 5-6, 13-19*).
6. Кисельова, О. І. (2009). *Морально-етичне виховання дітей старшого дошкільного віку засобами українського фольклору* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08). Одеса (Kyseliyova, O. I. (2009). *Moral and ethical upbringing of children of the senior preschool age by means of Ukrainian folklore* (PhD thesis). Odesa).
7. Кіліченко, Л. М. (1988). *Українська дитяча література*. К.: Вища школа (Kilichenko, L. M. (1988). *Ukrainian Children's Literature*. K.: Higher school).
8. Клепач, Н. (2004). Використання народознавчого матеріалу на уроках навчання грамоти. *Початкова школа, 11, 6-8* (Klepach, N. (2004). The use of ethnographic material at the literacy classes. *Elementary School, 11, 6-8*).
9. Лановик, М. Б., Лановик, З. Б. (2005). *Українська усна народна творчість*. К.: Знання-перс (Lanovyk, M. B., Lanovyk, Z. B. (2005). *Ukrainian folk art*. K.: Knowledge-pers.).
10. Лисенко, Н. В. (2011). *Етнопедagogіка дитинства*. К.: Видавничий Дім «Слово» (Lysenko, N. V. (2011). *Ethnopedagogy of childhood*. K.: Publishing House "Word").
11. Національна Доктрина розвитку освіти України у XXI столітті (2001). *Освіта України, 29, 4-6* (National Doctrine of the Development of Education of Ukraine in the XXI century (2001). *Education of Ukraine, 29, 4-6*).
12. Николаенко, В. М. (2013). *Народоведение в дошкольном учебном заведении. 2– 6 лет*. М.: Основа (Nikolaienko, V. M. (2013). *People's studies at preschool education institution. 2-6 years*. M.: Basis).
13. Сухомлинський, В. О. (1977). Серце віддаю дітям. *Вибрані твори: в 5-ти т. Т. 3*. К.: Рад. школа (Sukhomlynskyi, V. O. (1977). I give my heart to the children. *Selected works: in 5 t. T. 3*. K.: Sov. School).
14. *Тлумачний словник української мови* (2005). В. С. Калашник (ред.). Х.: Прапор (*Explanatory Dictionary of Ukrainian Language* (2005). V. S. Kalashnyk (ed.). Kh: Flag).
15. *Українська дитяча література* (1976). В. П. Вовк, В. С. Савченко (упоряд). К.: Вища школа (*Ukrainian Children's Literature* (1976). V. P. Vovk, V. S. Savchenko. K.: Higher school).
16. Ушинський, К. Д. (1983). Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології. *Вибрані педагогічні твори: у 2 т. К.: Рад. школа, Т. 1* (Ushynskyi, K. D. (1983). Man as a subject of education. Attempt of pedagogical anthropology. *Selected pedagogical works: у 2 т. К.: Sov. school, Т. 1*).
17. Шевченко, Н. О. (2015). Використання елементів народознавства у практиці сучасних ДНЗ. *Дошкільна освіта у сучасному освітньому просторі: актуальні проблеми, досвід, інновації*. Харків: ХНПУ (Shevchenko, N. O. (2015). The use of elements of ethnography in the practice of modern PEI. *Preschool education in the modern educational space: actual problems, experience, innovations*. Kharkiv: KhNPU).

## РЕЗЮМЕ

**Шрамченко Елена.** Воспитание детей дошкольного возраста средствами народоведения.

*В статье освещены особенности воспитания детей дошкольного возраста средствами народоведения. Определено значение средств народоведения для воспитания и развития дошкольников. Выделены педагогические условия эффективного использования средств народоведения в воспитательном процессе учреждения дошкольного образования: в процессе отбора народоведческого материала необходимо соблюдать критерии доступности, многофункциональности, эмоциональной насыщенности и личностной значимости его для ребенка; использование народоведческого материала в процессе воспитания должно осуществляться систематически и целенаправленно; изучение элементов народоведения должно поддерживаться семьей, быть разнообразным и многоаспектным. Представлена классификация средств народоведения и охарактеризованы виды средств народоведения.*

**Ключевые слова:** воспитание, дети дошкольного возраста, народоведение, средства народоведения.

## SUMMARY

**Shramchenko Olena.** Upbringing of preschool children by means of ethnography.

*The article highlights peculiarities of upbringing of preschool children by means of ethnography. Importance of the means of ethnography for upbringing and development of preschool children has been determined. In the process of research, the following methods have been used: study and analysis of pedagogical, historical, pedagogical-psychological, philosophical and methodological literature in order to highlight the peculiarities of upbringing of preschool children by means of ethnography and definition of pedagogical conditions of effective use of ethnographic material in the process of upbringing preschool children in a preschool education institution.*

*The pedagogical conditions of effective use of the means of ethnography in the educational process of a preschool education institution are distinguished: in the process of selection of ethnographic material it is necessary to observe the criteria of accessibility, multifunctionality, emotional saturation and personal significance of it for the child; the use of ethnographic material in the process of upbringing should be carried out systematically and purposefully; the study of the elements of ethnography must be supported by the family, be diverse and multifaceted. The classification of means of ethnography is presented and the types of means of ethnography are described. It is proved that involving preschool children in folk art, direct participation in national holidays, bring moral feelings up, develop artistic worldview, fill the emotional sphere of the child with joy, raise his mood, and form an aesthetic taste.*

*It is concluded that ethnographic material is emotionally saturated and its content affects the children's emotional sphere. Classes in ethnography in preschool age have not so much cognitive character as upbringing. They are aimed at raising the child's sense of national dignity, raising interest in national culture, instilling love and respect in children for Ukrainian national symbols, amulets, customs and traditions. This can be achieved only by bringing children closer to the realities of life.*

*The prospects of further research are seen in the study of innovative technologies of ethnographic work with children of preschool age.*

**Key words:** upbringing, children of preschool age, ethnography, means of ethnography.

## РОЗДІЛ III. ПРОБЛЕМИ ІСТОРІЇ ОСВІТИ

УДК 378.091(477)"18-19":811

**Тетяна Кокнова**

ДЗ «Луганський національний університет  
імені Тараса Шевченка»

ORCID ID 0000-0003-0232-0756

DOI 10.24139/2312-5993/2018.08/095-106

### **СТАНОВЛЕННЯ ЛІНГВОМЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ НА ТЕРИТОРІЇ УКРАЇНИ В ПЕРІОД ІЗ XIX – XX ст.**

*Мета статті – проаналізувати передумови становлення лінгвометодичної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов на території України в період із XIX – XX ст. У дослідженні використані теоретичні методи й історико-генетичний метод для опрацювання наукових фактів. З'ясовано, що становлення лінгвометодичної підготовки відбувалося під впливом низки соціально-економічних факторів, які впливали на педагогічні чинники і розвиток освіти. Зроблено висновок, що для майбутнього викладача іноземних мов було необхідно не тільки досконало знати мову, але й володіти лінгвометодичною компетентністю. Подальші наукові розвідки передбачають вивчення сучасних особливостей лінгвометодичної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов.*

**Ключові слова:** лінгвометодична підготовка, лінгвометодична компетентність, майбутні викладачі іноземних мов, XIX – XX ст., освітній процес, заклад вищої освіти.

**Постановка проблеми.** Євроінтеграція та орієнтація на нові педагогічні парадигми вимагають модернізації професійної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов. Такий підхід неможливий без урахування історичного досвіду становлення та розвитку особливостей лінгвометодичної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов на території України, особливо в період формування національної системи і педагогічної науки (XIX – XX ст.).

**Аналіз актуальних досліджень** свідчить, про усвідомлення необхідності в лінгвометодичній підготовці майбутніх викладачів іноземних мов упродовж цього періоду, розвиток вищої та професійної освіти як явища викликав науковий інтерес сучасних дослідників, що значно полегшило науковий пошук. Ученими з'ясовано історико-педагогічні засади викладання іноземних мов (Л. Нікшикова, А. Долапчі), досліджено професійну підготовку вчителів іноземних мов у ЗВО України (В. Безлюдна), розглянуто систему професійної підготовки викладачів іноземних мов (О. Мисечко), проаналізовано проблему розвитку професіоналізму майбутніх викладачів іноземних мов у закладах вищої освіти України (О. Шендрок). У більшості зазначених

розвідок простежуються і особливості викладання іноземних мов, і особливості підготовки викладачів до професійної діяльності. Але, на жаль, у роботах не виявлено особливості та динаміку становлення лінгвометодичної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов. Тому **мета статті** полягає у виокремленні й аналізі передумов становлення лінгвометодичної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов на території України в період із XIX – XX ст.

Для досягнення поставленої мети було використано низку **методів дослідження**: аналіз, синтез, індукція та дедукція, порівняння, узагальнення, абстрагування й конкретизація – для теоретичного опрацювання наукових фактів з проблеми дослідження; історико-генетичний метод був використаний для простеження передумов виокремлення тенденцій, закономірностей та створення науково обґрунтованої основи для інтерпретації історичних фактів, що впливали на особливості лінгвометодичної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов у визначений період.

**Виклад основного матеріалу.** У межах дослідження особливостей становлення лінгвометодичної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов виникла необхідність розглядати цей феномен через призму соціокультурних умов розвитку країни, притаманних тому періоду педагогічних, лінгвістичних та наукових поглядів провідних фахівців цієї галузі.

Покращення лінгвометодичної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов упродовж цього періоду, розвиток вищої та професійної освіти як явища викликав науковий інтерес сучасних дослідників, що значно полегшило наш науковий пошук. Ученими з'ясовано історико-педагогічні засади викладання іноземних мов (Л. Нікшикова, А. Долапчі), проаналізовано особливості іноземного наставництва (О. Солодянкіна), досліджено професійну підготовку вчителів іноземних мов у ЗВО України (В. Безлюдна), розглянуто систему професійної підготовки викладачів іноземних мов (О. Мисечко), проаналізовано проблему розвитку професіоналізму майбутніх викладачів іноземних мов у закладах вищої освіти України (О. Шендрук). У більшості зазначених розвідок простежуються і особливості викладання іноземних мов, і особливості підготовки викладачів до професійної діяльності. Роблячи стислі характеристики праць, у яких відображено особливості становлення лінгвометодичної підготовки, виникла необхідність розглядати цей період відповідно до певних історичних подій, які наклали відбиток на педагогічну спадщину, тобто за хронологічним підходом: першої половини – XIX ст. (дореволюційна Україна); та другої половини – XX ст. (Радянська Україна) (Мисечко, 2013; Безлюдна, 2017; Ткаченко, 2015).

Аналізуючи результати публікацій, зауважимо, що в першій половині XIX століття все ще відчутний брак кваліфікованих викладачів іноземних мов, тому запрошення іноземних наставників було вкрай поширеною практикою. Детальний погляд на іноземне наставництво став предметом аналізу О. Солодянкіної (Солодянкіна, 2008). Хоча дослідження вченої й торкнулося

домашнього наставництва гувернерами та гувернантками, але вбачаємо за необхідне представити результати праці з погляду на тривалість наставництва як суспільного явища та як соціально-культурного феномену, що неодмінно впливало на педагогічні та методичні традиції; на вимоги до іноземних наставників як на викладачів іноземної мови та на ті методи, форми й засоби, що ними користувалися під час професійної діяльності.

Аналіз архівних даних свідчить, що найчастіше наставниками ставали особи, які не були взірцями педагогічної галузі у своїй країні, тому й змушені були шукати заробітки закордоном (Солодянкіна, 2008, с. 43). Така педагогічна діяльність давала їм низку привілеїв: престижність, високу заробітну платню, рівноправність із членами дворянської родини, можливість догляду за ними до смерті (Солодянкіна, 2008).

Незважаючи на популярність наставництва як явища (і з позиції замовника, і з позиції виконавця), державою це питання жодним чином не регулювалося й залежало тільки від вимог сім'ї, що їх наймала (Солодянкіна, 2008, с. 31–33). Так, чоловіки у своїй більшості були молодого віку; більш затребуваними були жінки похилого віку та непривабливої зовнішності (Нікшикова, 2007, с. 32). Затребуваними особистісними якостями наставників, з одного боку, були спокійність і доброта, а з іншого, – вимогливість та строгість (але частіше це проявлялося в жорстокості) (Нікшикова, 2007).

Викладання іноземної мови мало кілька цілей: навчання дворянської молоді іноземної мови (частіше це французька, німецька, англійська, голландська); як наслідок – ознайомлення в повному обсязі з літературою та історією країни, з якої вони походили, зневажаючи вітчизняні традиції, а також у межах загального виховання переймалися специфічні манери поведінки в суспільстві, притаманні рідній країні наставника (Солодянкіна, 2008, с. 41–42).

Вимоги до гувернерів та гувернанток прописувалися в попередній переписці з батьками, хоча їх було важко передбачити наперед. Вони були досить різними та залежали і від талантів самого вихованця, і від частини обов'язків, які потрібно було виконувати в навчанні й вихованні (Солодянкіна). Дещо згодом (XVIII – у містах і XIX – у провінціях) почали з'являтися загальні вимоги до професійної діяльності гувернерів та гувернанток, з'являється детальний перелік професійних вимог і обов'язків роботи в аристократичній родині. З погляду лінгвометодичної підготовки наставники мали: навчати мови, літератури, історії, культури країни наставника; супроводжувати свого учня повсюди; навчати хороших манер, уміння поводитися за столом, приймати гостей, підтримувати цікаву бесіду; розвивали художній та естетичний хист, слідували за фізичним та психологічним здоров'ям підопічного (Солодянкіна, 2008, с. 34).

Наслідки іноземного наставництва були неоднозначними. Ставши соціокультурними представниками іншої нації, іноземці знайомили з європейськими практиками повсякденного існування підопічних, намагаючись підготувати їх у кращому випадку до рівня повної європеїзації з утратою національної ідентичності або до гібридних форм із різним ступенем архаїки/європеїзму (Солодянкіна, 2008, с. 38).

Вивчення іноземних мов у різних установах не здійснювалося в межах вимог, які регулюються на законодавчому рівні. Тому на дореволюційному просторі панувала низка методів викладання іноземних мов. В основному методика навчання іноземних мов у кінці XIX – на початку XX ст. була під впливом західних педагогів. У методичному посібнику О. Мусиновича (1913 р.) із сорока рекомендованих статей з методики тільки вісім написані вітчизняними дослідниками (Нікшикова, 2007, с. 16). Рекомендації західних методистів використовувалися в дореволюційний період, незважаючи на специфіку та умови роботи.

Система методів базувалася на цілісному сприйнятті, так би мовити поєднуючи педагогічну науку з ціннісними формами пізнання культури країни, чия мова вивчалася (релігія, мораль, мистецтво, філософія) (Нікшикова, 2007, с. 21). Було досить достатньо прихильників дедуктивних методів навчання, наприклад, вивчення граматики відбувається в порівнянні з рідною мовою, виконання механічних вправ, але в основному без урахування загальнодидактичних принципів організації навчання (Нікшикова, 2007, с. 21). Зазвичай викладачі іноземної мови вчили читати й розуміти аутентичні книги, а за необхідності користуватися словником (Безлюдна, 2017, с. 106). Інколи відмічалось поєднання методів, наприклад, викладання німецької мови здійснювалось із залученням рідної мови: пояснення граматики, лексики та орфографії, практикували переклади, прагнули здійснювати взаємозв'язок з іншими іноземними мовами, що вивчалися (Мисечко, 2008, с. 23–29).

Відкриття великої кількості гімназій породжує розуміння, що іноземна мова як дисципліна є не лише знаряддям гімнастики розуму, а й могутньою загальноосвітньою силою, здатною розвивати інтелект, розширювати світогляд, моральність, наповнювати душі й серця високими ідеалами істини та краси (Долапчі, 2008, с. 15).

Реформи, проведені в 1857 році, відкриття великої кількості гімназій все одно відмічають дуже слабкий рівень володіння іноземними мовами, наприклад, випускник гімназії мав сформовані навички читання та розуміння іншомовних текстів, а також міг на елементарному рівні розмовляти. Причини неуспішності крилися в непідготовленості педагогічних кадрів; відсутності єдиних критеріїв для оцінки знань та перенасиченості освітнього процесу, який організовувався без урахування загальнодидактичних принципів, що робило процес оволодіння мовою

дуже складним (Долапчі, 2008, с. 15–16). Рекомендації, яким необхідно бути вчителю-філологу, представлені в роздумах Ф. Буслаєва, який вважав, що вчитель повинен не тільки знати свою дисципліну, але й уміти передавати те, що знає; розвивати та тренувати здібності учнів, оскільки саме тоді наука вчителя має свою ціну (Буслаєв, 1992, с. 27).

Хоча зародження теоретичних засад викладання іноземних мов починається в середині XIX ст. (1820–1840), які і стануть передумовою для подальшого становлення лінгвометодичної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов у межах системи, зароджені в той період базові принципи викладання іноземних мов дали можливість для становлення сучасної методики й передували розвитку ґрунтовних галузей знання (загальної дидактики та психології навчання).

Саме тому наприкінці XIX ст. недоліки були переосмислені і викладання іноземних мов почало ґрунтуватися та плануватися відповідно до принципів навчального навантаження і з урахуванням вікових та розумових можливостей; уведено важливі для того часу принципи добору навчального мовного матеріалу відповідно до класів, було враховано принцип частотності використання мовних одиниць, розроблено програми вивчення іноземних мов, визначено складники змісту дисципліни (Мисечко, 2008, с. 543). Окрім цього, активно впроваджувався індуктивний метод навчання, який потребував створення мовного середовища (Мисечко, 2008, с. 543).

На думку О. Мисечко, період з 1990 р. XIX ст. та початок XX століття до 1917 р. починається становленням загальних основ вітчизняної історико-педагогічної науки, відбувається також переосмислення ролі методики як ключової дисципліни, що повинна бути врахована під час підготовки майбутніх викладачів іноземних мов (Мисечко, 2008, с. 452). Оскільки з 1901 р. значно збільшується роль нових мов, то на території України відкривається низка романо-германських відділень при історико-філологічних факультетах, де випускник мав володіти двома мовами на рівні читання та тлумачення, вивчалася історія мов, які штудіювалися на практично спрямованих семінарах (Мисечко, 2007). Вагомим елементом підготовки викладачів іноземних мов стало включення до університетських курсів методики, де вперше почали орієнтуватися на гуманістичні принципи педагогічного процесу та зв'язок навчального матеріалу із життям (Мисечко, 2007). Так, великий лінгвіст О. Пешковський зазначав, що цінність тих або тих знань можна розглядати з двох боків: загальноосвітнього (важливі самі по собі) та практичного (набуття життєво необхідних навичок) (Карцевський, 2000, с. 42).

Аналізуючи особливість лінгвометодичної підготовки викладачів іноземних мов у дореволюційний період, помітною стає тенденція до визнання методики як ключової дисципліни професійної підготовки, яка спроможна пояснити шляхи ефективного вивчення іноземних мов. Як наслідок – використання, наслідування та поєднання різноманітних

методів вивчення іноземних мов дають наприкінці періоду позитивні зрушення. Хоча викладач іноземних мов ще не є взірцем лінгвометодичної підготовки, але його любов до професії; бажання самовдосконалюватися, прояв педагогічного таланту сприяють накопиченню плідного ґрунту для розвитку окресленого вектора.

Після революції 1917 року підготовка викладачів стала розглядатися як цілісна система професійної підготовки, що складалася з виробничого, спеціального, загальнопедагогічного, загальноосвітнього та ідеологічного компонентів (Мисечко, 2013, с. 476). Психолого-педагогічний складник був значно розширений завдяки введенню педагогічної практики та загального курсу з методики викладання іноземних мов (Мисечко, 2013, с. 476). Пріоритетною частиною професійної підготовки викладачів іноземних мов став просвітницько-пропагандистський складник, який дуже часто був найголовнішим у підготовці майбутніх викладачів (Мисечко, 2013, с. 476).

У 1930–1940-ті роки на території України відкриваються Український інститут лінгвістичної освіти (УІЛО) (м. Київ), лінгвістичні мовні технікуми в Харкові, Одесі, Миколаєві, Дніпропетровську, Кам'янці-Подільському та в м. Риківі (зараз м. Єнакієво), де зміст освіти розподіляється на соціально-економічний, історико-політичний, загальноосвітній компоненти (Мисечко, 2011, с. 22). У цей часовий простір з'являються праці, що масово орієнтують майбутніх викладачів іноземних мов на радянські історико-педагогічні наукові тенденції, які спираються на засади марксистської методології (Мисечко, 2011, с. 22).

Важливим моментом є спроба поєднати підготовку викладачів іноземних мов у систему. Ознакою такої системи стають такі її компоненти: розробка планів, запровадження заочної та вечірньої форми навчання, створення профорієнтаційних підручників, застосування змішаної методики (навчання мовлення та читання, навчання читання та граматики тощо), упровадження мовознавчої підготовки (курс «Загального мовознавства» М. Мор) (Мисечко, 2011, с. 23).

Але особливу увагу починають приділяти методиці викладання іноземних мов, де її частка в кількості навчальних годин значно збільшується. Проілюстровано таке ставлення в деталізації теоретичних знань із дисципліни, ознайомленні із загальними уявленнями про методи й цілі вивчення мови для різних вікових категорій (виш, школа); зміцненні педагогічної підготовки завдяки систематизації різних видів неперервної виробничо-педагогічної практики (політичної та професійної) (Мисечко, 2011 с. 25).

З метою ліквідації нестачі вчителів іноземних мов у 1940–1950-х роках розширюється перелік ЗВО, де здійснюється підготовка майбутніх викладачів іноземних мов (Мисечко, 2011, с. 25–28). Для підготовки викладачів іноземних мов встановлено чотирирічний термін навчання. Оскільки цей період припав на роки евакуації вишів, то у процесі навчання

активно використовуються радіо, клуби, пересувні бібліотеки. Важливим моментом лінгвометодичної підготовки стало уточнення в 1947 році змісту професійної освіти, де обов'язковим було вивчення двох іноземних мов і теоретичних курсів із фонетики та граматики (Мисечко, 2009, с. 104).

Як система професійна підготовка в педагогічних інститутах та на факультетах іноземних мов почала закінчуватися, на думку науковців, у 1956–1963 рр. (Безлюдна, 2017; Мисечко, 2009). Неодмінним маркером такої системи стала якість самої підготовки, яка враховувала і різноманітність використання методів навчання іноземних мов, і використання новітніх технологій, як-от: магнітофони, кіно, телебачення, програмоване навчання, але найголовніше, це завершальні зміни, що стосувалися лінгвометодичної підготовки. Такі зміни торкнулися деталізації курсу психології, яка розмежувала його на загальну, дитячу та педагогічну психологію; стабілізації структури педагогічної практики, яка складалася з виховної практики в школі і закладах позашкільної освіти з дітьми молодшого і середнього шкільного віку, практики в піонерських таборах та педагогічної практики в 5–6, 9–10(11) класах (Безлюдна, 2016, с. 242–243).

Дослідження В. Безлюдної довели, що зміни, які відбулися в цей період в Україні, стали поштовхом для створення в педагогічних інститутах спеціалізованих кафедр методики викладання іноземних мов (уперше таку кафедру створено в Київському педагогічному інституті іноземних мов) (Безлюдна, 2017, с. 177). Важливість цього факту сприяла подальшому пошуку ефективних методів, найефективніших шляхів, уведенню нових навчальних моделей для вдосконалення вишівської та шкільної методики викладання іноземних мов.

Зрозуміло, що такі зміни вимагали балансування структури навчальних планів, про що можна судити із розширення змісту лінгвістичних і методичних дисциплін, збільшення кількості годин і практичного застосування теоретичного та практичного знання під час підготовки студентів, підсилюється професійно-педагогічна спрямованість позааудиторної роботи, спостерігається істотне збільшення годин на вивчення психолого-педагогічних дисциплін, на проходження педагогічної практики, з'являється велика кількість факультативних дисциплін, зорієнтованих на школу, уведення в програми педагогічних і спеціальних дисциплін професійно-педагогічної тематики з орієнтуванням на реальні потреби шкільної освіти (Мисечко, 2011).

За ініціативою низки науковців (Є. Березняк (Березняк, 1970), С. Шатилов (Шатилов, 1974), та ін.) у 70-х роках спостерігається тенденція до визначення компонентного складу особистісних якостей учителя іноземних мов. У наукову практику все більше вводиться професіографічний підхід, де вперше були визначені кваліфікаційні характеристики для майбутніх учителів іноземних мов. Зважаючи на цей факт, вірогідно, що з цими новаціями і

починається зародження компетентнісного підходу у процес підготовки майбутніх викладачів іноземних мов.

У результаті з'явилася перша професіограма (Є. Березняк, М. Черпінський), яка включала компоненти, необхідні майбутньому викладачеві для здійснення професійної діяльності (Безлюдна, 2016, с. 50–53). У межах професіограми важливими для лінгвометодичної підготовки стали вміння узагальнювати власний і чужий досвід роботи, проводити педагогічний експеримент. Окрім цього, вчителю важливо було оволодіти організаторськими вміннями, мати відповідний зовнішній вигляд, особливу увагу відведено педмайстерності педагогів.

Наслідком цієї професіограми є затвердження Проекту кваліфікаційної характеристики вчителя іноземних мов (1974 р.) (Шатилов, 1974) та нової, дещо оновленої професіограми вчителя іноземних мов (В. Багрецов, Е. Рабунський, К. Саломатова, С. Шатилов, 1977 р.) (Шатилов, 1977). Новітня професіограма вже була деталізована паспортом спеціальності та її кваліфікаційними характеристиками, урахувалася мета й завдання виховання та навчання іноземної мови в середній школі, окреслено основні шляхи реалізації та викладені вимоги до навчально-виховного процесу навчального закладу, визначені вимоги до змісту суспільно-політичної спеціальної/мовної, психолого-педагогічної та методичної підготовки (Безлюдна, 2017, с. 204–206). Ця професіограма стала враховувати, на наш погляд, найголовніше – вимоги до вчителя іноземних мов з урахуванням його педагогічної діяльності, тобто специфіки його навчального предмета. Окрім багатьох пунктів, що були перейняті з попередньої версії професіограми, учені підкреслили важливість не тільки володіти відповідними знаннями, уміннями та навичками, але й професійно необхідними та важливими професійними якостями (Шатилов, 1977).

Починаючи з 70-х і з кожним роком усе більш популярними стають діяльнісний та комунікативно-діяльнісний підходи. Як твердить В. Безлюдна, у тенденції тогочасної системи підготовки майбутніх викладачів іноземних мов з'являється теза, що оскільки мова слугує важливим засобом спілкування, то метою навчання мови має стати комунікативна компетенція, яка складається з мовної, соціолінгвістичної, дискурсивної, стратегічної та соціальної компетенції (Безлюдна, 2017, с. 210–211). Отже, сутність комунікативного підходу почала вбачатися в такому оволодінні майбутніми викладачами іноземних мов мовленнєвими вміннями й навичками, які вони згодом мали можливість практично використовувати під час своєї майбутньої професійної діяльності.

У 80-х роках у пошуках більш творчої та зорієнтованої на співпрацю модель навчання з'являються нові тенденції, які критикують наявну систему вищої освіти й висувають нові вимоги, зорієнтовані на демократизацію та гуманізацію ЗВО, урахування індивідуального підходу

до студента як повноцінної особистості й співробітництва у процесі взаємодії викладачів і студентів, «педагогіку співробітництва» (Безлюдна, 2017, с. 194). Такі новації дали можливість розглядати процес підготовки майбутніх викладачів іноземних мов творчо, використовуючи інтегровані методи навчання (граматико-перекладний, аудіовізуальний та аудіолінгвальний, комунікативний і свідомо-порівняльний, сугестопедичний та емоційно-смисловий). Не менш різноманітними пропонуються й тогочасні форми навчання: спецсемінари, спецкурси, індивідуальні та групові консультації, робота КІДів. Технологічний прогрес значно розширює й засоби навчання, де все частіше використовуються діапозитиви, діафільми та кінофільми.

Отже, за часів Радянської України викладач іноземної мови – це учитель-трудівник, який уміщує найкращі риси характеру та намагається не тільки вчити, але й виховувати, навчаючи мови та літератури, використовуючи різні засоби педагогічної комунікації. Він – пролетарій-наставник, що має піклуватися про різнобічний розвиток учня, проявляє себе як досвідчений філолог та методист.

Таким чином, аналіз історико-педагогічного становлення проблеми лінгвометодичної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов дозволяє дійти висновку про етапність і різне ставлення до цього процесу в рамках окресленого періоду. Спроби урахування особливостей оволодіння іноземними мовами, розуміння їх необхідності для соціального розвитку країни постійно стимулювали вдосконалювати лінгвометодичну підготовку майбутніх викладачів іноземних мов. Саме через це окреслена проблема набуває рис важливого соціального значення.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Для сучасної лінгвометодики ХІХ – початку ХХ ст. став періодом, який сьогодні для нас є натхненням для реалізації задумів щодо лінгвометодичної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов. Цей період характеризується ідеями про необхідність не тільки досконало володіти мовою, але й уміти її викладати, що є основою професійної майстерності вчителя іноземної мови, яка сьогодні розуміється як лінгвометодична компетенція. У період радянської України створюється прогресивна система вищої лінгвістично-педагогічної освіти. Упродовж кількох десятиліть оформлюється нова професійно зорієнтована література, яка дозволила формувати та вдосконалювати лінгвометодичні вміння студентів (майбутніх викладачів іноземних мов).

Перспективним напрямом подальших наукових розвідок є дослідження сучасного стану лінгвометодичної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов в українському науковому просторі.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Мисечко, О. Є. (2013). Ідеографічний аспект дослідження проблеми підготовки вітчизняного вчителя іноземних мови. *Педагогічний дискурс*, 15, 474–481 (Mysechko, O. Ye. (2013). The ideographic aspect of studying the problem of preparing native foreign language teacher. *Pedagogical discourse*, 15, 474–481).
2. Безлюдна, В. В. (2017). *Теорія і практика професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах України (1948 – 2016)* (автореф. дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01, 13.00.04). Рівне (Bezliudna, V. V. (2017). *Theory and practice of training future teachers of foreign languages in higher education institutions of Ukraine (1948 – 2016)* (DSc theses abstract). Rivne).
3. Ткаченко, Е. Б. (2015). Оценивание педагогической деятельности преподавателей высшей школы как альтернативная научная проблема в Украине (вторая четверть XX – начало XXI века). *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 4 (48), 167–176 (Tkachenko, E. B. (2015). Evaluation of pedagogical activity of higher school teachers as an alternative scientific problem in Ukraine (the second quarter of the XX – the beginning of the XXI century). *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 4 (48), 167–176).
4. Никшикова, Л. Ю. (2007). *Историко-педагогические основы преподавания иностранных языков в России XIX – начала XX в.* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01). Нижний Новгород (Nikshikova, L.U. (2007). *Historical-pedagogical bases of foreign languages teaching in Russia of the XX – the beginning of the XXI century* (PhD theses abstract). Nizhnii Novhorod).
5. Мисечко, О. Є. (2008). *Формування системи фахової підготовки вчителя іноземної мови у педагогічних навчальних закладах України (початок 1900-х – початок 1960-х рр.)*. Житомир: Полісся (Mysechko, O. Ye. (2008). *Formation of the system of professional education of a foreign language teacher in pedagogical education institutions of Ukraine (early 1900s – early 1960s)*. Zhytomyr: Polissia).
6. Долапчі, А. Ю. (2008). *Теорія і практика навчання іноземних мов як складової змісту гімназичної освіти другої половини XIX – початку XX століття* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01). Харків (Dolapchi, A. Yu. *Theory and practice of teaching foreign languages as part of the content of gymnasium education of the second half of the XIX and early XX centuries* (PhD thesis). Kharkiv).
7. Буслаев, Ф. И. (1992). *Преподавание отечественного языка*. Москва: Просвещение (Buslaiev, F. I. (1992). *Teaching of the native language*. Moscow: Enlightenment).
8. Мисечко, О. Є. (2007). Професійна підготовка перекладачів у контексті розвитку лінгвістичної освіти в Україні (20–30-ті рр. XX ст.). *Матеріали Всеукраїнської наукової конференції “Актуальні проблеми перекладознавства та методики навчання перекладу”*, (сс. 90–91). Харків: НТМТ (Mysechko, O. Ye. Professional training of translators in the context of the development of linguistic education in Ukraine (20–30th years of the XX century). *Proceedings of the All-Ukrainian Scientific Conference “Actual problems of translation and methods of teaching translators”*, (pp. 90 – 91). Kharkiv: NTMT).
9. Карцевский, С. И. (2000). *Из лингвистического наследия*. Москва: Языки русской культуры (Kartsevskii, S. I. (2000). *From the Linguistic Heritage*. Moscow: Languages of Russian culture).
10. Мисечко, О. Є. (2011). *Формування системи професійної підготовки вчителя іноземної мови у педагогічних навчальних закладах України (1990 – 1964)*. (автореф. дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04). Київ (Mysechko, O. Ye. (2011). *Formation of the system of vocational training of a foreign language teacher in pedagogical education institutions of Ukraine (1990 – 1964)*. (DSc theses). Kyiv).

11. Мисечко, О. Є. (2009). Досвід організації педагогічної практики на етапі становлення системи професійної підготовки вчителя іноземних мов в Україні (30–50-ті рр. XX ст.). *Наукові записки. Серія „Психолого-педагогічні науки”*, 5, 101–105 (Mysechko, O. Ye. (2009). Experience of organization of pedagogical practice at the stage of formation of the system of professional education of a teacher of foreign languages in Ukraine (30–50s of the XX century). *Scientific notes. Series “Psychological and pedagogical sciences”*, 5, 101–105).
12. Безлюдна, В. В. (2016). Тенденції розвитку професійної підготовки вчителів іноземних мов у вищих закладах освіти (60-ті рр. XX століття). *Наукові записки*, 1, 240–244 (Bezliudna, V. V. (2016). Trends in the development of professional education of foreign language teachers in higher education institutions (60-ies of the 20th century). *Scientific notes. Series “Psychological and pedagogical sciences”*, 1, 240–244).
13. Березняк, Є. С., Черпінський, М. В. (1970). *Керівництво роботою школи*. Київ: Радянська школа (Berezniak, Ye. S., Cherpinskyi, M. V. (1970). *Management of the school*. Kyiv: Soviet school).
14. Шатилов, С. Ф., Саломанов, К. И., Багрецов, В. Н., Рубанский, Е. С. (1974). Проект квалификационной характеристики учителя иностранных языков (материалы к профессиограмме учителя советской школы). Москва: Министерство просвещения РСФСР (Shatilov, S. F., Salomanov, K. I., Bagretsov, V. N., Rubanskii, Ye. S. (1974). *Project of the qualification characteristics of the teacher of foreign languages (materials for the professiogram of the teacher of the Soviet school)*. Moscow: Ministry of Education of the RSFSR).
15. Шатилов, С. Ф., Саломанов, К. И., Багрецов, В. Н., Рубанский, Е. С. (1977). Профессиограмма учителя иностранного языка (Методические материалы к составлению учебного плана учителя иностранного языка). Москва (Shatilov, S. F., Salomanov, K. I., Bagretsov, V. N., Rubanskii, Ye. S. (1977). *Profession of the teacher of a foreign language (Methodological materials for the curriculum of a foreign language teacher)*. Moscow).
16. Солодянкина, О. Ю. (2008). *Иностранные наставники в дворянском домашнем воспитании в России: вторая половина XVIII – первая половина XIX в.* (автореф. дис. ... докт. ист. наук: 07.00.02). Москва (Solodiankina, O. Yu. (2008). *Foreign mentors in aristocratic home education in Russia: the second half of the XVIII – the first half of the XIX century*. (DSc theses). Moscow).

## РЕЗЮМЕ

**Кокнова Татьяна.** Становление лингвометодической подготовки будущих учителей иностранных языков на территории Украины в период с XIX – XX вв.

*Цель статьи – проанализировать предпосылки становления лингвометодической подготовки будущих преподавателей иностранных языков на территории Украины в период с XIX – XX вв. В исследовании использованы теоретические методы и историко-генетический метод для обработки научных фактов. Выяснено, что становление лингвометодической подготовки происходило под влиянием ряда социально-экономических факторов, которые влияли на развитие образования. Сделан вывод, что для будущего преподавателя иностранных языков необходимо в совершенстве знать язык и владеть лингвометодической компетентностью. Дальнейшие научные исследования предполагают изучение современной лингвометодической подготовки.*

**Ключевые слова:** лингвометодическая подготовка, лингвометодическая компетентность, будущие преподаватели иностранных языков, XIX – XX вв., образовательный процесс, учреждение высшего образования.

## SUMMARY

**Koknova Tetiana.** Preconditions to the formation of linguistic-methodological training of future foreign languages teachers in the territory of Ukraine from XIX to XX centuries.

*The article is aimed at analyzing the preconditions to the formation of linguistic-methodological training of the future teachers of foreign languages in the territory of Ukraine from XIX to XX centuries. The historic- genetic methods as well as methods of theoretical fact processing have been used in the paper.*

*In the course of our research, the notion linguistic-methodological training is considered as a process of teaching competent and prospective teachers of foreign languages in the field of linguistics and methodology. The process of formation of linguistic-methodological training of future teachers of foreign languages in the territory of Ukraine has been analyzed within two periods: the first half – pre-revolutionary Ukraine (the nineteenth century); and the second half – the twentieth century (the Soviet Ukraine).*

*Within the study, it has been ascertained, that the peculiarity of the linguistic-methodological training of future teachers of foreign languages in the pre-revolutionary period, marked a tendency to recognize the Methodology as a key discipline of a professional education. This discipline was aimed to explain the ways of effective studying foreign languages. As a result, the usage, imitation and combination of different methods of learning foreign languages led to positive changes at the end of the period. At the same time the teachers of foreign languages, within this period, were not yet an ideal examples of linguistic-methodological competence.*

*Speaking about Soviet times, foreign language teachers were those who employed the best traits of character and tried not only to teach but also to educate using foreign languages and literature as a tool. They were the proletarian-mentors who had to take care of the versatile development of the student. They manifested themselves as experienced philologists and methodologists.*

*It has been clarified that formation of linguistic-methodological training took place under the influence of a number of historical and socio-economic factors that influenced development of education. It was concluded that for the prospective teachers of foreign languages it was necessary not only to know perfectly foreign languages, but to be the methodologists who could easily use different educational tools in order to make an effective teaching process.*

*Therefore, our further scientific inquiry will be aimed to study the current pedagogical situation concerning the linguistic-methodological training of future teachers of foreign languages.*

**Key words:** *linguistic-methodological training, linguistic-methodological competence, prospective teachers of foreign languages, XIX – XX centuries, educational process, institution of higher education.*

## **ДІЯЛЬНІСТЬ ГЕНЕРАЛ-ГУБЕРНАТОРІВ ПІВДНЯ УКРАНИ ЗІ СТВОРЕННЯ ОСВІТНЬО-КУЛЬТУРНОГО ПРОСТОРУ (кінець XVIII століття)**

*Для всебічного з'ясування досвіду історичного минулого України значний інтерес має діяльність очільників Південноукраїнських земель періоду кінця XVIII – першої половини XIX століття через те, що саме в цей час відбувався бурхливий соціальний та економічний розвиток на цих територіях. У статті висвітлено життєвий і службовий шлях генерал-губернаторів Півдня України як представників місцевої адміністрації кінця XVIII століття. Особливу увагу приділено їх внеску у створення освітньо-культурного простору на південноукраїнських землях.*

**Ключові слова:** генерал-губернатор, Новоросійська губернія, освітньо-культурний простір, адміністративна діяльність.

**Постановка проблеми.** Для будь-якої країни завжди актуальною є проблема організації ефективного управління окремими адміністративно-територіальними одиницями держави – регіонами, областями, землями. Особливої ваги при цьому набуває питання встановлення ролі представників місцевої влади в розвитку даних територій. Для періоду кінця XVIII – першої половини XIX століття значний інтерес для з'ясування конструктивного досвіду історичного минулого України становить діяльність Новоросійських генерал-губернаторів.

Саме впродовж цього часового відрізка Південна Україна виступала не лише стратегічним форпостом імперії, а й територією унікального соціально-економічного експерименту зі створення автономної виробничо-ментальної державно-адміністративної одиниці (вільна торгівля, вільнонаймана праця, інвестування і меценатство, містобудування та облаштування життя). З огляду на це, діяльність очільників Новоросійської губернії неодноразово ставала предметом дослідження істориків, економістів, політичних діячів та управлінців, проте на сьогодні доробки, у яких було би розкрито роль названих державних діячів у цілеспрямованому створенні культурно-освітнього простору означених територій, відсутні.

Відтак, нагальною потребою вітчизняної науки та регіонального студіювання зокрема є вивчення діяльності Новоросійських генерал-губернаторів зі створення культурно-освітнього простору губернії впродовж кінця XVIII – початку XIX століть як сукупності об'єктів, за допомогою яких здійснювалося навчання і виховання працездатної молоді.

**Аналіз актуальних досліджень.** У вітчизняній історіографії означена проблема розглядається в контексті функціонування імперських органів влади в українських губерніях у складі Російської імперії. Особливий інтерес у ракурсі оцінки діяльності очільників Новоросійської губернії мають праці дослідників імперського періоду І. Андрієвського, Д. Багалея, Н. Коркунова, А. Скальковського та ін. (Багалей, 1889; Скальковский, 1850). Корисними для розуміння специфіки соціально-економічних процесів, що відбувалися на південних територіях на вказаному часовому проміжку, вважаємо доробки радянських науковців О. Дружиніної, П. Зайончовського, В. Кабузан (Кабузан, 1976).

Одними з провідних розробок цієї проблеми можна назвати праці сучасного українського історика В. Шандри, у яких надано оцінку різних чинників соціально-економічного розвитку українських губерній у складі Російської імперії, схарактеризовано діяльність генерал-губернаторів, їх місце і роль у цьому процесі. Ретельно вивчивши архівні документи, погоджуємося із дослідницею, що Новоросійські губернатори були представниками на місцях верховної влади, поєднуючи цю специфіку із адміністративною функцією з метою «...поєднання місцевих інтересів з інтересами центральної влади» (Шандра, 2005). Приєднуємось і до висновку науковця, що «Інституція генерал-губернаторства зберігала неодмінною посаду намісника/генерал-губернатора із децентралізацією та концентрацією владних повноважень і поєднанням багатофункціональних державних завдань із неоднаковим впливом на вищі і центральні установи на різних історичних етапах» (Шандра, 2005).

Заслужовують на увагу доробки інших науковців, зокрема: Л. Левченко, яка звернула увагу на специфіку управління відповідними територіями військовими губернаторами Миколаєва і Севастополя у ХІХ ст. (Левченко, 2006).

Досить інформативними є розвідки американських авторів: П. Герлігі (Герлігі, 1999), яка здійснила ґрунтовне вивчення історії міста Одеси, та Р. Шпорлюка (Шпорлюк, 1991), який схарактеризував українські південні території як етнотериторіальний простір. Російську історіографію досліджень діяльності різних управлінців Російської імперії наприкінці ХVІІІ – першої половини ХІХ століть представлено працями Л. Лисенко (Лисенко, 2001), Н. Матханова, А. Ремньова (Ремнев, 1998).

**Мета статті** – аналіз доробку генерал-губернаторів територій півдня України другої половини ХVІІІ століття задля виокремлення їх внеску у створення освітньо-культурного простору.

**Методи дослідження.** У роботі використовувалися методи аналізу та узагальнення.

**Виклад основного матеріалу.** З історичних документів (Багалей, 1889; Огарков, 1892; Скальковский, 1850) встановлено, що

Новоросійська губернія, як адміністративно-територіальна одиниця, на південноукраїнських землях (Північному Причорномор'ї) створювалася двічі. Перший раз – у 1764 р. шляхом об'єднання земель військових поселень Української укріпленої лінії (Катерининської та Єлисаветградської провінцій) і Бахмутського повіту (пізніше було приєднано частину земель Запорізької Січі та Херсонську провінцію). Управління губернії складалося із військового та цивільного департаментів, які підпорядковувалися губернатору.

У 1783 р., у результаті нової адміністративної реформи, із територій Азовської (створеної у 1775 р.) та Новоросійської губерній (землі між Дніпром та Доном та між Бугом та Дніпром), було засновано Катеринославське намісництво, яке проіснувало до 1796 р. (смерті Катерини II). Новоросійську губернію було відновлено у 1796 р., відповідно до імператорського указу «Про новий поділ держави на губернії», на землях колишніх Вознесенського й Катеринославського намісництв та Таврійської області. Цього ж року у прикордонних місцевостях, Миколаївській і Херсонській губерніях зокрема, були введені й посади військових губернаторів.

Незважаючи на те, що система губернського управління (запозичена у Швеції ще Петром I і введена в Російській імперії у 1775 р. Катериною II) була досить громіздкою і заплутаною, ключовою фігурою державного управління беззаперечно виступав губернатор, який призначався особисто імператором і, за своїм статусом, був єдиним представником центральної влади на відповідних територіях, намісником із надзвичайними повноваженнями. Особливо ярко це виявлялося для генерал-губернаторства – специфічної форми організації місцевої влади, яке набуло вищого, надгубернського, статусу через поширення повноважень на територію кількох (від двох до трьох) звичайних губерній, об'єднаних в єдине ціле за спільністю політичних і соціально-економічних ознак та історико-культурних традицій. Зasadничою особливістю цього інституту державного управління виступало делегування значних владних повноважень персонально державному сановникові, яким був Новоросійський генерал-губернатор. Необхідність концентрації такої значної адміністративної, політичної та військової влади в руках однієї особи на південноукраїнських землях була зумовлена специфічністю названих територій.

Здійснена розвідка засвідчила, що історики імперської і радянської доби, як і сучасні науковці, єдині в думці, що генерал-губернаторами призначали, як правило, людей високої політичної культури, які мали військовий та дипломатичний або управлінський досвід і вміли налагоджувати відносини з представниками місцевих етнічно-регіональних груп. Розглянемо детальніше на конкретних персоналіях.

З першоджерел відомо, що першим очільником Новоросійської губернії (1764–1765) було призначено Мельгунова Олексія Петровича (1722–

1788) – дійсного таємного радника, генерал-поручика, сенатора, члена Вільного економічного товариства. Він народився у дворянській родині віце-губернатора Санкт-Петербурга, закінчив Сухопутний шляхетний корпус. Очоливши згодом цей заклад, він створив у ньому театр і відкрив типографію.

Катерина II призначила О. Мельгунова «головним командиром» Новоросійської губернії в якості «почесного заслання» за вірність попередньому імператору. Будучи освіченою та енергійною людиною, він організував перші археологічні розкопки скіфських курганів на Дніпрі, у результаті яких було сформовано так званий «Мельгуновський клад» для Ермітажу, і створив типографію «для тиснення духовных и светских книг» (вже у 1765 р. тут було надруковано першу на південноукраїнських землях світську книгу) (Ермолин, 1990). Цікаво, що разом із обладнанням до губернії приїхав викладач «инженерного, артиллерийского и фортификационного искусства», керівник типографії Шляхетського корпусу, майор В. А. Чертков (1726–1793) – майбутній губернатор Азовської губернії. У 1765 р. О. Мельгунов підготував для імператриці доклад про реформу народної освіти в Росії, після чого був відкликаний до столиці і призначений президентом Камер-колегії, пізніше – губернатором Ярославської губернії.

У період 1765–1766 рр. Новоросійську губернію очолював генерал-аншеф Брандт Яків Іларіонович (1716–1774), про діяльність якого на цій посаді відомостей не зберіглося.

У 1766–1774 роки Київським губернатором і головним командиром Новоросійської губернії був генерал-аншеф Воєйков Федір Матвійович (1703–1778). Він народився у дворянській родині, освіту отримав у Західній Європі, після чого вступив на військову службу. Посідав різні воєнно-адміністративні посади у Лівонії, Ліфляндії, Західній Пруссії. У Києві Ф. Воєйков відновлював православні храми, пошкоджені пожежами; організовував укладання одного з перших «Географических описаний Киева», створив комісію зі складання конституції Києва – документа про міське управління; виступив ініціатором заснування казенних соляних контор. Про його внесок у розвиток південних територій відомостей не знайдено.

Першим очільником, який не лише мав величезний вплив на розвиток Азово-Чорноморського басейну, а й виступив засновником багатьох міст-портів на півдні України, був Григорій Олександрович Потьомкін (1739–1791) – ясновельможний князь Римської імперії, генерал-фельдмаршал, перший головнокомандувач Чорноморського флоту, Новоросійський губернатор упродовж 1774–1791 років.

Початкову освіту Г. Потьомкін отримав у Смоленській духовній семінарії, потім навчався в гімназії Московського університету; вищу освіту він намагався отримати в Московському університеті, але був відрахований «за леность и неприлежание в науках». Через це Потьомкін продовжив свою діяльність на військовій службі. Під час

російсько-турецької війни 1768–1774 рр. полковник Потьомкін відзначився в боях та отримав кілька підвищень по службі.

За вимогою часу та обставин Г. Потьомкін уперше поєднав військове і цивільне управління справами на південних землях Російської імперії. Під його керівництвом були засновані міста: Катеринослав (Дніпро), Севастополь, Херсон, Миколаїв та Очаків. Він освоював нові території, ініціював заснування мануфактур, заводів і майстерень, створював митниці, сприяв розвитку торгівлі, будував фортеці, порти і верфі, кораблі для Чорноморського флоту (9 лінійних фрегатів зокрема), Чорноморське адміралтейське правління. Усі ці процеси потребували кадрового потенціалу, що зумовило заснування низки закладів освіти на Півдні України. Після 1783 р. темпи заселення та освоєння нових земель посилювалися і цей процес став планомірним. Одночасно напрями розвитку нових міст почали швидко змінюватися з військового на економічний та культурний.

Згідно з адміністративною реформою, що проводилася Г. Потьомкіним, Чорноморське правління займалося керівництвом облаштуванням флоту, цивільними питаннями займалося губернське правління, а контроль за закладами освіти, окрім військових, був покладений на Наказ громадського нагляду. Щодо підготовки морських фахівців, то навіть сам фельдмаршал займався цим питанням. За свідченням численних документів, чільне місце в Потьомкіна посідала освіта та підготовка майстрів різних спеціальностей. На нових землях вкрай не вистачало різних фахівців, тому призначення на різні посади найчастіше отримували відставні офіцери за принципом князя: «крупные и решительные успехи достигаются только дружными усилиями всех» та «а кто умнее, тому и книги в руки» (Лопатин, 2004).

Під час створення закладів освіти Г. Потьомкін звертав увагу, перш за все, на практичний бік підготовки фахівців. Ще в 1776 р. він виписав ордер Азовському губернатору Е. Черткову «о постройке школы для малолетних, где бы не токмо первоначальные, но и высшие науки на греческом, российском, татарском и итальянском языках были, а сироты и бедных отцов дети обучались на казенный счет». Відповідно до статуту народних училищ 1786 року, у Новоросійському краї почали засновуватися церковно-приходські та світські заклади освіти. Для дітей купців, різночинців, матросів і солдат за наказом князя відкривалися портові, гарнізонні й форштадтські школи, які очолювали діючі та відставні морські офіцери, для дітей Чорноморського козачого війська – парафіяльні та січові школи.

З листів князя до імператриці можна дізнатися про бажання Г. Потьомкіна створити на півдні морський кадетський корпус, за зразком такого самого в Санкт-Петербурзі. За ініціативи Потьомкіна були розпочаті наукові морські розвідки – у 1784 р. офіцери штабу почали топографічні виміри Криму, у результаті чого були укладені карта і атлас Тавриди, у 1790 р.

науковець А. Майер написав «Описание очаковской земли». Багато наукових книг були надруковані в пересувній друкарні князя, яка завжди супроводжувала його в походах. Будучи освіченою людиною із різносторонніми уподобаннями, Г. Потьомкін намагався створити культурно-освітнє середовище: засновував міські сади, відкрив театр у Херсонському адміралтействі; у місті, що мало стати столицею південного краю – Катеринославі планував відкрити «великолепный университет с хирургическим и народным училищами при нем» (на той час в імперії було лише два університети – Санкт-Петербурзький та Московський) і навіть отримав на це дозвіл імператриці: «изыскивая все средства, к просвещению народному служащие, повелеваем в губернском городе Екатеринославского наместничества основать университет, в котором не только науки, но и художества преподаваемы быть должны...» (1784) (Лопатин, 2004).

Вивчення чималої кількості різних історичних документів надало можливість установити, що кінець XVIII ст. був одночасно великим і складним періодом для південноукраїнських територій і саме це не дає змогу однозначно оцінити внесок Г. Потьомкіна – неординарної людини, яка мала необмежену владу на Новоросійських землях, у розбудову краю взагалі та розвиток культурно-освітньої сфери зокрема. Значна кількість українських дослідників вважають його діяльність складовою загальної російської політики колонізації нових земель і лише деякі науковці наголошують на складності визначення критерію оцінювання «корисності» дій окремої історичної постаті в їх розвитку. Ми дотримуємося думки, що один із найвідоміших Новоросійських генерал-губернаторів, Г. Потьомкін реалізовував власні амбітні проекти, вважаючи, що діє на благо держави. Він створював умови для розвитку різних ремесл і виробництв, сільського господарства і торгівлі; вдало обирав географічне розташування нових міст-портів та їх розподіл за призначенням (центри суднобудування, військові бази, торгові порти); домогся автономності суднобудівництва і флоту в Азово-Чорноморському басейні (повну незалежність від Адміралтейств-колегії). Крім цього, за його участю та ініціативою було підготовлено й затверджено штати адміралтейства та флоту на Чорному морі; розроблено велику (18 статей) програму розвитку флоту і суднобудівництва на Чорному морі, у якій було охоплено і прописано майже всі види флотської та адміралтейської діяльності – від кількості та типу кораблів до забезпечення майбутнього училища корабельної архітектури новітніми англійськими і французькими книгами з морських наук. Він не лише був ініціатором і реалізатором ідеї підготовки спеціалістів для Чорноморського флоту у знов створених південних містах – Херсоні та Миколаєві, а й заснував освітньо-професійне середовище для розвитку морської освіти – відкрив заклади освіти для здобуття знань, організував практичну підготовку безпосередньо в портах, створив гідрографічну службу, яка проводила наукові дослідження, відкрив

майстерні з виготовлення морських інструментів та друкарні для задоволення потреб у навчальних книгах.

Після смерті Г. Потьомкіна новим намісником Новоросійського краю у 1791–1796 рр. був генерал від інфантерії, граф Платон Олександрович Зубов (1767–1822), який народився у дворянській родині у Смоленській губернії, де й отримав домашню освіту.

Відомо, що за його розпорядженням у 1793 р. у Херсоні було відкрито Морське артилерійське училище, яке готувало унтер-офіцерів корпусу морської артилерії (у 1795 р. переведено до Миколаєва); у 1797 р. у Миколаєві та Севастополі були відкриті спеціальні класи для «флагманов, капитанов и офицеров» з метою ознайомлення з новинками в морській теорії та практиці, вивченні «нужных для офицера наук: тактики, эволюции, навигации, морской практики, корабельной архитектуры» і вивчення нового Статуту воєнного флоту 1797 р.; у 1798 р. у Херсоні – училище корабельної архітектури, де навчалися майбутні корабельні майстри, механіки, гідравліки та вчителі для морських навчальних закладів та в Миколаєві – Чорноморське штурманське училище (Ляшкевич, 2017).

У 1797 р. вийшов указ про розподіл торгового мореплавання з портів Чорного моря на «большое» – по Архіпелагу та Середземному морі (для кораблів, побудованих у Росії або таких, що належали російським підданим) та «малое» – по Чорному та Мармуровому морях; крім цього, на купецькі кораблі було дозволено відпускати чинів воєнного флоту (Веселаго, 1852). У цьому ж році було затверджено новий «Устав воєнного флота» (замість «Морского устава», введеного ще Петром I у 1720 р.), у якому було прописано обов'язки всіх чинів флоту й зазначено, що тепер при головнокомандуючому мали бути: історіограф – для «ведения порядочного описания всей кампании» (воєнних походів або географічних експедицій); професор астрономії, до обов'язків якого входила перевірка обчислень штурманами точного місця положення корабля, зйомка берегів, метеорологічні та інші наукові спостереження, навчання гардемаринів; «рисовальный мастер» – для замальовування краєвидів, «знатных происшествий на флоте» та рідких предметів «по части естественной истории» (Веселаго, 1852). Цей урядовий крок ми вважаємо виключно важливим у розвитку морської теорії та практики.

Позитивним для розвитку морської освіти було й заснування при Адміралтейств-колегії «Особенного комитета» (пізніше перетвореного в Адміралтейський департамент), який мав «прилагать всякое попечение об издании полезных сочинений, назначать разные статьи для перевода с иностранных языков, задавать к решению вопросы касательно кораблестроения, ... разведения и хранения лесов и о прочем» (Ерошкин, 1960). Відмітимо, що серед членів комітету були історіограф флота

віце-адмірал О. Шишков (майбутній міністр народної освіти) та автор одних із найкращих морських підручників П. Гамалея.

Отже, П. Зубов, намагаючись догодити імператору Павлу I, який не розділяв політику і дії Катерини II щодо Чорноморського флоту, поступово звужував географію та діяльність закладів освіти морського профілю, що згодом призвело до занедбання морської справи не лише в Херсоні. Разом із цим, окремі позитивні зрушення мали місце, зокрема щодо оновлення і збагачення нормативно-наукового забезпечення діяльності флоту.

З історичних джерел відомо, що впродовж 1796–1797 років Новоросійським губернатором був генерал-лейтенант Микола Михайлович Бердяєв (1744–1823). За дорученням імператора Павла I він здійснив ревізію господарської частини м. Одеси, за результатами якої було підготовлено важливий документ і здійснено реформи в облаштуванні міського управління; засновано іноземний магістрат (Герлігі, 1999).

Новоросійським губернатором упродовж 1797–1800 рр. був таємний радник Селецький Іван Якович (1743–1810), який народився в Чернігівській губернії. Маючи козацьке походження, він був сотником, брав участь у російсько-турецькій війні. З 1783 р. по 1786 р. обіймав посаду прокурора Чернігівської губернії (Савченко, 2004).

Нажаль, про діяльність цих губернаторів зберіглося замало інформації, зокрема через їх незначний внесок у розвиток південно-українських земель.

Згодом намісницька посада трансформувалась у владну інституцію з особливими управлінськими й політичними функціями й посіла окреме місце в системі регіонального управління Російської імперії.

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** Підсумовуючи зазначене, можна констатувати, що управлінська інституція намісництва, що реалізовувалася наприкінці XVIII ст. на південно-українських землях, мала певні особливості, що насамперед відтворювалися у спрямуванні діяльності генерал-губернаторів на колонізацію й залюднення території, розвиток і облаштування міст-портів, морського флоту, транспорту і торгівлі, здійснення економічних реформ в інтересах краю та імперії. Разом із цим, будучи віддаленими від столиці й маючи необмежену владу та ресурси, намісники реалізовували власне бачення соціально-економічного розвитку названих територій. Саме це й дозволило за досить короткий термін побудувати на півдні унікальний «освітньо-культурний ландшафт» з морським професійним профілем. У перспективі потребує подальшого дослідження вплив політичного та соціального аспектів на розвиток закладів освіти й освіти в цілому на півдні України наприкінці XVIII ст.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Багалей, Д. И. (1889). *Колонизация Новороссийского края и первые шаги его по пути культуры*. Киев: Типография Г. Т. Корчак-Новицкого (Bahalei, D. I. (1889). *Colonization of Novorossia and its first steps towards culture*. Kyiv: Printing House of H. T. Korchak-Novitskii).
2. Веселаго, Ф. Ф. (1852). *Очерк истории Морского кадетского корпуса с приложением списка воспитанников за 100 лет*. СПб.: тип. Морск. кадетск. корпуса (Veselaho, F. F. (1852). *Outline of the history of Maritime Cadets Corps with amendment of the list of cadets for 100 years*. Saint Petersburg: Publishing House of Maritime Cadets Corps).
3. Герлігі, П. (1999). *Одеса. Історія міста: 1794–1914*. К.: Критика (Gerligi, P. (1999). *Odessa. The history of the city: 1794–1914*. K.: Kritika).
4. Ермолин, Е. А., Севастьянова, А. А. (1990). *Воспламененные к отечеству любовью. Ярославль 200 лет назад: культура и люди*. Ярославль (Yermolin, Ye. A., Sevastianova, A. A. (1990). *Inflamed to the fatherland with love. Yaroslavl 200 years ago: culture and people*. Yaroslavl).
5. Ерошкин, Н. П. (1960). *Очерки истории государственных учреждений дореволюционной России*. М.: Учпедгиз (Yeroshkin, N. P. (1960). *Outline of the state institutions history of pre-revolutionary Russia*. M.: Uchpedgiz).
6. Кабузан, В. М. (1976). *Заселение Новороссии (Екатеринославской и Херсонской губернии) в XVIII – первой половине XIX века (1719–1858)*. М.: Наука (Kabuzan, V. M. (1976). *The settlement of Novorossia (Yekaterinoslav and Kherson province) in the XVIII – first half of the XIX century (1719–1858)*. M.: Science).
7. Левченко, Л. (2006). *Історія Миколаївського і Севастопольського військового губернаторства (1805–1900)*. Миколаїв: Вид-во МДГУ імені Петра Могили (Levchenko, L. (2006). *The history of Mykolaiv and Sebastopol military governance (1805–1900)*. Mykolaiv: Publishing House of Petro Mohyla MSHU).
8. Лопатин, В. С. (2004). *Светлейший князь Потемкин*. СПб.: ОЛМА медиа-груп (Lopatin, V. S. (2004). *His highness prince Potiomkin*. Saint Petersburg: OLMA media-group).
9. Лысенко, Л. М. (2001). *Губернаторы и генерал-губернаторы в системе власти дореволюционной России* (автореф. дис. ... доктора ист. наук: 07.00.02). Москва (Lysenko, L. M. (2001). *Governors and governors-general in the system of power of pre-revolutionary Russia* (DSc thesis abstract). Moscow).
10. Ляшкевич, А. (2017). Виникнення навчальних закладів морського профілю на південноукраїнських землях (кінець XVIII – початок XIX ст.). *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 10 (74), 24–33. DOI 10.24139/2312-5993/2017.10/024-034 (Liashkevych, A. (2017). Emergence of the education institutions of marine profile in the southern Ukrainian lands (the end of the XVIII – the beginning of the XIX century). *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 10 (74), 24–33. DOI 10.24139/2312-5993/2017.10/024-034).
11. Огарков, В. В. (1892). *Г. А. Потемкин. Его жизнь и общественная деятельность*. СПб.: Тип-ия Ю. Н. Эрлих (Oharkov, V. V. (1892). *H. A. Potiomkin. His life and social activity*. Saint Petersburg: Publishing House of Yu. N. Erlikh).
12. Ремнев, А. (1998). *История государственного управления России XIX – начала XX веков*. Омск: ОмГУ (Remnirov, A. (1998). *The history of governance in Russia XIX – the beginning of the XX century*. Omsk: Omsk State University).
13. Савченко, І. В. (2004). *Адміністративно-територіальний устрій Південної України (1775–1822 рр.)* (автореф. дис. ... канд. іст. наук: 07.00.01). Запоріжжя (Savchenko, I. V. (2004). *Administrative-territorial structure of Southern Ukraine (1775–1822)* (PhD thesis). Zaporizhzhia).

14. Скальковский, А. А. (1850) *Опыт статистического описания Новороссийского края*. Одесса (Skalkovskii, A. A. (1850). *The experience of the statistical description of Novorossiysk region*. Odessa).

15. Шандра, В. С. (2005). *Генерал-губернаторства в Україні: XIX - поч. XX ст.* К.: Інститут історії України (Shandra, V. S. (2005). *Governorate-Generals in Ukraine: XIX – the beginning of the XX century*. K.: Institute of history of Ukraine).

16. Шпорлюк, Р. (1991). *Українське національне відродження в контексті європейської історії кінця XVIII – початку XIX ст.* К.: Товариство «Знання» УРСР (Shporliuk, R. (1991). *Ukrainian national revival in the context of European history at the end of the XVIII – the beginning of the XIX century*. K.: Society “Znannia” USSR).

## РЕЗЮМЕ

**Рябуха Иван.** Деятельность генерал-губернаторов юга Украины по созданию образовательно-культурного пространства (конец XVIII века).

*Для всестороннего выяснения опыта исторического прошлого Украины большой интерес имеет деятельность руководителей земель Южной Украины периода конца XVIII – первой половины XIX века по той причине, что именно в этот период имело место бурное социальное и экономическое развитие на этих территориях. В статье изложен жизненный и служебный путь генерал-губернаторов юга Украины как представителей местной администрации конца XVIII века. Особое внимание уделено их вкладу в создание образовательно-культурного пространства на землях, которыми они руководили.*

**Ключевые слова:** генерал-губернатор, Новороссийская губерния, образовательно-культурное пространство, административная деятельность.

## SUMMARY

**Ryabukha Ivan.** Activity of Governor Generals in the South of Ukraine on creation of educational and cultural space (late 18<sup>th</sup> century).

*To have a comprehensive picture of the historical experience of Ukraine the activity of the heads of the lands of Southern Ukraine in the period of end of 18<sup>th</sup> – beginning of the 19<sup>th</sup> centuries is of great interest. This is due to that fact that during this period there took place an explosive social and economic development in these territories. During this period South of Ukraine was both strategic advanced post of the empire, and the territory of a unique social and economic experiment for formation of an autonomous territorial unit (with free commerce, freely employed work force, investments, new cities building, etc).*

*Thus, there emerges acute need of home science and local regional researchers to investigate the activity of Novorossia Governor Generals in creating and forming the environment of the province during this period. Their activity is regarded here as an aggregate of actions to ensure proper functioning of institutions engaged in education and training of working age population as well as to attract professionals of different fields from all over the world to perform that education and training properly and efficiently.*

*The aim of the article is to analyse the legacy of Governor Generals of South Ukrainian lands in the end of the 18<sup>th</sup> century to figure out their contribution into creation and development of educational and cultural environment.*

*As the result of the research, we can state that institute of Governorate, implemented in the South of Ukraine at the end of the 18<sup>th</sup> century had its peculiarities. They were manifested, first of all, in the direction of their activity onto colonization and peopling of the territories, development and setting up of new port cities, creation of sea fleet, foundation of transport and trade, implementation of economic reforms to comfort province and central*

*administration. Alongside with that, being quite separated from the central administration and having unrestricted authority and power, Governor Generals accomplished and implemented their own vision of social and economic development of the region. This very fact allowed them to build, in a very short period, educational and cultural landscape of the maritime province that is still influencing its development.*

*In perspective, the influence of political and social factors onto development of educational establishments in the South of Ukraine at the end of the 18<sup>th</sup> century needs further research.*

**Key words:** *Governor General, Novorossia province, educational and cultural environment, administrative activity.*

## РОЗДІЛ IV. ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

УДК 811.133.1:378.147

**Надія Боряк**

Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0002-7742-822X

DOI 10.24139/2312-5993/2018.08/118-129

### МЕТОД ОПОЗИЦІЙ У ВИКЛАДАННІ ГРАМАТИКИ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТАМ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

*Статтю присвячено особливостям застосування методу опозицій у викладанні граматики французької мови студентам вищих навчальних закладів. Виділено два аспекти використання методу опозицій. На міжмовному рівні цей метод застосовується в межах контрастивної граматики: аналізу спільних і відмінних граматичних особливостей мови, що вивчається, у порівнянні з рідною чи іншими іноземними мовами. На рівні однієї мови метод опозицій необхідний для аналізу граматичних явищ з метою побудови певної схеми для того, щоб запропонувати студентам логічне розв'язання лінгвістичних задач.*

**Ключові слова:** метод опозицій, граматика французької мови, контрастивна граматика, перекладний метод, труднощі вивчення граматики, граматико-перекладний метод, опозиція, протиставлення.

**Постановка проблеми.** Розробка проблеми опозиції М. С. Трубецьким у знаменитій праці «Основи фонології» (Trubetzkoy, 1939) дала поштовх для використання опозиції як інструмента і водночас як об'єкта досліджень у низці наукових праць. Попри те, що розквіт теорії опозиції припав на період структуралізму, сучасні студії широко застосовують опозицію як інструмент вирішення лінгвістичних проблем. Більше того, сучасна теоретична граматика послуговується опозиціями для опису граматичних категорій, розглядаючи граматичну категорію як певну цілісність усіх опозицій слів. Класифікація опозицій, розроблена М. С. Трубецьким для фонологічних студій, була перенесена на граматику. Ми ж пропонуємо застосувати досягнення лінгвістики на рівні методики мови, ураховуючи психологічні особливості мислення людини, яка вивчає мову. Потреба в цьому застосуванні полягає передусім у тому, що описове пояснення граматичних явищ, позбавлене міркувань про мову як структуру, не дозволяє студентові якісно опанувати мовою. Наші методичні пошуки спрямовані головним чином на забезпечення якісною мовною освітою осіб із аналітичним способом мислення та хорошою зоровою пам'яттю. Водночас бачення граматики як структури дозволяє уникнути низки труднощів, у тому числі міжмовної інтерференції.

**Аналіз актуальних досліджень.** Проблемі опозиції в лінгвістиці присвячено цілий спектр досліджень: починаючи з класиків М. С. Трубецького (Trubetzkoy, 1939) і Р. Й. Якобсона (Jacobson, 1956) і закінчуючи сучасними спробами адаптувати опозицію до аналізу художнього тексту (S. Işik (Işik, 2017), І. С. Гаврилук (Гаврилук, 2017)), сакральних текстів (Shafieyan, 2011) тощо. Водночас питання опозиції у сфері методики викладання іноземних мов не було достатньо висвітленим.

Anne Trevisе частково демонструє у своїй праці (Trevisе, 2009) можливість опозицій у викладанні англійської франкомовним студентам, порівнюючи дві мови. Цікавою нам видається розвідка Shih-Chuan Chang (Chang, 2011), у якій експериментально продемонстровано переваги традиційного перекладного методу (що значною мірою ґрунтується на опозиції *рідна мова – іноземна мова*, контрастивному й компаративному аналізах двох мов) над комунікативним підходом. У дослідженні йдеться про те, що китайські студенти не сприймають останнього, тому перекладний метод є бажаним у викладанні граматики для цієї аудиторії. Нами було запропоновано інтерактивні методики викладання граматики (Боряк, 2017), які, на жаль, самі по собі не дозволяють досягнути очікуваної якості навчання. Водночас зведення занять із граматики до перекладу граматичних структур із однієї мови на іншу перешкоджає зануренню в іншомовне середовище. Саме тому ми пропонуємо поєднання кількох методів із домінуванням методу опозиції для пояснення та опрацювання граматичних явищ мови, що вивчається.

**Метою** пропонованої статті є проаналізувати можливості методу опозицій з погляду дидактики, запропонувавши конкретні зразки використання цього методу на заняттях із граматики.

**Методи дослідження.** Дослідження ґрунтується на загальнонаукових методах аналізу і синтезу. Шляхом експерименту підтверджено ефективність використання тих чи інших підходів до вивчення граматики. У ході дослідження ми дотримувалися системного підходу – тобто враховували той факт, що опанування граматикою є невід’ємним компонентом вивчення мови в цілому.

**Виклад основного матеріалу.** Незаперечним є той факт, що людина послуговується опозиціями в ході мислення. Численні розвідки (Венгринюк, 2011; Леви-Строс, 2001, с. 145, 147-148, 160; Мелетинский, 1994, с. 52; Ярмоленко, 2015, с. 368, 371) показують, що, починаючи з етапу міфологічної свідомості, людина розглядала світ у вигляді бінарних та рідше тринарних структур.

Якщо вивчення іноземної мови дітьми молодшого шкільного віку та дошкільнят ґрунтується на аналогії, часто неусвідомленому запам’ятовуванні структур, то дорослим студентам важливо й необхідно давати логічно впорядковані правила. Застосовуючи опозицію до викладання граматики французької мови студентам, ми виокремлюємо два випадки її використання.

**Перший**, уже згаданий випадок – виявлення контрастів між мовами, що вивчаються. Наприклад, наявність *subjunctif* у французькій мові, відсутність аналогічного терміна в українській (факт відсутності самої граматичної форми нам видається суперечливим); відсутність середнього роду іменників (звідси, відповідно, і прикметників) у французькій мові і його наявність в українській; контрасти у використанні *imparfait* у французькій мові та дієслів недоконаного виду минулого часу в українській мові тощо. Цей список можна продовжувати. До використання такого роду порівнянь рано чи пізно вдається кожен учитель чи викладач іноземної мови. А неусвідомлене використання таких порівнянь студентами (за умови відсутності підтримки викладача) часто веде до помилок. Так, наприклад, студенти схильні ставити знак рівності між *imparfait* у французькій мові й дієсловами недоконаного виду минулого часу у слов'янських мовах. Саме в такому разі необхідне втручання викладача, який на конкретних прикладах продемонстрував би спільне й відмінне цих часо-видових форм.

Згадані міжмовні порівняння і пояснення можна об'єднати під терміном **контрастивна граматики**. Вважається, що термін *контрастивна граматики* був уперше запропонований С'юзен Гросс. Брайс Гедстрем пропонує застосовувати контрастивну граматику у групах студентів із різним рівнем володіння мовою (Hedstrom, абзац 2). Як приклад проблеми різного володіння мовою дослідник наводить дані, надані Стівеном Пінкером. Так, обсяг володіння вокабуляром дорослої людини може коливатися від 6000 слів (розумово здорова доросла людина, яка може читати, але не читає) до 100000 слів (людина, яка регулярно читає). За таких обставин зрозуміло, що заняття з іноземної мови становитиме величезний виклик для перших. Саме з метою нівелювання цієї різниці Брайс Гедстрем пропонує контрастивну граматику, яка зводиться до зіставлення й протиставлення граматичних структур різних мов. Недоліками його методики є домінування рідної мови в мовленні вчителя та учнів і надмірна диференціація й індивідуалізація завдань. Як відомо, сучасний викладач іноземної мови жорстко обмежений у часі і просто не зможе приділяти стільки часу одній граматичній структурі. Окрім того, поки викладач працює зі слабкими студентами, сильні нудьгують і навпаки. Ми вважаємо за доцільне орієнтуватися на середнього студента, як застосовуючи методи контрастивної граматики, так і виконуючи комунікативні вправи.

У цілому ж, маємо зазначити, що в основі контрастивної граматики лежить старий добрий **перекладний метод**, який також послуговується опозицією *іншомовне – рідномовне*. Д. І. Смужаниця вважає за доцільне поділяти цей метод на **граматико-перекладний** і **лексико-перекладний** (Смужаниця, 2016, с. 247). Знову ж таки, якщо говорити про граматико-перекладний метод, то помічаємо, що він передбачає зіставлення й опозицію

граматичних категорій у різних мовах. Прикладом такого порівняння є, наприклад, зіставлення категорії числа в українській, англійській та французькій мовах. На перший погляд, усі три мови мають однину та множину, однак в окремих випадках вживання форми однини чи множини різняться:

*передмістя* – *outskirts* (англ.), *faubourg* (франц.)

*гроші* – *money* (англ.), *argent* (франц.) (Смужаниця, 2016, с. 248).

Зважаючи на кількість помилок під час вивчення роду прикметників у французькій мові, вважаємо за необхідне наголошувати на відмінності між реалізацією категорії роду у згаданих мовах:

*She was tall, young, and lovely.*

*Elle était de haute taille, jeune et ravissante.*

*Вона була високою, молодю і прекрасною.*

Наведений приклад дозволить студентам асоціювати французькі прикметники з українськими в сенсі вираження граматичного роду й подолати міжмовну інтерференцію, яка часто виникає внаслідок того, що першою іноземною мовою студентів є англійська.

Слід зауважити значний інтерес зарубіжних і вітчизняних методистів до контрастивної граматики (Кузнецова, 2009; Beacco et Costanzo, 2014; Karamysheva, 2012), зокрема видавництво *Clé internationale* випустило цілу серію посібників із контрастивної граматики для носіїв різних мов. При цьому автори методики зосереджуються не лише на міжмовних контрастах, а й на опозиціях, які виникають всередині мови, що вивчається (див. рис. 1):

- Questi accenti grafici si possono trovare anche su altre vocali (a, o, i, u). In particolare:
  - L'accento grave sulla *a* serve a distinguere: *a* (3<sup>a</sup> persona singolare del verbo avoir) da *à* (preposizione di luogo):  
*Il a sommeil.*  
*Tu vas à Bruxelles demain ?*
  - *la* (articolo) da *là* (avverbio):  
*Tu vois la jeune fille là-bas ?*
  - L'accento grave sulla *u* serve a distinguere *ou* (congiunzione) da *où* (avverbio o pronome):  
*Tu veux une glace ou un gâteau ?*  
*Mais où est mon portable ?*

Рис. 1. Фрагмент посібника *Grammaire contrastive pour italophones*.

Опозиція частин мови, про яку сигналізують діакритичні знаки.

Claire Blanche-Benveniste у своїй праці (Blanche-Benveniste, 2001) пропонує результати експерименту паралельного вивчення чотирьох романських мов, яке ґрунтується на досягненнях контрастивної граматики. У ході експерименту учасники-франкофони займалися паралельним вивченням іспанської, італійської та португальської мов, дотримуючись досить вільної стратегії вивчення. Цей експеримент дозволив, по-перше, створити компаративні таблиці з морфології та синтаксису, які були мало

розроблені порівняно з лексикологічними. По-друге, цей експеримент дозволив його учасникам зробити важливі висновки не лише про мови, що вивчалися, а й про рідну мову.

**Другим** випадком застосування методу опозиції у викладанні граматики ми вважаємо не міжмовне порівняння, а опозиції, які виокремлюємо в ході порівняння сфер вживання певних граматичних структур усередині однієї мови.

Як відомо, будь-яка граматична категорія обов'язково ґрунтується на **протиставленні (опозиції)** не менше ніж двох граматичних членів, інакше вона не може існувати. Так, у мові не може бути лише одного відмінка в іменника, лише одного ступеня порівняння у прикметника тощо, тому що його не буде з чим порівняти (Харитонов, 2008, с. 201). Граматичні опозиції – це пари граматичних форм, протиставлені одна одній у якому-небудь відношенні (Ильиш, 1971, с. 9).

За аналогією до опозицій у фонології граматичні опозиції можна поділити на три групи:

- **привативні** – один із членів опозиції має дистинктивну ознаку (маркований член), якої позбавлений інший член (немаркований): *décision (-) – décisions (+)* ;
- **градуальні** – члени опозиції різняться за ступенем вираження певної ознаки: *grand – plus grand – le plus grand* ;
- **еквіполентні** – усі члени опозиції однаково марковані: *suis (+) – es (+) – est (+) – sommes (+) – êtes (+) – sont (+)*.

На наш погляд, теоретичні міркування про граматику повинні бути підкріплені на практичному рівні, особливо якщо йдеться про людей дорослого віку, які опановують мовою. Саме тому ми наполягаємо на застосуванні методу опозиції у викладанні граматики, зокрема для проблемних тем, які викликають найбільше труднощів.

Однією з найскладніших тем, за свідченнями студентів, є випадки вживання *indicatif* і *subjonctif* у підрядних реченнях. На конкретних прикладах ми ілюструємо можливості застосування методу опозицій у викладанні граматики. По-перше, ми пропонуємо подавати матеріал у вигляді таблиць і схем, що має полегшити візуальне сприйняття і запам'ятовування матеріалу.

Першим етапом у викладі матеріалу є пояснення того факту, що дієслова, які вимагають вживання *indicatif* є дієслова, які не виражають емоцій, так звані *verbes de la « tête »* – дієслова «голови», тоді як *subjonctif* вживається після емоційно забарвлених дієслів, *verbes du « cœur »* – дієслів «серця». Зразок такого викладу матеріалу подано в таблиці 1.

Таблиця 1

## Опозиційний виклад граматичного матеріалу

Indicatif : monde objectif Indépendance affective du sujet			Subjonctif : monde subjectif Dépendance affective du sujet		
Je constate J'observe Je sens	QUE	le temps change.	Je voudrais Je souhaite Je désire	QUE	le temps change.
Je pense Je crois Je suppose	QU'	il a raison.	Je crains Je redoute J'ai peur	QU'	il ait raison.
J'estime Je juge Je décide	QU'	il faut partir.	J'exige J'ordonne J'ai hâte	QU'	on parte.
Je suis sûr	QUE	c'est vrai.	Je doute	QUE	ce soit vrai.

Такий тип викладу матеріалу потребує відповідного відображення у вправах для засвоєння граматичних структур.

Керуючись та надихаючись розробками Maïa Grégoire та Alina Kostucki (2012), ми пропонуємо свій варіант вправи на контрастування *subjonctif* та *indicatif*.

*Indicatif ou subjonctif: ouvrez les parenthèses*

La professeure (1) Je suis sûre que mes étudiants <u>auront</u> (avoir) du succès dans leur vie professionnelle. Je constate qu'ils ..... (travailler) ferme et je pense que leurs méthodes de travail ..... (être) justes. Je suppose qu'ils ..... (connaître) les règles du savoir-vivre et j'espère qu'il les ..... (appliquer) à l'avenir.	La professeure (2) J'ai peur que mes étudiants n'..... (avoir) pas de succès dans leur vie professionnelle. J'exige toujours qu'ils ..... (travailler) ferme, mais en vain ! Je voudrais qu'ils ..... (connaître) les règles de savoir-faire, mais ils s'en fichent. Je suis désolée qu'ils ..... (vivre) comme ça, mais je ne peux rien faire.
---	--

У подальших вправах, після подолання першого етапу усвідомлення різниці між структурами, які вимагають *subjonctif* та *indicatif*, речення, що містять ці структури, можуть змішуватися. Поширеною є практика використання подібних речень для контрастування:

***Il me semble que tu ..... beaucoup maigri : tu as fait un régime ?***

***Il semble que la plupart des jeunes ..... beaucoup de fautes d'orthographe.***

Ми наполягаємо на організації матеріалу у вигляді таблиць, оскільки саме в такій формі контраст має більш очевидний вигляд.

На етапі повторення й розширення граматичного матеріалу, варіантом роботи над цією темою є використання *cartes mentales* для роботи в парах/групах методом взаємонавчання.

Кожна з груп отримує одну з таких подвійних *cartes mentales* (рис. 2), яку заповнює наданим матеріалом, вибираючи необхідну інформацію та

створюючи деревоподібну структуру. Залежно від особливостей групи викладач може розрізати великий за обсягом граматичний матеріал, представлений у лінійному або табличному вигляді. Робота над такими схемами може тривати протягом кількох занять так, щоб нарешті студенти поступово отримали загальну картину. Такий метод роботи з граматичним матеріалом є набагато ефективнішим за звичайне пояснення викладача, оскільки передбачає не лише пасивне сприйняття матеріалу, а й активне пояснення.

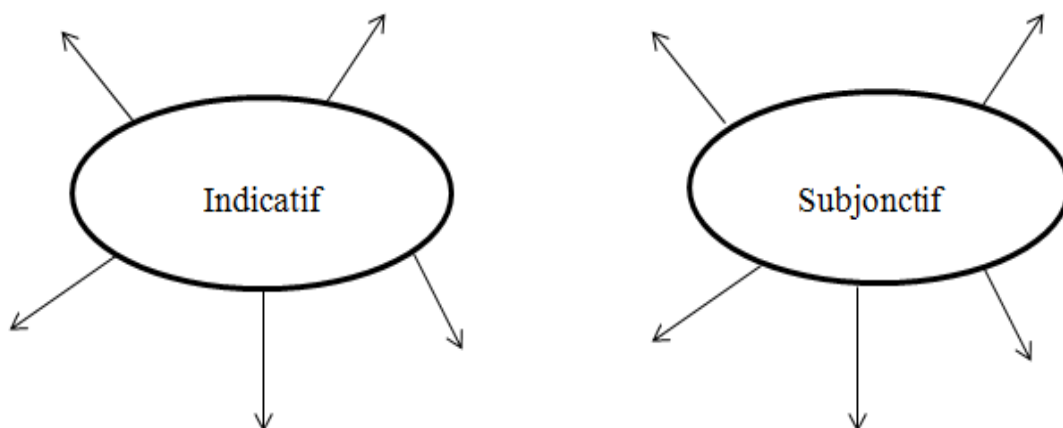


Рис. 2. Зразок *cartes mentales* для опрацювання теми *Subjonctif ou indicatif*

Застосування графічного викладу матеріалу дозволить також вказати на подвійну природу окремих дієслів та виразів, які залежно від контексту вимагають вживання *subjonctif* або *indicatif*.

Зважаючи на труднощі з визначенням сфери вживання *subjonctif* та *indicatif* самими носіями мови (у половині проаналізованих текстів французьких письменників XX сторіччя помилково вживається *subjonctif* у підрядному реченні часу після *après que*, як про те свідчить граматика «Bon Usage» (Grevisse, 1975)), вважаємо за необхідне звернутися саме до методу опозицій у поясненні труднощів вживання цих способів дієслова.

Якщо тлумачити правила вживання *indicatif* після згаданого *après que*, то слід звернути увагу на те, що поява *subjonctif* у підрядному реченні після цього сполучника пов'язується насамперед із аналогічною граматичною структурою *avant que*, яка дійсно вимагає вживання *subjonctif*. Однак, за аналогією до *verbes de la « tête »* – *verbes du « cœur »*, пропонуємо розподіляти сполучники за принципом опозиції на сполучники, які вимагають вживання *indicatif*, та ті, які вимагають вживання *subjonctif*, оскільки явище синонімії сполучників у французькій мові є досить поширеним. Саме в табличній контрастній формі ми подаємо сполучники, відмінні за функціями (сполучники, що вводять підрядні

речення часу, причини, наслідку, цілі, протиставлення, допустові тощо) в посібнику з синтаксису французької граматики (Боряк, 2011).

Слід зазначити, що сучасні французькі посібники граматики вдаються до методу опозицій для пояснення правил вживання інфінітиву і дієприкметника минулого часу (Grégoire et Kostucki, 2012, p. 156):

Finales en <b>-é</b> : après <b>avoir</b> ou <b>être</b> :	Finales en <b>-er</b> : après les <b>autres verbes</b> :
<i>Je suis allé au cinéma.</i>	<i>Je vais dîner.</i>
<i>J'ai dîné.</i>	<i>Je dois travailler.</i>
<i>Je suis rentré.</i>	<i>Je pense rentrer.</i>

Для українських студентів потреби в зазначеному правилі можливо й немає, однак для носіїв мови та для студентів, які починали вивчення мови у франкомовному середовищі, це правило має сенс, оскільки фонетичне звучання більшості інфінітивів та дієприкметників минулого часу у французькій мові збігаються.

Також вважаємо за потрібне подавати у вигляді структурованої таблиці правило визначення роду французьких іменників, виходячи із знань про їх суфікси. Якщо на початковому етапі вивчення мови така таблиця може видатися зайвою (студенти ще не мають достатнього словникового запасу, а надмірна кількість нових слів може викликати паніку), то з часом студенти вже самі матимуть певні спостереження й така таблиця лише організує їхні знання, систематизує їх.

Вивчення займенників – прямих і непрямих додатків (що також становить труднощі для засвоєння студентами) може передбачати розгляд цілого спектру опозицій. На рівні французької мови схема може мати такий вигляд:

Complément d'objet direct		Complément d'objet indirect	
<i>Condition</i> : pas de préposition		<i>Condition</i> : à	
Singulier	Pluriel	Singulier	Pluriel
le, la	les	lui	leur

Звісно, запропонована схема не вичерпує всіх видів додатків французької мови (complément d'objet direct, complément d'objet indirect, complément d'objet interne, complément indirect d'agent, complément d'objet seconde ou d'attribution, etc.), однак є достатньою на початковому етапі вивчення мови.

Водночас, французьке бачення займенників – прямих і непрямих додатків – не корелює з українським, оскільки діють різні граматичні механізми, тому на рівні міжмовного контрасту можемо встановити приблизне співвідношення, яке на початкових етапах дозволяє студентам будувати речення, хоч і не є достатнім для більш глибокого вивчення мови:

*Complément d'objet direct* → знахідний відмінок

*Complément d'objet indirect* → давальний відмінок

Пошук міжмовних аналогій є необхідною вправою для розвитку мислення студента. Водночас, ми вбачаємо в такому пошуці негативні впливи, зважаючи на можливість інтерференції з рідною чи другою іноземною мовами.

Підсумовуючи, зауважимо, що список структурних схем, необхідних для ефективного викладання французької мови, є величезним і не може бути вичерпаним у межах однієї статті.

### **Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.**

Підсумовуючи усе сказане, можемо зробити такі висновки.

1. Застосування методу опозицій у викладанні граматики французької мови має два напрями: на міжмовному рівні та на рівні однієї мови.

2. На міжмовному рівні проявом методу опозиції є застосування контрастивної граматики, яка передбачає порівняння граматичних структур мови, що вивчається, з рідною або іншою мовами. Контрастивна граматика дозволяє студентам зробити важливі висновки не лише про граматику французької мови, а й про граматику рідної мови. Іншими словами контрастивна граматика – граматико-перекладний метод навчання. Ми рекомендуємо звертатися до цього методу в разі міжмовної інтерференції та деяких інших труднощів, які виникають у ході вивчення французької мови. Водночас навчання граматики іноземної мови не повинно зводитися лише до цього методу, а має включати ще й низку комунікативних методик.

3. Абстрагувавшись від впливів рідної мови, можемо застосовувати метод опозицій на матеріалі граматики лише іноземної мови. Оскільки в теоретичній граматиці опозиція застосовується для опису граматичних категорій, ми вважаємо, що опозиція має бути залучена й на етапі практичного оволодіння мовою. Метод опозиції виявляється на етапі викладу граматичного матеріалу у вигляді таблиць та структурних схем. Задля кращого усвідомлення відмінностей різних граматичних форм на початкових етапах ми рекомендуємо будувати практичні вправи подібним чином: за принципом опозиції.

На етапі повторення вважаємо за доцільне запропонувати студентам самим скласти структурні схеми й таблиці для пояснення того чи іншого граматичного явища в межах методики «навчаючи навчаюся».

*Перспективу* подальшої роботи в цьому напрямі ми вбачаємо в розробці сучасних ефективних методик контрастивної граматики французької та української мов. Необхідно також розробити більш детальні й більш доступні структурні схеми для викладу низки граматичних явищ.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Боряк, Н. О. (2011). *Практична граматики французької мови*. Суми: Видавництво СумДПУ імені А. С. Макаренка (Boriak, N. O. (2011). *Practical grammar of French language*. Sumy: SPU named after A. S. Makarenko).
2. Боряк, Н. О. (2017). Інтерактивні технології в навчанні граматики французької мови у вищому навчальному закладі. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 1 (65), 3–14 (Boriak, N. O. (2017). Interactive technologies in teaching French grammar in higher educational establishments. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 1 (65), 3–14).
3. Венгринюк, Х. (2011). Бінарність як об'єкт гуманітарного дослідження в працях структуралістів. *Studia Methodologica*, 32, 20-25 (Venhryniuk, H. (2011). Binary as an Object of Humanitarian Research in the Structuralists' Works. *Studia Methodologica*, 32, 20-25).
4. Гаврилюк, І. С. (2017). *Поетонімні опозиції в художньому тексті: лінгвальні параметри типологізації* (дис. ... канд. філол. наук: 10.02.15). Вінниця (Havryliuk, I. S. (2017). *Poetonym oppositions in literary text: lingual parameters of typologisation* (PhD thesis). Vinnytsia).
5. Ильиш, Б. А. (1971). *Строй современного английского языка*. Ленинград: Просвещение (Ilyish, B. A. (1971). *System of modern English language*. Leningrad: Prosveshcheniie).
6. Кузнецова, И. Н. (2009). *Сопоставительная грамматика французского и русского языков*. М.: Нестор Академик (Kuznetsova, I. N. (2009). *Comparative grammar of French and Russian Languages*. М.: Nestor Akademik).
7. Леви-Строс, К. (2001). *Структурная антропология*. М.: ЭКСМО-Пресс (Lévi-Strauss, C. (2001). *Structural anthropology*. М.: Eksmo-Press).
8. Мелетинский, Е. М. (1994). Статус слова и понятие жанра в фольклоре. *Историческая поэтика. Литературные эпохи и типы художественного сознания* П. А. Гринцер (ред.), (сс. 39-104). М.: Наследие (Meletinskii, E. M. (1994). Status of word and notion of genre in folklore. In P. A. Grintser (Ed.), *Historic poetics. Literary periods and types of artistic consciousness* (pp. 39-104), М.: Naslediie).
9. Смужаниця, Д. І. (2016). Перекладні методи у навчанні іноземних мов. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота»*, 39, 247-249 (Smuzhanytsia, D. I. (2016). Methods of translation in teaching foreign languages. *Scientific bulletin of Uzhhorod University. Series "Pedagogics. Social work"*, 39, 247-249).
10. Харитонов, І. К. (2008). *Теоретична граматики сучасної англійської мови*. Вінниця: Нова книга – Богдан (Kharytonov, I. K. (2008). *Theoretical English Grammar*. Vinnytsia: Nova knyha).
11. Ярмоленко, Н. (2015). Бінарні опозиції в міфології та українському фольклорі. *Літературознавство. Фольклористика. Культурологія*, 21-22, 365-376 (Yarmolenko, N. (2015). Binary oppositions in mythology and Ukrainian folklore. *Literary criticism. Folklore studies. Culture studies*, 21-22, 365-376).
12. Beacco, J.-C. et Costanzo, E. (2014) *Grammaire contrastive pour italophones*. Paris: Clé internationale.
13. Blanche-Benveniste, C. (2001). Nouveaux apports de la grammaire contrastive des langues romanes. In I. Uzcanga Vivar, E. Llamas Pombo, J. M. Pérez Velasco (Eds.), *Presencia y renovación de la lingüística francesa*, (pp. 40-54). Salamanca: Ediciones Universidad Salamanca.
14. Chang, Sh.-Ch. (2011). A Contrastive Study of Grammar Translation Method and Communicative Approach in Teaching English Grammar. *English Language Teaching*, 4, 13–24.

15. Grégoire, M. et Kostucki, A. (2012). *Grammaire progressive du français. Niveau perfectionnement*. Paris: Clé international.
16. Grevisse, M. (1975). *Le Bon Usage – Grammaire, langue française. 10<sup>e</sup> édition*. Paris: Duculot.
17. Hedstrom, B. *Contrastive Grammar*. Retrieved from: <http://www.brycehedstrom.com/wp-content/uploads/Contrastive-Grammar.pdf>
18. Isik, S. A. (2017). Semiotic Analysis of the Old Chief Mshalanga Based on Greimas's Narrative Semiotics. *Idil. Journal of Art and Language*, 33, 1461-1484.
19. Jakobson, R. (1956). *Fundamentals of Language*. The Hague: Mouton.
20. Karamysheva, I. D. (2012). *Contrastive Grammar of Ukrainian and English Languages*. Vinnytsia: Nova Knyha Publishers.
21. Shafieyan, M. (2011). Binary Oppositions and Binary Pairs: From Derrida to the Islamic Philosophy. *2nd International Conference on Humanities, Historical and Social Sciences*, 17, 195-199.
22. Trevisse, A. (2009). Les textes officiels français pour les langues vivantes et l'enseignement / apprentissage de la grammaire. L'exemple de la détermination nominale en anglais. *Dyptique*, 16, 103-124.
23. Trubetzkoy, N. S. (1939). *Grundzüge der Phonologie*. Prague.

## РЕЗЮМЕ

**Боряк Надежда.** Метод оппозиций в преподавании грамматики французского языка студентам высших учебных заведений.

Статья посвящена особенностям применения метода оппозиций в преподавании грамматики французского языка студентам высших учебных заведений. Выделены два аспекта использования метода оппозиций. На междудязыковом уровне этот метод применяется в рамках контрастивной грамматики: анализа общих и отличных грамматических особенностей языка, который изучается, в сравнении с родным или другими иностранными языками. На уровне одного языка метод оппозиций необходим для анализа любых грамматических явлений с целью построения определенной схемы, для того, чтобы предложить студентам логическое решение лингвистических задач.

**Ключевые слова:** метод оппозиций, грамматика французского языка, контрастивная грамматика, переводной метод, трудности изучения грамматики, грамматико-переводной метод, оппозиция, противопоставление.

## SUMMARY

**Boriak Nadiya.** Method of oppositions in teaching grammar to students of higher educational establishments.

This article is devoted to the problem of method of oppositions in teaching grammar to the students of higher educational establishments. The fact that the method of oppositions was developed by structuralists in order to study the phonetic system of languages conditioned its further adaptation to the grammatical system. As a grammatical category is realized through a set of oppositions, the understanding of these oppositions is of importance for proper use of grammar structures. We cannot neglect the theoretic knowledge in our quest for proper teaching practical grammar.

The conducted research permitted us to make conclusions about two levels of use of opposition method in teaching grammar. The first level is interlingual, i.e. the method of oppositions applied at this level presupposes comparative studies of at least two languages. Contrastive grammar permits a learner to compare grammar structures of a language, which

*is being learnt, to ones of his/her native language. It is a proven fact that contrastive grammar is of use for understanding one's own language.*

*We believe that contrastive grammar is closely related to translation method, which, after being rejected for a certain period of time, regains its followers among foreign language teachers.*

*The second level is intralingual, i.e. the method of oppositions is applied to explain the use of various grammar structures within a foreign language. The manifestation of method of oppositions on this level can be seen in material structuring: we suggest tables and schemes based on the principle of oppositions. The same can be said about exercises, which are designed to demonstrate different nature of certain grammatical structures. Nevertheless, exercises of this kind are welcomed only at the initial stages of grammar structure mastering.*

*All of the mentioned methods and techniques are best applied to the explanation and practical mastering of grammatical problems that cause difficulties among the learners. They should be combined with communicative techniques, which provide a transition from the knowledge of theoretic bases to the practical mastery of grammar.*

*We believe this field of research to be quite prospective. The prospects of further research include developing a contrastive grammar manual, which would demonstrate common and distinct features of French and Ukrainian languages. It is of importance as well to create structured grammar manuals, which would logically explain grammar to the learners of French.*

**Key words:** *method of oppositions, French grammar, contrastive grammar, translation method, difficulties in grammar learning, grammatical translation method, opposition, contrast.*

УДК 378.06.011.3-051:37(477.53)ПНПУ імені В. Г. Короленка:[373.3:004

**Наталія Гібалова**

Полтавський національний педагогічний  
університет імені В. Г. Короленка  
ORCID ID 0000-0001-7373-9859

**Людмила Процай**

Полтавський національний педагогічний  
університет імені В. Г. Короленка  
ORCID ID 0000-0001-5262-4630  
DOI 10.24139/2312-5993/2018.08/129-138

## **РЕАЛІЗАЦІЯ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЕЛЕКТРОННОГО НАВЧАННЯ: ДОСВІД ПНПУ ІМЕНІ В. Г. КОРОЛЕНКА**

*У статті висвітлено досвід упровадження в освітній процес системи підготовки магістрів спеціальності «Початкова освіта» за спеціалізацією «Електронне навчання» в Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка. Обґрунтовано актуальність та необхідність введення програми підготовки майбутніх учителів до організації електронного навчання, розкрито її реалізацію на основі компетентнісного підходу. Експериментально доведено ефективність педагогічних умов до формування проєктувальної та тьюторської компетентностей студентів.*

**Ключові слова:** *електронне навчання, підготовка фахівців із електронного навчання, компетентнісний підхід, фахові компетентності, кейс вибіркових дисциплін.*

**Постановка проблеми.** Незалежність і відповідальність закладу вищої освіти у прийнятті рішень стосовно розвитку академічних свобод та організації освітнього процесу є невід'ємною складовою автономії вишу (закон України «Про вищу освіту»). Завдяки цьому з'явилася можливість пропонувати здобувачам освітніх рівнів «бакалавр» та «магістр» додаткову спеціалізацію, поєднану в освітній програмі з основною спеціальністю, за рахунок вибіркових навчальних дисциплін.

Актуальним на сьогодні є поєднання спеціальностей галузі «Освіта» (012 Дошкільна освіта, 013 Початкова освіта, 014 Середня освіта, 016 Спеціальна освіта) з найбільш затребуваною та необхідною сферою інформаційно-комунікаційних технологій. Цифрова компетентність сучасного вчителя є ключовою, оскільки традиційна освіта перебуває у стані переформатування, набуває нової форми та ставить нові вимоги до педагогів. Особливо це стосується початкової школи, яка діє за Концепцією Нової української школи та вимагає компетентного вчителя.

Таким чином, проблема реалізації компетентнісного підходу в підготовці майбутніх учителів початкової школи та упровадження спеціалізації, спрямованої на формування цифрової компетентності вчителя, є актуальною та потребує вирішення. Розв'язання цієї проблеми можливе через введення спеціалізацій, що формують цифрову компетентність педагога. Прикладом такої спеціалізації до спеціальності «Початкова освіта» для освітнього рівня «магістр» є «Електронне навчання», пропоноване Полтавським національним педагогічним університетом імені В. Г. Короленка.

**Аналіз актуальних досліджень.** Аналіз педагогічного потенціалу інформатизації навчального процесу на різних освітніх рівнях розкрито в працях В. Бикова, Т. Вакалюк, Р. Гуревича, М. Жалдака, Н. Єршової, М. Кадемії, Н. Морзе, Ю. Машбиця, Л. Петухової, Є. Полат та інших науковців. Упровадження в педагогічну практику ЗВО елементів електронного навчання досліджували В. Биков, Р. Валєєв, М. Кадемія, В. Кухаренко, Н. Морзе, Л. Рождественська, Н. Саражинська, Б. Ярмахов, І. Філіпов та інші.

Уперше в Україні підготовку магістрів спеціальності «Початкова освіта» за додатковою спеціалізацією «Управління електронним навчанням» теоретично обґрунтовано та практично реалізовано в Київському університеті імені Бориса Грінченка. Освітня програма цієї підготовки передбачає проектування та експертизу високотехнологічного інформаційного освітнього електронного середовища (ІОЕС) (Морзе, 2017, с. 220).

З метою розповсюдження досвіду підготовки фахівців із електронного навчання й інтенсивного запровадження інноваційних технологій у заклади середньої та вищої освіти кафедрою початкової освіти, природничих і математичних дисциплін та методик їх викладання Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г.

Короленка розроблено та введено в дію навчальний план підготовки магістрів початкової освіти зі спеціалізацією «Електронне навчання».

**Мета статті** – теоретично обґрунтувати й розробити компонент освітньої програми магістра початкової освіти зі спеціалізацією «Електронне навчання», що включає систему фахових компетентностей та зміст кейсу навчальних дисциплін, педагогічні умови та траєкторію руху підготовки організаторів електронного навчання. Описати досвід підготовки магістрів спеціальності «Початкова освіта» з додатковою спеціалізацією «Електронне навчання» в Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка.

У процесі науково-педагогічного дослідження застосовано **теоретичні** (моделювання, вивчення наукової літератури, аналіз базових понять дослідження, прогнозування) та **емпіричні методи** (анкетування, аналіз продуктів діяльності студентів, досвіду роботи провідних фахівців).

**Виклад основного матеріалу.** Електронне навчання (англ. *e-learning*) – нова форма сучасної освіти, яку можна означити як навчання за допомогою Інтернет і мультимедіа (Bates, 2001, р. 132). За В. Биковим, *електронне дистанційне навчання* – це різновид дистанційного навчання, за яким учасники й організатори навчального процесу здійснюють переважно індивідуалізовану взаємодію як асинхронно, так і синхронно в часі, переважно і принципово використовуючи електронні транспортні системи доставки засобів навчання та інших інформаційних об'єктів, комп'ютерні мережі Інтернет/Інтранет, медіа навчальні засоби та інформаційно-комунікаційні технології (Биков, 2008, с. 191).

З метою визначення затребуваності щодо підготовки фахівців із електронного навчання проведено анкетування засобами Google Forms серед педагогічної спільноти й потенційних студентів. В он-лайн опитуванні взяли участь 473 респонденти. Характеристика вибірки представлена на рис. 1.

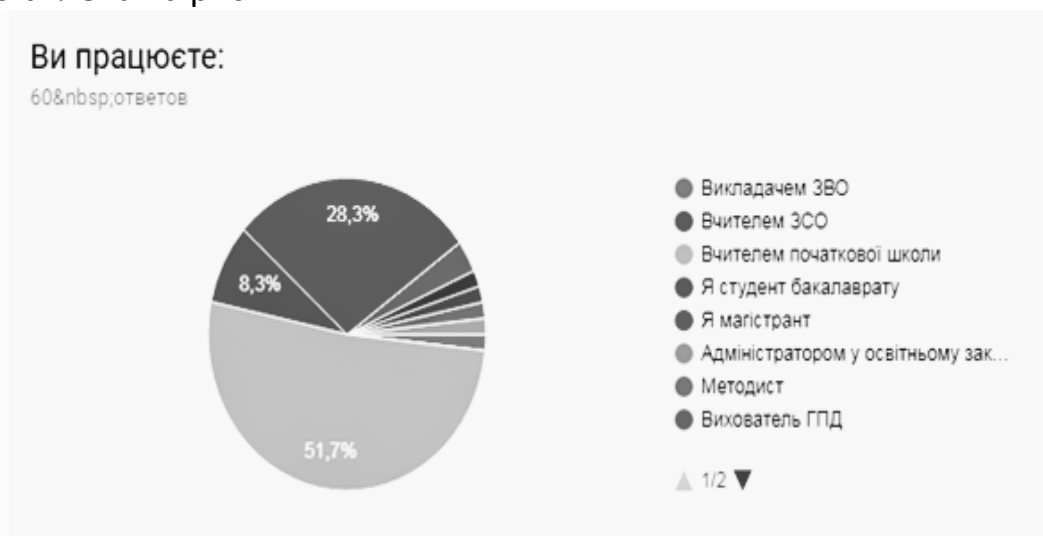


Рис. 1. Характеристика вибірки дослідження

Отримано такі результати: серед педагогів прослідковується висока активність упровадження електронних освітніх платформ (63,8 %), однак частина респондентів ототожнює поняття е-платформи з освітнім контентом (23,6 %); на запитання «Чи є потреба у фахівцях з організації е-навчання для школи?» 88,3 % респондентів відповіли схвально. На запитання щодо підготовки організаторів електронного навчання 58,3 % опитуваних указали на доцільність здійснювати підготовку бакалаврів/магістрів з додатковою спеціалізацією (рис. 2); 71,7 % респондентів схвалили поєднання спеціальності 013 Початкова освіта та спеціалізації «Електронне навчання».

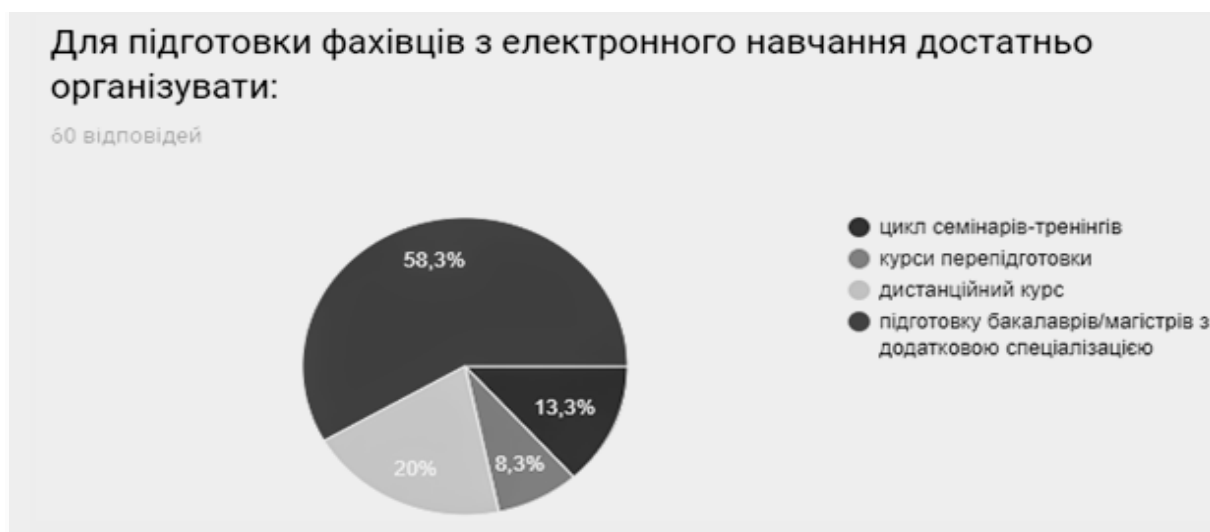


Рис. 2. Розподіл респондентів за пріоритетом форм організації підготовки фахівців електронного навчання

В анкеті було запропоновано орієнтовний перелік цифрових компетенцій, необхідних сучасному вчителю. Результати представлено на рис. 3.

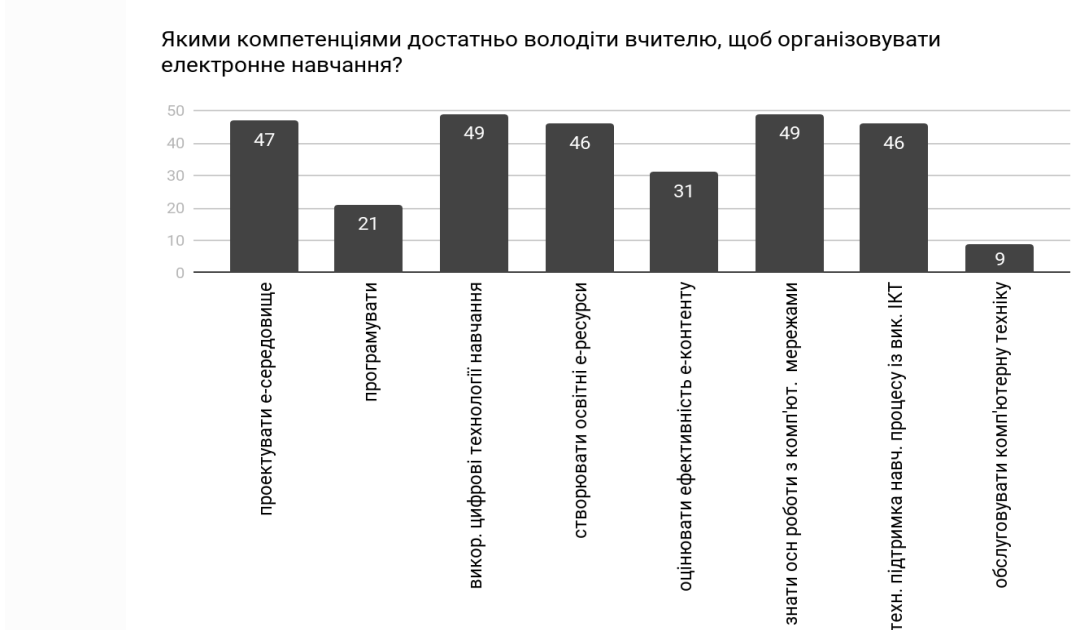


Рис. 3. Визначення компетентностей організаторів електронного навчання

Програма підготовки фахівців з електронного навчання в Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка реалізується на бакалаврському та магістерському освітніх рівнях спеціальності «Початкова освіта» за рахунок кейсу вибірових дисциплін. Освітньою програмою передбачено формування фахових компетентностей спеціалізації «Електронне навчання» (табл. 1).

Таблиця 1

**Фахові компетентності спеціалізації «Електронне навчання»**

Шифр	Компетентність	Характеристика
ФК-1	Предметна	Здатність до застосування знань із циклу інформатичних дисциплін, що є теоретичною основою для проектування інформаційного е-середовища та організації <i>електронного навчання</i>
ФК-2	Дидактична	Здатність застосовувати методики й технології організації та реалізації е-навчання ( <i>b-Learning, m-Learning, u-Learning, адаптивне навчання, гейміфікація навчання тощо</i> ) на різних освітніх рівнях
ФК-3	Методична	Готовність розробляти та впроваджувати методики, технології та прийоми е-навчання, аналізувати результати процесу їх використання в закладах освіти різного типу та в індивідуальному навчанні; здатність до систематизації, узагальнення, упровадження та популяризації методичного досвіду роботи в системі е-навчання
ФК-4	Організаційна	Готовність організувати спільну роботу учасників освітнього процесу у віртуальному середовищі; здатність налагодити оптимальний інфообіг та документообіг закладу освіти; здатність створювати або адаптовувати інформаційні системи для організації електронного середовища закладу
ФК-5	Проектувальна	Здатність до проектування інформаційного освітнього е-середовища, освітніх програм, індивідуальних освітніх траєкторій на основі технологій е-навчання; здатність проектувати предметні дистанційні курси
ФК-6	Тьюторська	Здатність здійснювати тьюторський супровід у системі електронного та дистанційного навчання: знати принципи функціонування телекомунікаційних систем та правила мережевого етикету, уміти працювати з цифровими ресурсами, володіти навичками інформаційної навігації; здатність взаємодіяти у віртуальному просторі на різних рівнях: <i>взаємодія зі змістом</i> (тьютор–контент, студент–контент, контент–контент) та <i>міжособистісна взаємодія</i> (студент–тьютор, студент–студент, тьютор–тьютор)

ФК-7	Науково-дослідницька	Здатність аналізувати результати наукових досліджень у галузі ІКТ та застосовувати їх при розв'язанні конкретних завдань організації електронного навчання; здатність продукувати індивідуальні креативні здібності для оригінального розв'язання завдань організації електронного навчання; здатність самостійно здійснювати наукове дослідження з використанням сучасних цифрових технологій; здатність керувати дослідницькою роботою в галузі ІКТ учнів або студентів
ФК-8	Просвітницька	Готовність до популяризації знань із електронного навчання серед педагогічних спільнот у соціальних мережах, на наукових конференціях, форумах та семінарах-тренінгах; готовність організовувати дистанційні курси з електронного навчання, освітніх хмарних сервісів, технологій проєктувальної і тьюторської діяльності, застосування ІКТ в закладі освіти тощо; здатність до використання сучасних цифрових технологій та ЗМІ для розв'язання просвітницьких завдань; здатність розробляти й реалізовувати просвітницькі програми з метою популяризації сучасних цифрових освітніх технологій

Формування фахових компетентностей організатора електронного навчання забезпечується, насамперед, навчальними дисциплінами: «Сучасні Інтернет-технології електронного навчання», «Проектування інформаційного освітнього е-середовища», «Технології створення електронних навчальних ресурсів», «Тьюторство в електронному навчанні», що включено до навчального плану підготовки фахівців зі спеціальності 013 «Початкова освіта» за рахунок кейсу вибіркового дисциплін (21,5 кредитів) і складає 18 % від загальної кількості кредитів (120 кредитів) (табл. 2).

Таблиця 2

**Кейс навчальних дисциплін спеціалізації «Електронне навчання»**

№ п/п	Дисципліна / к-ть кредитів / семестр / форма контролю	Зміст
1.	В2.01. Сучасні інтернет-технології електронного навчання / 4 / 1 / залік	Основи Інтернет. Пошукові системи. Використання Інтернет-ресурсів в освіті. Інформаційні освітні ресурси Інтернет в Україні. Хмарні технології в освіті. Використання застосунків Google Apps для організації навчально-виховного процесу. Організація навчального процесу з використанням сервісів Веб 2.0. Електронна освіта та її ефективне використання. Форми електронної освіти. Робота з освітніми онлайн-платформами

2.	B2.02. Проектування інформаційного освітнього е-середовища 4 / 1 / екзамен	Поняття, структура, принципи та класифікація ІОЕС. Веб-сайт як основа ІОЕС навчального закладу: вимоги, критерії, особливості структури сайту закладу освіти (ЗВО, ЗСО, ЗДО). Персональне е-середовище вчителя початкової школи: персональний сайт, блог. Технології змішаного навчання: основні ідеї, моделі змішаного навчання. Проектування дистанційного навчального курсу
3.	B2.03. Технології створення електронних навчальних ресурсів / 4 / 2 / залік	Загальна характеристика електронних ресурсів. Вимоги до проектування електронного навчального ресурсу та інструментальні засоби до його розробки. Технологічні особливості створення інтерактивних навчальних посібників. Створення інтерактивних комплексів для діагностики та оцінювання
4.	B2.04. Тьюторство в електронному навчанні / 4 / 2 / залік	Теоретичні основи тьюторської діяльності в електронному навчанні. Сутність, технології тьюторського супроводу, основні правила мережевого етикету тьютора. Інтерактивні сервіси віртуального спілкування. Основи інформаційної безпеки під час віртуального спілкування. Використання відеохостингу Youtube в електронному навчанні. Організація веб-семінарів, форумів, конференцій. Дистанційна освіта як нова форма професійної освіти. Місце тьютора в системі дистанційної освіти. Проектна мережева технологія у тьюторській діяльності. Організація і управління мережевим проектним навчанням
5.	Виробнича практика за спеціалізацією/ 4 / 2 / залік	Аналіз ІОЕС бази практики. Створення е-ресурсів на підтримку навчальних предметів початкової школи. Організація дистанційного навчання в умовах освітнього процесу ЗЗСО
6.	Атестаційний екзамен / 1,5 / 3	Технології проектувальної та тьюторської діяльності організатора електронного навчання

Зміст кейсу вибіркових дисциплін забезпечує формування компетентностей організатора електронного навчання, употужнює фаховий потенціал учителя початкової школи, дає можливість йому здійснювати перспективну просвітницьку та тьюторську діяльність в умовах розвитку Нової української школи. Відповідність змісту освітньої програми фаховим компетентностям спеціалізації «Електронне навчання» представлено в табл. 3.

Для забезпечення процесу підготовки майбутніх учителів початкової школи до проектувальної та тьюторської діяльності в умовах електронного навчання реалізуються такі педагогічні умови:

- розвиток позитивної мотивації до проектування освітнього е-середовища через організацію діяльності студентів в інформаційному освітньому середовищі закладу освіти;

- урахування змісту професійно-орієнтованого компоненту інформатичних дисциплін;
- організація проектного, змішаного та дистанційного навчання майбутніх учителів початкової школи на основі освітніх хмарних сервісів;
- залучення магістрів до активної науково-дослідницької діяльності в галузі освітніх ІТ.

Таблиця 3

**Матриця відповідностей фахових компетентностей та навчальних дисциплін спеціалізації «Електронне навчання»**

Навчальна дисципліна / Компетентність	ФК-1	ФК-2	ФК-3	ФК-4	ФК-5	ФК-6	ФК-7	ФК-8
Сучасні Інтернет-технології електронного навчання	*				*		*	
Проектування інформаційного освітнього середовища e-	*	*	*	*			*	*
Технології створення електронних навчальних ресурсів	*				*	*		*
Тьюторство в електронному навчанні		*	*	*				*

Вагомим употужненням підготовки фахівців з електронного навчання є проведення майстер-класів із використання освітніх е-ресурсів, організація гурткової роботи з робототехніки, хмарних сервісів в освіті; залучення студентів до участі в науково-практичних семінарах, форумах та конференціях, орієнтація магістрів на самоосвіту через дистанційні курси інформатичного та методичного спрямування.

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** Таким чином, ми обґрунтували необхідність підготовки фахівців електронного навчання *до роботи в закладах освіти*, розробили компонент освітньої програми магістра початкової освіти зі спеціалізацією «Електронне навчання», що включає систему фахових компетентностей та зміст кейсу навчальних дисциплін. Визначили й забезпечили педагогічні умови та реалізували траєкторію руху підготовки організаторів електронного навчання. Перспективним напрямом подальших досліджень вважаємо упровадження спеціалізації «Електронне навчання» на освітньому рівні бакалавр спеціальностей 013 «Початкова освіта» та 014 «Середня освіта».

## ЛІТЕРАТУРА

1. Bates, T. (2001). *National strategies for e-learning in post-secondary education and training*. UNESCO.
2. Биков, В. Ю. (2008). Енциклопедія освіти України. У В. Г. Кремень (Ред.), *Дистанційне навчання*, (сс. 191-193). Київ: Юрінком Інтер (Encyclopedia of Education of Ukraine. In V. H. Kremen (Ed.) *Distance Learning*, (pp.191-192). Kyiv: Yurinkom Inter).
3. Морзе, Н., Глазунова, О., Кузьмінська, О. (2017). Підготовка менеджерів е-навчання: компетентнісний підхід. *Інформаційні технології і засоби навчання*, Т. 60, № 4, 220-238 (Morse, N., Hlazunova, O., Kuzminska, O. (2017). E-Learning Managers Training: Competency Approach. *Information technologies and teaching aids*, Vol. 60, no 4, 220-238).

## РЕЗЮМЕ

**Гибалова Наталия, Процай Людмила.** Реализация компетентностного подхода в подготовке будущих специалистов по электронному обучению: из опыта ПНПУ имени В. Г. Короленко.

*В статье отражен опыт внедрения в образовательный процесс системы подготовки магистров специальности «Начальное образование» по специализации «Электронное обучение» в Полтавском национальном педагогическом университете имени В. Г. Короленко. Обоснована актуальность и необходимость внедрения программы подготовки будущих учителей к организации электронного обучения, раскрыта ее реализация на основе компетентностного подхода. Экспериментально доказана эффективность педагогических условий к формированию проектировочной и тьюторской компетенций студентов.*

**Ключевые слова:** электронное обучение, подготовка специалистов по электронному обучению, компетентностный подход, профессиональные компетентности, кейс выборочных дисциплин.

## SUMMARY

**Gibalova Nataliia, Protsai Liudmyla.** Competence-based approach implementation into the future specialists' training in e-learning based on the experience of PNPU named after V.G. Korolenko.

*The experience of implementation into the educational process of the training system for bachelors and masters of the specialty "Primary Education" in the "E-learning" area in Poltava National Pedagogical University named after V. G. Korolenko has been spotlighted. The article experimentally substantiates the relevance and necessity of e-learning training for future teachers.*

*The aim of the article is to substantiate theoretically and develop the component of the educational program of the Master of Elementary Education with the specialization "E-learning", which includes the system of professional competencies and contents of the case study disciplines, pedagogical conditions and trajectory of training of the organizers of e-learning. The experience of preparing masters of the specialty "Primary Education" with the additional specialization "E-learning" at the Poltava National Pedagogical University named after V. G. Korolenko is described.*

*The program of e-learning specialists training at the Poltava National Pedagogical University named after V. G. Korolenko has been implemented on the ground of a competence-based approach; the professional competencies have been defined: subject-focused, didactic, methodological, organizational, designed, tutorial, research and educational.*

*The description of educational disciplines “Modern Internet technologies of e-learning”, “Designing of educational information e-environment”, “Technologies of electronic educational resources creation”, “Tutorial support in e-learning”, has been given taking into account formation of basic professional competences at the second educational level “Master”. The effectiveness of pedagogical conditions for designing and tutoring competencies formation has been proved; they involve development of positive motivation for the design of educational information e-environment through the students’ activity organization in the information environment of the education institution; organization of project, mixed and distance training for future teachers of primary school on the basis of educational cloud services; consideration of the contents of the professional-oriented component of informatics disciplines; masters’ involvement into active research in the field of educational ICT.*

**Key words:** *e-learning, e-learning specialists training, competence-based approach, professional competencies, case of selective disciplines.*

УДК 378.14

**Анна Добровольська**

Івано-Франківський національний  
медичний університет

ORCID ID 0000-0003-0841-8076

DOI 10.24139/2312-5993/2018.08/138-157

## **РОЗВИТОК ВОЛЬОВИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ІТ-КОМПЕТЕНТНОСТІ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ МЕДИЧНІЙ ІНФОРМАТИЦІ**

*У статті акцентовано увагу на понятті «вольові якості» в контексті його використання у процесі формування інформаційно-технологічної компетентності (ІТ-компетентності) майбутніх лікарів під час навчання дисципліні природничо-наукової підготовки (ДПНП) «Медична інформатика» («МІ»). У межах розробленої методики проведено анкетне опитування суб’єктів дослідження, а також оцінено його результати за передбаченим алгоритмом із використанням відповідних методів математичної статистики. Установлено, що у процесі формування ІТ-компетентності під час навчання ДПНП «МІ» має місце достатньо виражена позитивна динаміка зміни рівнів вольових якостей майбутніх фахівців. Доведено, що процес формування ІТ-компетентності майбутніх лікарів, який відбувається під час навчання ДПНП «МІ», зокрема і з використанням розроблених посібників, впливає на розвиток їх вольових якостей.*

**Ключові слова:** *вольові якості, ІТ-компетентність, ранги, рівні.*

**Постановка проблеми.** За сучасних умов функціонування системи охорони здоров’я України є попит на фахівців, які вміють нестандартно мислити, творчо застосовуючи набуті знання, уміння й навички під час професійної діяльності, тобто, які вміють конкурувати на ринку праці. Концептуальні положення Національної доктрини розвитку освіти України в ХХІ столітті (*Національна доктрина*, 2002) і Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (*Національна стратегія*,

2013) також відображають думки щодо необхідності підготовки сучасних конкурентоспроможних фахівців, здатних до професійного зростання, професійної мобільності, а також бути лідерами не тільки під час професійної діяльності, але й у суспільстві. У зв'язку з цим актуальною є проблема підготовки майбутніх лікарів із розвинутою вольовою сферою, що забезпечить їх професійне вдосконалення як під час безперервної професійної освіти, так і в процесі професійної діяльності.

Проблема розвитку вольових якостей у майбутніх фахівців є актуальною і складною одночасно, бо визначення їх сутності має варіативний характер. Тобто, вольові якості можна розглядати і як прояв волі, і як здатність людини, і як здатність долати різноманітні труднощі й керувати собою тощо.

Досліджуючи, ми зважали на думку Є. Ільїна, що *вольові якості* – це особливості вольової регуляції, які проявляються в конкретних специфічних умовах, визначених характером труднощів, що долаються (Ільїн, 2009). Б. Смирнов стверджує, що *вольові якості* – це конкретні прояви волі, обумовлені характером подоланих перешкод (Смирнов, 2004). Ю. Дмитрук та інші вчені вважають, що *вольові якості* – це відносно стійкі, незалежні від конкретної ситуації психічні утворення, що засвідчують досягнення особистістю рівня свідомої саморегуляції поведінки, її влади над собою (Дмитрук, 2010).

У контексті нашого дослідження ми дотримувалися думки, що під час навчання дисципліні природничо-наукової підготовки (ДПНП) «Медична інформатика» («МІ») в майбутніх лікарів розвиваються *вольові якості*, пов'язані з реалізацією волі й подоланням перешкод у процесі набуття знань, умінь і навичок, а також отримання життєвого досвіду щодо формування інформаційно-технологічної компетентності (ІТ-компетентності) і її використання як у процесі здобуття вищої освіти, так і в майбутній професійній діяльності.

Варто зазначити, що структура вольових якостей є поліваріативною, що обумовлює різноманітні підходи до їх класифікації, присутні в науковій літературі.

А. Пуні висловив думку, що для кожної людини вольові якості є єдиною цілісною системою, але структура ланок цієї системи в різних людей є неоднаковою (Пуни, 1997). На наш погляд, зважаючи на цю думку, сукупність вольових якостей майбутніх лікарів у процесі формування ІТ-компетентності доцільно розглядати як рухливу, динамічну систему, ланки якої можуть по-різному співвідноситися, пов'язуватися між собою залежно від стійких, об'єктивних умов конкретного виду діяльності під час навчання зазначеній ДПНП.

Досліджуючи, ми були зорієнтовані на погляди В. Нікандрова, який, класифікуючи вольові якості, вважав, що проявам волі властиві просторово-часові й інформаційно-енергетичні параметри. Тому був

отриманий висновок, що вольові якості майбутніх лікарів, які розвиваються у процесі формування ІТ-компетентності під час навчання ДПНП «МІ», доцільно розділити на чотири групи (Никандров, 2009):

- *I група* (з урахуванням просторового аспекту волі) – самостійність, тобто впевненість, цілеспрямованість, незалежність;
- *II група* (з урахуванням часового аспекту волі) – наполегливість, тобто завзятість, стійкість, твердість, терплячість, упертість, послідовність;
- *III група* (з урахуванням енергетичного аспекту волі) – рішучість і самовладання;
- *IV група* (з урахуванням інформаційного аспекту волі) – принциповість.

**Аналіз актуальних досліджень.** Проблему розвитку вольових якостей досліджували І. Березовська, Ю. Дмитрук, Г. Дьоміна, В. Іванніков, Є. Ільїн, В. Калін, У. Мішел, В. Нікандров, А. Пуні, Б. Смірнов (Березовська, 2009; Дмитрук, 2010; Дьоміна, 2014; Іванніков, 1990; Ільїн, 2009; Калін, 1989; Мішел, 2015; Нікандров, 2009; Пуні, 1997; Смирнов, 2004) та ін.

Не дивлячись на велику кількість теоретичних та емпіричних досліджень щодо освіти майбутніх лікарів і провізорів (Ю. Вороненко, І. Жадан, В. Жеребкін, Л. Кайдалова, Н. Кравець, В. Марче, О. Мінцер, О. Хвисюк (Вороненко та Мінцер, 2011; Кайдалова, 2011; Кравець, 2012; Хвисюк та ін., 2014) та інші), проблема розвитку вольових якостей майбутніх лікарів під час навчання ДПНП «МІ» не була предметом комплексних досліджень.

**Метою дослідження** стало оцінювання в межах запропонованої методики рівнів вольових якостей майбутніх лікарів (Добровольська, 2016), що розвиваються у процесі формування ІТ-компетентності під час навчання ДПНП «МІ», що передбачало:

- проведення в межах запропонованої методики анкетного опитування суб'єктів освітнього процесу за сформульованими запитаннями й оцінювання його результатів за визначеним алгоритмом із використанням певних статистичних методів;
- з'ясування наявності впливу процесу формування ІТ-компетентності на розвиток вольових якостей майбутніх фахівців під час навчання зазначеній ДПНП, зокрема і з використанням розроблених посібників «Медична інформатика. Практикум», «Медична інформатика. Тестові завдання», які є авторськими розробками і складовими відповідних навчально-методичних комплексів.

**Методи дослідження.** Для досягнення мети дослідження були використані такі загальнотеоретичні й конкретно-педагогічні теоретичні методи, як аналіз, синтез, порівняння і зіставлення, конкретизація, систематизація, узагальнення, а також методи математичної статистики для оцінювання одержаних даних.

**Виклад основного матеріалу.** Дослідженню передувало створення структурованої анкети, яка містить 20 запитань, розподілених за чотирма групами вольових якостей (з урахуванням просторового аспекту волі – 5 запитань, з урахуванням часового аспекту волі – 5 запитань, з урахуванням енергетичного аспекту волі – 5 запитань, з урахуванням інформаційного аспекту волі – 5 запитань) (Добровольська, 2016).

Формулюючи запитання для анкетного опитування, автор зважав на думки В. Нікандрова, який розглядав вольові якості особистості в межах просторового, часового, енергетичного та інформаційного аспектів волі (Никандров, 2009), про що було зазначено вище. Окрім того, вибір запитань визначався особистим досвідом автора.

Від респондентів вимагалось вибрати один із можливих варіантів відповіді на кожне сформульоване запитання, яким присвоєні відповідні бали (0, 1 або 2).

Рівні вольових якостей майбутніх фахівців (високий, середній, задовільний, низький, що були схарактеризовані попередньо), оцінювалися за описаним алгоритмом (Добровольська, 2016) за таким показником, як сума балів  $S_6$ .

У дослідженні серед суб'єктів освітнього процесу Івано-Франківського національного медичного університету (ІФНМУ) взяли участь 150 осіб (*I група* – 78 осіб, *II група* – 72 особи), які навчалися на II курсі медичного факультету за спеціальністю 222 «Медицина» (2017–2018 навчальний рік) і перебували в певних умовах (табл. 1). Воно тривало протягом одного семестру в обсязі 2-х модулів (105 годин) у межах навчання ДПНП «МІ» на базі кафедри медичної інформатики, медичної і біологічної фізики ІФНМУ.

Таблиця 1

**Умови дослідження, у яких перебували особи, які вивчали ДПНП «МІ»**

Група	Умови
I група	<ul style="list-style-type: none"> <li>у процесі навчання розроблені посібники «Медична інформатика. Практикум», «Медична інформатика. Тестові завдання» використовувалися фрагментарно або нерегулярно</li> </ul>
II група	<ul style="list-style-type: none"> <li>у процесі навчання постійно використовувалися розроблені посібники «Медична інформатика. Практикум», «Медична інформатика. Тестові завдання»</li> </ul>

З усіма учасниками дослідження було проведене анкетне опитування за сформульованими запитаннями (Добровольська, 2016) й отримані певні результати (табл. 2). Варто зазначити, що перший раз опитування проводилося по завершенню вивчення Модуля 1 ДПНП «МІ» (*контрольна група* – КГ), а другий – по завершенню вивчення цієї ДПНП в цілому (*експериментальна група* – ЕГ).

Таблиця 2

**Результати анкетного опитування і висновки щодо рівня вольових якостей  
для кожного з учасників дослідження (n = 150)**

№ з/п	I група (n = 78)		Рівень (ВИСНОВОК)	I група (n = 78)		Рівень (ВИСНОВОК)	II група (n = 72)		Рівень (ВИСНОВОК)	II група (n = 72)		Рівень (ВИСНОВОК)
	S <sub>6</sub>			S <sub>6</sub>			S <sub>6</sub>			S <sub>6</sub>		
	КГ	ЕГ		КГ	ЕГ		КГ	ЕГ		КГ	ЕГ	
1-2.	26	32	3→C	25	26	3→3	26	33	3→C	30	35	C→C
3-4.	23	22	H→H	26	30	3→C	17	22	H→H	32	28	C→3
5-6.	28	30	3→C	29	28	3→3	22	27	H→3	20	22	H→H
7-8.	36	38	C→B	16	31	H→C	18	32	H→C	15	31	H→C
9-10.	11	16	H→H	25	31	3→C	20	31	H→C	28	32	3→C
11-12.	27	32	3→C	27	23	3→H	16	25	H→3	14	23	H→H
13-14.	26	25	3→3	28	28	3→3	17	26	H→3	32	30	C→C
15-16.	28	31	3→C	31	30	C→C	32	38	C→B	20	26	H→3
17-18.	28	32	3→C	30	27	C→3	25	23	3→H	31	30	C→C
19-20.	19	18	H→H	22	25	H→3	24	25	3→3	25	31	3→C
21-22.	29	33	3→C	22	25	H→3	32	38	C→B	32	34	C→C
23-24.	27	27	3→3	18	21	H→H	23	31	H→C	27	33	3→C
25-26.	31	34	C→C	22	25	H→3	32	33	C→C	20	31	H→C
27-28.	26	31	3→C	20	18	H→H	27	31	3→C	24	28	3→3
29-30.	27	24	3→3	22	26	H→3	18	20	H→H	24	26	3→3
31-32.	32	33	C→C	20	22	H→H	21	31	H→C	23	26	H→3
33-34.	23	28	H→3	16	24	H→3	24	24	3→3	26	26	3→3
35-36.	36	31	C→C	31	32	C→C	26	31	3→C	31	33	C→C
37-38.	27	24	3→3	25	30	3→C	36	38	C→B	27	32	3→C
39-40.	21	24	H→3	29	31	3→C	36	38	C→B	25	27	3→3
41-42.	31	35	C→C	18	21	H→H	35	37	C→B	19	31	H→C
43-44.	18	24	H→3	24	24	3→3	23	25	H→3	29	33	3→C
45-46.	22	22	H→H	22	24	H→3	25	26	3→3	33	36	C→C
47-48.	26	26	3→3	21	21	H→H	26	33	3→C	33	39	C→B
49-50.	22	24	H→3	17	17	H→H	22	25	H→3	27	31	3→C
51-52.	28	28	3→3	21	24	H→3	27	34	3→C	30	32	C→C
53-54.	29	27	3→3	21	24	H→3	25	27	3→3	27	35	3→C
55-56.	10	25	H→3	35	37	C→B	27	29	3→3	27	31	3→C
57-58.	28	33	3→C	19	23	H→H	18	20	H→H	28	32	3→C
59-60.	31	31	C→C	28	31	3→C	26	27	3→3	27	28	3→3
61-62.	23	23	H→H	28	32	3→C	32	34	C→C	34	36	C→C
63-64.	25	30	3→C	28	30	3→C	28	31	3→3	28	25	3→3
65-66.	31	28	C→3	25	30	3→C	28	31	3→C	23	20	H→H
67-68.	29	27	3→3	20	31	H→C	26	27	3→3	24	25	3→3
69-70.	28	32	3→C	28	27	3→3	22	27	H→3	28	31	3→C
71-72.	21	25	H→3	23	29	H→3	31	32	C→C	32	34	C→C
73-74.	30	29	C→3	21	19	H→H						
75-76.	21	22	H→H	17	31	H→C						
77-78.	32	29	C→3	32	35	C→C						

За результатами анкетного опитування можна стверджувати, що його учасники відповідали на сформульовані запитання обдумано і вмотивовано, а самі результати заслуговують на довіру, бо з імовірністю помилки першого роду  $\alpha = 0,05$  (рівень значущості) можна стверджувати, що між сумами балів ( $S_6$ ), набраних суб'єктами освітнього процесу вибірових сукупностей  $KГ$  і  $ЕГ$ , існує достовірний додатний лінійний кореляційний зв'язок ( $|r| \geq r^*$ ,  $r > 0$ ,  $|t| > t^*$  у табл. 3).

Таблиця 3

**Результати кореляційного аналізу, а також оцінювання наявності й достовірності лінійного кореляційного зв'язку (за результатами анкетного опитування  $S_6$ )**

Критерії і висновки	I група (n = 78)	II група (n = 72)	n = 150
r	0,706	0,704	0,701
r*	0,223	0,232	0,160
Висновок	$ r  \geq r^*$ , наявний достовірний кореляційний зв'язок		
t	8,692	8,286	11,955
t*	1,992	1,994	1,976
Висновок	$ t  > t^*$ , наявний лінійний кореляційний зв'язок		

Для того, щоб з'ясувати, чи має місце під час навчання зазначеній ДПНП вплив процесу формування ІТ-компетентності майбутніх лікарів на розвиток їх вольових якостей, за результатами анкетного опитування статистично була перевірена гіпотеза про рівність центрів розподілу двох незалежних нормальних сукупностей ( $KГ$  і  $ЕГ$  за результатами анкетного опитування).

Критерій перевірки цієї гіпотези був обраний, зважаючи на те, що дисперсії сукупностей рівні (табл. 4).

Таблиця 4

**Результати статистичної перевірки гіпотез (за результатами анкетного опитування  $S_6$ )**

Критерії і висновки	I група (n = 78)	II група (n = 72)	n = 150
f	1,253	1,254	1,183
f*	1,458	1,481	1,310
Висновок	$f < f^*$ , дисперсії сукупностей рівні		
t	2,873	4,675	5,231
t*	1,975	1,977	1,968
Висновок	$ t  > t^*$ , центри розподілу зміщені		

Аналізуючи результати статистичної перевірки сформульованої гіпотези, можна стверджувати, що процес формування ІТ-компетентності майбутніх лікарів, який відбувається під час навчання ДПНП «МІ», впливає на розвиток їх вольових якостей ( $|t| > t^*$  – центри розподілу зміщені, табл. 4).

За результатами анкетного опитування було встановлено, що у процесі формування ІТ-компетентності під час навчання ДПНП «МІ» має місце достатньо виражена позитивна динаміка зміни рівнів вольових якостей (Добровольська, 2016) учасників дослідження (низький рівень зменшився на 20,00 %, задовільний – на 7,33 %, середній рівень збільшився на 22,00 %, а високий – на 5,33 %) та їх якості (збільшилась на 27,33 %) (табл. 5).

Таблиця 5

**Динаміка зміни рівнів вольових якостей майбутніх лікарів та їх якості у процесі формування ІТ-компетентності під час навчання ДПНП «МІ» (n = 150), %**

Рівень вольових якостей	КГ	ЕГ	Різниця	Зміна якості рівнів вольових якостей (середній і високий рівні)
низький	34,67	14,67	– 20,00	+ 27,33
задовільний	43,33	36,00	– 7,33	
середній	22,00	44,00	+ 22,00	
високий	0,00	5,33	+ 5,33	

Було встановлено, що більшої позитивної динаміки зміни рівнів вольових якостей у процесі формування ІТ-компетентності досягли учасники дослідження II групи (низький рівень зменшився на 19,45 %, задовільний – на 12,49 %, середній рівень збільшився на 23,61 %, а високий – на 8,33 %, табл. 6) у порівнянні з учасниками дослідження I групи (низький рівень зменшився на 20,51 %, задовільний – на 2,57 %, середній рівень збільшився на 20,51 %, а високий – на 2,57 %, табл. 6).

Таблиця 6

**Динаміка зміни рівнів вольових якостей майбутніх лікарів та їх якості в процесі формування ІТ-компетентності під час навчання ДПНП «МІ», %**

Рівень вольових якостей	I група (n = 78)			II група (n = 72)		
	КГ	ЕГ	різниця	КГ	ЕГ	різниця
низький	39,74	19,23	– 20,51	29,17	9,72	– 19,45
задовільний	42,31	39,74	– 2,57	44,44	31,95	– 12,49
середній	17,95	38,46	+ 20,51	26,39	50,00	+ 23,61
високий	0,00	2,57	+ 2,57	0,00	8,33	+ 8,33
Якість (середній і високий рівні)	17,95	41,03	+ 23,08	26,39	58,33	+ 31,94

Можна стверджувати (табл. 6), що для суб'єктів освітнього процесу II групи зміна якості рівнів їх вольових якостей у процесі формування ІТ-компетентності була максимальною (збільшилась на 31,94 % до 58,33 %), а для суб'єктів освітнього процесу I групи – мінімальною (збільшилась на

23,08 % до 41,03 %). На нашу думку, постійне використання під час навчання ДПНП «МІ» розроблених посібників учасниками дослідження II групи забезпечило більш ефективне формування їх ІТ-компетентності (Добровольська, 2016), що максимально сприяло розвитку вольових якостей майбутніх лікарів.

Таблиця 7

**Динаміка зміни рівнів вольових якостей майбутніх лікарів у процесі формування ІТ-компетентності під час навчання ДПНП «МІ», %**

Група	Рівень вольових якостей	Група вольових якостей							
		I		II		III		IV	
		КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
I група (n = 78)	низький	30,77	17,95	32,05	30,77	28,20	20,51	35,90	23,08
	задовільний	39,74	42,31	39,74	34,62	47,44	46,16	37,18	38,46
	середній	16,67	23,07	25,64	25,64	24,36	33,33	21,79	32,05
	високий	12,82	16,67	2,57	8,97	0,00	0,00	5,13	6,41
	Якість	29,49	39,74	28,21	34,61	24,36	33,33	26,92	38,46
II група (n = 72)	низький	26,39	13,89	34,72	16,67	31,94	19,44	40,28	16,67
	задовільний	23,61	25,00	43,06	37,50	31,95	27,78	30,55	33,33
	середній	31,94	34,72	18,05	30,55	34,72	38,89	26,39	40,28
	високий	18,06	26,39	4,17	15,28	1,39	13,89	2,78	9,72
	Якість	50,00	61,11	22,22	45,83	36,11	52,78	29,17	50,00
n = 150	низький	28,67	16,00	33,33	24,00	30,00	20,00	38,00	20,00
	задовільний	32,00	34,00	41,34	36,00	40,00	37,33	34,00	36,00
	середній	24,00	28,67	22,00	28,00	29,33	36,00	24,00	36,00
	високий	15,33	21,33	3,33	12,00	0,67	6,67	4,00	8,00
	Якість	39,33	50,00	25,33	40,00	30,00	42,67	28,00	44,00

Таблиця 8

**Динаміка зміни якості рівнів вольових якостей майбутніх лікарів у процесі формування ІТ-компетентності під час навчання ДПНП «МІ», % (середній і високий рівні)**

Група	Група вольових якостей			
	I	II	III	IV
I група (n = 78)	+ 10,25	+ 6,40	+ 8,97	+ 11,54
II група (n = 72)	+ 11,11	+ 23,61	+ 16,67	+ 20,83
n = 150	+ 10,67	+ 14,67	+ 12,67	+ 16,00

Якщо аналізувати результати анкетного опитування за сумами балів ( $S_6$ ), набраних кожним із учасників дослідження, у всіх групах вольових якостей (табл. 7–8), то можна стверджувати, що:

- на момент завершення вивчення модуля 1 ДПНП «МІ» в учасників дослідження I і II груп серед вольових якостей усіх груп найбільшого розвитку одержали вольові якості I групи (якість рівнів 29,49 % і 50,00 % відповідно для I групи і II групи, табл. 7), що супроводжували процес пізнання й набуття майбутніми лікарями знань, умінь і навичок під час формування ІТ-компетентності;

- на момент завершення вивчення ДПНП «МІ» в цілому в учасників дослідження I і II груп серед вольових якостей усіх груп найбільшого розвитку також одержали вольові якості I групи (якість рівнів 39,74 % і 61,11 % відповідно для I групи і II групи, табл. 7) за умови, що зміна якості рівнів відбувалася з майже однаковою динамікою (+ 10,25 % і + 11,11 % відповідно для I групи і II групи, табл. 8), хоча для учасників дослідження II групи вона була найменшою серед усіх груп вольових якостей, що свідчить на користь використання під час навчання зазначеній ДПНП розроблених посібників, яке вже на момент завершення вивчення модуля 1 ДПНП «МІ» значною мірою забезпечило формування в майбутніх фахівців самостійності у процесі набуття ІТ-компетентності;

- на момент завершення вивчення ДПНП «МІ» в цілому в учасників дослідження I групи розвиток вольових якостей IV групи незначно випереджав розвиток вольових якостей II і III груп (якість рівнів 38,46 % для IV групи в порівнянні з якістю рівнів 34,61 % і 33,33 % відповідно для II і III груп, табл. 7), що, на нашу думку, можна пояснити нерегулярним або фрагментарним використанням розроблених посібників під час навчання зазначеній ДПНП, котре не сприяло переважаючому розвитку наполегливості або рішучості майбутніх фахівців, але забезпечувало більш якісний розвиток їх принципівості у процесі формування ІТ-компетентності;

- на момент завершення вивчення ДПНП «МІ» в цілому в учасників дослідження II групи розвиток вольових якостей III групи незначно випереджав розвиток вольових якостей II і IV груп (якість рівнів 52,78 % для III групи в порівнянні з якістю рівнів 45,83 % і 50,00 % відповідно для II і IV груп, табл. 7), що, на нашу думку, можна пояснити регулярним використанням розроблених посібників під час навчання ДПНП «МІ», яке у процесі формування ІТ-компетентності сприяло більш якісному розвитку рішучості й самовладання майбутніх лікарів у порівнянні з їх наполегливістю і принципівістю;

- регулярне використання розроблених посібників під час навчання ДПНП «МІ» учасниками дослідження II групи забезпечило більш виражену позитивну динаміку зміни якості рівнів їх вольових якостей у процесі формування ІТ-компетентності в порівнянні з учасниками дослідження I групи (табл. 8);

- для учасників дослідження II групи найбільш позитивної зміни зазнали вольові якості II групи (якість рівнів змінилась на + 23,61 %, табл. 8),

тобто вольові якості, що враховують часовий аспект волі, хоча для учасників дослідження *I групи* динаміка зміни якості рівнів вольових якостей *II групи* була найменшою (+ 6,40 %, табл. 8), бо постійне використання розроблених посібників учасниками дослідження *II групи* впродовж вивчення модуля 2 ДПНП «МІ» дозволяло їм більшою мірою проявляти наполегливість для досягнення позитивних результатів у процесі формування ІТ-компетентності в порівнянні з учасниками дослідження *I групи*;

- в учасників дослідження *I групи* впродовж вивчення модуля 2 найбільш позитивної зміни зазнали вольові якості *IV групи* (якість рівнів змінилася на + 11,54 %, табл. 8), бо фрагментарне або нерегулярне використання розроблених посібників майбутніми фахівцями під час навчання ДПНП «МІ» першочергово дозволяло їм проявляти принциповість у процесі формування ІТ-компетентності, тобто розвивати вольові якості, що враховують інформаційний аспект волі – вольові якості *IV групи*.

Також за результатами анкетного опитування був отриманий висновок, що його учасники відповідали на сформульовані запитання обдуманно і вмотивовано, а самі результати заслуговують на довіру, бо між кількостями позитивних відповідей (оцінювались у 2 бали) і кількостями негативних відповідей (оцінювались у 0 балів), які дали суб'єкти освітнього процесу (вибіркові сукупності КГ і ЕГ), існує достовірний від'ємний лінійний кореляційний зв'язок ( $|r| \geq r^*$ ,  $r < 0$ ,  $|t| > t^*$  у табл. 9). Зазначимо, що це твердження має місце з імовірністю помилки першого роду  $\alpha = 0,05$ .

Таблиця 9

**Результати кореляційного аналізу, а також оцінювання наявності й достовірності лінійного кореляційного зв'язку (за кількостями відповідей на анкетні запитання)**

Критерії і висновки	I група (n = 78)		II група (n = 72)		n = 150	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
r	- 0,794	- 0,740	- 0,923	- 0,714	- 0,946	- 0,822
r*	0,444					
Висновок	$ r  \geq r^*$ , наявний достовірний кореляційний зв'язок					
t	- 5,537	- 4,672	- 10,182	- 4,333	- 12,422	- 6,133
t*	2,101					
Висновок	$ t  > t^*$ , наявний лінійний кореляційний зв'язок					

З метою вирішення сформульованого завдання до дослідження, окрім ІФНМУ, були залучені й інші заклади вищої медичної (фармацевтичної) освіти України. Тому в дослідженні взяли участь 95 респондентів із Львівського національного медичного університету імені Данила Галицького (ЛНМУ), 79 респондентів з Тернопільського державного медичного університету імені І. Я. Горбачевського (ТДМУ), 45 респондентів з Вінницького національного медичного університету імені М. І. Пирогова (ВНМУ), 81 респондент з Дніпропетровської медичної

академії МОЗ України (ДМА). Всі вони були студентами медичних факультетів відповідних університетів, навчалися за спеціальністю 222 «Медицина» і вивчали ДПНП «МІ» в обсязі 2-х модулів (105 годин) на II курсі (2017–2018 навчальний рік).

Таблиця 10

**Рівні вольових якостей майбутніх лікарів та їх якість у процесі формування ІТ-компетентності під час навчання ДПНП «МІ», %**

Група	Рівень вольових якостей		Група вольових якостей			
			I	II	III	IV
ЛНМУ (n = 95)	низький	22,11	17,89	30,53	27,37	24,21
	задовільний	29,47	26,32	38,95	37,89	35,79
	середній	46,32	42,11	17,89	32,63	31,58
	високий	2,10	13,68	12,63	2,11	8,42
	Якість	48,42	55,79	30,52	34,74	40,00
ТДМУ (n = 79)	низький	27,85	22,78	53,16	30,38	31,65
	задовільний	36,71	34,18	31,65	31,65	37,97
	середній	32,91	22,78	12,66	30,38	30,38
	високий	2,53	20,26	2,53	7,59	0,00
	Якість	35,44	43,04	15,19	37,97	30,38
ВНМУ (n = 45)	низький	26,67	26,67	31,11	24,44	26,67
	задовільний	28,89	31,11	33,33	37,78	35,55
	середній	40,00	33,33	33,34	26,67	28,89
	високий	4,44	8,89	2,22	11,11	8,89
	Якість	44,44	42,22	35,56	37,78	37,78
ДМА (n = 81)	низький	23,46	25,93	17,28	30,86	35,80
	задовільний	33,33	29,63	43,21	34,57	28,40
	середній	38,27	28,40	34,57	32,10	29,63
	високий	4,94	16,04	4,94	2,47	6,17
	Якість	43,21	44,44	39,51	34,57	35,80
ІФНМУ (n = 150)	низький	14,67	16,00	24,00	20,00	20,00
	задовільний	36,00	34,00	36,00	37,33	36,00
	середній	44,00	28,67	28,00	36,00	36,00
	високий	5,33	21,33	12,00	6,67	8,00
	Якість	49,33	50,00	40,00	42,67	44,00

Якщо аналізувати якість рівнів вольових якостей майбутніх лікарів у процесі формування ІТ-компетентності під час навчання ДПНП «МІ», то в межах груп дослідження ЛНМУ, ТДМУ, ВНМУ, ДМА, ІФНМУ (табл. 10) вона склала  $(44,17 \pm 6,85) \%$  ( $p = 0,975$ ), тобто була майже однаковою, хоча в групах дослідження ЛНМУ і ІФНМУ були одержані в порівнянні з іншими групами дещо вищі результати (48,42 % і 49,33 % відповідно), які, на нашу думку, для учасників дослідження ІФНМУ значною мірою обумовлені використанням розроблених посібників під час навчання ДПНП «МІ» з метою формування ІТ-компетентності майбутніх фахівців.

Якщо аналізувати вольові якості майбутніх фахівців у межах I, II, III і IV груп (табл. 10) за якістю рівнів, то беззаперечним результатом у процесі

формування ІТ-компетентності під час навчання ДПНП «МІ» був максимальний розвиток у суб'єктів освітнього процесу (групи дослідження ЛНМУ, ТДМУ, ВНМУ, ДМА, ІФНМУ) вольових якостей І групи, тобто в майбутніх лікарів максимально якісно розвивалися вольові якості з урахуванням просторового аспекту волі, а саме їх самостійність, проявами якої можна вважати впевненість, цілеспрямованість, незалежність за умови набуття знань, умінь і навичок. На нашу думку, пріоритетне формування в суб'єктів освітнього процесу саме вольових якостей І групи, дозволить їм у подальшому максимально ефективно здобувати вищу освіту й виконувати обов'язки в майбутній професійній діяльності.

Для всіх учасників дослідження розвиток їх вольових якостей у межах ІІ, ІІІ і ІV груп відбувався з дуже близькою якістю рівнів (табл. 10), але суб'єкти освітнього процесу групи ЛНМУ були дещо менш наполегливі (якість рівнів 30,53 %, табл. 10), а суб'єкти освітнього процесу групи ТДМУ – дещо менш принципові (якість рівнів 30,38 %, табл. 10) і значно менш наполегливі (якість рівнів 15,19 %, табл. 10) у процесі формування ІТ-компетентності в порівнянні з учасниками дослідження інших груп.

Для суб'єктів дослідження групи ІФНМУ розвиток їх вольових якостей усіх 4-х груп відбувався з відносно стійкою якістю рівнів (у межах від 40 % до 50 %, табл. 10), що, на нашу думку, обумовлено використанням під час навчання ДПНП «МІ» розроблених посібників і є достатньо добрим результатом на другому році здобуття вищої медичної освіти.

За результатами анкетного опитування (групи дослідження ЛНМУ, ТДМУ, ВНМУ, ДМА, ІФНМУ) можна дійти висновку, що його учасники відповідали на сформульовані запитання обдуманно і вмотивовано, а самі результати заслуговують на довіру, бо між кількостями позитивних відповідей (оцінювались у 2 бали) і кількостями негативних відповідей (оцінювались у 0 балів), які дали суб'єкти освітнього процесу, існує достовірний від'ємний лінійний кореляційний зв'язок ( $|r| \geq r^*$ ,  $r < 0$ ,  $|t| > t^*$  у табл. 11) за умови, що ймовірність помилки першого роду  $\alpha = 0,05$ .

Таблиця 11

**Результати кореляційного аналізу, а також оцінювання наявності й достовірності лінійного кореляційного зв'язку (за кількостями відповідей на анкетні запитання)**

Критерії і висновки	Група				
	ЛНМУ (n = 95)	ТДМУ (n = 79)	ВНМУ (n = 45)	ДМА (n = 81)	ІФНМУ (n = 150)
r	- 0,776	- 0,964	- 0,741	- 0,827	- 0,822
r*	0,444				
Висновок	$ r  \geq r^*$ , наявний достовірний кореляційний зв'язок				
t	- 5,216	- 15,342	- 4,679	- 6,248	- 6,133
t*	2,101				
Висновок	$ t  > t^*$ , наявний лінійний кореляційний зв'язок				

Таблиця 12

**Кількість позитивних відповідей, даних майбутніми лікарями на  
запитання під час анкетного опитування, %**

№ з/п анкетного запитання	Група				
	ЛНМУ (n = 95)	ТДМУ (n = 79)	ВНМУ (n = 45)	ДМА (n = 81)	ІФНМУ (n = 150)
1.	77,89	60,76	66,67	72,84	72,00
2.	66,32	55,70	55,56	54,32	56,67
3.	63,16	55,70	64,44	67,90	62,67
4.	40,00	49,37	35,56	32,10	55,33
5.	33,68	51,90	42,22	41,98	52,67
6.	61,05	48,10	64,44	67,90	63,33
7.	32,63	24,05	44,44	33,33	43,33
8.	49,47	43,04	37,78	49,38	54,67
9.	31,58	17,72	42,22	33,33	42,00
10.	72,63	50,63	64,44	76,54	57,33
11.	66,32	60,76	66,67	55,56	56,00
12.	53,68	59,49	60,00	65,43	59,33
13.	36,84	58,23	40,00	44,44	54,67
14.	53,68	63,29	64,44	60,49	48,00
15.	16,84	17,72	28,89	24,69	38,00
16.	66,32	46,84	66,67	51,85	59,33
17.	48,42	51,90	55,56	48,15	52,00
18.	37,89	63,29	46,67	56,79	60,67
19.	27,37	24,05	35,56	30,86	39,33
20.	50,00	56,96	55,56	44,44	50,00

Таблиця 13

**Ранги запитань за кількостями позитивних відповідей (%) на них, даних  
майбутніми лікарями під час анкетного опитування (за групами  
вольових якостей)**

Група вольових якостей	№ з/п анкетного запитання	Група					Підсумкові ранги
		ЛНМУ (n = 95)	ТДМУ (n = 79)	ВНМУ (n = 45)	ДМА (n = 81)	ІФНМУ (n = 150)	
I	1.	1	1	1	1	1	1
	2.	2	2	3	3	3	3
	3.	3	2	2	2	2	2
	4.	4	5	5	5	4	5
	5.	5	4	4	4	5	4
II	6.	2	2	1	2	1	2
	7.	4	4	3	4	4	4
	8.	3	3	5	3	3	3
	9.	5	5	4	4	5	5
	10.	1	1	1	1	2	1

III	11.	1	2	1	3	2	1
	12.	2	3	3	1	1	2
	13.	4	4	4	4	3	4
	14.	2	1	2	2	4	3
	15.	5	5	5	5	5	5
IV	16.	1	4	1	2	2	1
	17.	3	3	2	3	3	3
	18.	4	1	4	1	1	2
	19.	5	5	5	5	5	5
	20.	2	2	2	4	4	3

За результатами анкетного опитування (групи дослідження ЛНМУ, ТДМУ, ВНМУ, ДМА, ІФНМУ, табл. 12) можна стверджувати, що висновки щодо підсумкового рангу кожного запитання (табл. 13) є достовірними, тому має місце однотайність експертного оцінювання або узгодженість експертних оцінок – рангів, присвоєних анкетним запитанням за кількостями позитивних відповідей (%), даних учасниками дослідження на них (коефіцієнт конкордації  $w$  є значущим, бо  $f > f^*$ ,  $\chi^2 > \chi^{2*}$  за умови, що ймовірність помилки першого роду  $\alpha = 0,05$ , табл. 14).

Таблиця 14

**Оцінювання коефіцієнта конкордації та узгодженості експертних оцінок**

Критерії і висновки	Група вольових якостей			
	I	II	III	IV
$w$	0,941	0,873	0,780	0,578
$f$	64,276	27,613	14,165	5,474
$f^*$	3,112			
Висновок	$f > f^*$ , узгодженість експертних оцінок має місце			
$\chi^2$	18,828	17,469	15,596	11,556
$\chi^{2*}$	9,488			
Висновок	$\chi^2 > \chi^{2*}$ , однотайність експертного оцінювання має місце			

Таблиця 15

**Ранги запитань за кількостями позитивних відповідей (%) на них,  
даних майбутніми лікарями під час анкетного опитування  
(за групами вольових якостей)**

Група вольових якостей	№ з/п	Анкетне запитання	Групи ІФНМУ		Всі групи
			I група (n = 78)	II група (n = 72)	
I	1.	Чи усвідомлюєте Ви мету формування ІТ-компетентності під час навчання ДПНП «МІ»?	1	2	1
	2.	Чи досягаєте Ви поставлених цілей, вирішуючи завдання у процесі формування ІТ-компетентності під час навчання ДПНП «МІ»?	4	3	3
	3.	Чи продовжуєте Ви процес формування ІТ-компетентності, навіть якщо зазнали невдачі, вирішуючи завдання під час навчання ДПНП?	2	1	2
	4.	Чи плануєте Ви власну роботу у процесі формування ІТ-компетентності під час навчання ДПНП «МІ»?	4	4	5
	5.	Чи ставите Ви перед собою нові цілі у процесі формування ІТ-компетентності під час навчання ДПНП «МІ», яких неодмінно прагнете досягнути?	2	5	4
II	6.	Чи часто вирішення завдань у процесі формування ІТ-компетентності залежить від Вашої енергійності й наполегливості?	1	1	2
	7.	Чи припиняєте Ви вирішувати завдання під час навчання ДПНП «МІ», якщо у процесі формування ІТ-компетентності виникають труднощі?	4	3	4
	8.	Чи надаєте Ви перевагу повторенню вивченого матеріалу з метою формування ІТ-компетентності під час навчання ДПНП «МІ»?	3	2	3
	9.	Чи припиняєте Ви вирішувати завдання у процесі формування ІТ-компетентності, якщо воно є складним?	4	5	5
	10.	Чи відчуваєте Ви задоволення, якщо Вам вдалося вирішити складне завдання у процесі формування ІТ-компетентності?	2	4	1
III	11.	Чи продовжуєте Ви формувати ІТ-компетентність, якщо у Вас виникають труднощі під час навчання ДПНП «МІ»?	2	2	1
	12.	Якщо у процесі вирішення завдань під час навчання ДПНП «МІ» не вдається сформувати ІТ-компетентність, чи прикладете Ви зусиль, щоб формування цієї компетентності стало можливим?	1	1	2

	13.	Чи будете Ви самостійно вирішувати професійно-спрямовані завдання в межах сформованої ІТ-компетентності, не звертаючись по допомогу до колег чи викладачів?	3	2	4
	14.	Чи оцінюєте Ви свої можливості, вирішуючи завдання у процесі формування ІТ-компетентності під час навчання ДПНП «МІ»?	4	4	3
	15.	Чи уникаєте Ви ризикованих ситуацій, які можливі у процесі формування ІТ-компетентності під час навчання ДПНП «МІ»?	5	5	5
IV	16.	Чи вдається Вам відстоювати власні принципи й переконання у процесі формування ІТ-компетентності під час навчання ДПНП «МІ»?	2	2	1
	17.	Чи буваєте Ви прискіпливим (-ю) у процесі формування ІТ-компетентності під час навчання ДПНП «МІ»?	4	3	3
	18.	Чи проявляєте Ви принциповість, використовуючи сформовану ІТ-компетентність у процесі вирішення завдань під час навчання ДПНП «МІ»?	1	1	2
	19.	Чи можете Ви поступитися власними принципами, вирішуючи завдання в межах формування ІТ-компетентності під час навчання ДПНП «МІ»?	5	5	5
	20.	Чи важливо для Вас завжди бути принциповим у процесі формування ІТ-компетентності під час навчання ДПНП «МІ»?	3	4	3

Якщо аналізувати результати анкетного опитування за рангами, присвоєних запитанням (табл. 15), то можна стверджувати, що у процесі формування ІТ-компетентності під час навчання ДПНП «МІ» ефективно відбувається розвиток вольових якостей майбутніх лікарів у межах 4-х груп із урахуванням просторового, часового, енергетичного й інформаційного аспектів волі (Никандров, 2009) за рахунок того, що першочергово:

- учасники дослідження, усвідомлюючи мету формування ІТ-компетентності, під час навчання зазначеній ДПНП максимально проявляють самостійність;
- особи, які навчаються, відчувають задоволення, якщо їм вдається вирішити складне завдання, будучи наполегливими у процесі формування ІТ-компетентності;
- суб'єкти освітнього процесу, проявляючи рішучість і самовладання, продовжують формувати ІТ-компетентність навіть тоді, коли виникають труднощі під час навчання зазначеній ДПНП;

- майбутнім фахівцям вдається відстоювати власні принципи й переконання у процесі формування ІТ-компетентності під час навчання зазначеній ДПНП.

Порівнюючи значення рангів (табл. 15), присвоєних запитанням за кількостями позитивних відповідей (%) на них, даних учасниками дослідження під час анкетного опитування, варто зазначити, що фрагментарне чи регулярне використання майбутніми лікарями розроблених посібників із метою навчання ДПНП «МІ» впливає на розвиток їх вольових якостей у процесі формування ІТ-компетентності (I і II групи дослідження ІФНМУ відповідно в порівнянні з усіма групами – групи дослідження ЛНМУ, ТДМУ, ВНМУ, ДМА, ІФНМУ, табл. 15).

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** Доведено, що розвиток вольових якостей майбутніх лікарів забезпечується процесом формування ІТ-компетентності, ефективність якого значною мірою залежить від використання під час навчання ДПНП «МІ» розроблених посібників.

Установлено, що розвиток вольових якостей майбутніх фахівців у процесі формування ІТ-компетентності зумовлений тими труднощами, що долаються під час навчання зазначеній ДПНП, зокрема й за допомогою розроблених посібників.

З'ясовано, що розвиток вольових якостей за умови набуття ІТ-компетентності суб'єктами освітнього процесу зміцнює їх упевненість у власних силах під час навчання ДПНП «МІ», що позитивно впливає на формування професійно-спрямованих знань, умінь і навичок.

Отримано висновок, що знання про вольові якості, розвиток яких домінує у процесі формування ІТ-компетентності, дає змогу визначати умови оптимального формування й корекції вольової сфери майбутніх фахівців під час навчання зазначеній ДПНП (Березовська, 2007).

## ЛІТЕРАТУРА

1. Березовська, І. В. (2009). Особливості вольових проявів майбутніх педагогів. *Наука і освіта*, 6, 66-70 (Berezovska, I. V. (2009). Features of volitional manifestations of future teachers. *Science and Education*, 6, 66-70).
2. Березовська, І. В. (2007). *Особливості розвитку вольових якостей студентів у навчально-професійній діяльності* (автореф. ... дис. канд. психол. наук: 19.00.07). Одеса (Berezovska, I. V. (2007). *Features of the development of volitional qualities of students in educational and professional activities* (DSc thesis abstract). Odesa).
3. Вороненко, Ю. В., Мінцер, О. П. (2011). Безперервний професійний розвиток лікарів і провізорів – нові принципи побудови системи. *Медична освіта*, 2, 41-44 (Voronenko, Yu. V., Mintser, O. P. (2011). New principles of construction of continuous professional development system of doctors and pharmacutists. *Medical Education*, 2, 41-44).
4. Дмитрук, Ю. В. (2010). Розвиток вольових якостей студентів кооперативного коледжу. *Молодіжний науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки: Фізичне виховання і спорт*, 4, 11-13 (Dmytruk, Yu. V. (2010). Volitional

qualities development of the students of cooperative college. *Youth scientific bulletin of Lesia Ukrainka Volyn National University: Physical education and sport*, 4, 11-14).

5. Добровольська, А. М. (2016). Використання посібників у процесі навчання майбутніх лікарів і провізорів дисциплінам природничо-наукової підготовки. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*, 50-51, 129-141 (Dobrovolska, A. M. (2016). About the features of conclusion of manuals for teaching of future doctors and pharmacists of the disciplines of naturally scientific preparation. *Problems of engineering and pedagogical education*, 50-51, 129-141).

6. Добровольська, А. (2016). Розвиток вольових якостей майбутніх лікарів і провізорів у процесі формування ІТ-компетентності. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 10 (64), 24-44 (Dobrovolska, A. (2016). Development of the volitional qualities of future doctors and pharmacists in the process of formation of the IT competence. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 10 (64), 24-44).

7. Дьоміна, Г. (2014). Психологічні особливості розвитку вольових якостей майбутніх фахівців соціальної сфери. *Вісник інституту розвитку дитини. Серія: Філософія, педагогіка, психологія*, 31, 113-124 (Domina, H. (2014). Psychological features of the development of volitional qualities of future specialists in the social sphere. *Bulletin of the Institute for the Development of the Child. Series: Philosophy, Pedagogy, Psychology*, 31, 113-124).

8. Иванников, В. А., Эдман, Е. В. (1990). Структура волевых качеств по данным самооценки. *Психологический журнал*, 3, 39-40 (Ivannikov, E. V., Edman, V. A. (1990). Structure of volitional qualities according to data of self-assessment. *Psychological Journal*, 3, 39-40).

9. Ильин, Е. П. (2009). *Психология воли*. Санкт-Петербург: Питер (Ilin, E. P. (2009). *Psychology of will*. Saint Petersburg: Piter).

10. Кайдалова, Л. Г. (2011). Теоретико-методичні аспекти використання інформаційно-комунікаційних технологій у вищих навчальних закладах. *Педагогіка та психологія*, 40 (1), 50-57 (Kaidalova, L. H. (2011). Theoretical and methodological aspects of the use of information and communication technology at higher educational establishments. *Pedagogy and psychology*, 40 (1), 50-57).

11. Калин, В. К. (1989). На путях построения теории воли. *Психологический журнал*, 2, 46-56 (Kalin, V. K. (1989). On the ways of constructing the theory of will. *Psychological Journal*, 2, 46-56).

12. Кравець, Н. О. (2012). Досвід викладання інформаційних технологій в галузі на кафедрі медичної інформатики з фізикою. *Медична освіта*, 3, 35-37 (Kravets, N. O. (2012). The experience of information technology study at the medical informatics and biophysics department. *Medical Education: Scientific-practical Journal*, 3, 35-37).

13. Мишел, У. (2015). *Развитие силы воли. Уроки от автора знаменитого маршмеллоу-теста*. Москва: Манн, Иванов и Фербер (Mishel, U. (2015). *Development of willpower. Lessons from the author of the famous marshmallow test*. Moscow: Mann, Ivanov and Ferber).

14. Національна доктрина розвитку освіти України в XXI столітті. Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002> (*The National Doctrine of Education Development in Ukraine in the 21st Century*. Retrieved from: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>).

15. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> (*National Strategy for Education Development in Ukraine until 2021*. Retrieved from: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>).

16. Никандров, В. В. (2009). *Психология*. Москва: Волтерс Клувер (Nikandrov, V. V. (2009). *Psychology*. Moscow: Volters Kluver).

17. Пуни, А. Ц. (1997). *Психологические основы волевой подготовки в спорте*. Москва: ФиС (Puni, A. Ts. (1997). *Psychological basics of volitional training in sports*. Moscow: Physical Culture and Sport).

18. Смирнов, Б. Н. (2004). О разных подходах к проблеме воли в психологии. *Вопросы психологии*, 3, 64-70 (Smirnov, B. N. (2004). About different approaches to the problem of will in psychology. *Questions of psychology*, 3, 64-70).

19. Хвисюк, О. М., Марче, В. Г., Жеребкін В. В., Жадан І. А. та ін. (2014). Інноваційні освітні технології в реалізації програм безперервного професійного розвитку лікарів. *Медицина освіти*, 4, 124-127 (Khvysiuk, O. M., Marche, V. H., Zherebkin, V. V., Zhadan, I. A. et al. (2014). Innovative educational technologies in implementation of programs of continuous professional development of doctors. *Medical Education*, 4, 124-127).

## РЕЗЮМЕ

**Добровольская Анна.** Развитие волевых качеств будущих врачей в процессе формирования ИТ-компетентности во время обучения медицинской информатике.

В статье акцентировано внимание на понятии «волевые качества» в контексте его использования в процессе формирования информационно-технологической компетентности (ИТ-компетентности) будущих врачей во время обучения дисциплине естественно-научной подготовки (ДЕНП) «Медицинская информатика» («МИ»). В пределах разработанной методики проведен анкетный опрос субъектов исследования, а также оценены его результаты по предусмотренному алгоритму с использованием соответствующих методов математической статистики. Установлено, что в процессе формирования ИТ-компетентности при обучении ДЕНП «МИ» имеет место достаточно выраженная положительная динамика изменения уровней волевых качеств будущих специалистов. Доказано, что процесс формирования ИТ-компетентности будущих врачей, который происходит во время обучения ДЕНП «МИ», в том числе с использованием разработанных пособий, влияет на развитие их волевых качеств.

**Ключевые слова:** волевые качества, ИТ-компетентность, ранги, уровни.

## SUMMARY

**Dobrovolska Anna.** Development of volitional qualities of future doctors in the process of formation of the IT competence during teaching medical informatics.

In the article, attention has been focused on the concept of “volitional qualities” in the context of its use in the process of formation of the information technology competence (the IT competence) of future doctors during teaching the discipline of naturally scientific preparation “Medical Informatics” (“MI”). We have conducted the questionnaire survey of the subjects of the research and have evaluated its results by the provided algorithm using the appropriate methods of mathematical statistics within the limits of the developed method. It has been proved that the process of formation of the IT competence of future doctors that occurs during teaching the discipline of naturally scientific preparation “MI”, including the use of the developed manuals, affects development of their volitional qualities. It has been established that in the process of formation of the IT competence during teaching the discipline of naturally scientific preparation “MI” there is a fairly pronounced positive dynamics of changes in the levels of volitional qualities of future specialists. It has been found out that under the condition of formation of the IT competence of future doctors who study the discipline of naturally scientific preparation “MI”, their independence develops in priority, that is, volitional qualities that take into account the spatial aspect of the volition. It has been established that constant use of the developed manuals during teaching the discipline of

*naturally scientific preparation "MI" with the greatest positive dynamics allowed the future specialists to develop volitional qualities taking into account the time aspect of the volition, that is, to be insistent in the process of formation of the IT competence. It has been found out that development of volitional qualities of the subjects of the educational process strengthens their confidence in their own abilities under the condition of the acquisition of the IT competence during teaching the discipline of naturally scientific preparation "MI", which positively affects formation of professional knowledge, skills and abilities. It has been concluded that knowledge about volitional qualities, development of which dominates in the process of formation of the IT competence, makes it possible to determine the conditions of optimal formation and correction of the volitional sphere of future doctors during teaching the discipline of naturally scientific preparation "MI".*

**Key words:** volitional qualities, IT competence, ranks, levels.

УДК 37.018.46:811.111

**Олег Комар**

Уманський державний педагогічний  
університет імені Павла Тичини

ORCID ID 0000-0001-8071-3905

DOI 10.24139/2312-5993/2018.08/157-167

## **ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ПРОСТІР ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ ТА ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ**

*У статті представлено аналіз процесів формування та реалізації в конкретних заходах європейського освітнього простору післядипломної освіти та підвищення кваліфікації вчителів англійської мови в країнах Європейського Союзу. Дослідження поняття «освітнього простору» обґрунтоване на основі інтеграції двох ідей – ідеї простору та ідеї освіти. З'ясовано, що європейський освітній простір постає достатньо сформованим, водночас із тим різноманітні політичні, економічні та суспільні процеси зумовлюють постійну його динаміку й трансформації. Визначено, що формування єдиної просторової структури європейської освіти здійснюється на базі сформованих територіальних структур освіти різного рівня та на основі принципів підпорядкованості освіти економіці; ієрархії освітніх структур; поліструктурності освітньої системи. Освітній простір нерівномірно заповнений заходами та подіями і є негомогенним, оскільки складається з освітніх компонентів та подій, різних за значущістю. У статті визначено та проаналізовано основні типи заходів та проектів підвищення кваліфікації вчителів англійської мови, у яких європейський простір реалізується у змісті, формах та принципах організації.*

**Ключові слова:** європейський простір, післядипломна освіта, підвищення кваліфікації, учитель англійської мови.

**Постановка проблеми.** Поняття «освітнього простору» об'єднує дві основні ідеї – ідею простору і ідею освіти. Освітній простір відображає певний освітній континуум, структурне співіснування і взаємодію будь-яких можливих освітніх систем, їхніх компонентів, освітніх подій тощо. Він

постає формою існування, трансляції соціального досвіду від покоління до покоління на природному рівні, який має місце без спеціально організованих процесів навчання й виховання; це – природний процес, неінтенсифікований спеціальними впливами на об'єкти освіти.

Освітній простір доволі нерівномірно заповнений відповідними подіями і є негомогенним, оскільки складається з освітніх компонентів та подій, різних за значущістю. До останніх належить широкий спектр складових, зокрема знання, абітурієнти, направлення на роботу, підготовка кадрів вищої кваліфікації, фінанси на освітні потреби, навчальна література тощо. Означені компоненти та події зумовлені відповідним освітнім потенціалом освітніх структур (Веряев та Шалаев, 1998).

**Аналіз актуальних досліджень.** Наукові розвідки проблем освітнього простору, інтеграції національних систем освіти у світовий та європейський простір представлено у працях низки українських та зарубіжних дослідників, зокрема В. Андрущенко, М. Білозерової, Н. Мирончук, О. Пехоти, Л. Пуховської, А. Сбруєвої, М. Ван дер Венде (M. Van der Wende), Р. Риби (R. Ryba), Дж. Філда (J. Field) та ін. Окремим аспектам реалізації європейського освітнього простору в післядипломній освіті та підвищенні кваліфікації вчителів присвячено праці Г. Бієста (G. Biesta), С. Гурі-Розенбліт (S. Guri-Rosenblit), Д. Крос'є (D. Crosier), М. Лона (M. Lawn), А. Новоа (A. Novoa) та ін.

**Метою статті** постає з'ясування особливостей формування та реалізації європейського простору в післядипломній освіті та підвищенні кваліфікації вчителів англійської мови в країнах ЄС.

**Методи дослідження.** Задля досягнення поставленої мети статті використовуємо такі методи дослідження: теоретичні (аналіз науково-педагогічної літератури, узагальнення отриманої інформації, синтез результатів тощо); метод контент-аналізу, на основі якого вивчено та проаналізовано узагальнені результати попередніх досліджень з проблеми; методи класифікації та конкретизації (з метою виявлення особливостей реалізації європейського простору в різних типах заходів та проєктів підвищення кваліфікації вчителів).

**Виклад основного матеріалу.** Поняття «освітній простір» органічно вписується в систему уявлень філософії освіти та педагогіки, які асоціюються з локалізацією освітніх послуг, освітньою інфраструктурою суспільства, освітніми системами, мережами установ при неперервному і послідовному отриманні освіти, освітніми стандартами, освітнім потенціалом суспільства, освітнім середовищем, інтелектуальною системою, соціальним інститутом освіти тощо. Питання взаємовідношення означених понять повинно стати предметом особливого аналізу, проте відносна широта поняття «освітнього простору» щодо всіх інших у наведеному переліку логічно підпорядковує собі всі інші й постає домінуючою (Novoa & Lawn, 2002).

Загалом, європейський освітній простір постає достатньо сформованим, водночас різноманітні політичні, економічні та суспільні процеси зумовлюють постійну його динаміку та трансформації. Так, формування єдиного європейського економічного й інформаційного простору зумовило низку практичних кроків зі створення єдиного освітнього простору, за яких усі існуючі та вже сформовані національні й регіональні освітні простори було збережено при інтеграції, проте вони отримали нові можливості, нові зв'язки, що зрештою призвело до виникнення нових рівнів градацій, нових варіантів та різновидів освітніх подій.

Формування єдиної просторової структури європейської освіти здійснюється на основі сформованих територіальних структур освіти різного рівня (національних, регіональних, локальних) та на основі таких принципів: існування територіальних структур освіти в окремих країнах як своєрідних підструктур їхніх економік; існування освітніх структур більш високого порядку у плані взаємодії; визнання поліструктурності освітньої системи як на європейському рівні, так і на рівні окремих держав (Field, 1998; Qiang, 2003).

Аналітичний огляд наукової літератури з проблеми дослідження показав, що дослідники при трактуванні поняття «освітній простір» вдаються до різних методик та висловлюють різні його бачення. Зокрема, М. Лон (M. Lawn) розглядає «єдиний освітній простір» як систему, якій властиві такі основні системні принципи (Lawn, 2001, с. 178-180):

- цілісність;
- структурованість (можливість описати систему, що аналізується, через виявлення основних елементів її структури, особливостей їхнього взаємозв'язку та внутрішніх зв'язків);
- множинність рівнів системи (правовий, економічний, політичний, ідеологічний, інформаційний, соціокультурний, педагогічний, науково-методичний, особистісний);
- взаємозв'язок із різноманітними економічними, правовими, соціальними та культурними інститутами.

Означені принципи зумовлюють взаємозв'язок усіх рівнів системи, тому відсутність або ж неналежна реалізація одного з них впливає на цілісність освітнього простору, оскільки його еволюція відображає специфічні особливості, основні етапи та закономірності розвитку людського суспільства. Освіта окремих членів суспільства постає невід'ємним аспектом його діяльності, проте освіта як особливий соціальний інститут в сучасному його розумінні виникла набагато пізніше, а еволюція освітнього простору суспільства відіграла важливу роль в його формуванні.

А. Сбруєва наголошує на актуальності осмислення особливостей розвитку педагогічної освіти в розрізі європейської вищої освіти як складової формування єдиного освітнього простору. Дослідниця зазначає, що сучасний етап формування європейського освітнього простору багато в чому

зумовлений положеннями програми «Освіта та професійна підготовка 2010», затвердженої Єврокомісією в Лісабоні у 2000 році. Означена освітня стратегія «спрямована на модернізацію діяльності всіх ланок сучасних освітніх систем: від дошкільної до освіти дорослих, у результаті чого передбачається утворення єдиного європейського простору неперервної освіти. Удосконаленню в межах стратегії підлягають усі ключові аспекти діяльності освітніх систем: фінансування, управління, стандарти змісту освіти, способи оцінки якості та моніторингу ефективності діяльності, механізми взаємодії з зовнішніми партнерами тощо» (Сбруєва, 2008, с. 38).

Л. Пуховська розглядає сучасний суспільний розвиток як провідний фактор, що впливає на освітній простір і зумовлює в ньому неоднозначні процеси. Європейський же вимір в освіті Л. Пуховська розглядає як «потребу зміцнення в молоді почуття європейської своєрідності; розуміння цінностей європейської цивілізації і основ розвитку європейської спільноти, які включають демократію, повагу до прав людини, толерантність та солідарність як результат пізнання «інших»; підготовку молоді до участі в суспільному та господарському розвитку Європейського Союзу, усвідомлення його корисності; збагачення знань про історичні, культурні та господарські аспекти країн-членів ЄС» (Пуховська, 2003, с. 17), проте вбачає певні розбіжності в підході до спільних освітніх проблем як з боку Ради Європи та Європейської Комісії, так і з боку окремих країн-учасниць ЄС.

Є. Огарев зазначає, що єдиний освітній простір – це територія, на яку поширюється діяльність освітнього комплексу країни, регіону або низки країн і регіонів. Соціум здійснює або потенційно здатний здійснити освітній, виховний і розвивальний вплив на жителів даної території. Єдність освітнього простору має, на думку дослідника, два виміри (Огарев, 2005, с. 35-36):

- його спільність: освітні комплекси, що діють на кожній з територій, що його складають, є загальним надбанням громадян, які проживають на всіх інших територіях;
- його цілісність: здатність задовольнити всю сукупність освітніх потреб соціуму, який ним послуговується.

Складний і водночас суперечливий характер розвитку освітнього простору тісно пов'язаний зі змінами, що відбуваються в суспільстві. Ми поділяємо погляди сучасних дослідників (Field, 1998; Ryba, 2006; Van der Wende, 2001) про те, що в конкретний історичний період динаміка освітнього простору є найважливішою соціокультурною характеристикою суспільства. Водночас, освітній простір формується не лише системою освіти, але й зовнішніми по відношенню до власне освіти умовами. Зокрема, існують специфічні відмінності в системах освіти та освітніх просторів різних держав та народів, обумовлені їхніми культурними та історичними традиціями. Означені фактори впливу можна віднести й до формування єдиної просторової структури європейської освіти.

Концепція європейського простору систем освіти виникла внаслідок політичного процесу, який призвів до суспільно-політичних змін у країнах Європи. Означена концепція, сформульована в Резолюціях Європейської ради у 1990 та 1992 роках (Резолюції Ради Європейського Союзу), складена таким чином, що з неї неможливо вивести чітке формулювання європейського простору системи освіти. Проте європейський вектор післядипломної освіти та підвищення кваліфікації вчителів англійської мови значною мірою реалізується та простежується в різноманітних заходах та проектах, що постають невід'ємною складовою системи. На основі аналізу змісту та форми таких заходів і проектів можна зробити висновок про те, що між ними часто спостерігається взаємозв'язок або ж плавний перехід. Конкретна форма організації визначає чи підтримує можливий зміст і, навпаки, передбачений зміст часто може бути реалізований лише в конкретних формах (Implementation of «Education and Training 2010» work Programme, 2004; Keeling, 2006).

З погляду змісту післядипломної освіти та підвищення кваліфікації вчителів англійської мови можна виділити низку основних типів проектів, організаційні форми яких можуть варіювати залежно від контексту реалізації [тут і далі на основі (Crosier, 2007; Guri-Rosenblit, 2007)]:

- *власне викладання англійської мови.* Викладання будь-якої іноземної мови завжди містить культурний компонент, навіть якщо він неявний або не виділяється в певних формах проведення навчальних занять. У проектах, пов'язаних з навчанням англійської мови, переважно чітко простежується вплив європейського простору системи підвищення кваліфікації вчителів англійської мови, проте це не означає, що такий підхід неодмінно забезпечує заходи нового типу. Європейський вектор тут реалізується в наданні особливого значення знанням про культури і суспільства країн ЄС; організовуються наукові відрядження в інші країни, де встановлюються контакти з носіями або ж неносіями мови. На деяких курсах підвищення кваліфікації закладаються основи для подальшого міжнародного співробітництва між навчальними закладами як складова частина навчання англійської мови з метою посилення комунікативного елемента.

У багатьох описах курсів післядипломної освіти або підвищення кваліфікації вчителів англійської мови країн ЄС присутнє посилання на концепцію європейського простору. Головним аргументом у них наводиться необхідність вивчення англійської мови як «лінгва франка» для успішного процвітання спільного європейського ринку. Наявність означених елементів у курсах та проектах однозначно свідчить про те, що політичний розвиток в Європі має значний вплив на зміст програм підвищення кваліфікації для вчителів іноземних мов, і англійської мови зокрема;

- *профорієнтація з європейським компонентом.* У закладах освіти різного рівня, проте передусім у закладах вищої освіти, поширена традиція

бути в курсі сучасних світових тенденцій та подій, які стосуються предмета, який викладається. У царині підвищення кваліфікації вчителів слідування даній традиції не є провідним фактором. Водночас подібні проекти існують і користуються популярністю якраз серед учителів та викладачів англійської мови. Європейський компонент тут може, наприклад, проявлятися в тому, що був задіяний іноземний референт (співробітник) або була здійснена поїздка з навчальною/науковою метою в іншу країну, аби там підвищувати кваліфікацію з дисципліни, яка викладається. У будь-якому разі подібні курси та проекти постають радше проявом високого рівня самосвідомості людей, які цікавляться розвитком освіти і науки в інших країнах, аніж вираженням європейського простору в системі підвищення кваліфікації вчителів, тому ініціативи подібного роду становлять незначний процент серед відповідних курсів та проектів;

- *підвищення загального рівня усвідомлення європейського простору в навчанні/викладанні.* У багатьох курсах підвищення кваліфікації вчителів англійської мови наголошується на необхідності введення поняття «європейський простір» у життя закладів освіти. Характерними для них постають фрази, що включають словосполучення на кшталт «європейські школи», «європейське викладання», «молоді європейці» тощо. Такі курси часто є нетривалими й містять такі приклади, що показують, як означена тема може стосуватися різних шкіл. Зазвичай такі заходи мають ініціюючий характер, у них є своя велика аудиторія, оскільки в загальних рисах йдеться про підвищення рівня свідомості в цій області. Часто подібні курси розглядаються як перша фаза становлення європейського простору в закладах освіти. У деяких випадках вони можуть бути розраховані на учасників, які виконують адміністративні або координувальні функції;

- *порівняння наукових проектів систем освіти й освітніх середовищ.* Зазвичай у таких заходах представлений науковий проект системи освіти, або частина такого проекту, в іншій країні. Він може реалізовуватися на базі літературних наукових досліджень і майже завжди передбачає поїздку з навчальною або науковою метою в конкретну країну з метою вивчення освітніх умов та середовища на місці;

- *проекти, пов'язані з організаторською й адміністративною практиками та міжнародним співробітництвом.* Аспект європейського простору – це конкретне співробітництво освітніх установ різних країн. Метою низки курсів є спонукання до подібної співпраці, саме тому в них особливо велике значення надається передачі інформації на заходах щодо підвищення кваліфікації вчителів через різні види організацій, певні розвивальні стратегії тощо. Тут європейський простір простежується в очікуваних результатах від подібного роду співпраці. Проекти такого типу часто розраховані на функціональних виконавців у школах та ЗВО, які відповідають за міжнародне

співробітництво, проте значною є участь і вчителів англійської мови як його безпосередніх учасників, так і фасилітаторів.

З погляду наявності європейського простору як принципу роботи в структурі системи післядипломної освіти та проектах підвищення кваліфікації вчителів англійської мови можна виділити такі їх основні типи:

- *проекти заходів, що передбачають поїздку з освітньою метою в іншу європейську країну.* Організаційним центром підвищення кваліфікації такого типу зазвичай є поїздка з освітньою метою в іншу країну, яка практично не залежить від змісту заходу, яким може бути і викладання англійської мови, і порівняння організаційних, педагогічних, методичних та інших засад функціонування закладів освіти, і участь у роботі європейських керівних установ у Брюсселі та Страсбурзі. Останній тип проектів можна виділити в особливу групу, у межах якої учасники можуть відвідувати європейські керівні установи різного типу. Подібні проекти, проте, можуть бути потенційно невиправданими зі змістового боку, оскільки здатні легко перетворитися на туристичні поїздки;

- *проекти заходів, у яких європейський елемент представлений іноземним референтом.* Характеризувати означені проекти як такі, що містять європейський простір, може бути не зовсім коректним, якщо національно-культурне походження референта є єдиним європейським елементом, який він привносить у проект. У будь-якому разі, не варто заперечувати той факт, що завдяки знанню особливостей суспільних систем, культури і традицій іншої країни можна надати тематиці проекту підвищення кваліфікації європейську перспективу. В означеному типі проектів, як і в інших європейських коопераціях, спостерігається певна тенденція, що полягає в тому, що статті та доповіді подаються іноземними референтами однією з головних робочих мов ЄС (переважно англійською, рідше – французькою або німецькою), оскільки представники країн з менш домінантними на загальноєвропейському тлі мовами зазвичай краще володіють іноземними мовами. Зрештою, це не є великою перепорою для підвищення кваліфікації вчителів англійської мови, оскільки переважна більшість заходів для них організовують та проводяться якраз англійською мовою, не залежно від країни походження референта;

- *заходи, у яких бере участь група планування і/або учасники з низки країн.* Означені заходи включають широке коло міжнародних проектів співпраці. У деяких випадках підвищення кваліфікації вчителів англійської мови не є предметом тематики заходу, проте в перспективі передбачається добір матеріалу і створення основи для підвищення кваліфікації. У випадку зібрання на заході учасників з різних країн, майже завжди метою постає створення довготермінової мережевої співпраці (networking), яку вони зможуть використовувати у своїй подальшій роботі та яка потенційно забезпечить співпрацю закладів освіти, які вони представляють. Проекти

подібного роду досить проблемні у плані організації, оскільки умови для учасників різні, проте передбачається досягнення певних домовленостей між ними. У той самий час вони є доволі привабливими, оскільки відсутність загальної вихідної бази змушує виробляти власну чітку концепцію. Така необхідність впливає на власне сприйняття проекту кожним учасником і іноді приносить доволі несподівані результати.

Варто зазначити, що принаймні два типи заходів містять стратегії підвищення кваліфікації вчителів англійської мови, зокрема:

- *заходи, що організовуються й фінансуються централізовано в різних регіонах Європейського Союзу.* Особливістю такого типу заходів є те, що робоча група розробляє і пропонує проекти з підвищення кваліфікації й відповідний ним матеріал. У цю групу можуть входити представники різних країн. На основі такої пропозиції, але часто перед її висуненням, проводиться пілотний проект, потім реалізуються курси зі значною кількістю вчителів та викладачів. Робоча група часто складається зі спеціально запрошених осіб. Поширення проектів і розповсюдження матеріалів здійснюється уповноваженими в галузі освіти, хоча для цього надається лише незначне фінансування. Робота може іноді тривати протягом багатьох років, однак ефект від проведення подібних заходів часто дуже значний. У будь-якому випадку таким заходам потрібні пропозиції щодо підвищення кваліфікації вчителів, і такі пропозиції традиційно надходять з координуючого центру;

- *заходи, на яких презентується та розповсюджується певний метод навчання/викладання або методична ідея.* Найчастіше – це невеликі заходи з обмеженим, чітко визначеним змістом, на яких педагоги ознайомлюються з певним методом навчання/викладання або ж унікальною ідеєю і можуть їх перейняти. У низці конкретних прикладів в основі розвитку ідеї або методу лежить міжнародне співробітництво. Передумовою для існування таких курсів є припущення, що підвищення кваліфікації буде тримати вчителів та викладачів в курсі методичних інновацій. Набагато рідше в означених організаційних формах має місце дидактична дискусія про причини введення у викладання європейського простору, тому такий тип заходів зустрічається передусім у країнах, де методи навчання/викладання грають важливу роль у підвищенні кваліфікації. Прихильники таких курсів вважають їх особливо ефективними, оскільки тут мова йде про цілеспрямовану передачу апробованої методики навчання/викладання.

Водночас, не можна не відмітити й небезпеки того, що професійні умови викладання в учителів, які переймають досвід, можуть бути іншими, аніж у тих, хто його розробив і випробував, або ж вони можуть значно змінитися протягом короткого часу, і тоді отриманий досвід із невисокою ймовірністю буде мати велику практичну цінність.

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** Таким чином, тенденції та перспективи реалізації європейського вектора післядипломної освіти та підвищення кваліфікації вчителів англійської мови лишаються тими самими вже протягом тривалого часу. Цьому сприяє постійне розширення Європейського Союзу за рахунок прийняття нових країн-членів, що зумовлює ще більше національно-культурне розмаїття в межах Союзу, відчутні соціально-економічні проблеми в освіті, традиційність у підходах до організації підвищення кваліфікації вчителів тощо. З огляду на означене, органами центральної влади ЄС та національними керівними структурами створюються все нові програми підтримки міжнародних освітніх проєктів, у яких значна увага приділяється підвищенню кваліфікації вчителів, зокрема й англійської мови, з метою надання останнім надійного інструментарію для реалізації у професійній діяльності ідей єдності та європейськості.

Здійснене дослідження не є вичерпним та відкриває перспективи подальших розвідок інноваційних і запитаних суспільством форм та методів організації післядипломної освіти й підвищення кваліфікації вчителів англійської мови з огляду на євроінтеграційні прагнення української освітньої системи.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Веряев, А. А., Шалаев, И. К. (1998). От образовательных сред к образовательному пространству: понятие, формирование, свойства. *Педагог*, 4, 3-12 (Veriaiev, A. A., Shalaiev, I. K. (1998). From educational environments to educational space: concept, formation, properties. *Teacher*, 4, 3-12).
2. Огарев, Е. И. (2005). *Непрерывное образование: основные понятия и термины (тезаурус)*. СПб.: ГНУ ИОВ РАО (Ogarev, E. I. (2005). *Continuing education: basic concepts and terms (thesaurus)*).
3. Пуховська, Л. П. (2003). Перспективи формування світового освітнього простору в XXI столітті. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, 13, 16-18 (Pukhovska, L. P. (2003). Prospects for the formation of a wide open space in the XXI cen. *Bulletin of Ivan Franko Zhytomyr State University*, 13, 16-18).
4. Резолюції Ради Європейського Союзу. Режим доступу: <https://www.consilium.europa.eu/en/european-council/conclusions/1992-1975/#> (Resolutions of the Council of the European Union. Retrieved from: <https://www.consilium.europa.eu/en/european-council/conclusions/1992-1975/#>).
5. Сбруєва, А. (2008). Тенденції розвитку європейського простору педагогічної освіти в умовах побудови суспільства знань. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, 37, 38-42 (Sbruieva, A. (2008). Trends in the development of the European space of pedagogical education in the context of building a knowledge society. *Bulletin of Ivan Franko Zhytomyr State University*, 37, 38-42).
6. Novoa, A., Lawn, M. (2002). *Fabricating Europe: The Formation of an Education Space*. New York: Kluwer Academic Publishers.
7. Crosier, D. et al. (2007). *Trends V: Universities shaping the European higher education area*. Brussels: European Universities Association.

8. Field, J. (1998). *European Dimensions: Education, Training, and the European Union*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
9. Guri-Rosenblit, S. et al. (2007). Massification and Diversity of Higher Education Systems: Interplay of Complex Dimensions. *Higher Education Policy*, Vol. 20, Issue 4, 373-389.
10. *Implementation of «Education and Training 2010» work Programme* (2004). Working group A «Improving the education of teachers and trainers». Progress report. Brussels: European Commission. Directorate-General for Education and Culture.
11. Keeling, R. (2006). The Bologna Process and the Lisbon Research Agenda: the European Commission's expanding role in higher education discourse. *European Journal of Education*, Vol. 41, Issue 2, 203-223.
12. Lawn, M. (2001). Borderless Education: Imagining a European education space in a time of brands and networks. *Discourse*, Vol. 22, Issue 2, 173-184.
13. Qiang, Z. (2003). Internationalization of Higher Education: Towards a Conceptual Framework. *Policy Futures in Education*, Vol. 1, Issue 2, 248-270.
14. Ryba, R. (2006). Unity in Diversity: the enigma of the European dimension in education. *Oxford Review of Education*, Vol. 21, Issue 1, 25-36.
15. Van der Wende, M. (2001). The international dimension in national higher education policies: What has changed in Europe in the last five years. *European Journal of Education*, Vol. 36, No 4, 431-441.

## РЕЗЮМЕ

**Комар Олег.** Европейское пространство последипломного образования и повышения квалификации учителей английского языка.

В статье представлен анализ процессов формирования и реализации в конкретных мероприятиях европейского образовательного пространства последипломного образования и повышения квалификации учителей английского языка в странах Европейского Союза. Исследование понятия «образовательное пространство» базируется на основе интеграции двух идей – идеи пространства и идеи образования. Выяснено, что европейское образовательное пространство является достаточно сформированным, одновременно с тем различные политические, экономические и общественные процессы обуславливают постоянную его динамику и трансформации. Определено, что формирование единой пространственной структуры европейского образования осуществляется на базе сложившихся территориальных структур образования разных уровней и на основе принципов подчиненности образования экономике; иерархии образовательных структур; полиструктурности образовательной системы. Образовательное пространство неравномерно заполнено мероприятиями и событиями и является негетогенным, поскольку состоит из образовательных компонентов и событий, различных по значимости. В статье определены и проанализированы основные типы мероприятий и проектов повышения квалификации учителей английского языка, в которых европейское пространство реализуется в содержании, формах и принципах организации.

**Ключевые слова:** европейское пространство, последипломное образование, повышение квалификации, учитель английского языка.

## SUMMARY

**Komar Oleh.** European dimension of post-graduate education and professional education of teachers of English.

*The article presents the analysis of the process of formation and implementation in specific activities of European educational dimension of post-graduate education and professional education of teachers of English in the countries of the European Union. The study of the concept of "educational dimension" is based on integration of two ideas – the idea of "dimension" and the idea of "education". It was found out that European educational dimension is sufficiently developed, though at the same time various political, economic and social processes determine its permanent dynamics and transformations. It was determined that development of a common dimensional structure of European education is carried out on the basis of established territorial structures of education of different levels and on the basis of the principles of subordination of education to the economy; hierarchy of educational structures; multi-structural nature of educational system. The educational dimension is unevenly filled with events and activities and is non-homogeneous, since it consists of educational components and events of varying significance.*

*The implementation of the European vector of post-graduate education and professional education of teachers of English can be spotted in a variety of activities and projects that stand as an integral part of the system. On the basis of the analysis of the content and forms of such activities and projects, we can conclude that there is often a connection or even a smooth transition between them. The specific form of organization determines or supports the possible content and, on the other hand, the provided content can often be realized only within specific forms. The article defines and analyzes the main types of activities and projects of professional education of teachers of English, in which European dimension is realized in the content, forms and principles of its organization. Through the viewpoint of the content and forms, such projects are defined: teaching of English itself; career guidance with the European component; raising the overall level of awareness of the European dimension in teaching; comparison of scientific projects of educational systems and educational environments; projects related to organizational and administrative practices and international co-operation. Through the viewpoint of strategies of professional education of teachers of English such projects are outlined: the ones organized and centrally funded in different regions of the European Union; presentation and dissemination of a particular teaching method or methodological idea. Such projects are analyzed as the ones, containing European dimension as a principle of work: projects involving an educational trip to another European country; action projects in which the European element is presented by a foreign referent; activities involving a planning group and/or participants from different countries.*

**Key words:** educational dimension, post-graduate education, professional development, teacher of English.

УДК 37.378

Кушнір Наталія

Кропивницький будівельний коледж

м. Кропивницький

ORCID ID 0000-0002-8692-4882

DOI 10.24139/2312-5993/2018.08/168-181

## ТЕХНОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ РЕАЛІЗАЦІЇ УМОВ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

*У статті досліджено застосування авторської технології формування професійної культури майбутніх фахівців економічних спеціальностей. Автором запропоновано цілеспрямований методично забезпечений процес планування, інтегрування, моніторингу й оцінювання засвоєння знань у системі підготовки фахівців економічного профілю. Комплексність процесу формування професійної культури майбутніх фахівців економічних спеціальностей побудовано на засадах освіченості, інноваційності, інформаційності та мобільності в системі виявлення та вдосконалення людських і технічних ресурсів, налагодження взаємодії між ними для досягнення найефективнішого результату в майбутній професійній діяльності.*

**Ключові слова:** педагогічні умови, педагогічна технологія, професійна культура, компетентність, професійні задачі, педагогічний менеджмент, самоосвіта, саморозвиток, інноваційний.

**Постановка проблеми.** Стрімкий розвиток світової економіки та інтеграція України в Європейське співтовариство спричинили потребу докорінної перебудови структури освітнього процесу з метою забезпечення ринку праці конкурентоздатними фахівцями.

Саме застосування педагогічних умов та засобів їх реалізації, на нашу думку, сприяють удосконаленню освітнього й виховного процесу з метою підготовки конкурентоздатного та затребуваного на ринку праці фахівця економічного профілю.

**Аналіз актуальних досліджень.** Проблемам економічної освіти й економічного виховання майбутніх фахівців присвячено вагомі наукові дослідження М. Вачевського, І. Іткіна, В. Козакова, Н. Побірченко та ін. Значний внесок у розв'язання питання підготовки фахівців економічного профілю зробили Н. Волкова, Г. Гіптерс, Г. Гребенюк, М. Коляда, Г. Копил, В. Стасюк та ін. Питання процесу фахової підготовки майбутніх економістів, а також його потенційні можливості щодо формування професійно значущих якостей розглядається у працях таких дослідників, як Г. Астапова, С. Вітвицька, Л. Вовк, В. Дорохін, Л. Казарін, В. Косаріна та ін. Значна увага приділяється впровадженню активних методів і форм навчання, зокрема тренінгів у процес професійної підготовки майбутніх економістів Л. Бондаревою, І. Носаченко, Т. Поясок, Л. Савенковою, О. Щербак та ін. Проте наявність значної кількості наукових праць не забезпечила

всєбічного розкриття проблеми формування професійної культури майбутніх фахівців економічного профілю.

Ми поставили за **мету** обґрунтувати організацію педагогічних умов ефективного формування професійної культури майбутніх фахівців економічних спеціальностей.

Для досягнення поставленої мети використано такі **методи дослідження**: теоретичні (аналіз філософської, педагогічної, психологічної, економічної літератури), що дає змогу обґрунтувати вихідні положення дослідження; інтерпретаційно-аналітичний метод, на основі якого вивчаються вітчизняні та зарубіжні джерела із застосуванням синтезу, аналізу, систематизації й узагальнення; діагностичні (бесіди, анкетування, тестування); обсерваційні (пряме і непряме спостереження, методи обробки та аналізу результатів дослідження з метою виявлення проблемних питань та шляхів їх вирішення у процесі дослідження).

**Виклад основного матеріалу.** Забезпечення технологічного рівня проектування освітнього процесу в системі формування професійної культури майбутніх фахівців економічних спеціальностей забезпечувався в нашому дослідженні через призму технологічного підходу.

Основними завданнями технологічного підходу є:

- 1) постановка діагностичної мети (із визначенням рівня засвоєння);
- 2) здійснення об'єктивного контролю ефективності навчання й визначення рівня досягнення поставленої мети;
- 3) гарантоване досягнення кінцевого результату.

Отже, технологічний підхід у формуванні професійної культури майбутніх фахівців економічних спеціальностей характеризує спрямованість педагогічних досліджень на оптимізацію, удосконалення діяльності освітнього процесу, підвищення його ефективності, конструктивності та інтенсивності.

Відштовхуючись від широкого спектру визначень поняття «педагогічна технологія» та взявши за основу погляд І. Волкова, ми пропонуємо наступне визначення *педагогічної технології формування професійної культури майбутніх фахівців економічних спеціальностей*, – як цілеспрямований методичний процес планування, інтегрування, моніторингу та оцінювання засвоєння знань у системі освітнього процесу підготовки фахівців економічного профілю, шляхом виявлення та вдосконалення людських і технічних ресурсів, та налагодження взаємодії між ними для досягнення найефективнішого результату в майбутній професійній діяльності.

Розроблена нами педагогічна технологія реалізації педагогічних умов формування професійної культури майбутніх фахівців економічних спеціальностей відповідає основним критеріям технологічності, керованості, системності, ефективності, відтворюваності включає: концептуальні положення, змістовий, процесуальний та оцінно-результативний компоненти.

**Концепт дослідження.** Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що фахова підготовка є інтегративною навчально-виховною діяльністю, і передбачає суб'єкт-об'єктну взаємодію, яка виявляється у визначеній площі навчально-виховного середовища закладу вищої освіти. Однією з детермінант цієї площини виступають безпосередньо педагогічні умови.

Тому в процесі реалізації педагогічної технології формування професійної культури майбутніх фахівців економічного профілю та підвищення її ефективності необхідно виділяти певні умови реалізації даної сукупності процесів.

Саме педагогічні умови, як одна із сторін закономірності освітнього процесу виступають пріоритетним компонентом впливу на формування професійної культури майбутніх фахівців економічного профілю.

Специфіка педагогічних умов в освітньому процесі повинна бути наближеною до змісту професійної підготовки майбутніх фахівців економічного профілю й відображатися в організаційно-змістовому, науково-методичному, матеріальному, інформаційному та психолого-педагогічному забезпеченні.

Комплексність процесу формування професійної культури майбутнього фахівця економічного профілю повинна базуватися на засадах освіченості, інноваційності, інформаційності, мобільності та професіоналізму прийняття виробничо-управлінських рішень при виконанні професійних обов'язків.

У нашому дослідженні **змістовий компонент** забезпечуються: реалізацією педагогічного менеджменту в системі освітньої підготовки, розвитком інноваційно-освітнього середовища та стимулюванням самоосвітньої діяльності як педагогічних умов формування професійної культури майбутніх фахівців економічних спеціальностей.

Технологія формування професійної культури в методологічній площині базується на засадах динаміки розвитку особистості, результатом якої є можливість успішного професійного становлення майбутнього фахівця.

Розробка технології формування професійної культури майбутніх фахівців економічного профілю повинна здійснюватися на основі системного, діяльнісного, особистісно-орієнтованого, культурологічного та технологічного підходів, які забезпечують ефективне формування професійної культури майбутніх фахівців економічних спеціальностей.

З цього випливає, що педагогічний менеджмент, як умова формування професійної культури майбутніх фахівців економічних спеціальностей, базується на демократичному векторі управління та педагогіці співробітництва як гуманістичному факторі підготовки майбутніх економістів.

Водночас, пріоритетним напрямом підготовки суб'єктів освітнього процесу економічних спеціальностей в умовах модульно-рейтингової та кредитно-модульної системи організації навчання є зростання ролі

педагогічної та психологічної підготовки викладача, який повинен проектувати освітнє середовище із залученням сучасних інформаційних, комп'ютерних та педагогічних технологій.

Проблема менеджменту в системі підготовки майбутніх економістів актуалізується діяльністю викладачів, як керівників-наставників у системі професійного та культурного становлення студентів у нових соціальних та економічних умовах розвитку.

Педагогічна основа підготовки майбутніх фахівців економічних спеціальностей має включати як традиційні методи й форми навчання у вищій школі, так і методи і форми навчання, які є характерними для європейської зони освіти.

Фундаментальними в нашому дослідженні стали саме змістові функції педагогічного менеджменту закладу освіти, які спрямовані на досягнення:

- високої економічної й соціальної ефективності загальнонаукової і професійної підготовки майбутніх фахівців економічних спеціальностей;
- технологічної відповідності засобів професійного навчання й виховання рівню розвитку сучасних ринкових відносин, виробництва, науки та культури;
- ефективної організації освітнього процесу відповідно до нормативів державних і міжнародних стандартів вищої професійної освіти;
- розвиток позитивних ділових, професійних, освітньо-виховних і міжособистісних відносин серед учасників освітнього процесу на основі принципів демократизації і гуманізації освіти.

Вищеперелічені функції педагогічного менеджменту задають вектор процесу формування професійної культури студентів економічних спеціальностей, під час якого застосовується, як приклад, модульна технологія освіти, метою якої є формування економічного мислення, розвиток емоційних і морально-естетичних якостей, засвоєння знань, умінь та навичок, способів розумових дій, дієво-практичної сфери та самокерованих механізмів особистості майбутнього фахівця економічного профілю (Вітвицька, 2009).

Педагогічне керівництво (менеджмент) процесом формування професійної культури в даному випадку також може забезпечуватися через:

- групові форми навчання задля вирішення проблем соціально-психологічного та виробничого управління, в умовах організації когнітивних структур навчання;
- моніторинг соціально-психологічних процесів розвитку майбутніх фахівців економічного профілю;
- шляхів постійного оновлення змісту освітніх програм.

Евристичний підхід до пізнання реальних освітніх потреб призводить до виходу майбутніх фахівців економічних спеціальностей за межі звичайних навчальних предметів і переходу на метапредметний рівень пізнання.

Метапредметний рівень пізнання в системі формування професійної культури майбутніх фахівців економічних спеціальностей утворює категоріально-понятійний інструментарій фундаментальних освітніх об'єктів – категорій, понять, символів, принципів, законів, теорій, що відображають специфіку професійної діяльності економістів, актуалізуючи при цьому сфери самоосвітньої діяльності, особистісного саморозвитку.

У системі педагогічного керування конструктивом навчального метапредмету враховується можливість суб'єктивного пізнання кожним студентом змісту предметів фахового спрямування, а кінцевим показником сформованості компетентностей та професійних навичок є написання й успішний захист державних кваліфікаційних робіт.

Отже, метапредметність за даних умов сприяє формуванню цілісного освітнього простору, який починається з макрорівня і стосується професійного середовища майбутнього фахівця, яке, у свою чергу, є одночасно об'єктом виробничо-економічної діяльності людини й суб'єктом підвищення її професійної культури.

Структурно-логічний та цілісний освітній простір, у контексті метапредметності, визначають навчальні предмети професійного циклу як сегмент цілісності, а також визначають загальні для всіх педагогів підходи до формування професійної культури студентів економічних спеціальностей, у комплексі цільового, змістового, технологічного, діагностичного компонентів.

Економічна освіта, у зазначеному аспекті, закономірно стає сферою самореалізації кожного, умовою реалізації професійної культури в професійному просторі, умовою перманентності та ефективності самоосвітньої діяльності й саморозвитку.

**Змістовий етап технології.** На даному етапі дослідження нами було розроблено навчально-методичне забезпечення факультативного курсу «Професійна культура економіста» (робоча навчальна програма, методичні рекомендації до виконання залікової роботи, тексти лекцій, кейси завдань).

Методичне забезпечення факультативного курсу «Професійна культура економіста» розроблене з метою формування креативного професіонала – майбутнього економіста, який уміло поєднує комплекс знань, умінь, навичок в економіко-виробничій сфері, та, на момент дослідження, є суб'єктом освітнього процесу в закладі вищої освіти, що забезпечує умови соціальної адаптації, із набуттям та реалізацією у студента-економіста культурних цінностей, як професійних, так і загальнолюдських.

Взявши за основу наукові дослідження професійної педагогіки в напрямі реалізації умов формування професійної культури майбутніх фахівців економічних спеціальностей, процес реалізації технологічного підходу, який, зокрема, передбачає гнучке інструментальне управління (менеджмент) освітнім процесом у закладі вищої освіти, нами було визначено з позиції кількох напрямів, які найактивніше розвиваються в дидактиці та застосовано

в системі впровадження факультативного курсу «Професійна культура економіста» в структурі освітнього процесу закладу вищої освіти, а саме:

- діалогове і модульне навчання (В. Г. Алькема, Л. Н. Герасіна та ін.);
- контекстне навчання (В. І. Гордієнко, О. Г. Карпенко, М. Д. Касьяненко та ін.);
- навчання шляхом розв'язання навчальних задач (Г. О. Балл, В. А. Ковальчук, В. О. Сластьонін та ін.);
- інноваційне навчання (М. В. Артюшина, І. М. Дичківська, П. І. Підкасистий та ін.);
- проблемно-модульне навчання (І. М. Богданова, Н. Ф. Маслова, В. І. Орленко, В. В. Попов та ін.);
- конструктивно-проективне навчання (О. В. Безпалько, Т. В. Лаврикова, В. М. Софронова та ін.);
- ігрове моделювання (О. В. Пономаренко, С. Ю. Шашенко та ін.) (Романова та ін., 2015, с. 87).

Ефективна професійна діяльність майбутніх економістів вимагає знань технологій і методик, що забезпечують ефект досягнення у сфері економічної діяльності та виробництва.

При визначенні змісту факультативного курсу «Професійна культура економіста» нами враховувалося, що в умовах жорсткої конкуренції традиційного змісту і форм вищої освіти недостатньо, тому особливу увагу було приділено оволодінню технологічними та інтелектуальними ресурсами як основам розвитку суспільства.

Пріоритет сучасної освіти – це формування інтелектуально-творчої, когнітивної сфери особистості, із динамічною реакцією на зміни, та сформованими комунікативними здібностями й мобільністю. Саме у процесі колективної діяльності здійснюється вплив на розвиток особистості кожного студента та на його світоглядні й ідеологічні позиції. Через засоби соціалізації та методи формування комунікативного потенціалу і придбання управлінського досвіду динамічно розвивається колективне співробітництво.

У системі нашого дослідження ми зосередили увагу, зокрема, на технології проектного навчання, як варіанті практичного втілення ідеї продуктивного навчання, яке характеризується індивідуальним досвідом соціально-продуктивної діяльності.

За основу нами було обрано теоретичні ідеї Дж. Дьюї та його послідовників, сутність яких полягає в тому, що студенти разом із педагогом проектують та досягають рішення пізнавальних і прикладних навчальних задач, опираючись на систематизацію продуктивної та пошукової діяльності.

Завданням педагога в цьому процесі є створення та підтримка умов, за яких студенти самостійно й мотивовано діють для досягнення поставлених цілей і задач, здобувають необхідні знання з різних джерел, паралельно розвиваючи дослідницькі, креативні та комунікативні вміння.

У нашому дослідженні веб-квест виступає дидактичною структурою, у межах якої викладач формує пошукову діяльність студентів та скеровує пошук, параметризуючи діяльність дослідників й визначаючи при цьому часові межі виконання завдань.

Загальноприйнятим є визначення поняття веб-квесту (web-quest), як проблемного завдання з елементами рольової гри, для виконання якого використовуються Інтернет-ресурси. В. Шмідт підкреслює проектні особливості веб-квестів, визначаючи їх як міні-проекти, засновані на пошуку інформації в Інтернеті (Шмідт, 2002).

Завдяки такому конструктивному підходу до навчання студенти не тільки добирають і впорядковують інформацію, отриману з Інтернету, але й скеровують свою діяльність на поставлене перед ними завдання, пов'язане з навчальною діяльністю, розвиваючи самоосвітні компетентності.

За цих умов, викладач із застосуванням інструментарію педагогічного менеджменту освітнього процесу створює необхідні умови для пошуку інформації, перетворюючи форму участі студентів у системі навчання з пасивно-об'єктивної на активно-суб'єктивну.

Тому, при підготовці до практичного заняття з дисципліни «Економічна теорія» було запропоновано студентам спеціальності 051 «Економіка», спеціалізації «Економіка підприємництва» Центральноукраїнського національного технічного університету об'єднатися у творчі групи з метою виконання завдань веб-квесту «Кредит» та представити результати своєї колективної роботи у вигляді звіту в формі презентації в програмі «Power point», із застосуванням інструментів майндмепінгу в програмі Mind Meister та Popplet, використовуючи також Інтернет-ресурси та відеоконференції.

За своєю формою веб-квест є інтерактивним процесом, під час якого студенти-економісти виявляють мотивацію до самостійного здобуття необхідних знань та навичок.

Веб-квест «Кредит» в умовах формування професійної культури майбутніх фахівців економічних спеціальностей – це сукупність методів та прийомів організації дослідницької діяльності, для виконання якої студенти-економісти здійснюють пошук, аналіз та обробку інформації, застосовуючи інтернет-ресурси у практичних цілях.

Етапи реалізації технології веб-квесту «Кредит» включали:

1. Підготовка (визначення викладачем теми й цілей веб-квесту).
2. Планування (визначення викладачем ролей, джерел і способів збирання і аналізу інформації, а також способів представлення результатів у формі презентацій; визначення критеріїв оцінки результату та процесу, розробка блогу для ходу роботи над веб-квестом).
3. Збирання інформації студентами-економістами (спостереження, робота з літературою, веб-ресурсами).

4. Аналіз інформації, формулювання висновків.

5. Представлення (презентація результатів і процесу).

6. Оцінка (оцінювання виконання та презентації проекту за попередньо визначеними критеріями).

Під час веб-квесту академічні групи студентів було поділено на підгрупи від трьох до п'яти студентів, що забезпечило регулювання розвитку конкуренції та лідерських якостей кожного студента, підвищуючи не тільки мотивацію до процесу здобування знань, а й відповідальність за результати діяльності та їх презентацію.

У систему реалізації технології веб-квесту «Кредит» нами було інтегровано коучингову технологію навчання (Coaching), метою якої є створення умов для формування суб'єкту діяльності (студента-економіста), здатного до реалізації своїх професійних можливостей, самостійного прийняття відповідальних рішень у різних ситуаціях життєвого та професійного вибору. Використання коучинг-технології в освіті спрямовано на розкриття особистого потенціалу студентів з метою максимального підвищення результативності їх діяльності.

Професійна педагогіка визначає основними завданнями коучингу: розвиток людини як пріоритетний напрям в освіті; розкриття потенціалу людини для максимального його використання; допомогу людині розвивати компетенції й усунути обмеження для досягнення особистісно значущих та стійких змін у професійній та особистій сферах життя; допомогу людині вчитися.

У ході виконання завдань веб-квесту викладачем було забезпечено підтримку розвитку майбутнього фахівця через:

- установа партнерських взаємовідносин педагог-студент;
- моніторинг поточної ситуації та стану виконання завдання;
- допомогу в подоланні труднощів та вирішенні проблеми;
- визначення конкретних термінів виконання завдань.

Коучинг процесу виконання веб-квесту через створення освітньо-розвивального середовища дав змогу активізувати:

- особистісний потенціал студентів економічних спеціальностей;
- здатність до саморозвитку й відповідальність тих, хто навчається;
- здатність до самостійної навчально-пізнавальної діяльності;
- генерування вміння використовувати свої ресурси для досягнення поставлених цілей та реалізації завдань;
- мотивацію студентів до професійного навчання.

Тому нами в ході запровадження технології освітнього коучингу було сформовано таке визначення даної категорії – альянс між двома рівними суб'єктами освітнього процесу, що спрямований на досягнення мети науково-педагогічного працівника, через актуалізацію впливу освітнього середовища.

З метою реалізації продуктивного підходу до навчання в технологію впровадження факультативу «Професійна культура економіста» та в методику вивчення самостійної складової фахових дисциплін студентів економічних спеціальностей було впроваджено навчальне дослідження, яке забезпечувалося через: ознайомлення студентів з літературою; виявлення проблеми; постановку задач; аналіз та синтез зібраних даних; формулювання гіпотези; планування та розробку навчальних дій; збір даних; продукування ідей та формулювання висновків.

Даний вид навчально-пошукової діяльності забезпечував розвиток навичок дослідницької діяльності, самоосвіти та саморозвитку. А можливість поєднання традиційного навчання з використанням інформаційних технологій паралельно формувала у студентів інформаційні компетентності.

Одним із видів навчального дослідження для студентів економічних спеціальностей було запропоновано дослідження й аналіз власних доходів та видатків через програмний продукт «1Money».

Даний вид роботи забезпечив сформованість у студентів-економістів умінь та навичок: аналізу, синтезу, узагальнення, систематизації, класифікації та порівняння економіко-облікових даних.

Спираючись на власний педагогічний досвід, у методичне забезпечення фахових дисциплін та факультативного курсу «Професійна культура економіста» активно впроваджувалась ігрова діяльність, яка застосовувалась як засіб розв'язання комплексних завдань нового матеріалу, закріплення вивченого, розвитку креативності, формування загально-навчальних умінь у структурі професійної культури майбутніх економістів.

Зокрема, під час застосування економічного симулятора «Життєвий капітал» нами було підкреслено підвищення інтересу студентів до навчального процесу. Хід гри побудований таким чином, щоб повніше реалізувати підготовку студентів до практичної діяльності, сформувати в них життєву позицію, мобілізувавши майбутніх економістів на вирішення професійних завдань, в умовах активної комунікації з усіма учасниками за встановленими правилами і конкретними педагогічними умовами (див. додаток).

**Процесуальний етап педагогічної технології** спрямований на формування професійних умінь, навичок та мотивації зацікавленості до професійної діяльності майбутнього фахівця економічного профілю під час лекційних, практичних, тренінгових занять із дотриманням організаційно-педагогічних та методичних умов.

Тренінги застосовувалися нами в педагогічній діяльності в кількох аспектах: як навчальна технологія («Маркетинг і ціноутворення»); концепція реальності («Основи медіаграмотності майбутніх економістів»); засіб інтерактивного навчання («Тайм-менеджмент майбутнього економіста»).

Режим тренінгу забезпечує інтенсивність засвоєння необхідних умінь у процесі активної креативної діяльності студентів економічних спеціальностей. У хід роботи тренінгів нами було включено постановку мети у вигляді конкретних умінь, формування цінностей, сприйняття нових ідей, подолання власних стереотипів, досвіду творчої комунікації, тобто основні детермінанти саморозвитку і мотивації до самовдосконалення й самореалізації.

Структура тренінгів мала класичну структуру (вступ, виявлення очікувань студентів; характеристика сутності проблем; постановка й реалізація тренінгових задач, обговорення підсумків тренінгу, зворотній зв'язок, рефлексія) та різноманітну систему методів активізації навчання (онлайн трансляції, відеокліпи, робота в групах, круглі столи, прес-конференції, інтерв'ю, дискусія, психологічні ігри, «мозковий штурм», експертні групи, дизайн проектів тощо).

Після використання тренінгової технології навчання нами було підкреслено позитивний та глибокий вплив на особистість майбутніх фахівців економічних спеціальностей, зокрема, на формування ефективних для майбутньої професійної діяльності способів поведінки та взаємодії. Також необхідно наголосити на прийомах рефлексії як інструменту усвідомлення себе, свого досвіду комунікації з іншими особистостями, своїх труднощів у діяльності, складнощів ситуації взаємодії.

Отже, тренінгове навчання особливо ефективно для розвитку особистісних властивостей студентів економічних спеціальностей, ціннісних та культурних орієнтацій і відпрацювання прикладних умінь.

З метою ефективного засвоєння теоретичних знань та формування практичних навичок для ефективного застосування в майбутній професійній діяльності нами було розроблено й застосовано в процесі підготовки студентів спеціальності 051 «Економіка» Центральноукраїнського національного технічного університету методичні рекомендації «Розробка бізнес-плану створення інтернет-магазину».

Розробка бізнес-плану інтернет-магазину включає в себе різні складові, що дозволяють розвинути та сформувати:

1. **Економічні компетенції**, через призму економічного мислення, досвіду практичної діяльності, опанування методів економічного аналізу та проектування, наявності системного уявлення про структуру й тенденції розвитку української та світової економіки, знання принципів прийняття управлінських рішень на мікро- і макрорівнях, формування особистої економічної позиції.

2. **Аналітично-прогностичні компетенції майбутніх фахівців економічних спеціальностей**: оцінка ефективності вкладень коштів у створення підприємства; розробка маркетингової стратегії, спрямованої на залучення покупців; планування та оцінка витрат, здійснення яких необхідно для функціонування проектного підприємства; ризики та ін.

3. **Комунікативні компетенції** – через пошук потенційних споживачів, формування відносин із контрагентами та іншими учасниками ринкових відносин формується знання ділового етикету, толерантність та ефективна взаємодія в колективі.

4. **Інноваційно-інформаційні компетенції**, як здатність до збору, формування та передачі необхідної інформації шляхом застосування інформаційно-комп'ютерних технологій у системі роботи з інтернет-платформою майбутнього підприємства (табличні редактори типу MS Excel, системи баз даних типу MS Access, анкети-опитувальники типу Google forms, маркетингового «просування» продукції через соціальні мережі й маркування продукції із застосуванням Qr-кодів та ін.

5. **Самоосвітні компетенції**, як необхідність професійного розвитку, у зв'язку з динамічністю розвитку ринкових перетворень та мінливістю споживчих потреб, як мотив задоволення основної мети комерційного підприємства – формування доданої вартості й отримання прибутку.

На нашу думку, саме колективна форма роботи дозволяє індивідуально регулювати обсяг матеріалу, динамічність виконання завдань, розвиває інтерес до об'єкта дослідження, а використання інноваційних засобів навчання, таких як розробка таблиць, ментальних карт, малюнків та колажів за допомогою ІКТ полегшує запам'ятовування досліджуваного матеріалу, відбувається навчання рефлексії.

Рефлексія – це умова, необхідна для того, щоб студент-економіст чітко розумів схему організацій власної професійної діяльності, конструював її відповідно до своїх цілей і програм, усвідомлював і засвоював способи евристичної освітньої та майбутньої професійної діяльності.

Спираючись на практичний досвід підготовки майбутніх економістів, ми, зокрема, відзначили метод (вивчення) конкретної ситуації (кейс-технології навчання). Змістом цієї технології є створення проблемної ситуації на основі фактів з реального життя та виробничих ситуацій.

Серед гносеологічних особливостей кейс-методу дослідники виділяють:

1) неоднозначність одержуваного знання, що є одним з варіантів ситуативного знання;

2) розмаїття джерел знань, що включає теоретичне знання, отримане на лекціях і з навчальних матеріалів, а також із висловлювань інших учасників обговорення;

3) творчий процес пізнання, що здійснюється завдяки вільній обстановці висловлення ідей на основі включення індивідуальної творчості суб'єктів навчального процесу в колективну творчу діяльність;

4) колективний характер пізнавальної діяльності, що є найважливішою передумовою синергетичного ефекту, тобто множення одержуваного пізнавального результату за рахунок поєднання зусиль учасників навчання,

якому сприяє різноманіття способів, форм і методичних прийомів у навчанні: «мозкова атака», виділення підгруп, їх взаємодія тощо;

5) форсований процес одержання знання завдяки зануренню в ситуацію. Це занурення дає змогу уникнути суто логічної моделі пізнання. Завдяки швидкому включенню механізмів образного, інсайтного пізнання.

Ключова ідея цього методу полягає в тому, що майбутні фахівці економічних спеціальностей повинні керуватись актуальною ситуацією, ураховуючи її найважливіші параметри та зміни, мислення перестає бути лінійним (Сурмин та ін., 2002, с. 286).

У формі симулятора виробничих умов у системі формування професійної культури майбутніх фахівців економічних спеціальностей кейс-технологія навчання застосовувалася нами на практичних заняттях «Інформаційні системи в економіці». За даних умов студентам економічних спеціальностей була поставлена задача зі створення підприємства «Вікно в Європу» в програмному комплексі «1С підприємство» та забезпечення його економічної «життєдіяльності», шляхом уведення фінансово-господарських операцій та формування й аналізу річної фінансової звітності.

Даний вид навчальної діяльності забезпечив основу для практичного досвіду застосування основ теоретичних знань з ведення фінансово-господарської діяльності підприємств.

Тому, підкреслюючи значення кейс-технології в системі формування професійної культури майбутніх фахівців економічних спеціальностей, необхідно виділити такий важливий їх аспект, як забезпечення розвитку професійного мислення майбутніх економістів та, одночасно, виховання проєктивної поведінки особистості з паралельним формуванням умінь оперативного вирішення виробничих ситуацій.

**Оцінно-результативний компонент педагогічної технології** включав у себе діагностування рівнів сформованості професійної культури майбутніх фахівців економічних спеціальностей, перевірку отриманих результатів та їх вірогідності методами математичної статистики, обробку, аналіз, узагальнення та оформлення результатів експерименту за темою дослідження.

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** З усього спектру психолого-педагогічної системи технологій та умов, зорієнтованих на всебічне формування професійної культури майбутніх фахівців економічних спеціальностей, ми застосовували такі, які, виходячи з особливостей майбутньої професійної діяльності, спрямовували навчання на реалізацію компетентнісного, діяльнісного, системного, особистісно-орієнтованого, аксіологічного, акмеологічного, синергетичного підходів.

Таким чином, реалізуючи на практиці цілеспрямовану, чітко організовану, змістовно насичену психолого-педагогічну систему технологій, у векторі забезпечення ефективного педагогічного

менеджменту, створення інноваційного освітнього середовища, самовдосконалення та самоосвіти, ми досягли мети – сформованості професійної культури майбутніх фахівців економічних спеціальностей.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Вітвицька, С. С. (2009). Технологія педагогічної підготовки магістрів в умовах ступеневої освіти. *Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики*, О. А. Дубасенюк (Ред.), (сс. 133-153). Житомир: ЖДУ ім. І. Франка (Vitvytska, S. S. (2014). Technology of pedagogical preparation of masters in conditions of graduate education. In R. O. Dubaseniuk (Ed.), *Professional Pedagogical Education: Innovative Technologies and Techniques*, (pp. 133-153). Zhytomyr: ZhDU named after I. Franko).
2. Романова, Г. М., Артюшина, М. В., & Слатвінська, О. А. (2015). *Педагогічні технології у професійній підготовці кваліфікованих робітників: довідник*. Київ: Інститут професійно-технічної освіти НАПН України (Romanova, H. M., Artiushyna, M. V., & Slatvinska, O. A. (2015). *Pedagogical technologies in the professional training of qualified workers: guide*. Kyiv: Institute of professional education of the National Academy of Sciences of Ukraine).
3. Сурмин, Ю., Сидоренко, А., Лобода, В., Фурда, А., Катерыняк, И. & Кеси Меер (2002). *Ситуационный анализ, или анатомия кейс-метода*. Ю. П. Сурмина (Ред). Киев: Центр инноваций и развития (Surmyn, Yu., Sydorenko, A., Loboda, V., Furda, A., Kateruniak, Y., Kesy Meer (2002). *Situational analysis or anatomy of the case method*. R. Yu. Surmin (Ed.). Kyiv: Center for Innovation and Development).
4. Шмідт, В. В. (2002). *Технологія веб-квеста при навчанні англійської мови студентів немовних спеціальностей*. Режим доступу: [http://sconference.org/publ/nauchno\\_prakticheskie\\_konferencii/pedagogicheskie\\_nauki/tema\\_12-1-0-174](http://sconference.org/publ/nauchno_prakticheskie_konferencii/pedagogicheskie_nauki/tema_12-1-0-174). (Schmidt, V. V. (2002). *WebQuest Technology in Teaching English for Specific Purposes*. Retrieved from: <http://www.winner.seua.net/page26/1/10/>).

### РЕЗЮМЕ

**Кушнір Наталя.** Технологічний аспект реалізації умов формуючої професійної культури майбутніх спеціалістів економічних спеціальностей.

В статті досліджено застосування авторської технології формуючої професійної культури майбутніх спеціалістів економічних спеціальностей. Автором запропоновано цілеспрямований методично забезпечений процес планування, інтеграції, моніторингу та оцінки засвоєння знань в системі підготовки спеціалістів економічного профілю. Комплексність процесу формуючої професійної культури майбутніх спеціалістів економічних спеціальностей побудована на принципах освітності, інноваційності, інформативності та мобільності в системі виявлення та удосконалення людських та технічних ресурсів, налагодження взаємодії між ними для досягнення ефективного результату в майбутній професійній діяльності.

**Ключові слова:** педагогічні умови, педагогічна технологія, професійна культура, компетентність, професійні завдання, педагогічний менеджмент, самоосвіта, саморозвиток, інноваційний.

## SUMMARY

**Kushnir Nataliia.** Technological aspects of realization of the conditions for forming professional culture of future specialists of economic specialties.

*The article is devoted to application of the author's technology for the formation of professional culture of future specialists in economic specialties. The author proposes a purposefully methodically provided process of planning, integration, monitoring and evaluation of knowledge acquisition in the system of training of specialists in the economic profile, by identifying and improving human and technical resources, and establishing interaction between them in order to achieve the most effective result in future professional activities.*

*Complexity of the process of forming professional culture of a future specialist in the economic profile should be based on the principles of education, innovation, information, mobility and professionalism of the adoption of industrial and managerial decisions in the performance of professional duties.*

*Therefore, the technology of organizing pedagogical conditions meets the main criteria of technological ability: controllability, systemicity, efficiency, reproducibility, and also includes methodological support for the provision of effective pedagogical management of the formation of professional culture of future specialists in economic specialties; creation of an innovative educational environment; self-improvement and self-education of future specialists in economic specialties.*

*Specificity of pedagogical conditions in educational process should be close to the content of professional training of future specialists of economic profile and reflected in the organizational-content, scientific-methodological, material, informational, psychological, and pedagogical support. In order to accomplish this task, the author has developed and tested in the educational process of institutions of higher education methodological support with the elements of dialogue, modular learning, contextual education, and training through the solution of professional tasks, innovative learning and problem-modular learning.*

*The author's pedagogical technology for implementing the pedagogical conditions for the formation of the professional culture of future specialists in economic specialties includes: conceptual provisions, content, procedural and evaluative-productive components.*

**Key words:** pedagogical conditions, pedagogical technology, professional culture, competence, professional tasks, pedagogical management, self-education, self-development, innovation.

УДК 37:364.65

**Ільдико Орос**

Закарпатський угорський інститут

ім. Ференца Ракоці II,

м. Берегово

ORCID ID 0000-0001-7300-9362

DOI 10.24139/2312-5993/2018.08/181-191

## КОНКРЕТИЗАЦІЯ КАТЕГОРІЙ: «ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ», «НЕФОРМАЛЬНА ОСВІТА», «ДОРΟΣЛІСТЬ», «АНДРАГОГІКА»

*У статті нами проаналізовано філософську, соціально-економічну, соціально-педагогічну літературу, на основі якої розглянуто термінологічне поле досліджуваної проблеми й конкретизовано такі категорії: «освіта дорослих», «неформальна освіта», «дорослість», «андрагогіка».*

*Доведено, що немає єдиної спільної думки вчених щодо визначення дефініції «дорослість». Частина вчених, характеризуючи дорослу людину, базується на понятті фізіологічної, психологічної, соціальної зрілості особистості, у процесі якої змінюється, як зазначає Л. Лук'янова, спосіб життєдіяльності й виникають нові типи соціальних взаємовідносин, але інші дослідники дотримуються думки, що при визначенні цього терміну потрібно враховувати і вік людини, хоча вчені до визначення хронологічних меж підходять по-різному, про що свідчать представлені у статті дані.*

*Узагальнивши погляди вітчизняних і зарубіжних науковців щодо визначення дефініції «дорослий» ми дійшли висновку, що в дорослої людини сформовані фізіологічні і психологічні функції, для неї характерно: досить високий рівень самостійності, економічна незалежність, великий життєвий досвід, прагнення швидко реалізувати отримані знання, уміння й навички. При визначенні віку дорослої людини потрібно враховувати встановлений вік відповідною країною.*

**Ключові слова:** освіта дорослих, неформальна освіта, дорослість, андрагогіка, доросла людина.

**Постановка проблеми.** Актуальним питанням про необхідність вчитися впродовж усього життя зробило те, що ані загальноосвітня, ані вища школа не здатні наділити людину знаннями раз і назавжди. Освіту дорослих почали розглядати як систему, покликану компенсувати недоліки загальноосвітньої і вищої школи (Архипова, 2011, с. 48).

У зв'язку з напрямом нашого дослідження викликають інтерес поняття «освіта дорослих», «неформальна освіта», «інформальна освіта», «освіта», «андрагогіка».

**Аналіз актуальних досліджень.** У наукових джерелах викладено різні визначення названих понять і обґрунтовано такими сучасними компаративістами, як: С. Архипова, П. Джарвіс (Р. Jarvis), С. Змейов, Н. Кулюткін, Д. Легг (D. Legge), Л. Лук'янова, Н. Ничкало, В. Подобед, К. Тітмус (C. Titmus), Д. Титаренко, І. Фольварочний та ін.

**Мета статті:** розглянути термінологічне поле досліджуваної проблеми і конкретизувати такі категорії: «освіта дорослих», «неформальна освіта», «дорослість», «андрагогіка».

**Методи дослідження.** У статті використано методи дослідження: теоретичні (аналіз філософської, педагогічної, психологічної літератури) – для обґрунтування вихідних положень дослідження; інтерпретаційно-аналітичний метод, на основі якого вивчаються українські й зарубіжні джерела із застосуванням синтезу, аналізу, систематизації та узагальнення; метод порівняльно-історичного аналізу, для виявлення тенденції розвитку освіти дорослих.

**Виклад основного матеріалу.** Г. Сакун характеризує освіту як особливий ціннісний тип соціальної реальності, змістом якого є теоретичне структурування інформації, розширення символічного універсуму комунікації, а також соціалізація особистості на основі засвоєння знань. У той самий час основний аспект освіти пов'язаний із формуванням

філософського-культурологічного світогляду (Сакун, 2010, с. 6). На думку М. Мартинюка, основним завданням освіти є зміст і форма накопичення й передачі знань про закони розвитку природи, суспільства та мислення від покоління до покоління; з точки зору економіки освіта є фактором репродукування продуктивної сили суспільства – робочої сили, що реалізується в процесі праці (Мартинюк, 1999, с. 7).

Як видно із зазначеного, поняття «освіта» має динамічний характер, являє собою основу розвитку суспільства й держави, соціалізації особистості на основі засвоєння знань, формування світогляду людини, основу продукування продуктивної сили суспільства – робочої сили.

Уперше поняття «освіта дорослих» визначив Комітет під керівництвом А. Сміта (A. Smith) у 1919 р., згідно з яким освіта дорослих обмежувалася дисциплінами загальнокультурного гуманітарного циклу і пригнічувала професійно-технічний елемент, тобто виконувала компенсаторну функцію (ліквідувала прогалини у базовій освіті дорослих (Коваленко, 2005, с. 44).

А. Сміт відмічав, що освіта дорослих – невід’ємна складова суспільного життя. Тому вона повинна бути всеохопною та позитивною (*Great Britain*, с. 55).

У 1929 р. у праці «Неперервна освіта» («Lifelong education») англійський педагог Б. Йекслі (B. Yeaxlee) критикує зацікавленість на загальній освіті й виступає за процес навчання неперервної та позитивної освіти, у якому «формальності відіграють досить незначну роль» (Yeaxlee, 1929, с. 45).

Директорією Юнеско з освіти дорослих у 1951 році було затверджено: «освіта дорослих включає всі форми навчальної або іншої діяльності, що не може бути визначена як професійна» (*Directory of adult education*, с. 17). Якщо до 1960-70 рр. співвідношення понять «неперервна освіта» та «освіта дорослих» можна було умовно виразити формулою «неперервна освіта» = «освіта дорослих», то після 3-ї Всесвітньої конференції з освіти дорослих у Токіо у 1972 р. освіта дорослих стала одним із структурних елементів неперервної освіти. Вона є «інтегральним фокусом всієї освітньої системи», центральною та домінуючою ланкою (Коваленко, 2005, с. 49).

На Генеральній конференції в Найробі (Кенія) у 1976 р. в «Рекомендаціях про освіту дорослих» ЮНЕСКО було прийнято як керівництво таке визначення дефініції, що аналізується: «освіта дорослих означає весь комплекс організованих процесів освіти, формальних або інших, що продовжують або поповнюють освіту, яку отримують у школах, закладах вищої освіти, а також практичне навчання. На основі цих процесів особи, які розглядаються як дорослі суспільством, частиною якого вони є, розвивають свої здібності, збагачують знання, підвищують технічну та професійну кваліфікацію або отримують нову орієнтацію та змінюють погляди чи поведінку з подвійною перспективою – всебічного особистого

розвитку та участі у збалансованому та незалежному соціальному, економічному й культурному розвитку» (Коваленко, 2005, с. 50).

За Л. Лук'яною, освіта дорослих розглядається як кінцева ланка системи неперервної освіти та охоплює всі форми просвітницького впливу на дорослу людину (Лук'янова, 2017, с. 9).

Як зазначає В. В. Маслова, освіта дорослих – це складова частина системи освіти, її відносно відособлений підрозділ, основним завданням якого є сприяння всебічному розвитку людини в період її самостійного життя (Маслова, 2004, с. 11).

С. Архипова, вивчаючи освіту соціально незахищених категорій дорослих, освіту дорослих визначає таким чином: освіта дорослих – це складова системи освіти, її відносно відокремлений підрозділ, основним завданням якого є сприяння всебічному розвитку людини в період її самостійного життя (Архипова, 2011, с. 57); освіта дорослих – це самостійна галузь із чітко визначеними характеристиками, цілями, особливостями організації освітніх послуг. Її характеристики: розширення галузі освіти за межі формальної освіти, перетворення її на галузь освітніх послуг, яка орієнтована, перш за все, на задоволення освітніх потреб конкретної людини, посилення ролі освіти у вирішенні соціально-економічних, соціально-психологічних, культурно-моральних проблем людини й сучасного суспільства. Ці характеристики у ХХІ ст. носитимуть глобальний характер і визначатимуть усю освітню діяльність.

Система освіти дорослих функціонує як своєрідний випереджальний механізм, який стабілізує прогресивний розвиток суспільства і сприяє всебічному цілісному розвитку кожної людини в період її самостійної діяльності. Завдання освіти дорослих ускладнюються й потребують узгоджених зусиль філософів, соціологів, педагогів, психологів, економістів, тобто міждисциплінарного підходу до розгляду її питань (Архипова, 2011, с. 61). Відомий англійський учений Коліна Тітмус (С. Titmus), характеризуючи структуру освіти дорослих, на основі системного аналізу побудував її модель. Цінним у його дослідженні є те, що вчений освіту дорослих розглянув як систему, яка складається з трьох елементів: шкільна освіта дорослих; професійна освіта дорослих; позашкільна або загальна освіта дорослих. Але систему освіти дорослих учений розглянув як єдине ціле, що досягається через функціональну взаємодію її частин (Коваленко, 2005, с. 56).

Англійський учений-педагог Дерек Легге (D. Legge) у роботі «Освіта дорослих у Британії», аналізуючи безліч споріднених понять щодо освіти дорослих (70-80 рр. ХХ ст.), виокремлює такі, що об'єднують існуючі в той час визначення: отримання освіти для всіх дорослих, яка являє собою постійний тривалий процес і включає різні форми освіти, а не тільки формальної (Коваленко, 2005, с. 57).

Яка видно із зазначеного, відомі британські вчені характерними рисами освіти дорослих визначають: досягнення дорослого віку; використання різних форм освіти; тривалий процес.

Освіта дорослих – потужний і дієвий інструмент, здатний забезпечити гарантований, результативний, економічний і своєчасний перехід суцільного в новий якісний стан (Титаренко, 2016, с. 26–27).

Освіта дорослих відбувається як у межах формальної освіти (університети, професійно-технічні училища та технікуми), так і поза ними, тобто в неформальних закладах (центри освіти, різноманітні курси і просвітницькі організації) та загалом протягом життя (інформальна освіта).

У законі «Про освіту» (1944 р.) «подальша освіта» трактувалася як денна та заочна освіта для осіб, старших шкільного віку, а також заняття у вільний час, що уявляють собою організований культурний відпочинок, навчання, для осіб, старших шкільного віку (Ministry of education).

Освіта дорослих базується на теорії навчання дорослих – андрагогії, науково-методичною основою якої є технологія навчання дорослих. У її основі також покладено концепцію вільного, «відкритого» навчання (open learning – англ.), психологію навчання дорослих, що розвивається в контексті неперервної освіти людини впродовж усього життя (Фольварочний).

Розглянемо визначення дефініції «андрагогіка» вітчизняними й зарубіжними вченими.

Установлення андрагогіки як самостійної науки відбулося в 1950–1970-х роках.

Андрагогіка (з гр. *aner, andros* – дорослий чоловік, зрілий муж і *ago* – веду) – наука про навчання дорослих, що обґрунтовує діяльність дорослих, які навчаються, і тих, хто навчає, з організації процесу навчання (Маслова, 2004, с. 3).

Як зазначає А. Гончарук, Едуард Ліндемманн – перший Американський теоретик, хто вижив термін андрагогіка у 1927 р. Проте у США поняття набуло популярності через роботу М. Ноулза (1950), який визначив андрагогіку як мистецтво та науку, що допомагають навчати дорослих, і вперше відокремив андрагогіку від педагогіки. У Великій Британії розвиток цієї освітньої галузі пов'язаний з іменем П. Джарвіса (Гончарук, 2012, с. 32).

За висловом О. Ситник, андрагогіка – це «теорія навчання і виховання молоді, яка дозріває, доростає, тобто охоплює різні категорії дорослих людей» (Ситник, 2012).

С. Змейов вважає, що андрагогіка – це наука про навчання дорослих, яка обґрунтовує діяльність тих, хто навчається, і тих, хто навчає, щодо організації процесу навчання (Змеев, 1999, с. 81).

Дослідниця І. Левченко зазначає, що неперервна освіта – це процес здобуття людиною необхідних знань, набуття навичок і виникнення потреби в них, що відбувається впродовж усього життя людини (Левченко,

2012, с. 87). Андрагогіка, у розумінні І. Левченко, це теорія і методика навчання дорослих. Дослідниця сформулювала й вихідні основи андрагогіки, які полягають у наступному:

- провідна роль у процесі навчання належить дорослому учню, який прагне до самореалізації;
- дорослий учень володіє досвідом, який він використовує у процесі навчання;
- процес навчання дорослого організовується у вигляді його спільної діяльності з викладачем;
- дорослий учень безвідкладно використовує отримані знання, уміння й навички в процесі навчання (Левченко, 2012, с. 88).

Отже, із зазначеного витікає, що андрагогіка визначає всі параметри навчання дорослого учня, а також обґрунтовує організацію процесу навчання дорослих, однак єдиного і загальноприйнятого трактування ролі, місця та функцій андрагогіки немає, її складові залишаються відкритими для наукових дискусій.

Визначимо, як дефініція «дорослість» стверджується в наукових працях вітчизняних і зарубіжних учених.

Відомий фахівець у галузі освіти дорослих М. Ноулз пояснив термін «дорослий» таким чином: дорослий – той, хто продукує характерну поведінку та виконує соціальні ролі, що відповідають поняттю «дорослість»; той, хто має дорослу самоідентифікацію (Фельцан, 2017, с. 300). Його ідеї базувалися на понятті психологічної зрілості особистості, а не вікової норми.

Р. Хевігурст (R. Havighurst) окреслив три стадії дорослості:

- рання (18–30 р.);
- середня (30–55 р.);
- пізня (55 р. і більше) (Фельцан, 2017, с. 300).

Дорослий, на думку В. Маслової, – це особа, що виконує соціально значимі продуктивні ролі (громадянина, працівника, члена сім'ї), володіє фізіологічною, психологічною, соціальною, етичною звітністю, відносною економічною незалежністю, життєвим досвідом і рівнем самосвідомості, достатніми для відповідальної самокеруючої поведінки, що поєднує або чергує навчальну діяльність з іншими видами діяльності (Маслова, 2004, с. 5).

Загалом, окремі вчені дорослість пов'язують не стільки з віком людини, скільки з соціально-психологічними факторами, які усвідомлюються самою людиною й визнаються суспільством.

Дослідниця І. Левченко відзначає, що «дорослість» пов'язується не з віком, а з соціально-психологічними факторами, що, з одного боку, усвідомлюється самою людиною, а, з іншого – визнаються суспільством, виявляються в суспільному житті (Левченко, 2012, с. 88).

У такому ж ключі визначає дорослу людину і Ю. Кулюткін: «це, насамперед, соціально сформована особистість, здатна до самостійного й

відповідального прийняття рішень відповідно до норм і вимог суспільства. Це суб'єкт суспільно-трудової діяльності, що веде самостійне життя: виробниче, суспільне, особисте... Він самостійно приймає рішення, активно регулює свою поведінку» (Кулюткин, 1985, с. 12).

Існують вікові межі дорослого періоду життя людини, обумовлені вченими по-різному. Е. Степанова дорослість відносить до 18–40 років (Степанова, 1981, с. 53–54), Ю. Кулюткін – до 16–70 років (Кулюткин, 1985, с. 13–15), Д. Бромлі та Б. Анан'єв – до 21–65 років (Левченко, 2012, с. 89).

На основі аналізу науково-методичної літератури І. Левченко пропонує визначати дорослого учня за такими характеристиками:

- дорослий учень усвідомлює себе більш самостійною особистістю;
- він має більший життєвий досвід;
- його мотивація визначається прагненням досягти конкретної мети;
- він прагне до невідкладної реалізації отриманих знань, умінь, якостей (Левченко, 2012, с. 89).

За твердженням С. Змеєва, доросла людина – це особа, яка володіє фізіологічною, психологічною, соціальною, моральною звітністю, економічною незалежністю, життєвим досвідом і рівнем самосвідомості, достатнім для відповідального самокерованого поведіння (Змеєв, 1999, с. 68).

Директорією ЮНЕСКО з освіти дорослих у 1951 р. було затверджено, що в освіті дорослих «беруть участь дорослі особи віком старше 18 років» (Directory of adult education, с. 17). Як зазначає С. Коваленко, у Великій Британії немає єдиного стандарту щодо визначення «зрілості» студента. Деякі волонтерські організації, що орієнтують свою діяльність на освіту дорослого населення, приймають дорослих студентів, починаючи з 16-річного віку, інші з 18 або 21 віку (Коваленко, 2005, с. 53–54).

За Л. Лук'яною, дорослість – етап онтогенезу, що характеризується найвищим рівнем розвитку духовних, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей людини. На цьому етапі формуються своєрідні особливості Я-концепції, спонукальної та емоційної сфер особистості, змінюється спосіб життєдіяльності, з'являється життєвий досвід, виникають нові типи соціальних взаємовідносин (створення сім'ї, сімейні стосунки, батьківські функції, кар'єра, творчі досягнення тощо) (Лук'янова, 2017).

С. Архипова схарактеризувала період дорослості як етап життєвого шляху людини, на якому формуються її основні психофізіологічні функції та пізнавальні психічні процеси (мислення, самосвідомість, емоційно-вольова сфера), визначаються основні ціннісні орієнтації (усвідомленість і відповідальність поведінки). Основним видом діяльності стає професійна діяльність. При цьому доросла людина виконує соціальні ролі (громадянин, працівник, громадський діяч, член сім'ї). Їй притаманні економічна незалежність, життєвий досвід (Архипова, 2011, с. 78).

За визначенням Європейської асоціації освіти дорослих (ЕАЕА), дорослий – це людина, яка досягла фізіологічної, психологічної і соціальної зрілості, володіє певним життєвим досвідом, виконує ролі, закріплені суспільством за дорослими людьми, і приймає на себе відповідальність за своє життя і поведінку (Архипова, 2011, с. 68).

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** Доведено, що немає єдиної спільної думки вчених щодо визначення дефініції «дорослість». Частина вчених, характеризуючи дорослу людину, базується на понятті фізіологічної, психологічної, соціальної зрілості особистості, у процесі якої змінюється, як зазначає Л. Лук'янова, спосіб життєдіяльності й виникають нові типи соціальних взаємовідносин. Але інші дослідники дотримуються думки, що при визначенні цього терміну потрібно враховувати і вік людини, хоча вчені до визначення хронологічних меж підходять по-різному, про що свідчать представлені вище дані.

Узагальнивши погляди вітчизняних і зарубіжних науковців щодо визначення дефініції «дорослий» ми дійшли висновку, що в дорослої людини сформовані фізіологічні і психологічні функції, для неї є характерним: досить високий рівень самостійності, економічна незалежність, великий життєвий досвід, прагнення швидко реалізувати отримані знання, уміння й навички. При визначенні віку дорослої людини потрібно враховувати встановлений вік відповідною країною.

Отже, у статті проаналізовано філософську, соціально-економічну, соціальну-педагогічну літературу, на основі якої розглянуто термінологічне поле досліджуваної проблеми і конкретизовано такі категорії: «освіта дорослих», «неформальна освіта», «дорослість», «андрагогіка».

Перспективи подальших розвідок у даному напрямі – охарактеризувати підходи до здійснення освіти дорослих у країнах Європейського союзу.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Архипова, С. П. (2011). *Освіта соціально незахищених категорій дорослих: теорія, методологія, практика*. Черкаси: ФОП Чабаненко (Arkhyrova, S. P. (2011). *Education of socially unprotected categories of adults: theory, methodology, practice*. Cherkasy: FOP Chabanenko).
2. Сакун, Г. О. (2010). *Освіта як предмет філософсько-аксіологічної рефлексії* (автореф. ... канд. філософ. наук: 09.00.10). Одеса (Sakun, H. O. (2010). *Education as an object of philosophical-axiological reflection* (PhD thesis abstract). Odesa).
3. Мартинюк, М. А. (1999). *Освіта як фактор інтенсифікації суспільного виробництва в перехідній економіці України* (автореф. дис. ... канд. екон. наук: 08.01.01). Київ (Martyniuk, M. A. (1999). *Education as a factor of intensification of social production in the transition economy of Ukraine* (PhD thesis abstract). Kyiv).
4. Коваленко, С. М. (2005). *Тенденції розвитку освіти дорослих в Англії (остання чверть XX – початок XXI ст.)* (дис. ... канд. пед. наук). Житомир (Kovalenko, S. M. (2005). *Trends in the development of adult education in England (the last quarter of the XX century – the beginning of the XXI century)* (PhD thesis). Zhytomyr).

5. Great Britain. Ministry of Reconstruction. *Adult Education Committee: Final report*. London, H. M. Stationery off., 1919, also by A. L. Smith (page images at HathiTrust). Retrieved from: <https://catalog.hathitrust.org/Record/001451389>.
6. Yeaxlee, B. (1929). *Lifelong education*. London: Cassell.
7. *Directory of adult education* (1951). Paris: UNESCO.
8. Лук'янова, Л. (2017). *Законодавче забезпечення освіти дорослих: зарубіжний досвід*. Київ: ТОВ «ДКС-Центр» (Lukianova, L. (2017). *Legislative provision of adult education: foreign experience*. Kyiv: DKS-Center Ltd).
9. Маслова, В. В. (2004). *Основы андрагогики. Терминологический словарь-справочник (для студентов социально-гуманитарных специальностей)*. Мариуполь (Maslova, V. V. (2004). *Fundamentals of Andragogy. Terminology dictionary (for students of social and humanitarian specialties)*. Mariupol).
10. Титаренко, Д. В. (2016). Сучасний стан громадського управління освітою дорослих в Україні. *Аспекти публічного управління*, 4/5 (30/31), 21–27 (Titarenko, D. V. (2016). The current state of public adult education management in Ukraine. *Aspects of Public Administration*, 4/5 (30/31), 21–27).
11. Ministry of education. *Pamphlet 8. Further education: the Scope and content of its opportunities under the education Act 1944*. London: HMSO.
12. Фольварочний, І. В. *Європейські тенденції в розвитку освіти дорослих*. Режим доступу: [https://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna\\_osvita/vupysku/9/statti/folvarochnyi.htm](https://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/9/statti/folvarochnyi.htm) (Folvarochnyi, I. V. European trends in the development of adult education. Retrieved from: [https://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna\\_osvita/vupysku/9/statti/folvarochnyi.htm](https://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/9/statti/folvarochnyi.htm)).
13. Гончарук, А. (2012). Неформальна освіта дорослих у країнах ЄС. *Педагогічні науки*, 54, 31–36 (Honcharuk, A. (2012). Informal adult education in EU countries. *Pedagogical sciences*, 54, 31–36).
14. Ситник, О. І. (2012). Освіта дорослих: європейський досвід та українські перспективи. *Сучасні стратегії університетської освіти: якісний вимір: матер. Міжнар. наук.-практ. конф.* (28–29 березня), (сс. 154–159) (Sytnyk, O. I. (2012). Adult education: European experience and Ukrainian perspectives. *Modern strategies of university education: qualitative dimension: Proceedings of International Scientific-Practical Conference* (March 28–29), (pp. 154–159)).
15. Змеев, С. И. (1999). *Основы андрагогики*. М.: Флинта: Наука (Zmieiev, S.I. (1999). *Fundamentals of Andragogy*. M.: Flint: Science).
16. Левченко, І. (2012). Освіта дорослих як наукова проблема. *Гуманітарний вісник*, 25, 86–91 (Levchenko, I. (2012). Adult education as a scientific problem. *Humanitarian Bulletin*, 25, 86–91).
17. Фельцан, І. М. (2017). Історія становлення теорії освіти дорослих у Європі. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота»*, 1 (40), 299–301 (Feltsan, I. M. (2017). The history of formation of the theory of adult education in Europe. *Scientific bulletin of Uzhhorod University. Series "Pedagogy. Social Work"*, 1 (40), 299–301).
18. Кулюткин, Ю. Н. (1985). *Психология обучения взрослых*. Москва: Просвещение. (Библиотека руководителя вечерней и заочной средней общеобразовательной школы) (Kuliutkin, Yu. N. (1985). *Psychology of adult education*. Moscow: Enlightenment. (Library of the head of the evening and correspondence secondary school)).
19. Степанова, Е. И. (1981). *Умственное развитие и обучаемость взрослых*. Л.: Изд-во ЛГУ (Stepanova, Ye. I. (1981). *Mental development and adult learning*. L.: Publishing house of LSU).

## РЕЗЮМЕ

**Орос Ильдико.** Конкретизация категорий «образование взрослых», «неформальное образование», «взрослость», «андрагогика».

*В статье нами проанализирована философская, социально-экономическая, социально-педагогическая литература, на основе которой рассмотрено терминологическое поле исследуемой проблемы и конкретизированы такие категории: «образование взрослых», «неформальное образование», «взрослость», «андрагогика».*

*Доказано, что нет единого общего мнения ученых по определению дефиниции «взрослость». Часть ученых, характеризуя взрослого человека, базируется на понятии физиологической, психологической, социальной зрелости личности, в процессе которой меняется, как отмечает Л. Лукьянова, способ жизнедеятельности, возникают новые типы социальных взаимоотношений, но другие исследователи придерживаются мнения, что при определении этого срока нужно учитывать и возраст человека, хотя ученые до определения хронологических рамок подходят по-разному, о чем свидетельствуют представленные в статье данные.*

*Обобщив взгляды отечественных и зарубежных ученых по определению дефиниции «взрослый» мы пришли к выводу, что у взрослого человека сформированы физиологические и психологические функции, для него характерно: достаточно высокий уровень самостоятельности, экономическая независимость, большой жизненный опыт, стремление быстро реализовать полученные знания, умения и навыки.*

**Ключевые слова:** образование взрослых, неформальное образование, взрослость, андрагогика, взрослый человек.

## SUMMARY

**Oros Ildiko.** Concretization of the categories: “education of adults”, “informal education”, “adult”, “andragogy”.

*In the article we analyze philosophical, socio-economic, social-pedagogical literature, on the basis of which the terminology field of the studied problem is considered and the following categories are specified: “adult education”, “informal education”, “adult”, “andragogy”. The system of adult education functions as a kind of forward-looking mechanism that stabilizes progressive development of society and contributes to the comprehensive, coherent development of each individual in the period of his independent activity. The tasks of adult education are complicated and require coordinated efforts of philosophers, sociologists, educators, psychologists, economists, that is, an interdisciplinary approach to addressing its issues.*

*It is proved that there is no common agreement among scientists to define the concept of “adult”. Some scholars, characterizing an adult, are based on the notion of a physiological, psychological, social maturity of a personality, in the course of which, as L. Lukianova notes, the way of life changes, and new types of social relationships arise, but other researchers believe that in determining this the term should also take into account the age of a person, although scientists in the definition of chronological frameworks approach differently, as evidenced by the data presented in the article.*

*Summarizing the views of domestic and foreign scientists in defining the definition of “adult” we have come to the conclusion that an adult has formed physiological and psychological functions, it is characterized by: rather high level of independence, economic independence, a great life experience, the desire to quickly realize knowledge and skills. When determining the age of an adult, it is necessary to take into account the age set by the country concerned.*

*Andragogy – the science of adult learning that justifies the activities of adults learning and those who teach on the organization of the learning process – defines all parameters of adult learner training, and also substantiates organization of adult learning, but the only and commonly accepted interpretation of the role, place and functions of andragogy are not present, its components remain open for scientific discussions.*

**Key words:** adult education, informal education, adult education, andragogy, adult.

УДК 378.01:372.878

Пань Сінюй

ДЗ «Південноукраїнський національний  
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

ORCID ID 0000-0002-1732-0591

DOI 10.24139/2312-5993/2018.08/191-200

## ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ФОРМУВАННЯ АУДІАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ ШКОЛЯРІВ

*У статті актуалізовано проблему формування аудіальної культури школярів засобами музики, що зумовлює вибір педагогічних умов підготовки бакалаврів, майбутніх учителів музичного мистецтва до цього процесу. Представлено аналіз актуальних досліджень та пропонувані чотири педагогічних умови: естетичне спрямування когнітивно-диференційованого ставлення до різноманітної звукової інформації; цілеспрямоване застосування «звукового ландшафту» для стимулювання тембрально-акустичних уявлень; включення технічно-акустичних систем в музично-освітній процес (виконавський та педагогічний аспекти); цілеспрямоване застосування аудіально-культурного потенціалу оркестрового репертуару – наскрізна.*

**Ключові слова:** аудіальна культура, «звуковий ландшафт», бакалаври музичного мистецтва, педагогічні умови.

**Постановка проблеми.** Підготовка бакалаврів музичного мистецтва спрямована на роботу в загальноосвітніх школах та закладах позашкільної освіти. Отже, вона має бути суттєво зорієнтована на роботу зі школярами, зокрема формування їх музично-естетичної культури. У контексті концепції Нової української школи це завдання підсилюється ефективним впливом мистецтва на формування світогляду школярів, що є складно структурованим особистісним утворенням. Бачити світ, розуміти буття, знаходити своє місце в світі, уявляти свою причетність до всесвіту – усе це має вирішуватися в парадигмі інтегрованого навчання, особливою ланкою в якому стає довкілля, середовище, у якому дитина живе та має досягнути, зрозуміти й відчувати його багатокольорову палітру. Яскравою ознакою цього середовища є звуковий потік. Він є різноманітним: музичні звуки, звуки природи, людського голосу, що є гармонійними в своєму єднанні та зіставленні. Інша ознака звукового ландшафту – звуки урбанізовані, електронні, що інколи гармонізуються з емоційно негативними голосовими реакціями людей. Розмаїття звукового

поток здійснюється стохастично, але може бути окультуровано як на рівні створення, так і на рівні сприйняття. У цьому контексті важливо формувати аудіальну культуру школярів – культуру сприйняття саме «звукового ландшафту». Термін «ландшафт» ми застосовуємо метафорично, оскільки це слово німецького походження, яке тлумачиться як земля, що покрита рослинами. Отже, земля, докіль, що покрита звуками, може бути символічно позначено як «звуковий ландшафт».

Оскільки звукове походження музики дозволяє їй відбивати, «портретувати» різноманітні звуки, то й формування аудіальної культури школярів засобами музики є цілком природним явищем. Разом із тим актуальною стає проблема цілеспрямованої підготовки бакалаврів до формування аудіальної культури школярів.

У нашому дослідженні взято за основу такої підготовки художньо-дидактичний потенціал оркестрової музики. Цей вибір зумовлений різноманітністю оркестрових інструментів, що під час сприйняття й виконання розширює звуковий перцептивний досвід особистості та сприяє формуванню її аудіальної культури за рахунок таких факторів: об'єктивне існування схожості звучань за тембральними параметрами музичних інструментів та людського голосу (згадаємо музичну казку С. Прокоф'єва «Петрик та вовк»); інтонаційна схожість духових інструментів зі звуковими властивостями людини та живих істот (тварин, птахів); технологічні властивості інструментів, що дозволяють портретувати штучні звуки технічного походження; можливість сприймати одразу кілька різноманітних інструментів, що створює складне, багатотембральне звукове явище. Якщо воно не оформлено інтонаційно – це схоже на урбанізований звуковий потік, якщо оформлено – то музичний твір, який збагачує музичний слух.

Визначивши художньо-дидактичний матеріал, постало актуальне питання стосовно педагогічних умов, що уможливають якісну підготовку бакалаврів музичного мистецтва до формування аудіальної культури школярів.

**Аналіз актуальних досліджень.** Як показав аналіз наукової літератури, проблема формування аудіальної культури школярів переважно кореспондується з процесами сприйняття музики. Це праці й дослідження С. Беляєвої-Екземпларської, О. Ростовського, О. Рудницької, Є. Назайкінського, А. Сохора та ін. Дослідники вказували на достатню кількість факторів, що впливає на якість сприйняття музики: від середовища (А. Сохор) до ладоінтонаційного слуху (Є. Назайкінський, С. Беляєва-Екземпларська), від музичної грамотності (О. Ростовський) до комунікативних факторів, що супроводжують процеси музичного сприйняття (О. Рудницька). Учені вказують на вікові особливості музичного сприйняття школярів (Д. Кірнарська, К. Тарасова). Відповідно до нашого дослідження актуальними є погляди вчених на соціокультурні фактори сприйняття музики, що

найістотніше впливають на формування аудіальної культури як більш широкої та інтегральної якості особистості, ніж сприйняття, або сприймання музики. Звертаємо увагу на доробок Д. Кірнарської, яка справедливо вказує на багатогранність музичного сприйняття як наслідку розмаїття музичної культури (Кирнарская та ін., 2003, с. 68), у межах якої спостерігається «...змагання різних жанрів та стилів за слухача» (Кирнарская та ін., 2003, с. 69). Слушним також вважаємо визначення В. Медушевського стосовно «адекватності сприйняття» (Медушевский, 1980, с. 143).

Отже, фактори, на які вказують музиканти та вчені, зумовлюють і вибір педагогічних умов, що спрямовані на якісність та «адекватність» музичного сприйняття. Разом із тим, питання аудіальної культури як предмет музично-педагогічних досліджень не висвітлений у повному обсязі. Дуже близьким за змістом є поняття «слухацької культури», яке С. Казакова потрактовує як «...інтегральну якість особистості, в основі якої покладено здібність людини сприймати, інтерпретувати й передавати шумову, звукову, мовленнєву та музичну інформацію (Казакова, 2012). Т. Бессонова вбачає в слухацькій культурі духовний потенціал, точніше, вважає її педагогічною умовою формування духовності особистості (Бессонова, 2002). Стосовно терміну «аудіальний», то його частіше застосовують у лінгвістиці, філології, оскільки аудіювання – процес сприймання текстів на слух. Ґрунтом для лінгвістичних спектрів аудіальної культури стає робота І. Гальперина (Гальперин, 1981). Аудіальна культура як поняття в музично-педагогічному процесі застосовується скоріше апіорно.

У наших дослідженнях ми застосовуємо поняття «аудіальна культура», вважаючи, що воно більш відповідає процесу сприйняття різноманітних джерел звукового потоку, які можна умовно позначити як текстові. Це музичні, художні, природні, мовленнєві, риторичні, технічні тощо, тексти. Відповідно до цього розглядаємо в дослідженні й підготовку бакалаврів музичного мистецтва до формування аудіальної культури школярів. Стосовно педагогічних умов такої підготовки, то вони потребують спеціального обґрунтування.

**Мета статті** – обґрунтувати педагогічні умови підготовки бакалаврів музичного мистецтва до формування аудіальної культури школярів.

**Методи дослідження.** Застосування дедуктивного методу, аналізу наукових джерел, узагальнення педагогічного досвіду й теоретичного моделювання дало можливість розробити педагогічні умови підготовки бакалаврів музичного мистецтва до формування аудіальної культури школярів.

**Виклад основного матеріалу.** Говорячи про аудіальну культуру в контексті сприйняття тексту, доцільно нагадати, що поняття тексту в загальному розумінні – це єдине за композиційним та смисловим аспектами інформаційне повідомлення, але воно може бути передано різними мовами. Будемо вважати, що такими мовами є не лише природні, а й штучні. Це дає

підстави застосувати поняття тексту і в мистецтві. Музичний текст твору, художній текст, хореографічний текст (лексикографія танцю) тощо, – усе це визнані в науці й мистецтві явища. Б. Асаф'єв вважав, що закодована інформація про всесвіт вбудована у структуру музичного тексту (Асаф'єв, 1973). О. Реброва застосовує поняття «культурний текст» і пояснює його в педагогічному контексті. На думку вченої, кожна дисципліна умовно представляє собою текст зі своїм тезаурусом, що має відношення до конкретної галузі знань, тобто вона є джерелом інформації, що й властиво тексту взагалі (Реброва, 2014, с. 143). Так само в якості тексту можна розглядати урок музики: його смислову ідею, драматургічне її розв'язання, композиційне оформлення, інтерпретацію смислу тощо.

Отже, приймаючи за відправну позицію широке тлумачення поняття текст, який створений штучною мовою, сприймається слухом, підкреслимо, що для аудіальної культури важливою ознакою стає розуміння звукової інформації. Вона подається оформлено, організовано, може бути озвученням музичного тексту, або має ознаки та властивості тексту. Разом із тим, важливе диференційоване ставлення і до звукового потоку, що не має ознак тексту, може нести опосередковану негативну інформацію, емоційно сприйняту, або навіть руйнівну. Ми згодні також з О. Костюченко, що розвиток культури художнього сприймання пов'язаний з опануванням мови мистецтва, формування художнього смаку, пробудження інтересу, до художнього пізнання, під час чого активізуються всі психічні форми особистості: когнітивні, афективні, мотиваційні, творчі, соціальні тощо (Костюченко, 2015, с. 180). Дослідниця підкреслює актуальність та значущість перцептивних дій, оскільки в них виявляється сенситивність особистості «тонко і точно» сприймати, розрізняти, вибірково реагувати на «стимули» (Костюченко, 2015, с. 174).

Виходячи з викладеного вище, вводимо першу педагогічну умову – *естетичне спрямування когнітивно-диференційованого ставлення до різноманітної звукової інформації*. Відповідно до цієї умови вкажемо, що таке ставлення передбачає: усвідомлення смислу отриманої звукової інформації, ідентифікація її походження, оцінювання крізь призму естетичних категорій.

Оскільки звукова інформація, яка сприймається людиною, може бути осмисленою, а може носити ознаки звукового фону, потрібно набути аудіо-перцептивний досвід, який дозволяє чуйно та адекватно сприймати звукове середовище. Музика відбиває звучання Всесвіту, – так вважали Піфагор, Аристотель і Конфуцій. Китайська філософія в цьому аспекті має свої уявлення. Музика – це не тільки звучання небес, це звучання, що відбиває порядок та організацію стосунків у державі. Отже, важливо тонко чути все, що надають нам звуки природи, мови, навіть шуми та технічні приладдя. Якщо вміти це відчувати в реаліях, то й музика стає більш

зрозумілою. І, навпаки, якщо чуйно уявляти всі художньо-символічні ресурси музичної інформації, то й сприйняття звукових реалій стає більш чуйним, тонким та вибіркоvim.

Когнітивно-диференційоване ставлення до музики та звукової інформації взагалі в майбутніх учителів музичного мистецтва формується на основі отримання нових знань щодо функцій музичних звуків, звукового оформлення подій, що згодом сприяло встановленню та суспільно-визнаному факту про функції, які може виконувати музика. Якщо розглянути еволюції кожної функції, то можна прослідкувати ланцюг від минулого до сучасності. Так, стародавні музичні інструменти, що належать до духової групи і мають назву аерофони, виконували організаційну та комунікативну функції. Наприклад, гучний звук збирав пастухів, організовував військо у похід; звуки таких інструментів подавали сигнал – інформацію для мисливців. Такі звуки схожі з гучними звуками голосу тварин. Отже, вони мобілізували на певні дії й надавали відповідну установку, підіймаючи дух. Можемо припустити, що такий звуковий початок подій став традицією і в наступних епохах. Згадаємо умови виникнення прелюдії як вступу до Богослужіння; прелюдія за функцією виконувала вступ до людської музики, що лунає під час моління. Пізніше жанр опери і балету, театральних спектаклів обов'язково починається з увертюри – своєрідна музична настанова на сприйняття образів та основних колізій спектаклю. Титри фільмів супроводжуються музикою, спортивні змагання починаються музичним вітанням. Розуміння таких функцій музики, окремих її звуків, або звуків взагалі (дзвоник у школі, рингтони в телефонному зв'язку, гудок паровозу тощо) сьогодні сприймається як звичайні речі, без них сучасний світ не існує. Але вони також складають аудіально-перцептивний досвід особистості.

Цьому сприяє розвинений тембрально-диференційований слух особистості, який функціонує сумісно з інтонаційним слухом. Разом із тим, Л. Бочкарьов наводить приклади досліджень О. Овчинникова та Ю. Гіперрейтер, у яких доводиться, що оволодіння тембральною мовою розвиває тембральний слух, але гальмує розвиток музичного слуху (Бочкарьов, 1997, с. 41). Ми не станемо докладно розглядати це питання, оскільки вважаємо його належність до лінгвістичних проблем. А стосовно музичності та аудіальної культури будемо дотримуватися концепції Б. Теплова стосовно музичних здібностей, до яких входить і тембральний слух (Теплов, 1985). Китайський дослідник Бай Бінь докладно розкриває феноменологію звуко-тембральних уявлень і вказує, що вони зумовлені «...різним досвідом життя в певних умовах, які мають свій «тембральний ландшафт» (Бай Бінь, 2014, с. 109). Погоджуючись із концепцією дослідника, актуалізуємо фактор впливу звукового середовища і вводимо до нашої методики другу педагогічну умову – *цілеспрямоване застосування «звукового ландшафту» для стимулювання тембрально-акустичних уявлень.*

Сучасний соціокультурний простір відрізняється широким спектром звукового розмаїття. Це підсилюється «інформаційним бумом», який супроводжується технічними акустичними системами. Свого часу Л. Бочкар'єв виокремлював дві форми перцептивної діяльності, скоріше форми її організації: перцептивна діяльність в умовах безпосередніх форм спілкування музичним мистецтвом (театральні жанри, концерти, масово-побутові жанри, прикладні жанри) та перцептивна діяльність в умовах опосередкованих форм спілкування (радіо, телебачення, кіно, грамзапис) (Бочкар'єв, 1997, с. 19). Що змінилося за цей час? Безпосередні форми збагатилися за змістом та оформленням: реаліті-шоу, проекти тощо. Але залишилася концепція безпосередньої перцептивної діяльності. Опосередкована перцептивна діяльність значно змінилася завдяки ІКТ, мобільному зв'язку. Не існує форми грамзапису, але є світова мережа інтернету, яка дозволяє почути будь-яку музику, завантажити її на сучасні носії та слухати в будь-яких умовах. Разом із тим, розширився й спектр музично-фонового супроводження: музика супроводжує спортивні змагання не лише для створення художньо-спортивного синтезованого образу, а й як мотиваційний енергійний засіб: відкриття змагання, підтримка тощо; музика застосовується під час руху транспорту, комп'ютерних ігор, у медичних установах, закладах реабілітації як арт-терапія. До звукового ландшафту сучасності можна віднести й різноманітні стилі і жанри електронної музики, психоделічної музики, яка має свій шлях розвитку та застосовується інколи не як субкультура, а як релаксаційний фон.

Не завжди можна почути всі «звукові барви» сучасності безпосередньо, але можна скористатися електронними музичними інструментами, які здатні створити відповідні звучання. Наприклад, як звучать духові інструменти, струнні, як звучить море тощо можна почути, скориставшись синтезатором. Варто нагадати, що синтезатор виник завдяки акустичним дослідженням Г. Гельмгольца. Саме німецький фізик-акустик уперше здійснив синтезування звуків; його дослідження будувалося на ідеї, що кожний музичний звук може бути представлений через певний набір чистих тонів, якщо з 12 камертонів прибирати 1, то виникає новий тембр. Ця ідея й покладена в систему дії синтезатора.

Сьогодні в сучасних школах України нерідко застосовують саме синтезатор на уроках музичного мистецтва, що може стати певним ресурсом для формування аудіальної культури школярів. У Китаї переважно застосовують акустичне фортепіано. Але проблема існує в його якісному застосуванні. Нерідко вчителі уроків співу (так називаються уроки в Китаї) застосовують фортепіано як ударний інструмент для організації початку співу, рідко, для чистоти інтонування.

Отже, те що є актуальним для підготовки бакалаврів музичного мистецтва для роботи в сучасній українській школі, не завжди потрібне для

вчителя в школах Китаю. Між тим, музично-викладацька практика в Китаї більш розширена та має різноманітні форми, що уможливають розвиток музичних здібностей учнів, зокрема розвиток тембрально-інтонаційного слуху. Володіння технічними засобами є актуальним завданням і для китайських студентів, оскільки це збагачує аудіо-перцептивний досвід особистості та потребує педагогічного супроводу під час формування відповідних до цього компетентностей. Тембрально-інтонаційний слух є важливим для аудіальної культури, але він важливий і для виконавської культури, для якісної інтерпретації музичних творів, якісного з художньої точки зору розуміння й сприйняття музичних та інших звукових текстів (звукового потоку, що несе певну інформацію).

На підставі зазначеного вводимо третю умову – *включення технічно-акустичних систем у музично-освітній процес (виконавський та педагогічний аспекти)*.

У межах нашого дослідження було залучено художньо-дидактичний ресурс – оркестрову музику. По-перше, вона за своєю природою є багатотембральною; по-друге, вона належить до багатьох культур, отже, є полікультурною, що дозволяє збагатити музично-перцептивний досвід через інокультуру; по-третє, вона здатна «портретувати» різноманітні звукові джерела, що наближує оркестрове звучання до реального «звукового ландшафту»; по-четверте, оркестрова музика супроводжує майже всі складні інтегровані жанри музичного мистецтва, що в процесі сприйняття сприяє адекватному сприйняттю й розумінню образу твору та розширює музичну культуру особистості в цілому.

Для ефективності застосування цієї педагогічної умови варто було забезпечити орієнтацію студентів, які не володіють грою на оркестрових інструментах, в їх художньо-тембральних та звукообразних властивостях.

Окрім того, варто зауважити, що останнім часом збільшується кількість студентів, зокрема з Китаю, які навчаються в педагогічних ЗВО, але обирають у якості основного музичного інструменту оркестрові інструменти, зокрема духові. Гра на цих інструментах стає популярною, особливо в Китаї, оскільки вони нерідко замінюють стародавні музичні інструменти в традиційних жанрах китайської культурної спадщини: пекінська опера, пісенна розповідь. Цей аспект також має аудіально-культурну функцію, оскільки, з одного боку, розвиває тембральний слух та розширює уявлення про китайські музичні інструменти, а з іншого, – залучає школярів та молодь до культурних джерел, де музика вважалася одним із найвагоміших ресурсів китайської державності.

На підставі зазначеного, ми вводимо педагогічну умову, яка була наскрізною впродовж усього експериментального дослідження, а саме: *цілеспрямоване застосування аудіально-культурного потенціалу оркестрового репертуару*.

Аудіально-культурний потенціал оркестрового репертуару розуміємо як актуалізацію в освітньому процесі художніх властивостей оркестрової музики для збагачення перцептивно-акустичних вражень, звуко-тембральних уявлень та художньо-образного спектру, що в індивідуальній аудіальній культурі створює основу для якісного та диференційованого сприйняття різноманітної звукової інформації.

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** Розуміння аудіальної культури як більш широкого феномену в порівнянні з музичним сприйняттям актуалізувало проблему підготовки бакалаврів музичного мистецтва до формування аудіальної культури школярів. Методичним підґрунтям такої підготовки стають педагогічні умови, що уможливають ефективність процесу підготовки бакалаврів музичного мистецтва до формування аудіальної культури школярів та якість підготовленості кожної окремої особистості. Пропонуються такі педагогічні умови:

- естетичне спрямування когнітивно-диференційованого ставлення до різноманітної звукової інформації – на установочно-рефлексивному етапі;
- цілеспрямоване застосування «звукового ландшафту» для стимулювання тембрально-акустичних уявлень – на перцептивно-збагачувальному етапі;
- включення технічно-акустичних систем у музично-освітній процес (виконавський та педагогічний аспекти) – на аналітико-оцінювальному етапі;
- цілеспрямоване застосування аудіально-культурного потенціалу оркестрового репертуару – наскрізна.

Подальші наукові розвідки присвячені перевірці ефективності запропонованих педагогічних умов, що в межах методики запроваджується поетапно.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Асафьев, Б. В. (1973). *Избранные статьи в музыкальном просвещении и образовании*. Ленинград: Музыка (Asafiev, B. V. (1973). *Selected articles in music education*. Leningrad: Music).
2. Бай Бінь. (2014). *Формування звуко-тембральних уявлень майбутніх учителів музики в процесі фортепіанного навчання* (дис. ... канд. пед. наук). Київ (Bai Bin. (2014). *Formation of sound-timbral representations of future music teachers in the process of piano learning* (PhD thesis). Kyiv).
3. Беляева-Экземплярская, С. Н. (1926). Восприятие ладовых мелодических построений. *Сборники экспериментально-психологических исследований*. Л., Вып. 1, 1-32 (Beliaeva-Ekzempliarskaia, S. N. (1926). Perception of modal melodies. *Collections of experimental psychological research*. L., Vol. 1, 1-32).
4. Бессонова, Т. И. (2002). *Формирование слушательской культуры как педагогическое условие духовного развития личности студента (на примере классической музыки)* (автореф. дис. ... канд. пед. наук). Липецк (Bessonova, T. I. (2002).

*Formation of listener's culture as a pedagogical condition for the spiritual development of a student's personality (on the example of classical music)* (PhD thesis abstract). Lipetsk).

5. Бочкарёв, Л. Л. (1997). Психология музыкальной деятельности. Москва: Издательство «Институт психологии РАН» (Bochkarev, L. L. (1997). *Psychology of musical activity*. Moscow: Institute of Psychology RAS). Retrieved from: <http://allrefs.net/c14/3tj2z/p6/>

6. Гальперин, И. (1981). *Текст как объект лингвистического исследования*. Москва (Halperin, I. (1981). *Text as an object of linguistic research*. Moscow).

7. Казакова, С. В. (2012). Формирование аудиальной (слушательской) культуры младших школьников (Kazakova, S. V. (2012). *Formation of the auditory (student) culture of junior pupils*). Retrieved from: [http://www.art-in-school.ru/art/iskusstvo\\_i\\_obrazovanie\\_2012\\_01\\_-\\_Kazakova.pdf](http://www.art-in-school.ru/art/iskusstvo_i_obrazovanie_2012_01_-_Kazakova.pdf).

8. Кирнарская, Д. К., Киященко, Н. И., & Тарасова, К. В. (2003). *Психология музыкальной деятельности: теория и практика*. Москва: Издательский центр «Академия» (Kirnarskaia, D. K., Kiiashchenko, N. I., & Tarasova, K. V. (2003). *Psychology of musical activity: theory and practice*. Moscow: Publishing Center "Academy").

9. Костюченко, О. В. (2015). Художня перцепція в системі рекреації. *Актуальні проблеми психології*. Т. 12. *Психологія творчості*, Вип. 21 (Kostiuchenko, O. V. (2015). Artistic perception in the system of recreation. *Actual problems of psychology*. Vol. 12. *Psychology of creativity*, Issue 21). Retrieved from: <http://www.apppsychology.org.ua/data/jrn/v12/i21/19.pdf>

10. Медушевский, В. В. (1980). О содержании понятия «адекватное восприятие». *Восприятие музыки: Сб. статей*, Москва, 141-145 (Medushevskii, V. V. (1980). On the content of the concept of "adequate perception". *Music Perception: Col. of articles*, Moscow, 141-145).

11. Реброва, О. Є. (2014). *Теорія і методика формування художньо-ментального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії* (автореф. дис. ... д-ра. пед. наук). Київ (Rebrova, O. Ye. (2014). *Theory and method of formation of artistic-mental experience of future teachers of musical art and choreography* (DSc thesis abstract). Kiev).

12. Теплов, Б. М. (1985). Психология музыкальных способностей. В Л. И. Генсировская (Ред.), *Избранные труды в 2-х томах (Т. 1)*. Москва: Педагогика (Teplov, B. M. (1985). *Psychology of musical abilities*. In L. I. Hensiorovskaia (Ed.), *Selected Works in 2 volumes (Vol. 1)*. Moscow: Pedagogy).

## РЕЗЮМЕ

**Пань Синюй.** Педагогические условия подготовки бакалавров музыкального искусства к формированию аудиальной культуры школьников.

В статье актуализирована проблема формирования аудиальной культуры школьников средствами музыки, что предопределяет выбор педагогических условий подготовки бакалавров, будущих учителей музыкального искусства, в этом процессе. Представлен анализ актуальных исследований по проблеме и предлагаются четыре педагогические условия: эстетическая направленность когнитивно-дифференцированного отношения к разнообразной звуковой информации; целенаправленное применение «звукового ландшафта» для стимулирования тембрально-акустических представлений; включение технических акустических систем в музыкально-образовательный процесс (исполнительный и педагогический аспекты); целенаправленное применение аудиально-культурного потенциала оркестрового репертуара.

**Ключевые слова:** аудиальная культура, «звуковой ландшафт», бакалавры музыкального искусства, педагогические условия.

### SUMMARY

**Pan Xingyu.** Pedagogical conditions for musical art bachelors' training for the formation of schoolchildren's audial culture.

*The article actualizes the problem of formation of the students' audial culture by means of music, predetermines the choice of pedagogical conditions for training bachelors – future teachers of musical art in this process.*

*The aim of the article is to substantiate the pedagogical conditions for musical art bachelors' training for the formation of schoolchildren's audial culture. Based on the use of the deductive method, analysis of the literature, generalization of pedagogical experience, theoretical modeling, the pedagogical conditions for musical art bachelors' training for the formation of schoolchildren's audial culture have been developed.*

*The factors of the use of artistic-content didactic material in the form of orchestral music are presented, its artistic and didactic potential is substantiated, which is determined by the following characteristics: the multi-timbral sound of orchestral instruments; objectively existing intonation and timbral similarity of the sound of musical instruments and the human voice, the sounds of nature, the animal world, birds; the ability to imitate or "portray" artificial sounds of technological origin; possibility of simultaneous perception of various instruments, which creates a multi-timbral sound phenomenon.*

*An analysis of current research on the issue is presented. Four pedagogical conditions are proposed: aesthetic orientation of the cognitive-differentiated attitude to various sound information; targeted use of the "sound landscape" to stimulate timbre-acoustic representations; inclusion of technical acoustic systems in the musical and educational process (executive and pedagogical aspects); targeted application of the audiocultural potential of the orchestral repertoire.*

*The conditions are introduced in stages: at the ascertaining-reflexive, perceptual-enriching, analytical-evaluative stages. At the same time, the latter condition had a cross-cutting nature.*

**Key words:** audial culture, "sound landscape", bachelors of musical art, pedagogical conditions.

УДК 378.147:[81-11:37.026]

**Ирина Пахненко**

Сумской государственный педагогический  
университет имени А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0002-5880-703X

DOI 10.24139/2312-5993/2018.08/200-211

### К ВОПРОСУ О ХАРАКТЕРЕ УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ ДЛЯ МАГИСТРАНТОВ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

*Цель статьи состоит в описании возможной структуры и содержательного наполнения учебного пособия, обеспечивающего изучение магистерского курса «Методика преподавания лингвистических дисциплин в высшей школе» – основного курса, направленного на формирование профессиональной компетенции*

*магістрантов-філологів. Методи дослідження: теоретичний аналіз літератури, узагальнення методического досвіду, метод екстраполяції, описательний метод. Представлені в статті вимоги до навчального посібника забезпечать його відповідність новим науковим підходам. Перспективи дослідження состоять в изучении, систематизации и обобщении современного опыта создания учебных книг для магистрантов.*

***Ключевые слова:** учебные пособия, магистерский уровень образования, комплексный характер учебных книг, новые дидактические и лингвометодические научные подходы.*

**Постановка проблеми.** Современная дидактика высшей школы ощущает дефицит учебных книг, предназначенных магистрантам большинства специальностей, в том числе и лингвистических. Проблема заключается не только в необходимости создания учебников и учебных пособий как основы информационно-методического сопровождения учебной дисциплины, но и в их адекватности, соответствии современным педагогическим технологиям, новейшим научным парадигмам и своему адресату – будущему специалисту магистерского уровня.

**Анализ актуальных исследований.** О требованиях к научно-учебной литературе нового поколения говорят авторы современных публикаций: О. Акулова, В. Баранова, Е. Баранова, Г. Бордовский, С. Антонова, Л. Тюрина, Л. Давидюк, З. Мендубаева и др. Особого внимания заслуживает работа И. Майбурова, где раскрывается проблема отсутствия учебных книг для новых уровней высшего образования – бакалаврата и магистратуры, формулируются требования к современному магистерскому учебнику, представляется авторский опыт написания и редактирования учебно-методических изданий, предназначенных магистрантам нелингвистических специальностей.

**Цель** статьи состоит в описании возможной структуры и содержательного наполнения учебного пособия, обеспечивающего изучение магистерского курса «Методика преподавания лингвистических дисциплин в высшей школе» – основного курса, направленного на формирование профессиональной (методической) компетенции магистрантов-филологов.

Для достижения поставленной цели использовались следующие **методы исследования:** теоретический анализ литературы по теме, обобщение методического опыта, метод экстраполяции, описательный метод.

**Изложение основного материала.** Цель обсуждаемого учебного пособия – сообщить студентам магистратуры теоретические сведения по указанной дисциплине, способствовать формированию профессиональных умений, развитию методического мышления. При этом книга должна обеспечить самостоятельную познавательно-практическую деятельность студентов над курсом, объем и значимость которой в магистратуре

значительно увеличивается по сравнению с бакалавратом. Кроме того, актуальной для данного пособия является проблема формирования исследовательской компетенции: магистранты-педагоги проводят самостоятельное научно-методическое исследование, по результатам которого готовят к защите магистерскую работу. Учитывается и кредитно-трансферная модель организации учебного процесса, основанная на модульной технологии.

Эффективно организовать работу по изучению дисциплины в обозначенных условиях поможет учебное пособие, в содержании которого находят отражение как сложившиеся, проверенные практикой подходы к преподаванию лингвистических дисциплин в вузе, так и новые, связанные с современными дидактическими установками, с достижениями лингвистической науки, в частности утверждением антропоцентрической парадигмы, с разработкой новых образовательных технологий, в том числе и информационных, а также с изменившимся социальным заказом подготовки специалиста. Практика показывает, что «удобным» как для преподавателя – организатора процесса обучения, так и для магистрантов, овладевающих профессиональными знаниями и умениями, является учебное пособие комплексного характера, каждая тематическая часть которого включает теоретический компонент, практический блок с методическими рекомендациями, справочно-библиографическую информацию, материал для самоконтроля.

Презентацию отдельной тематической части целесообразно начинать перечнем вопросов, отражающих ее содержание. Это поможет обучающимся самостоятельно очертить круг проблем, связанных с темой, что сделает работу магистрантов более целенаправленной.

Теоретический блок предлагает описание определенного компонента лингводидактики высшей школы как системы. Реестр этих компонентов может быть таким: 1) методика преподавания лингвистических дисциплин в вузе как наука и как учебный предмет; 2) содержание профессиональной лингвистической подготовки будущих учителей-филологов; 3) общедидактические принципы изучения лингвистических дисциплин в высшей школе; 4) специальные принципы изучения дисциплин языковедческого цикла; 5) методы и приемы преподавания вузовских лингвистических курсов; 6) информационно-методическое и материально-техническое обеспечение процесса подготовки будущих учителей-филологов; 7) формы организации учебного процесса в высшей школе: а) вузовская лекция; б) практические и лабораторные занятия, специальные формы занятий по лингвистическим дисциплинам; в) самостоятельная и индивидуальная работа студентов-филологов в свете современных требований; 8) научно-исследовательская работа студентов-словесников; 9) практика в системе профессиональной лингвистической подготовки;

10) новые образовательные технологии в преподавании вузовских лингвистических курсов; 11) контроль и оценивание знаний и умений студентов по дисциплинам языковедческого цикла.

Укажем на необходимость краткого, лаконичного изложения материала, так как современный обучающийся взрослый человек «заинтересован в получении знаний с минимальными ресурсными затратами (времени, средств и т.д.)» (Огиенко, 2015, с. 339). Такая установка может отражаться уже в названии-маркере данного блока – «Теоретический минимум» или «Понятийно-категориальный аппарат темы». В последнем случае акцент делается на представлении теоретического материала в форме различных определений (логических, описательных), в более расширенных толкованиях, на перечислении видовых разновидностей определяемого (родового) понятия, концептуальных положений темы и т.д. На лаконичность, краткость, структурированность и в конечном итоге на качественное усвоение материала в процессе самостоятельной деятельности магистрантов «работают» различные нетекстовые формы презентации необходимой информации: таблицы, схемы и т.д.

При изложении теоретического материала должен учитываться уровень подготовки адресата, а именно: наличие у магистрантов знаний по вузовским лингвистическим дисциплинам, специальной методической подготовки, которую они получили в процессе освоения лингвометодики по программе бакалаврата, умений самостоятельной познавательно-практической деятельности, понимания значимости самообразования, наличие субъектного опыта изучения вузовских курсов. Это позволяет автору пособия опираться на базовые знания обучающихся, проводить параллели со школьной лингвометодикой, ориентировать магистрантов на соотнесение получаемой информации с собственными мыслями, с имеющимся опытом, на самостоятельное приведение примеров, иллюстрирующих концептуальные положения, а также на то, что процесс усвоения ими знаний не ограничивается знакомством с теоретическим минимумом темы, а продолжается при выполнении ряда заданий для самостоятельной работы. Кроме того, автору пособия предоставляются возможности для широкого использования приема диалогизации знаний – соотнесения знаний друг с другом: соотнесения «старых» (уже имеющих в информационном запасе магистрантов) и «новых» знаний. При этом «старое знание не отрицается: оно обогащается, наполняется дополнительными смыслами» (Габидуллина, 2008, с. 30). Все это способствует тому, что слушатели магистратуры будут смотреть на основные проблемы вузовской лингвометодики глазами будущего преподавателя и анализировать свой опыт изучения дисциплин по программе бакалаврата с позиций организатора учебного процесса в высшей школе.

Практический блок каждой темы представлен комплексом заданий для самостоятельной работы. По своей сути эти задания являются средством

управления самостоятельной познавательной-практической деятельностью магистрантов, что предопределило их отличительные особенности. Одни задания способствуют формированию профессиональных умений, применению теоретических знаний на практике, другие – углублению знаний, усвоенных обучающимися при ознакомлении с теоретическим минимумом темы, и получению дополнительной информации. В первом случае используются практико-ориентированные (термин И. Майбутова) задания, отражающие суть процесса познания: чувственное познание → рациональное (логическое) познание, которое осуществляется средствами языка, → проверка на практике. Во втором – информационно-практические, реализующие одно из концептуальных положений модели личностно-ориентированного обучения, суть которого состоит в том, что «запоминание, приводящее к развитию, происходит не в результате многократного повторения, а в результате деятельности с разного рода материалами» (Стативка, 2004, с. 37). Информационно-практические учебные задания целесообразно сопровождать способами деятельности – информацией о том, как осуществить проработку материала, предъявляемого для усвоения, что для этого нужно сделать. Знания о способах деятельности И. Якиманская называет метазнаниями. При усвоении метазнаний в учении «формируются индивидуальные способы проработки учебного материала, которые, закрепляясь, превращаются в познавательные способности» (Стативка, 2004, с. 45). «Постоянная активизация этих способов в ходе учения – основной путь развития» (Якиманская, 1995, с. 38).

Задания должны заставлять магистрантов думать, вырабатывать собственное отношение к различным подходам и высказывать его, аргументируя свой выбор. Такие задания направлены на то, чтобы изучающий курс самостоятельно «из множества впечатлений, знаний и понятий строил свое представление о мире» (Ильин, 1992, с. 21), а не усваивал знания в готовом виде.

Необходимы задания, выполнение которых «требует» опоры на методическую и лингвистическую подготовку магистрантов, их личный учебный и профессиональный опыт. Примеры подобных заданий:

– «Вспомните частнометодические принципы изучения разделов науки о языке в школе (в случае затруднения обращайтесь к учебному пособию «Методика преподавания русского языка» под редакцией профессора М. Баранова (*Методика преподавания*, с. 138–139)). Подумайте, реализуются ли эти принципы в вузовской лингводидактике»;

– «Опираясь на свою лингвистическую подготовку по вузовским курсам «Введение в языкознание» и «Современный русский литературный язык», составьте «перечень знаний», полученных студентами по курсу «Введение в языкознание», на которые преподаватель может опереться при изучении раздела «Фонетика» в курсе «Современный русский литературный

язык». В случае затруднений обращайтесь к типовым учебным программам по указанным дисциплинам и/или к учебникам по этим курсам. Приведите «свои» примеры, иллюстрирующие суть принципа преемственности, когда при изучении определенной дисциплины преподаватель опирается на знания, полученные студентами при изучении других дисциплин»;

– «Познакомьтесь с тематикой квалификационных бакалаврских работ по русистике и лингвометодике, предлагаемой кафедрой, магистрантами которой вы являетесь. Опираясь на свою профессиональную подготовку, сделайте вывод о ее актуальности. *(Представлен перечень тем научных работ студентов)*»;

– «Вспомните свой опыт написания научной работы по лингвистическим или лингвометодическим дисциплинам. Составьте рекомендации для студентов к разработке темы «вашего» курсового или бакалаврского исследования (на выбор) или одной из представленных в предыдущем задании. Порекомендуйте 7–10 научных источников по теме, которые студент должен проработать обязательно. Список литературы оформите в соответствии с требованиями стандарта».

Особо значимыми будут задания, предполагающие анализ слушателями магистратуры своего субъектного опыта изучения вузовских курсов по программе бакалаврата:

– «В учебном пособии Ю. Рождественского «Лекции по общему языкознанию» (1990) предлагается следующая методика организации работы над лекцией: «Каждый раздел прочитывается учащимся до того, как он услышит лекцию. После прослушивания лекции студент осмысливает проблематику лекции с помощью рекомендованной к данной лекции литературы... Автор старался подать материал проблемно, а стиль изложения приблизить к устному повествованию». Познакомьтесь с содержанием пособия по оглавлению, выберите 2–3 лекции и проследите, как в их построении отражаются указанные особенности. Вспомните свой опыт изучения дисциплины «Общее языкознание» и порассуждайте о целесообразности, преимуществах и недостатках (если они есть) предложенной автором пособия методики»;

– «Проанализируйте личный опыт прохождения различных видов практики по программе бакалаврата. Укажите, какие затруднения вы испытывали при решении практических задач. Какие бы рекомендации дали будущим практикантам во избежание этих трудностей?»;

– «Познакомьтесь со следующим высказыванием М. Успенского. Опираясь на свой студенческий опыт подготовки и сдачи экзаменов, выскажите свою точку зрения по данной проблеме.

«Дискуссионным можно считать вопрос: «Должны ли или нет студенты знать содержание экзаменационных билетов?» С одной стороны, зная это, они будут повторять только то, о чем их «спросят». Но с другой –

такие сведения, полученные на консультации, позволят во время краткосрочной подготовки к экзаменам сосредоточить внимание на самом значимом, существенном. Так что если нет соответствующего решения кафедры или деканата, то вопрос о том, «быть или не быть», решает сам преподаватель».

Актуальны для обсуждаемого пособия и задания, построенные по принципу диалогизации знаний:

– «Вам известно, что знаменательные части речи в вузовских учебниках традиционно анализируются в такой последовательности: имя существительное, имя прилагательное, имя числительное, местоимение, глагол, причастие, деепричастие, наречие, категория состояния. В учебном же пособии А. Камыниной «Современный русский язык. Морфология» (2010) наречие представлено после числительного, перед местоимением. Объясните логику автора пособия. Подумайте, в каком разделе при таком подходе рассматриваются слова типа *где, куда, почему* и другие. Проверьте свои предположения по указанному учебному изданию»;

– «Проанализируйте информацию, касающуюся методики проведения лекционных занятий, в источниках, заявленных в списке литературы к теме. Сформулируйте на ее основе правила подготовки и чтения лекций и дополните ими те, которые представлены в теоретическом минимуме данной темы и вам уже известны».

Все эти задания адресованы магистрантам, имеющим профильное бакалаврское образование. В случае его отсутствия, что допустимо современными условиями приема в магистратуру, необходимо соблюдать «правило баланса общих знаний». Выравниванию знаний будут способствовать справочно-библиографические ссылки (примеры см. ранее), методические рекомендации к выполнению заданий, описание способов деятельности и т.д.

Важным сегментом практического блока являются задания, предполагающие анализ учебных планов, типовых и рабочих программ, учебников, учебных пособий, сборников упражнений для лингвистических специальностей. Необходимо научить магистрантов смотреть на указанные источники с позиции преподавателя.

Особого внимания заслуживает работа с материалами научных публикаций в периодических изданиях по проблемам теории и методики обучения. Эти задания полифункциональны: они не только обеспечивают магистрантов современными знаниями, укрепляют интерес к предмету, но и совершенствуют у будущих преподавателей умения работать с научно-методической литературой и тем самым расширяют их методический кругозор; стимулируют развитие исследовательских способностей, «возбуждают» интерес к собственной умственной деятельности, формируют личностно-профессиональную компетенцию. В этом контексте

актуальними являються і завдання дослідницького характеру з елементами наукового пошуку:

– «Посетите практические занятия по различным дисциплинам преподавателей кафедры, магистрантами которой вы являетесь. Проведите наблюдения за использованием на занятиях «практических» методов обучения. Подумайте, какими факторами объясняется выбор методов»;

– «Проанализируйте учебник «Современный русский язык» в трех частях с точки зрения наличия в нем единиц зрительной наглядности: 1) представьте количественные данные по каждой части учебника (I ч. «Введение. Лексика. Фразеология. Фонетика. Графика и орфография» (Н. Шанский, В. Иванов); II ч. «Словообразование. Морфология» (Н. Шанский, А. Тихонов); III ч. «Синтаксис. Пунктуация» (В. Бабайцева, Л. Максимов)); 2) определите, какой тип зрительной наглядности (вербальные информативные таблицы, схемы-таблицы, схематическая наглядность) преобладает; 3) установите, существует ли зависимость количества и характера таблиц от тематики материала (раздела курса)»;

– «Опираясь на знания об особенностях реализации в научно-учебных лекциях основных текстовых категорий (см. теоретический минимум по теме), письменно проанализируйте текст приведенной лекции»;

– «Деловая игра предполагает отражение (моделирование) в игровой форме профессиональных ситуаций. Выберите в системе специальной подготовки студентов-словесников дисциплины, которые предоставляют большие методические возможности для проведения деловых игр. Опишите «игровой» потенциал этих дисциплин».

Для формирования «библиографических» умений, важной составляющей исследовательской компетенции магистрантов, уместными будут задания на самостоятельный подбор научных источников и составление списков литературы по определенным темам:

– «Вопросы использования активных и интерактивных методов и приемов обучения, проведения специфических форм лекционных, практических и семинарских занятий в вузе широко обсуждаются в научной среде. Пользуясь различными источниками поиска, представьте в алфавитном порядке список литературы (10–15 единиц) по обозначенной проблематике. Составьте картотеку заинтересовавших вас новейших методов и приемов обучения, специфических форм занятий, которые анализируются в подобранных публикациях. Опишите их суть. Подумайте над возможностью их применения в процессе изучения лингвистических и лингвометодических дисциплин по программе бакалавриата»;

– «Пользуясь специальными периодическими изданиями (журналами «Русский язык в школе» (рубрика «Русский язык в вузах»), «Русский язык и литература в учебных заведениях» и др.) за последние 5 лет, составьте перечень проблем, которые рассматривались в статьях,

посвященных вузовской лингвометодике. Напишите аннотации заинтересовавших вас статей»;

– «Познакомьтесь со сборниками материалов научно-практических конференций по лингводидактике, которые проводились в вашем университете или в других вузах за последние 2–3 года. Составьте перечень статей, посвященных вузовской методике преподавания лингвистических дисциплин. Проанализируйте эти статьи, подготовьтесь к их тематическому обзору».

Немаловажным является вопрос о месте практических заданий в структуре пособия по отношению к теоретическому блоку. Практические задания и вопросы могут занимать постпозицию по отношению к теоретической части, могут упреждать изложение информации, актуализируя имеющиеся у магистрантов знания, «возбуждая» работу мысли, а могут включаться в теоретический компонент – в учебно-научный текст. Последний вариант позволяет автору пособия вести диалог с магистрантом-читателем, «вовлекая его в обдумывание прочитанного, в проверку высказываемых мыслей, в сопоставление сообщаемой информации с уже имеющейся, с выводами, сделанными в ходе педагогической работы (или педагогической практики – И. П.), со своими взглядами и представлениями» (Соловейчик, 1998, с. 5), что обеспечивает интерактивный характер преподнесения материала, усиливает диалогичность изложения.

Приведенный в каждой тематической части расширенный список литературы рекомендуется использовать в процессе выполнения отдельных заданий, а также для более углубленной проработки темы, возможно, и при написании магистерских работ методического характера.

Обсуждаемое учебное пособие может включать и приложение, содержащее материалы, доступ к которым затруднен в силу различных обстоятельств – узкая сфера «обслуживания» (кафедра, факультет), малый тираж, отсутствие в библиотеках района, города, высшего учебного заведения и даже в Интернете. Это – нормативные документы, регламентирующие содержание профессиональной подготовки будущих учителей-филологов (отраслевой базовый стандарт, который представлен двумя компонентами – образовательно-квалификационной характеристикой специалиста и образовательно-профессиональной программой его подготовки; рабочий учебный план, типовые программы, рабочие программы дисциплин и др.), статьи их специализированных периодических изданий прошлых лет, фрагменты пособий, к которым магистранты вынуждены обращаться при выполнении ряда заданий, предложенных в книге.

Функцию промежуточного (модульного) контроля и самоконтроля могут выполнять практические задания обобщающего характера, помещенные в каждой тематической части: составление текста лекции; разработка конспекта практических, лабораторных занятий, плана

самостоятельной проработки студентами определенной темы, тематики заседаний и календарного плана работы научных кружков и проблемных групп; разработка конкурсных заданий для вузовского тура Всеукраинской студенческой олимпиады, рабочих программ лингвистических и лингвометодических дисциплин, различных видов практик, пакетов контрольных работ, комплектов экзаменационных билетов; подготовка специальных учебных материалов для внедрения дистанционной технологии обучения и т.д. Кроме того, можно использовать контрольные вопросники по теме (разделу), анкеты самооценки знаний, тесты, хотя последние желательно издавать отдельными пособиями, сборниками. Проведению итогового контроля будут способствовать включенные в структуру обсуждаемого пособия экзаменационные вопросы.

### **Выводы и перспективы дальнейших научных исследований.**

Соблюдение представленных в статье требований при разработке учебного пособия для магистрантов «Методика преподавания лингвистических дисциплин в высшей школе» обеспечит его соответствие новым дидактическим и лингвометодическим научным подходам – компетентностно-ориентированному, личностно-ориентированному, коммуникативно-деятельностному, андрагогическому, когнитивному, а также модульной технологии организации учебного процесса. К перспективам исследования можно отнести изучение, систематизацию и обобщение современного отечественного и зарубежного опыта создания учебных книг для магистрантов как лингвистических, так и нелингвистических специальностей.

### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Акулова, О. В., Баранова, В. В., Баранова, Е. В., Бордовский, Г. А. (2008). *Учебник фиксированного формата: концепция создания и материалы к разработке*. Санкт-Петербург: РГПУ им. И.А. Герцена (Akulova, O. V., Baranova, V. V., Baranova, Ye. V., Bordovskii, H. A. (2008). *Textbook of fixed format: the concept of creation and materials for development*. St. Petersburg: RSPU named after I. A. Herzen).
2. Антонова, С. Г., Тюрина, Л. Г. (2001). *Современная учебная книга. Создание учебной литературы нового поколения*. Москва: Издательский сервис (Antonova, S. H., Tiurin, L. H. (2001). *Modern study book. Creating a new generation of textbooks*. Moscow: Publishing Service).
3. Габидуллина, А. Р. (2008). «Диалог текстов» в школьном учебнике. *Русский язык, литература, культура в школе и вузе*, 6, 29–38 (Habidullina, A. R. (2008). "Dialogue of texts" in the school textbook. *Russian language, literature, culture at school and university*, 6, 29–38).
4. Давидюк, Л. В. (2011). Методологические основы исследования теории и практики создания учебников русского языка для средних общеобразовательных учреждений Украины. В Л. А. Кудрявцева (Ред.), *Русский язык и литература: проблемы изучения и преподавания в школе и вузе*, (с. 239–243). Киев: Киевский национальный университет им.Т.Шевченко (Davidiuk, L. V. (2011). Methodological foundations of the study of the theory and practice of creating textbooks of the Russian language for secondary education institutions of Ukraine. In L. A. Kudriavtseva (Ed.), *The*

*Russian Language and Literature: Problems of Studying and Teaching at School and University*, (pp. 239–243). Kyiv: Kyiv National University named after T. Shevchenko).

5. Ильин, Г. Л. (1992). Нетрадиционные формы усвоения социального опыта в контексте психологии образования. *Вопросы психологии*, 3–4, 19–23 (Iliin, H. L. (1992). Non-traditional forms of learning social experience in the context of the psychology of education. *Questions of Psychology*, 3–4, 19–23).

6. Майбуров, И. А. (2010). Учебник для магистратуры: необходимость и концептуальное видение. *Университетское управление: практика и анализ*, 3 (67), 41–47 (Maiburov, I. A. (2010). Textbook for magistracy: the need and conceptual vision. *University management: practice and analysis*, 3 (67), 41–47).

7. Мендубаева, З.А. (2012). Учебник нового формата для общепрофессиональной подготовки студентов. *Высшее образование сегодня*, 9, 51–54 (Mendubaieva, Z. A. (2012). A new format textbook for general professional preparation of students. *Higher education today*, 9, 51–54).

8. Огієнко, О.І. (2015). Підготовка викладача вищої школи в умовах магістратури: андрагогічний підхід. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 6 (50), 336–342 (Ogiienko, O. I. (2015). Preparation of a higher school teacher in magistracy: an andragogic approach. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 6 (50), 336–342).

9. Соловейчик, М. С., Жедек, П. С., Светловская, Н. Н., Горецкий, В. Г. (1998). *Русский язык в начальных классах. Теория и практика обучения*. Москва: Академия (Soloveichik, M. S., Zhedek, P. S., Svetlovska, N. N., Horetskii, V. H. (1998). *Russian language in primary school. Theory and practice of learning*. Moscow: Academy).

10. Стативка, В. И. (2004). *Взаимосвязанное обучение умениям речевой деятельности. Теоретические основы и методические рекомендации*. Сумы: СумГПУ им. А.С.Макаренка (Stativka, V. I. (2004). *Interconnected speech skills training. Theoretical foundations and guidelines*. Sumy: SumSPU named after A. S. Makarenko).

11. Якиманская, И. С. (1995). Разработка технологии личностно-ориентированного обучения. *Вопросы психологии*, 1, 31–47 (Yakimanskaia, I. S. (1995). Development of technology of student-centered learning. *Questions of psychology*, 1, 31–47).

## РЕЗЮМЕ

**Пахненко Ірина.** До питання про характер навчальних посібників для магістрантів лінгвістичних спеціальностей.

Мета статті полягає у презентації можливої структури і змістового наповнення навчального посібника, який забезпечує вивчення магістерського курсу «Методика викладання лінгвістичних дисциплін у вищій школі» – основного курсу, спрямованого на формування професійної компетенції магістрантів-філологів. Методи дослідження: теоретичний аналіз літератури, узагальнення методичного досвіду, метод екстраполяції, описовий метод. Вимоги до навчального посібника, що розглянуті у статті, забезпечують його відповідність новим науковим підходам. Перспективи дослідження полягають у вивченні, систематизації, узагальненні сучасного досвіду створення навчальних книг для магістрантів.

**Ключові слова:** навчальні посібники, магістерський рівень освіти, комплексний характер навчальних книг, нові дидактичні та лінгвометодичні підходи.

## SUMMARY

**Pakhnenko Iryna.** On the issue of the nature of textbooks for graduate students in linguistic specialties.

*The aim of the article is to describe possible structure and content of the textbook that provides the study of the master's course "Methods of teaching linguistic disciplines in higher school" – the main course aimed at formation of professional competence of graduate students-philologists. In order to achieve this goal, the following research methods have been used: theoretical analysis of the literature, generalization of methodological experience, extrapolation method, descriptive method. The article indicates the purpose of the analyzed textbook, the conditions for the study of linguistic and linguistic-methodological disciplines in the magistracy. It is proved that textbook will help organize effectively work on this course in the indicated conditions, the content of which reflects both the existing, proven by practice approaches to teaching linguistic disciplines at the university, and new ones associated with modern didactic installations, with the achievements of linguistic science, particular with the approval of the anthropocentric paradigm, with development of new educational technologies, including information technologies, as well as with the changed social order of training specialist. "Convenient" for both the teacher and the organizer of the learning process, and for graduate students mastering professional knowledge and skills, is a textbook of an integrated nature, each thematic part of which includes a theoretical component, a practical unit with methodological recommendations, reference and bibliographic information, material for self-control. Further, the basic requirements for each of the designated components are analyzed. It is concluded that compliance with these requirements in the development of a training manual for the specified discipline will ensure its compliance with new scientific approaches, as well as modular technology of the organization of the educational process. To the research prospects can be referred systematization and generalization of modern domestic and foreign experience in creating educational books for graduate students of both linguistic and non-linguistic specialties.*

**Key words:** textbooks, master's level of education, comprehensive nature of educational books, new didactic and linguistic-methodological scientific approaches.

УДК 796.032.2.063.4

**Володимир Приходько**

Придніпровська державна академія

фізичної культури і спорту

ORCID ID 0000-0001-6980-1402

DOI 10.24139/2312-5993/2018.08/211-222

## ІННОВАЦІЙНИЙ ПРОЕКТ «СУЧАСНА СИСТЕМА ПІДГОТОВКИ СПОРТСМЕНІВ-ОЛІМПІЙЦІВ В УКРАЇНІ»

*Розроблено інноваційний проект зі створення сучасної системи управління підготовкою спортсменів-олімпійців. Показано, що ця система за несприятливих умов, які склалися в сучасній Україні, не може передбачати фронтальний розвиток усіх видів спорту. Визначено етапи і принципи реформи спорту з дотриманням незалежності федерацій як громадських організацій від держави, за вектор якої обрано децентралізацію влади. Доведено, що саме такий підхід дозволяє залучити і сконцентрувати на розвиткові видів спорту, обраних на олімпійський цикл як*

*пріоритетних, достатні ресурси. Наявність концентрації зусиль подолає існуючу практику розпорошення коштів, що на практиці не дозволяє якісно готувати майбутніх олімпійців. Однак, перспективу розвитку отримають усі олімпійські види спорту, адже національні федерації, обравши адміністративно-територіальну одиницю України з гарним заділом у розвитку виду спорту, можуть своєю участю довести його медальну перспективу й заохотити до його підтримки в наступний олімпійський цикл.*

**Ключові слова:** інноваційний проект, спорт вищих досягнень, олімпійський спорт, система підготовки спортсменів, концепція розвитку спорту.

**Постановка проблеми.** Фізичну культуру і спорт останнім часом прийнято розкладати на окремі підсистеми, у кожній з яких присутній очевидний системоутворювальний фактор: масовий спорт, спорт вищих досягнень і професійний спорт.

Розпад СРСР означав, що стара система підготовки спортсменів перестала існувати. Основу системи складала можливість стабільного залучення значного бюджетного фінансування, а також значних коштів громадських організацій, головним чином профспілок. До того ж існували й інші важливі можливості підтримки спорту, такі як спеціально створені в Міноборони так звані спортивні роти для утримання талановитих спортсменів, присвоєння їм офіцерських звань із відповідними зарплатами, утримання команд майстрів з ігрових видів спорту під назвою ЦСКА і СКА. Подібні можливості мали МВС СРСР і КДБ СРСР та інші.

Але з 1991 р. ці можливості поступово втрачались, а колишня система втрачала ті або інші важливі елементи. Тож було потрібно вивчати позитивний досвід розвитку спорту в європейських країнах, тією чи іншою мірою схожих з умовами України, розвивати науку про спортивний менеджмент та готувати сучасні кадри менеджерів спорту, розробляти й реалізовувати за їх участю стратегію розвитку спорту в нових соціально-економічних умовах тощо. Але, на жаль, нічого з цього так і не було зроблено, а чиновники понад 25 років експлуатували залишки «підремонтваної» системи підготовки спортсменів.

Втім провальні для наших збірних команд підсумки останніх ігор олімпіад перекреслили надії на здатність системи підготовки спортсменів до «самозцілення» і успіх України на найбільш престижних спортивних форумах.

Вибір напряму концепції реформи спорту визначає відповідь на основне питання: у ході реформи слід спиратися на національні федерації з видів спорту чи пріоритет треба віддати областям України? Відповідь є досить простою, якщо взяти до уваги те, що починаючи з 2015 р., у нашій країні ставка зроблена саме на послідовну децентралізацію влади. Отже, існує визначальна обставина, яка вирішує питання про вибір вектору реформи спорту на користь політики децентралізації. Лише протягом січня-грудня 2017 р. надходження до загального фонду місцевих бюджетів України склали 192,0 млрд. грн., що більше від прогнозних показників Мінфіну на

21,3 млрд. грн. А в порівнянні з 2016 р. надходження зросли на 45,4 млрд. грн. або на +31 %. Це свідчить про зацікавленість місцевого самоврядування у збільшенні надходжень до місцевих бюджетів. Частка ресурсів, які отримують місцеві бюджети з державного досягає 50 %, тож органи місцевої влади володіють половиною фінансових ресурсів зведеного бюджету. Частка місцевих бюджетів у зведеному бюджеті становить 50 %, а це означає, що органи місцевої влади мають у своєму розпорядженні вагомий фінансовий ресурс на розвиток громад (у відносинах з державою – 50/50) (Місцеві бюджети: експерти підбили перші підсумки 2017 року, 2017, с. 23).

Сутність проектної пропозиції щодо реформи спорту вищих досягнень можна звести до однієї тези: за роки незалежності в Україні створені достатні передумови для переходу від логіки екстенсивного розвитку, характерного для часів СРСР, до практики наукоємного, інтенсивного розвитку.

**Аналіз актуальних досліджень.** Методологічні й теоретико-методичні основи інновацій в умовах окремо узятих організацій і територій розкрито в низці наукових праць (Бойченко, 2017; Гаро, 2016; Комарницька, 2017). Г. М. Захарчин (2017) та Н. Р. Кордзая (2017) приділили увагу цінностям, зорієнтованим на духовний і соціальний аспект розвитку людини, важливе місце серед яких у сучасному світі займає і спорт. Інші науковці (Бордюгова, 2009, с. 145) у своїх працях зосередили увагу на місці й застосуванні спортивного права в національній правовій системі. С. В. Волік (2013) і В. І. Лукашук (2012) розкрили особливості фінансування спорту в сучасних умовах. Дослідженню організаційних аспектів підготовки спортсменів високої кваліфікації присвячені роботи відразу кількох авторів (Врублевський, 2013); Єсентаєв, 2016; Казіков, 2004; Платонов, 2015). Потреба використання способу управління проектами у сучасному спорті також не залишена поза увагою науковців (Коновалов, 2011), а у наших дослідженнях (Приходько та Томенко, 2017) відображено перспективи застосування програмно-цільового управління розвитком спорту в містах і областях.

Між тим, досі не створена концепція сучасної системи підготовки спортсменів-олімпійців в умовах України, не розроблений механізм її реалізації.

Необхідність вирішення нерозв'язаних аспектів вищезгаданої проблеми дозволить сформулювати підґрунтя створення інноваційного проекту «Сучасна система підготовки спортсменів-олімпійців в Україні»

**Мета статті** полягає в розробці інноваційного проекту «Сучасна система підготовки спортсменів-олімпійців в Україні» для підвищення ефективності спортивної підготовки.

Для досягнення цілей були підібрані такі **методи дослідження**: аналіз та узагальнення науково-методичної літератури, логічний метод, проектування.

**Виклад основного матеріалу.** Проведення структурної реформи сфери спорту вищих досягнень спрямоване на те, щоб досягти сталого підйому майстерності у видах спорту, що входять до програми Ігор Олімпіад, та мають для України гарні медальні перспективи.

Натепер ефективного та швидкого розв'язання потребують такі питання:

- в Україні відсутня державна політика в розвитку олімпійських видів спорту, як результат – не встановлені зрозумілі й переконливі пріоритети в розвитку тих або інших олімпійських видів спорту;
- недостатнім є законодавче забезпечення розвитку спорту, у тому числі щодо підтримки спонсорства й меценатства тощо;
- до порядку денного так і не внесене питання про створення сучасної ефективної системи підготовки спортсменів, здатної забезпечувати розв'язання існуючих поточних проблем;
- не визначені зрозумілі, як керівництву Міністерства молоді та спорту України і національних федерацій, так і органам влади на місцях завдання про конкретні і сильні дії в кожній із областей щодо розвитку тих чи інших олімпійських видів спорту;
- відсутня державна політика також у такому важливому ресурсі, яким є науково-методичне забезпечення багаторічного процесу спортивної підготовки, починаючи від відбору талановитої молоді, закінчуючи супроводом спортсменів, які завершили свої виступи у змаганнях;
- точково вивчається й використовується різноманітний позитивний вітчизняний і закордонний досвід розвитку спорту (Польщі, Угорщині тощо);
- матеріальна база майже з усіх літніх та зимових олімпійських видів спорту не відповідає вимогам сьогодення, відстає на десятиліття, жорстко гальмує розвиток спорту;
- структура спеціалізацій (вони раніше мали назву спеціальностей) з підготовки фахівців для спорту є статичною.

Метою реформування системи підготовки спортсменів високого класу в Україні є суттєве підвищення якості підготовки спортсменів-олімпійців шляхом раціонального поєднання об'єктивно існуючих, але не затребуваних можливостей областей і національних федерацій з видів спорту.

Надійною основою для досягнення цієї мети виступає: а) подальша розробка законодавчої і нормативної бази розвитку спорту вищих досягнень; б) забезпечення раціонального й адресного використання коштів бюджетів різних рівнів на розвиток спорту вищих досягнень; в) створення сучасної спортивної бази для пріоритетного розвитку обраних в областях видів спорту тощо.

Реалізувати проект, що розглядається, передбачається у три етапи: перший етап – методично-підготовчий (до грудня 2019 рр.); другий етап –

організаційно-підготовчий (січень – серпень 2020 рр.); третій етап – безпосередньо-перетворюючий (вересень 2020 – липень 2024 рр.).

Реалізувати проект (рис. 1) передбачається відповідним змістом дій на кожному етапі. **Перший етап** – методично-підготовчий (по грудень 2019 р. включно) передбачає:

1. Проведення робочих нарад із провідними фахівцями країни для підготовки організаційно-методичних матеріалів для здійснення основних аспектів реформи спорту, що готується, а саме: взаємодія національних федерацій з органами державної влади в центрі і в областях; обґрунтування способу визначення пріоритетних літніх і зимових видів спорту в областях; правове забезпечення розвитку спорту вищих досягнень; науково-методичне забезпечення юнацького й резервного спорту; науково-методичне забезпечення збірних і перешкоджання вживанню допінгу; бюджетне та позабюджетне фінансування організацій спортивної спрямованості; підготовка й підвищення кваліфікації кадрів різних спеціальностей для юнацького, резервного спорту і спорту вищих досягнень.

2. Розробку пропозицій до змісту державної політики у сфері олімпійського спорту.

3. Погодження змісту державної політики з керівництвом Верховної Ради та Кабінету Міністрів України, її оприлюднення.

4. Докладне інформування керівників обласних і міських управлінь і фізичної культури і спорту шляхом робочих нарад, а також надання їм напрацьованих організаційно-методичних матеріалів для чіткого спрямування повсякденної діяльності під час реформ.

**Другий етап** – організаційно-підготовчий, який передбачає: проведення широкої інформаційно-роз'яснювальної роботи; призначення заступника Міністра Міністерства молоді та спорту України, до кола компетенції якого входять виключно питання підготовки і проведення реформ у сфері фізичної культури і спорту; призначення найбільш підготовлених (експертів) для кваліфікованого й постійного просування 10 указаних основних аспектів реформи спорту; попередня організаційна підготовка до визначення в областях восени 2020 р. видів спорту для їх пріоритетного розвитку (зимових видів – до 2022 р., літніх – до 2024 р.); налагодження ділових контактів керівництва національних федерацій з керівництвом тих областей, де федерації вважають за можливе зробити акцент на розвитку відповідних видів спорту; досягнення домовленості Мінмолодьспорту з керівництвом державних адміністрацій про адресне фінансування розвитку пріоритетних видів спорту починаючи з 2021 р.

**Третій етап** – безпосередньо-перетворюючий, який передбачає наступне.

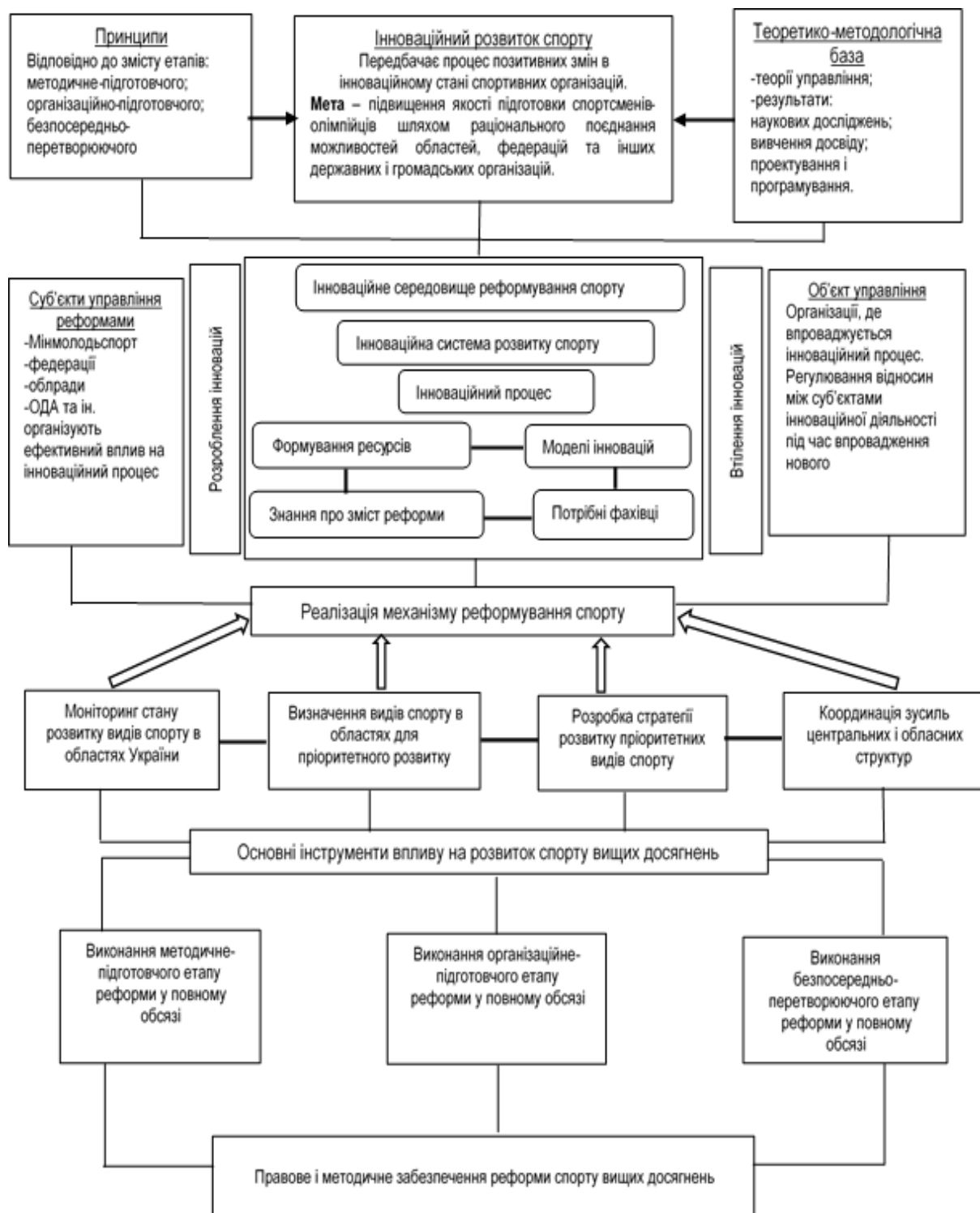


Рис. 1. Методологічні засади реформи спорту вищих досягнень в Україні

1. Визначення у вересні-жовтні 2020 р. обласними радами і ОДА, разом із національними федераціями з видів спорту для їх пріоритетного розвитку (зимових на 2020-2022 рр., літніх на 2020-2024 рр.).

Підетап «Вибір пріоритетних видів спорту» передбачає дотримання таких принципів: на обласну державну адміністрацію покладається

відповідальність визначити види спорту, які будуть обрані для пріоритетного розвитку на олімпійський цикл із тим, щоб надати, починаючи з 2021 р., максимальну й оперативну підтримку в їхньому розвитку на рівні сучасних вимог; приймаючи кінцеве рішення про вибір пріоритетних видів спорту, керівництво області бере до уваги результати ретельного аналізу стану справ у цих видах у даній області, докладно вивчивши підготовлені обласними й національними федераціями обґрунтування за запропонованою Мінмолодьспортом схемою; найбільш важливим показником для обрання в якості пріоритетного того або іншого зимового чи літнього виду спорту, слугує врахування підтвердженої експертами реальної медальної перспективи в наявних спортсменів на найближчих зимовій та літній Олімпіадах; кінцеве рішення про такий вибір приймає ОДА в листопаді-грудні 2020 р., що дасть змогу забезпечити фінансову підтримку обраних видів через затверджений бюджет області, починаючи з 2021 р.

*Кінцевий результат:* вибір, через конкуренцію підготовлених пропозицій, одного (декількох) пріоритетних видів спорту, заключення Договорів про співпрацю між областю і федерацією.

2. У період січня 2020 – грудня 2022 рр. щодо обраних зимових видів спорту, а також у період січня 2020 – липня 2024 рр. щодо літніх видів, проводиться комплекс визначених разом із федерацією різноманітних робіт стосовно їх інтенсивного розвитку. Це створення сучасної спортивної бази і спортивного тренувального центру, придбання потрібного та якісного спортивного інвентарю й обладнання для здійснення навчально-тренувального процесу. Включаючи, за потреби, виїзди за кордон для проведення навчально-тренувальних зборів і участі в запланованих змаганнях.

Наступний підетап – «Розгортання і проведення комплексу робіт зі створення вичерпних умов розвитку пріоритетних видів спорту». Для цього на одного із заступників голови обласної ради і голови ОДА покладається відповідальність за координацію робіт з реформи спорту вищих досягнень.

*Кінцевий результат:* своєчасне та якісне виконання й завершення робіт зі створення необхідних і достатніх сучасних умов для підготовки спортсменів до Олімпійських ігор.

Усе виконане дає змогу забезпечити максимально ефективне використання в період січня 2023 – липня 2024 рр. усіх створених умов у центрі і в областях для підготовки олімпійців з літніх видів спорту. Діяльність на цьому підетапі, який має назву «Перехід до заключної фази діяльності – ефективної підготовки олімпійців», проводиться з дотриманням таких принципів: перенесення акцентів з уже вирішеного завдання створення в центрі і областях достатніх умов розвитку обраних як пріоритетні в даний олімпійський цикл, видів спорту на розв'язання завдань забезпечення якісної підготовки до змагань; пріоритет набуває якісна професійна діяльність менеджерів і методистів, медичних

працівників, психологів, потрібних для забезпечення підготовки спортсменів у збірних командах.

*Кінцевий результат* – конвертація наявних умов підготовки спортсменів у практику ефективної підготовки олімпійців, включаючи період від отримання ліцензій до забезпечення їхніх виступів на Олімпіаді в Парижі. Отже, очікуваними результатами реформи спорту вищих досягнень є: упровадження державної політики з розвитку спорту вищих досягнень; установлення чітких завдань з розвитку олімпійського спорту на центральному й обласному рівнях; створення умов розвитку пріоритетних видів спорту; установлення позбавленої суб'єктивізму практики визначення пріоритетних видів спорту на черговий олімпійський цикл. Пропонується здійснювати реформу спорту вищих досягнень за рахунок державного та місцевих бюджетів, а також спонсорів. За погодженням з Кабінетом Міністрів України виділяти в бюджетах міст 3 % на сферу фізичної культури і спорту, з них 1,5 % на спорт вищих досягнень. У бюджетах областей на сферу фізичної культури і спорту виділяти 2 %, з них 1 % на спорт вищих досягнень.

Виходячи з поданого, Мінмолодьспорт доводить не пізніше початку 2020 р. до відома фахівців і громадськості, що фронтального розвитку видів спорту в Україні з 2021 р. не буде. А видам спорту, які мають гарні медальні перспективи на майбутніх зимових і літніх Олімпійських іграх, що визначають керівництво областей разом із національними федераціями восени 2020 р., буде надаватись достатня фінансова та всі інші види підтримки впродовж олімпійського циклу.

З-поміж інших важливих заходів, Міністерству молоді і спорту України потрібно домогтися прийняття не пізніше 2020 р. Національної Концепції реформування спорту вищих досягнень. Оскільки вона спирається на державну політику децентралізації, що потребує чіткого уточнення в Національній Концепції прав і обов'язків областей із територіального управління спортом.

Починаючи з 2021 р., визначити оптимальну структуру загальноукраїнських змагань на 2021–2024 рр., які б забезпечили підготовку кращих спортсменів з обраних видів спорту із загальним орієнтиром на успіх українських спортсменів на Олімпіаді у Парижі (2024 р.).

За ініціативою Мінмолодьспорту з 2020 р. призначити керівників основних програм розвитку олімпійського спорту, створити достатні умови для їх плідної роботи. А саме: взаємодія національних федерацій з органами державної влади в центрі і в областях; розробка і впровадження схеми визначення пріоритетних видів спорту в областях; науково-методичне забезпечення юнацького й резервного спорту; науково-методичне забезпечення збірних і перешкоджання вживанню допінгу; правове забезпечення розвитку спорту; бюджетне і позабюджетне

фінансування організацій спортивної спрямованості; підготовка та підвищення кваліфікації кадрів (для усіх рівнів спортивної підготовки); розробка державної політики у сфері спорту тощо.

Мінмолодьспорт використовуватиме рекомендації фахівців, залучених до розробки вказаних програм, у підготовці та ініціюванні законодавчих ініціатив, наказів, інструкцій, рекомендацій тощо. Ці фахівці із зазначених програм мають увійти до оновленого складу Ради з питань реформування сфери фізичної культури і спорту, створеної Мінмолодьспортом. Оновлена Рада повинна працювати відповідно до складеного плану під керівництвом безпосередньо Міністра Мінмолодьспорту.

Особливої ваги набуває допомога держави щодо розвитку спорту через надання спортивним організаціям податкових пільг, що має ініціювати Мінмолодьспорт через відповідні проекти законів України. Законодавчо встановити також, що спорт в Україні для свого фінансування використовує відповідний відсоток доходу від лотерей та спортивного тоталізатора (за прикладом, в Австрії це 3 % прибутків на адресу федеральної спортивної програми).

Започаткувати щорічний конкурс на кращу розробку науково-методичного обладнання для потреб спорту вищих досягнень. Заохочувати науковців і технологів, у т. ч. з ІТ технологій, не лише приймати в ньому участь, але і впроваджувати розробки безпосередньо у практику спорту.

Проводити подібні конкурси з розробки найкращого програмно-методичного забезпечення тренувань від етапу початкової підготовки до етапу збереження вищої спортивної майстерності.

У кожній області створити центр для сприяння розвитку обраних для пріоритетного розвитку видів спорту. У залежності від кількості видів спорту, обраних для пріоритетного розвитку, це можуть бути комплексні центри з підготовки спортсменів у декількох видах спорту або спеціалізовані центри. У них мають бути створені всі умови для результативної підготовки, повноцінного відпочинку й відновлення, наукового і медичного забезпечення. Передбачити їх достатнє фінансування з коштів, виділених з місцевого бюджету на фізичну культуру і спорт.

#### **Висновки:**

- відмова від фронтального розвитку олімпійських видів спорту і, як результат, визначення на олімпійський цикл видів спорту для пріоритетного розвитку, є кроком, який, по-перше, дозволяє сконцентрувати ресурси на їхньому швидкому розвитку і, по-друге, у випадку прогресу надає перспективи розвитку іншим видам спорту в наступний олімпійський цикл;

- визначення етапів реалізації проекту (методично-підготовчого, організаційно-підготовчого і безпосередньо-перетворюючого) дозволяє планомірно підійти до його покрокової реалізації;

- надійною гарантією якісних і своєчасних дій у ході реформування спорту вищих досягнень слід вважати залучення до її безпосередньої підготовки фахівців у якості експертів з 10 визначених основних аспектів, призначення у структурі Міністерства молоді та спорту України заступника міністра з виключними компетенціями щодо реформи сфери фізичної культури і спорту, визначення заступників голів обласних рад і голів ОДА, до кола повноважень яких входить координація робіт з реформи спорту.

**Перспектива подальших розвідок.** Подальші дослідження повинні бути спрямовані на розробку теоретико-методичного підходу до реформування в Україні масового спорту, який має в Європі назву «Спорт для всіх».

### ЛІТЕРАТУРА

1. Бойченко, В. С. (2017). Особливості організаційно-економічного забезпечення формування управління розвитком старопромислового регіону. *Маркетинг і менеджмент інновацій*, 1, 271-279 (Boichenko, V. S. (2017). Features of organizational and economic provision of forming development management of the old industrial region. *Marketing and management of innovations*, 1, 271-279).
2. Бордюгова, Г. С. (2009). Місце спортивного права в національній правовій системі. *Право України*, 3, 144-147 (Bordiuhova, H. S. (2009). Place of sports law in the national legal system. *Law of Ukraine*, 3, 144-147).
3. Волік, С. В. (2013). Фінансові складові функціонування професійних футбольних клубів України. *Слобожанський науково-спортивний вісник*, 5 (38), 54-58 (Volik, S. V. (2013). Financial components of functioning of professional football clubs of Ukraine. *Slobozhanskiy scientific-sports bulletin*, 5 (38), 54-58).
4. Врублевський, Е. П. (2013). Организационные аспекты подготовки спортсменов высокой квалификации. *Состояние, опыт и перспективы развития физкультурного движения Якутии*, 39-44 (Vrublevskii, E. P. (2013). Organizational aspects of training of athletes of high qualification. *Status, experience and prospects of development of physical culture movement of Yakutia*, 39-44).
5. Гаро, Г. О., Кушнір, О. О. (2016). Спортивне право: огляд національного законодавства і міжнародних стандартів. Режим доступу: [http://protokol.com.ua/ru/sportivne\\_pravo\\_oglyad.natsionalnogo\\_zakonodavstva\\_i\\_mignarodnih\\_standartiv.pdf](http://protokol.com.ua/ru/sportivne_pravo_oglyad.natsionalnogo_zakonodavstva_i_mignarodnih_standartiv.pdf). (Garo, G. O., Kushnir, O. O. *Sporting rights: review of national legislation and international standards*. Retrieved from: [http://protokol.com.ua/ru/sportivne\\_pravo\\_oglyad.natsionalnogo\\_zakonodavstva\\_i\\_mignarodnih\\_standartiv.pdf](http://protokol.com.ua/ru/sportivne_pravo_oglyad.natsionalnogo_zakonodavstva_i_mignarodnih_standartiv.pdf)).
6. Гринькевич, О. С., Лутчин, Н. П. (2017). Аналіз і моделювання процесів інтернаціоналізації вищої освіти у контексті інноваційного розвитку. *Маркетинг і менеджмент інновацій*, 3, 314-325 (Hrynkevych, O. S., Lutchyn, N. P. (2017). Analysis and modeling of the processes of internationalization of higher education in the context of innovation development. *Marketing and management of innovations*, 3, 314-325).
7. Есентаев, Т. К. (2016). Развитие системы подготовки спортсменов высшей квалификации. *Педагогика, психология та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*, 2, 4-10 (Yesentaiev, T. K. (2016). Development of the training system of highest qualification athletes. *Pedagogics, Psychology, Medical-Biological Problems of Physical Training and Sports*, 2, 4-10).

8. Захарчин, Г. М., Склярчук, Т. В. (2017). Трансформація нових цінностей у категорії менеджменту. *Маркетинг і менеджмент інновацій*, 2, 121-128 (Zaharchyn, H. M., Skliaruk, T. V. (2017). Transformation of new values in the management category. *Marketing and management of innovations*, 2, 121-128).
9. Казиков, И. Б. (2004). Система подготовки российских спортсменов к Играм Олимпиад в современных условиях развития спорта (дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.04). Москва (Kazikov, I. B. (2004). *System of training of Russian athletes for the Games of the Olympiads in the modern conditions of sports development* (DSc thesis abstract). Moscow.
10. Комарницька, Г. О., Шипуліна, Ю. С., Ілляшенко, Н. С. (2017). Вплив урбанізації на інноваційний розвиток України. *Маркетинг і менеджмент інновацій*, 3, 336-345 (Komarnytska, H. O., Shypulina, Yu. S., Illiashenko, N. S. (2017). The Impact of Urbanization on Ukraine's Innovative Development. *Marketing and management of innovations*, 3, 336-345).
11. Коновалов, В. В. (2011). Наукове обґрунтування управління проектами як інноваційної технології розвитку олімпійського і професійного спорту. *Слобожанський науково-спортивний вісник*, 3, 149-153 (Konovalov, V. V. (2011). Scientific substantiation of project management as an innovative technology for the development of Olympic and professional sports. *Slobozhanskiy scientific-sports bulletin*, 3, 149-153).
12. Кордзя, Н. Р. (2017). Сприйняття соціальної реклами населенням України. *Маркетинг і менеджмент інновацій*, 3, 158-164 (Kordzaia, N. R. (2017). Perception of social advertising by the population of Ukraine. *Marketing and management of innovations*, 3, 158-164).
13. Лукашук, В. І. (2012). Особливості підприємницької діяльності у сфері спорту. *Український соціум*, 3, 43-52 (Lukashchuk, V. I. (2012). Features of entrepreneurial activity in the field of sports. *Ukrainian socium*, 3, 43-52).
14. Місцеві бюджети: експерти підбили перші підсумки 2017 року. Режим доступу: <https://decentralization.gov.ua/news/8053.pdf>. (Local budgets: experts summed up the first 2017 results. Retrieved from: <https://decentralization.gov.ua/news/8053.pdf>).
15. Платонов, В. Н. (2015). Система подготовки спортсменов в олимпийском спорте. Общая теория и ее практические приложения. Киев (Platonov, V. N. (2015). *The system of training sportsmen in the Olympic sports. A general theory and practical application*. Kyiv).
16. Приходько, В. В., Томенко, О. А. (2017). Спорт вищих досягнень: від удосконалення системи підготовки спортсменів до потреби формування спортивної діяльності. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 5 (69), 156-165 (Prykhodko, V. V., Tomenko, O. A. (2017). Sport of the highest achievements: from the improvement of the system of preparation of athletes to the need for the formation of sports activities. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 5(69), 156-165).

## РЕЗЮМЕ

**Приходько Владимир.** Инновационный проект «Современная система подготовки спортсменов-олимпийцев в Украине».

Осуществлен анализ представлений ведущих ученых о системе подготовки спортсменов, показана неполнота этих представлений, что не позволяет получить ясность в вопросе о том, что является основным результатом функционирования этой системы. Установлено, что главным результатом деятельности усовершенствованной системы спортивной подготовки должно стать становление субъекта спортивной деятельности, способного брать на себя ответственность и обеспечивать качество соревновательного результата.

**Ключевые слова:** спорт высших достижений, спортсмен, система спортивной подготовки, субъект, спортивная деятельность.

## SUMMARY

**Prukhodko Volodymyr.** Innovative project «Modern system of Olympic athletes training in Ukraine».

**The purpose of the article** is to develop an innovative project “Modern system of Olympic athletes training in Ukraine” in the context of involving local authorities and different specialists to increase the effectiveness of sports training.

**Scientific novelty.** The innovative project “Modern system of Olympic athletes training in Ukraine” is theoretically grounded and developed, the realization of which is planned in three stages: methodological-preparatory (till December 2019); organizational-preparatory (January-August 2020); directly reformative (September 2020 – July 2024).

The expected results of the project implementation are:

- preparation and implementation of state policy on the development of high performance sports;
- establishment of clear objectives for the development of Olympic sports for various structures at the central and regional levels; establishment of mutually beneficial cooperation in the development of sports between national federations and regions of Ukraine;
- creation of modern and diverse conditions of development for sports selected for the Olympic Cycle as top-priority; establishment of a practice of defining and maintaining top-priority sports for the next Olympic cycle, devoid of subjectivity and corruption, when only the medal achievements at the Olympic Games that are completed, as well as the medal perspective, are taken into account.

**Conclusions and directions of further research:**

- the article presents the main content of the scientific development of the innovation project entitled “Modern system of Olympic athletes training in Ukraine”;
- the refusal of the frontal development of all Olympic sports and, as a result, the definition for Olympic cycle the sports for top-priority development, is a step that, firstly, allows to concentrate resources on their rapid development and, secondly, in the case of progress, it provides prospects for the development of other sports in the next Olympic cycle;
- definition of the stages of project implementation (methodological-preparatory, organizational-preparatory, directly reformative) allows systematically approach to its step-by-step implementation;
- a reliable guarantee of the reform of high performance sport should be considered the involvement to its direct training of specialists as experts from 10 key aspects, the appointment of a Deputy Minister with exclusive competences in the sphere of physical culture and sports at the Ministry of Youth and Sport of Ukraine.

Further research should be aimed at developing a theoretical and methodological approach to reforming mass sports in Ukraine, which in Europe is called “Sport for All”.

**Key words:** sport of the highest achievements, sportsman, sports training system, subject, sports activity.

Ірина Чуричканич

Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0002-0403-2400

DOI 10.24139/2312-5993/2018.08/223-235

## ТЕОРІЯ ВІЗУАЛЬНОЇ АРГУМЕНТАЦІЇ ТА ЇЇ ІМПЛЕМЕНТАЦІЯ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

*У статті висвітлено положення теорії візуальної аргументації Едварда Тафті і здійснено теоретичний аналіз концепту теорії. Розглянуто приклади застосування когнітивно-візуального підходу у практиці вищої освіти США і Великої Британії. Обґрунтовано доцільність імплементації базових понять теорії в систему вищої освіти України. Визначено перспективи подальшого використання теорії Е. Тафті на заняттях з різних дисциплін у вітчизняній вищій школі.*

**Ключові слова:** теорія візуальної аргументації, когнітивно-візуальний підхід, інфографіка, дивергентні карти, інфокарти, інформаційно-когнітивні карти, інфографічний дизайн.

**Постановка проблеми.** Інтенсивний розвиток нових освітніх технологій диктує потребу володіння навичками візуальної комунікації. Як викладачі, так і студенти сьогодення повинні навчитися сприймати, оцінювати, створювати графічну та візуальну інформацію.

Процеси впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчання пов'язані з проблемою цифрової грамотності викладача і студента. Навіть ті студенти, які є частиною покоління Facebook, що ростуть, беруть участь в онлайн-культурі, не обов'язково володіють навичками критично й ефективно залучати зображення в навчальне середовище, здійснювати навігацію в Інтернеті, створювати особисті інфокарти, майндмепи та графічні брейнстормінги тощо.

Візуальна грамотність, як правило, розуміється як процес, що включає в себе пошук зображень, їх аналіз, оцінку, пристосування їх до мети та їх виготовлення (Conner, 2012). Інфографічний підхід у навчанні, іншим чином відомий як когнітивна візуалізація даних, створюється за допомогою графічного дизайнерського програмного забезпечення й використовує кругові діаграми, декоративні шрифти, візуальні оповіді тощо. Даний підхід базується на теорії візуальної аргументації Едварда Тафті, без розуміння якої неможливо досягнути сутності феномену когнітивної графіки як такої і, відповідно, імплементувати її в процес навчання.

**Аналіз актуальних досліджень.** Проблеми впровадження когнітивно-візуального підходу в систему вищої та середньої освіти викликають перманентну зацікавленість у вчених-педагогів протягом

останніх десяти років. Серед зарубіжних колег, які вивчали феномен когнітивної графіки – Т. Buzan, К. Gilbert, О. Neurath, Р. Yacobson, D. Rosenberg, В. McCarty, Е. Olivares, S. Velasco та інші. Вітчизняні вчені також присвятили чимало праць даному питанню: А. Градюшко, А. Анопрієнко, Е. Лисак, Е. Луценюк, І. Дехтяренко та ін.

Практична імплементація інфографічного підходу в середню та вищу освіту розглядається в наукових дослідженнях Н. Поворознюка, К. Бобрівника, А. Мацієнко, R. Sung, T. Brunye, H. Taylor, O. Rapp, M. Hannus, J. Hyona та ін.

Одним із вагоміших внесків у розвиток когнітивно-візуального підходу є праці Едварда Тафті, у яких розкрито принципи інформаційного дизайну й концептуальні засади авторської теорії візуальної аргументації.

**Мета статті** – проаналізувати процес імплементації теорії візуальної аргументації Е. Тафті в закладах вищої освіти Великої Британії, США і України.

**Методи дослідження:** загальнонаукові – абстракція, аналіз, синтез, індукція, дедукція; конкретно наукові – термінологічний аналіз, що дав змогу з'ясувати сутність основоположних понять дослідження; порівняльно-зіставний аналіз – уможливив виокремлення спільного й відмінного в імплементації теорії візуальної аргументації Е. Тафті в закладах вищої освіти Великої Британії та США; метод наукової екстраполяції – дозволив з'ясувати особливості використання зарубіжного досвіду в Україні.

**Виклад основного матеріалу.** Теорія візуальної аргументації професора С. Тафті – одна з базових теорій, на якій ґрунтується концептуальна інфографіка як науковий напрям ефективної подачі матеріалу.

Головною методичною метою Едварда Тафті завжди була втеча від площини. «Втеча від площини – найважливіше завдання представлення інформації, оскільки цікаві для нас реальні та уявні сфери життя, яких ми так чи інакше торкаємося, на щастя, за своєю природою різноманітні і жодного разу не плоскі» (Tufte, 2001). Показати глибину феномену, що вивчається, його багатогранність і зв'язок з іншими концептами, синтезувати складний об'ємний навчальний матеріал і винести на поверхню саму суть – ось основні завдання, які Е. Тафті вважає першочерговими в своїй практиці.

Теорія візуальної аргументації Е. Тафті починається з двох обов'язкових положень, які є показниками якості візуальних даних.

Це – фактор брехні (Lie Factor) і співвідношення даних та чорнила (Data – Ink ratio). Фактор брехні – це певний індекс, який створено для аналізу правдивості інформації, відображеної на графіку. Едвард Тафті запропонував Lie Factor у 1991 році. Професор вважає, що графік повинен відповідати реальним даним абсолютно. Більше того, це кількісна величина, яку необхідно розраховувати математичним шляхом як співвідношення розміру ефекту, що відображений на графіку, до

розміру ефекту даних. Друге положення теорії візуальної аргументації Data – Ink ratio виражено наступним чином.

Якщо візуалізація виконана вірно, тоді головна увага буде сконцентрована саме на інформації. Щоб перевірити, чи не усунутий даний фокус, необхідно співвіднести кількість чорнила, яке було витрачено на відображення інформації як такої і кількість чорнила, що було використане для показу допоміжних елементів. У випадку, якщо співвідношення є рівним, візуалізація якісна і високорівнева (Data – Ink ratio = 1). Е. Тафті у своїх працях наполягає на тому, щоб автор візуалізації, розглядаючи кожен із елементів схеми або графіку, намагався відповідати на питання – навіщо цей елемент? Що за завдання він повинен виконати? Так, у прикладі (рис. 1) немає жодного зайвого елементу, жодної рисочки, яка б не допомагала глядачеві зрозуміти, як змінюється зовнішність вовка залежно від емоції, які він відчуває.

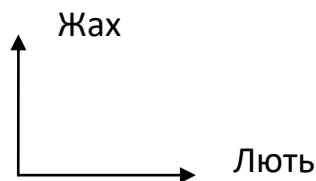


Рис. 1. Зміна зовнішності вовка залежно від емоції

У книзі «The Visual Display of Quantitative Information» Е. Тафті визначає закон теорії візуальної аргументації.

1. Максимум інформації в мінімумі форми.
2. Когнітивна візуалізація покликана допомагати учню зрозуміти, що стоїть за даними.
3. Якщо у візуалізації використані цифри, вони не повинні суперечити за змістом одна одній.
4. Більше ніж 20 записів необхідно заносити в таблицю для того, щоб спотворень було якомога менше, а сприйняття даних здійснювалося на більш високому рівні.
5. У випадку з великим обсягом складних даних переважніше використовувати графіку й уникати таблиць.
6. Спотворення даних в угоду красі – недопустиме.
7. Якщо дані відірвані від контексту, процес знаходження висновків значно ускладнюється, а в деяких випадках стане неможливим взагалі.
8. Не відволікайте учня від даних та основного матеріалу зайвими чорнилами.
9. Недопустиме дублювання даних. Треба стерти чорнило, за яким немає даних, бо дані завжди первісні.
10. Гіперяскраві декорації повинні бути відсутні.
11. Творець інфографіки може декорувати свою конструкцію, але не конструювати декорації.

12. Виявляйте велику обережність у використанні різних кольорів. Якщо їх буде занадто багато, ваша когнітивна візуалізація стане незрозумілою і складною для сприйняття.

13. Якщо ви хочете створити корисну інфографіку, підвищуйте платність когнітивної інформації, але до певної межі, доступної для розуміння учнів залежно від їх віку й рівня розвитку.

14. Довіра до інформації, укладеної в вашій візуалізації буде тим вища, чим більше достовірних даних буде в ній представлено.

15. Намагайтеся збільшити щільність даних за рахунок зменшення формату когнітивної візуалізації.

16. Якщо ваш дизайн простий, чіткий та зрозумілий – ваша інфографіка може претендувати на графічну елегантність.

17. Якщо ви хочете, щоб ваша інфографіка читалася легше, використовуйте шрифт із зарубками, тому що в такому шрифті сильніше контраст між формами букв.

18. Використання горизонтального формату когнітивної візуалізації з шириною приблизно на 50 % більше висоти є найзручнішим.

Послідовниця теорії візуальної аргументації та учениця Едварда Тафті Донна М. Вонг виділяє 4 головних етапи візуалізації інформації:

1. Вивчення теоретичного питання:

- всі інформативні джерела повинні викликати довіру й бути актуальними;
- щоб уникнути конфлікту інтересів у суперечливих випадках, треба користуватися незалежними джерелами інформації, які інтерпретуються авторами інфографіки самостійно;
- якщо є необхідність, треба отримати дозвіл на використання тих чи інших даних.

2. Редактура:

- знайдіть свій ключовий посил;
- відберіть тільки таку інформацію, яка проілюструє ваш посил найбільш точно;
- ускладнюйте та спрощуйте дані залежно від аудиторії, з якою ви плануєте працювати;
- не використовуйте сирі дані, перевірте їх перед тим, як винести на розсуд аудиторії.

3. Сюжетна лінія:

- визначтесь із типом схеми чи діаграми, яка представлятиме вибрані вами дані;
- чітко підберіть всі параметри таблиці чи діаграми (масштаб, положення базової лінії тощо);
- оживіть таблицю чи діаграму (зверніть особливу увагу на опис, назву, інформаційні джерела);

- обережність під час використання кольору не означає його повної відсутності. Інакше ви ризикуєте зробити щось сіре й нецікаве.

#### 4. Контроль:

- будьте готові ще раз перевірити вашу діаграму відносно першоджерел;
- самокритика та самоконтроль допоможуть правильно оцінити схему щодо її зрозумілості, доступності, новизни та креативності;
- уявіть себе учнем і спробуйте оцінити схему;
- будь-яка невірність, друкарська помилка може повністю дискредитувати схему чи діаграму.

Е. Тафті наголошує на тому, що учень повинен мати всі шанси для порівняння різної фактичної інформації, з'ясувати для себе динаміку тих чи інших фактів і визначитися з певними висновками, щодо прочитаної й розглянутої ним інфографіки.

Якщо когнітивно-візуалізований матеріал сконструйовано на високому рівні, учень зможе порівнювати, знаходити закономірності, узагальнювати навіть великі обсяги комплексних даних. Професор Е. Тафті намагається порівняти інформаційні дизайни низької якості і високої. Низькоякісне графічне сміття забиває голову інформацією, висуваючи на перший план другорядні дані, зайві деталі, багатокольоровий контент, який заважає сфокусуватися на самій інформації, лише привертає увагу до форми, ігноруючи зміст.

Е. Тафті зауважує: «Щоб зробити простіше, додайте деталей»... «кожна одиниця інформації є як самостійною змістовою сутністю, так і частиною величезної сукупності собі подібних, яка в свою чергу несе в собі глобальнішу ідею» (Tufte, 2001).

Характерною особливістю когнітивної візуалізації є те, що учень має можливість побачити в цілому феномен, який вивчається, і одномоментно розглянути будь-який фрагмент даного феномену, будь-яку точку загальної картини. Фундаментальні закони мислення людини під час сприйняття й пізнання інформації діють у певній послідовності: по-перше, учень виділяє найцікавішу деталь із певної кількості інших деталей, пізнає її найпростіші, найочевидніші характерні риси, по-друге, звертає увагу на піддеталі, розуміє їх якості та взаємозв'язки. Так складається повне уявлення про феномен. Тільки грамотна інфографічна конструкція може стимулювати кожен деталь схеми, працюючи двічі – на мікро-рівні (як окрема деталь, яка розповідає сама про себе) і на макро-рівні (як єдине ціле з певною кількістю деталей, які є взаємопов'язаними частинами комплексної картини – складного феномену).

Кожен інфограф повинен оволодіти технікою «розшарування» – графічного розмежування окремих видів інформації по когнітивних шарах. Тільки «розшаровані» дані можуть створити структуровану систему єдиного цілого. Однак, когнітивний шар відокремлюється від іншого за допомогою

різних кольорів. Якщо сама інфографічна конструкція виконана в чорно-білих кольорах, то пояснювальні підписи необхідно зробити зеленими чи синіми. Але в цьому випадку треба пам'ятати про витриманість картини, щоб не піддатися спокусі намалювати низькоякісний «плакат».

Наступною проблемою, з якою стикається кожен інфограф, є так звані «оптичні ілюзії». Якщо, наприклад, намалювати дві смужки чорного кольору одну над другою, то білий пробіл між цими смужками сприйматиметься як третя смужка. Цей ефект Тафті позначає формулою « $1+1=3$ ». Зображення іноді починають взаємодію за «спиною» дизайнера-інфографа й народжуються контрформи або оптичні ілюзії.

Для того, щоб уникнути таких складнощів, необхідно зображати світлі контури на світлому фоні, який вирізняється темнішим відтінком.

Професор Тафті неодноразово підкреслює, що його головною метою була втеча від «площини паперового листа». Щоб показати явище в динаміці, побачити, як відбуваються зміни в його розвитку, продемонструвати зовнішні та внутрішні відмінності феномену, що вивчається, доцільно зображувати кілька об'єктів почергово. Щоб інформативна графіка наповнилася глибоким змістом, вона повинна включати об'єкти порівняння, які обов'язково пов'язані за змістом, і знаходяться на невеликій відстані один від одного, щоб їх було зручно побачити й порівняти.

Розглядаючи базові закони кольору в контексті їх впливу на інфографічні структури, Е. Тафті виділяє:

- 1) імітацію реальності – посилює реалістичність графіки;
- 2) порівняння – позначення кількості;
- 3) маркування – позначення сутностей;
- 4) уявлення – для символіки;
- 5) декорування – уникнення сірості.

Але професор виражає доволі скептичне ставлення до надлишкового використання кольорів у когнітивній графіці й надає корисні поради щодо колористики в інфодизайні:

1. Користуйтеся природними барвами, уникайте занадто яскравого й занадто темного відтінків, схильтесь до світло-жовтого, сірого, блакитного.

2. Якщо фон буде темним чи яскравим, він відволікатиме увагу учня від основного матеріалу.

3. Найважливіші деталі виділяйте контурами або більш яскравими кольорами, але таких деталей має бути невелика кількість.

4. Використовуйте плавні переходи кольорів один від одного для покращення сприйняття й засвоєння матеріалу.

Щоб донести до читача основний зміст своєї теорії візуальної аргументації Едвард Тафті пропонує декілька прикладів вдалих і невдалих інфографічних конструкцій (рис. 2, рис. 3).

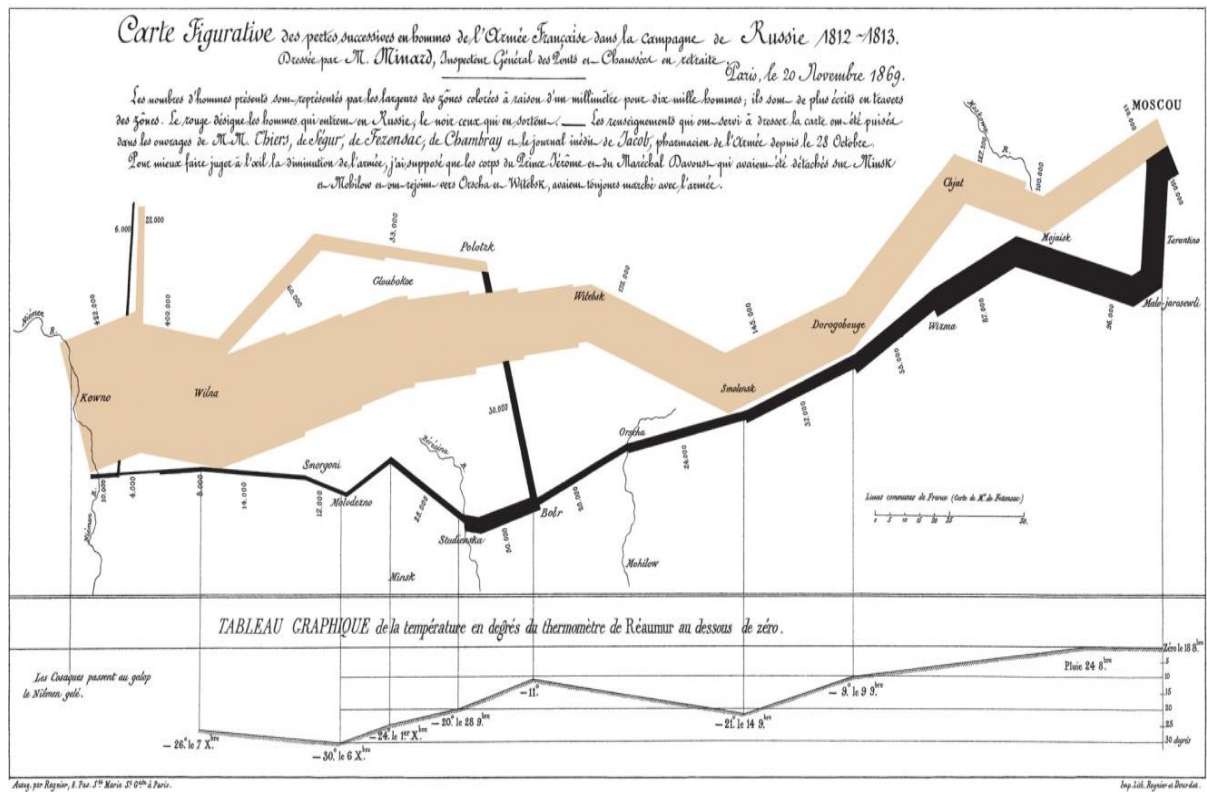


Рис. 2. Графіка Мінарда

На рис. 2 подано візуальну конструкцію руху Наполеонівської армії 1812–1813 років, зроблену Чарльзом Джозефом Мінардом. Це вдалий приклад когнітивно-графічної моделі, що відповідає основним законам теорії візуальної аргументації. Її засновано на реальних фактах, підтверджених історією (Lie Factor) і не нанесено жодної зайвої рисочки, яка б спотворювала інформацію або не була б її носієм (Data – Ink ratio). Включено абсолютно всі фактори провалу французів, обґрунтовано причини зменшення війська (результати боїв, перетин річок, середня температура повітря тощо), показано географію переміщень військ на реальній карті.

З іншого боку розглядається інфографіка низького рівня, яка не відповідає законам теорії візуальної аргументації. На чому ґрунтується вибраний блакитний фон графіку? Вертикальна сітка забезпечує розподіл кожного місяця на тижні, але дані представлені лише за повний місяць, а не потижнево. Автор цієї візуальної конструкції витрачає на зайві, непотрібні або допоміжні деталі у 3 рази більше чорнила, ніж відповідає правилу Data – Ink ratio.

У багатьох закладах вищої освіти Великої Британії, США та Канади, зокрема: Queen's University (Canada), Ryerson University (Canada), Montana State University (Bozeman, USA), Portland State University (OR, USA), University of Manchester (UK), Harvard Graduate School of Education (UK), Boston University (UK), Royal Roads University (UK) та інших ЗВО, викладачі намагаються імплементувати теорію візуальної аргументації у процес навчання.

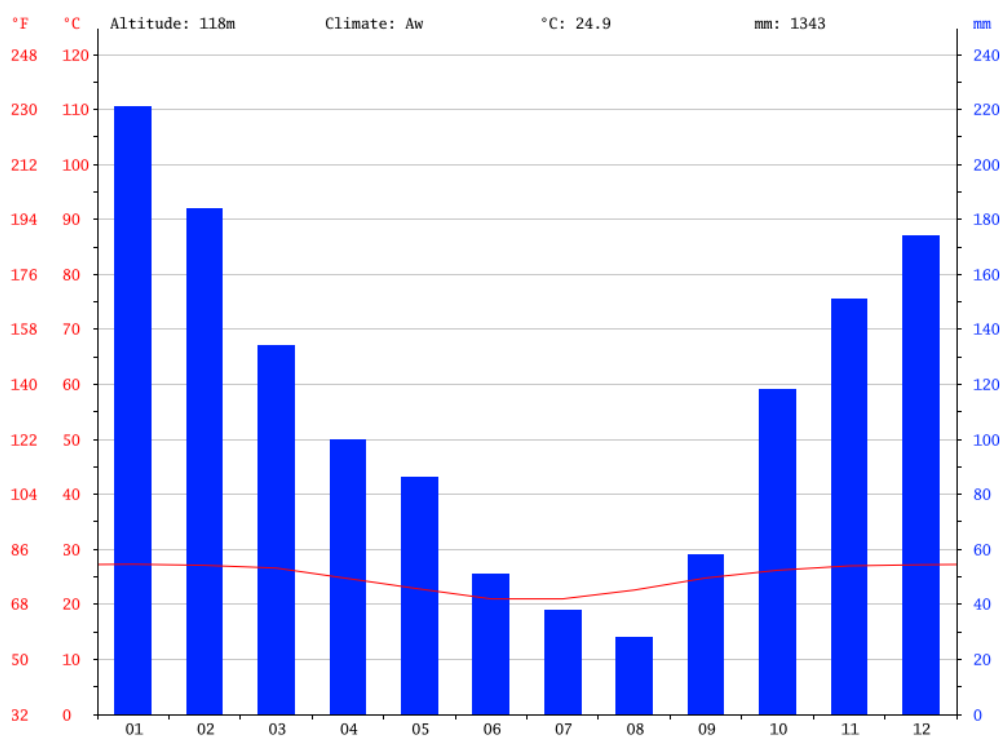


Рис. 3. Невдалий графік.

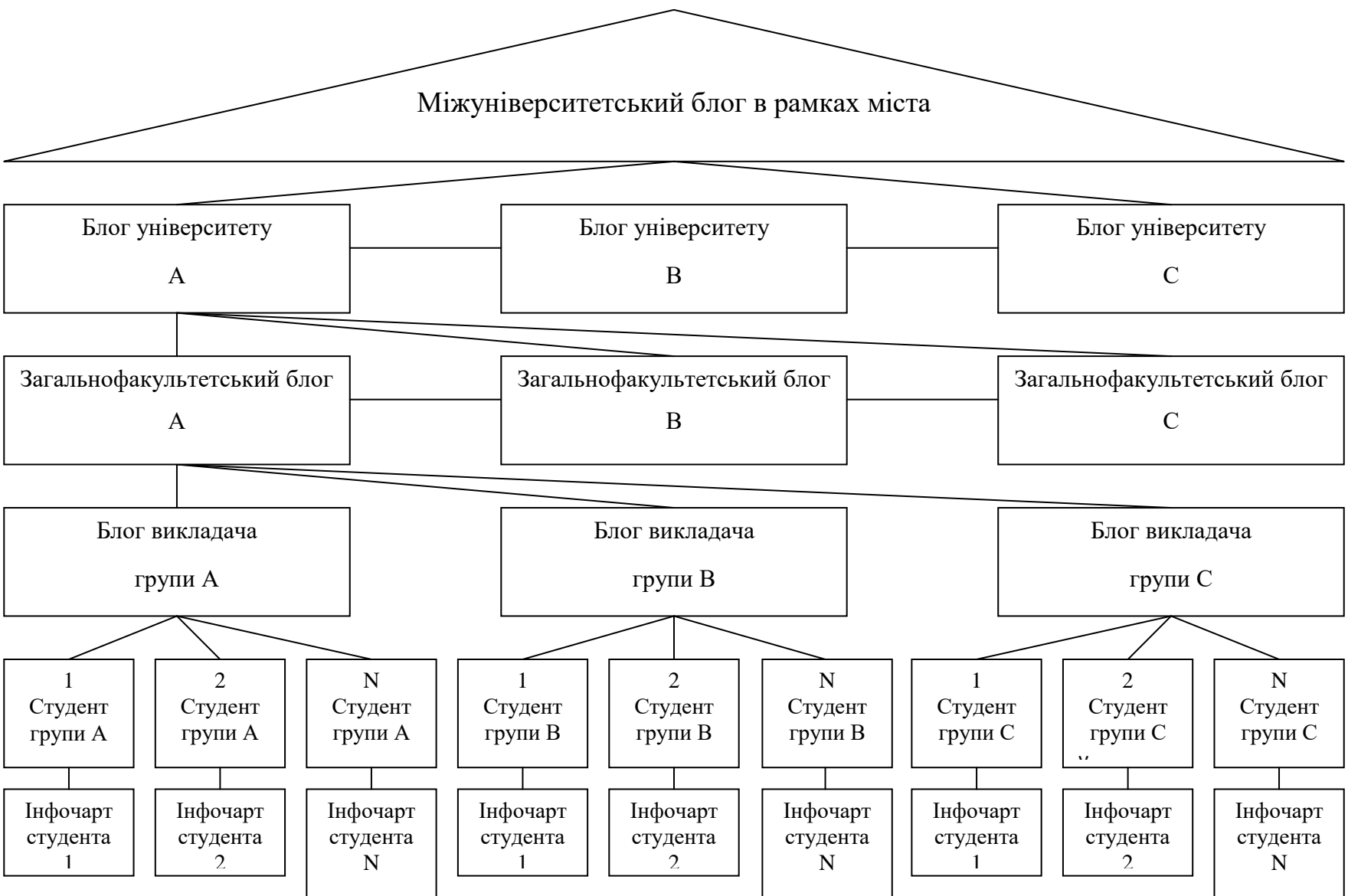
Так Montana State University здійснює наступну практику.

Кожен студент працює самостійно. Він створює іфочарт, щоб проілюструвати той чи інший феномен. Теоретичний курс зі створення іфочартів та інфографічного дизайну студенти проходять заздалегідь. Кожен викладач створює свій блог, куди має доступ кожен студент. У цей викладацький блог поступають іфочарти студентів. Студенти порівнюють свою інфографіку з візуальними конструкціями інших, обирають найкращий чарт або таблицю, обговорюють та вдосконалюють свою інфографіку. У свою чергу, викладачі факультету мають загальнофакультетський блог, куди потрапляють найкращі інфопроекти. Уся інформація прозора й відкрита для кожного. Існує загальноуніверситетський інфоблог і, нарешті, макрорівневий міжуніверситетський у межах одного міста (рис. 4).

Учені-викладачі Montana State University називають використання інфографічного підходу в навчанні «technology – rich learning invironment» – технологічно багате навчальне оточення, яке забезпечує глибоке навчання (deep learning).

Portland State University використовує інший варіант імплементації когнітивно-візуального підходу в навчанні.

Рис. 4. Механізм передачі інфографічного контенту від мікро до макрорівня на прикладі Queen's University (Canada)



Студенти працюють не самотійно, а в так званих «focus groups» – тематичних групах. Кожна група має свого фасилітатора, який координує й коригує роботу групи з певної підтеми. Це, як правило, студент старшого курсу. Кожен студент з «focus groups» отримує певну частину загального завдання, тобто сам є частиною цілого. Студенти самотійно призначають дату зустрічі, самотійно вирішують, хто буде займатися тим чи іншим питанням, що сприяє розвитку таких умінь, як «teamwork» – командна робота і «time management» – володіння часом. Коли підтема узгоджена на спільній зустрічі методом брейнстормінгу, відбувається загальний семінар усіх мікрогруп, де кожна з них спілкується з іншими, представляє свій інфографічний проект. Даний проект є певною частиною інфографічного проекту, який складається на загальному «final seminar». Викладачі Portland State University звертають увагу на те, що не всім студентам подобається виконувати інфографічні презентації в групах. Деякі відчують пригніченість від того, що вимушені були виконувати не ту частину завдання, яку б хотіли, тому що не встигли обрати бажану тему (її «перехопив» хтось інший). Інші давали негативну оцінку груповому інфографічному проекту, тому що не змогли досягти всю загальну макротему, оскільки працювали лише над одним її сегментом кожен, і не мали можливості достатньо глибоко зануритися в інші сегменти макротем.

Третій варіант упровадження інфографічного підходу в практику можемо спостерігати в University of Manchester у Великій Британії. Він має назву «Social Assessment» – соціальне оцінювання.

Кожен студент групи індивідуально отримує певне завдання щодо створення персональної інфографічної конструкції. Як і в попередніх випадках студенти володіють базовими законами теорії візуальної аргументації, але креативно підходять до виконання завдання, додаючи свої неповторні елементи, кольори, пояснення. Університет має свій спеціальний блог під назвою «Social Assessment». Це відкритий блог, до якого мають доступ усі студенти University of Manchester та інших університетів міста. Студенти мають особливе право у проєктивній формі оцінювати роботу своїх колег-студентів і викладачів з інших вишів. У блозі є спеціальна графа під назвою «Free assessment» – «Незалежне оцінювання» і підпараграфи, куди виставляються бали за окремі досягнення, такі як: «Creativity» – креативність, «Topic matching» – відповідність теми, «Mistakable points» – помилкові питання, «Unclear points» – незрозумілі моменти, «The brightest details» – найяскравіші деталі тощо.

На основі сумарної оцінки всіх складових отримується загальний бал соціального оцінювання.

У багатьох закладах вищої освіти України спостерігається підвищення зацікавленості когнітивною графікою та її впровадженням в освітній процес. Це Херсонський національний технічний університет, Полтавський

національний педагогічний університет ім. В. Г. Короленко, Донецький державний університет, Дніпровський національний університет ім. Олеся Гончара та ін. На жаль, не всі вітчизняні університети забезпечені комп'ютерною технікою в кількості, достатній для постійного користування на заняттях кожним студентом, але викладачі використовують свій і студентський творчий потенціал для створення когнітивної графіки як за допомогою комп'ютерів, так і на аркуші паперу, у зошиті, на дошці. Особливо актуальними такі методи є в науках гуманітарного циклу, де студент майже не стикається з математичними розрахунками високого рівня складності.

Певної популярності набули інформаційно-когнітивні карти та дивергентні карти. Використання ІК-карт і Д-карт допомагає наочно представити матеріал, що вивчається, систематизувати його в єдине ціле. Дивергентна карта слугує для структурування й узагальнення наукової інформації з певної теми. Д-карта – це смислово-асоціативна конструкція знань студента, яка може пов'язувати як близькі, так і далекі фрагменти змісту, і є опорним візуально-графічним конспектом для того, хто навчається. Інформаційно-когнітивна карта також включає в себе *core-element* – центральний елемент (явище чи феномен) і розкриває зв'язки між складовими частинами цього елементу, але водночас має інші, більш розширені цілі. ІК-карта наповнена соціальними питаннями, які стимулюють творчий процес мислення студента, спонукають до активного пошуку відповідей, навчають дискутувати і знаходити істину.

Розробка таких карт є достатньо складним і трудомістким процесом для викладача й відбувається в наступному порядку:

1. Вибір теми для складання карти.
2. Знаходження «core elements» даної теми.
3. Визначення проміжних концептів, які є зв'язуючими ланками для «core elements».
4. Розподіл кордонів карти – граничних змістових зв'язків, понять, за межі яких недоцільно виходити.
5. Конструювання карти блок за блоком.
6. Перевірка карти.
7. Доопрацювання карти з учнями методом дискусії, мозкового штурму, установлення нових взаємозв'язків між концептами.

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** Пріоритетними завданнями вищої освіти в інформаційному суспільстві сьогодення є формування інфографічної компетентності студента, яка передбачає комп'ютерну грамотність, розуміння природи інформації, орієнтування в мережі Інтернет, алгоритмічне мислення. Теорія візуальної аргументації Едварда Тафті допомагає студентам оволодіти навичками візуально-графічного конструювання, знайомить їх із базовим законами інфографічного дизайну, які забезпечують високоякісну візуалізацію.

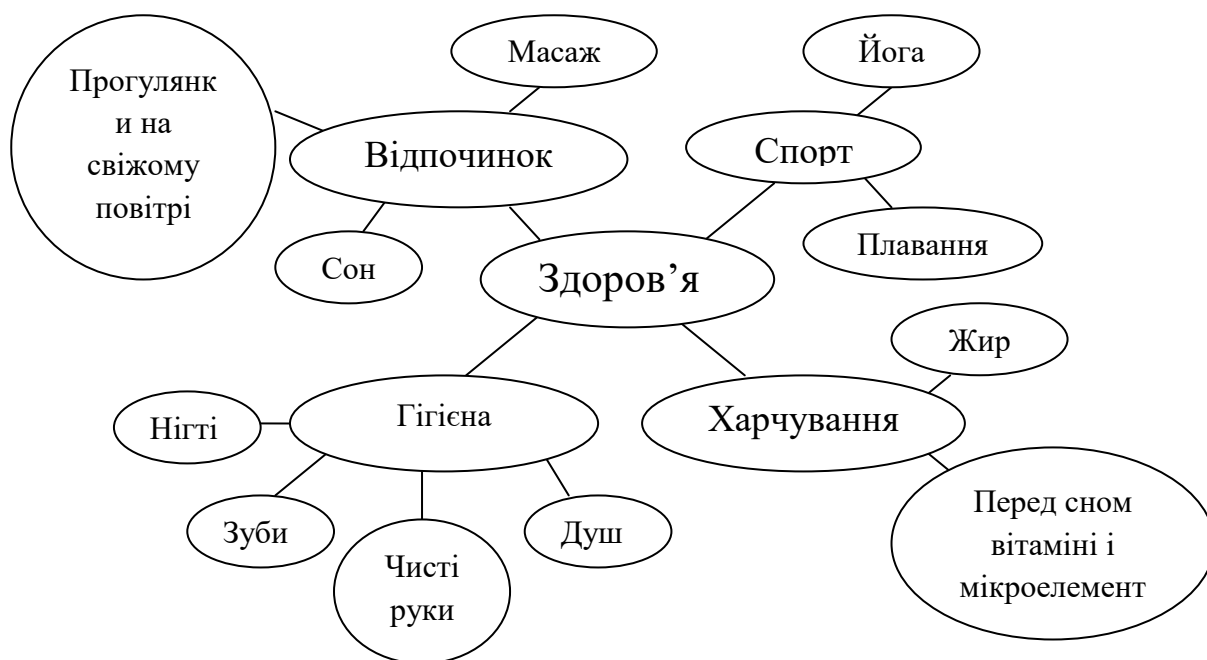


Рис. 5. Д-карта з курсу «Валеологія» по темі «Здоров'я»

Когнітивно-візуальний підхід у системі вищої освіти забезпечує не просто засвоєння певного набору знань у студента, а й інтегрує його в сучасне суспільство завдяки формуванню широкого кола компетентностей: когнітивної, соціально-адаптивної, комунікативної, інформаційно-технологічної. Імплементация Д-карт і ІК-карт у процесі навчання вітчизняних студентів дозволяє визначити стратегію пошуку інформації, аналізувати її, використовувати результати пошуку, аналізу даної інформації для прийняття певних рішень, працювати самостійно і в групах. Дослідження даної проблематики відкриває нові перспективи для пошуку інших форм когнітивної візуалізації, упровадження яких у практику вищої школи створить нові можливості для ефективного навчання студентів.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Шостак, І. В. (2008). Підвищення ефективності дистанційного навчання у технічних вишах на основі використання інтерактивної когнітивної графіки. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/soi\\_2015\\_9\\_41](http://nbuv.gov.ua/UJRN/soi_2015_9_41) (Shostak, I. V. (2008). *Increasing the effectiveness of distance learning in technical higher education through the use of interactive cognitive graphics*. Retrieved from: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/soi\\_2015\\_9\\_41](http://nbuv.gov.ua/UJRN/soi_2015_9_41)).
2. Ярмак, О. Бізнес-інфографіка: інструменти та ефективність. Режим доступу: <http://www.prostoweb.com.ua/> (Yarmak, O. *Business Infographics: Tools and Performance*. Retrieved from: <http://www.prostoweb.com.ua/>).
3. Buzan, T., Buzan, B. (2000). *The mind map book*. London: BBC.
4. Gilbert, K. J. (2006). *Visualization in science education*. Springer science and business media.
5. Guinan, S. (2017). In *Blog, IATEFL Conference*. Retrieved from: <https://ltsig.iatefl.org/infograp>.
6. Matrix, S. *Teaching with infographics: practicing new digital competencies and visual literacies*. Retrieved from: <http://www.beds.ac.uk/jpd/volume-4-issue-2/teaching-with-infographics>.

7. Tufte, E. R. (1997). *Visual explanations: images and qualities, evidence and narrative*. CT: Graphics Press.

8. Tufte, E. R. (2001). *The visual display of quantitative information*. Graphics Press, Cheshire, Connecticut.

## РЕЗЮМЕ

**Чуричканич Ирина.** Теория визуальной аргументации и ее имплементация в системе высшего образования Украины.

*В статье освещены положения теории визуальной аргументации Эдварда Тафти и проведен теоретический анализ концепта теории. Рассмотрены примеры применения когнитивно-визуального подхода в практике высшего образования США и Великобритании. Обоснована целесообразность имплементации базовых понятий теории в систему высшего образования Украины. Определены перспективы дальнейшего использования теории Э. Тафти на занятиях по различным дисциплинам в отечественной высшей школе.*

**Ключевые слова:** теория визуальной аргументации, когнитивно-визуальный подход, инфографика, дивергентные карты, инфочарты, информационно-когнитивные карты, инфографический дизайн.

## SUMMARY

**Churychkanych Iryna.** Theory of visual argumentation and its implementation into the higher education system of Ukraine.

*The article focuses on the analysis of the main theoretical positions of Tufte's visual argumentation theory and its practical application in American, British and Ukrainian higher education institutions.*

*Special attention is paid to the rules of building high quality infographics and to the details of progressive information design. The quality indicators of visual data: Lie Factor and Data – Ink ratio are under special consideration. The author opposes false and unverified data in information design and focuses on the maximum information in the minimum form.*

*The article analyzes the main stages of visualization, highlighted by the follower of visual argumentation theory Donna M. Wong. Examples of high-quality and low-quality infographic structure are given and the reasons for their high or low quality are analyzed.*

*The practice of introducing visual argumentation theory into the UK and the USA higher education system are described. The experience of implementation of Tufte's theory in Ukrainian higher education system is taken under consideration.*

*It is concluded that the priority tasks of higher education in modern information society are the formation of the infographic competence of the student, which involves computer literacy, understanding of the nature of information, orientation in the Internet, algorithmic thinking, etc. Cognitive-visual approach in the system of higher education provides not only acquisition of a certain set of knowledge by the student, but also integrates it into a modern society through the formation of a wide range of competencies: cognitive, socially adaptive, communicative, informational and technical. Implementation of D-cards and IK-cards in the process of teaching native students allows determining the strategy of finding information, analyzing it, using search results, analyzing this information for making certain decisions, working independently and in groups. The study of this problem opens up new perspectives for finding other forms of cognitive visualization, introduction of which in the practice of higher education will create new opportunities for effective training of students.*

**Key words:** visual argumentation theory, cognitive-visual approach, infographics, divergent cards, infocharts, information-cognitive cards, infographic design.

## РОЗДІЛ V. ПРОБЛЕМИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

УДК 373.2.043.2.069.7–056.34:616.879.2

Ірина Михновецька

Інститут спеціальної педагогіки НАПН України

ORCID ID 0000-0001-8835-728X

DOI 10.24139/2312-5993/2018.08/236-246

### РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ВЗАЄМОВІДНОСИН СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ СИНДРОМОМ ДАУНА

*Стаття має на меті репрезентувати результати нашого експериментального дослідження взаємовідносин старших дошкільників із синдромом Дауна. Методом дослідження був педагогічний експеримент у його констатувальній частині, відповідно до його завдань та мети було розроблено діагностичний комплекс, який включав 6 методик. У результаті проведення констатувального експерименту ми виявили рівні взаємовідносин у дітей із синдромом Дауна. Отримані результати будуть враховані при розробці корекційно-розвивальної програми формування взаємовідносин у старших дошкільників із синдромом Дауна.*

**Ключові слова:** взаємовідносини, компоненти, діти з синдромом Дауна, рівні взаємовідносин.

**Постановка проблеми.** На сьогодні формування взаємовідносин дошкільників є актуальним питанням, адже вміти правильно взаємодіяти, проявляти позитивні емоції, співпереживати й підтримувати один одного – це найголовніші категорії навчально-виховного процесу, що намагається реалізувати заклад дошкільної освіти. Не знаючи, як правильно формуються й розвиваються взаємовідносини дошкільників, неможливо буде організувати оптимальну взаємодію між усіма членами комунікативної діяльності.

До кінця дошкільного віку на основі психічних новоутворень у дитини з'являється усвідомлення свого соціального «Я». Новий рівень самосвідомості, який виникає на порозі шкільного життя, проявляється в наявності в дитини власної внутрішньої позиції (Бреслав, 2006, с. 56). Старші дошкільнята починають прагнути до нового положення в системі доступних суспільних відносин і до нової суспільно значимої діяльності.

Формування основних особистісних структур є неможливим без головної та основної умови формування особистості дитини – наявності можливостей для придбання широкого соціального досвіду. У першу чергу, отримання такого досвіду можливе лише в широкому комунікаційному просторі дитини з дорослим та однолітком. Взаємодіючи з дорослим, а потім і з ровесниками, дитина отримує різноманітний досвід, який призводить до формування диференційованої системи відносин особистості (Кобильченко, 2015, с. 126).

Система відносин дитини в дошкільному дитинстві має важливе значення у формуванні особистості. У неї включаються:

- 1) уявлення про себе самого, ставлення до себе;
- 2) ставлення до життєвих цінностей, ставлення до минулого й майбутнього;
- 3) ставлення до безпосереднього соціального оточення. Зазначені сфери відносин знаходять своє вираження у формуванні базових структур особистості: уявлення про себе, спрямованість особистості і її тимчасової перспективи, відносини з іншими.

Теоретичний етап дослідження дозволив нам розробити структурну модель взаємовідносин, яка включала такі компоненти, як інтерсуб'єктний та інтрасуб'єктний. Кожен із компонентів характеризувався конкретними критеріями. Так і інтрасуб'єктному відповідають установочно-мотиваційний та когнітивно-афективний критерій, а інтерсуб'єктному – конативний та дис.-позиційний. Слід зазначити, що компоненти взаємовідносин тісно пов'язані між собою та взаємно впливають один на одного. При порушенні або частковій несформованості одного з них спостерігається недорозвиток іншого.

Формування взаємовідносин – складний та довготривалий процес, позитивний результат якого залежить від сформованості компонентів взаємовідносин.

**Аналіз актуальних досліджень.** Дослідженням взаємовідносин дошкільників займалися такі провідні вчені, як В. Абраменкова, А. Богуш, М. Гуральник, А. Запорожець, Г. Костюк, І. Коробейников, Н. Сосновенко, І. Печенко, Т. Поніманська, І. Рогальська та ін.

Зокрема, В. Абраменкова визначила значення найважливіших соціальних спільностей відповідальних за формування особистості дитини – сім'ї та дитячого колективу; проаналізувала умови й механізми прояву здатності дитини до співпереживання; розкрила унікальність дитячої субкультури та її значення в побудові дитиною картини світу – цілісної системи взаємовідносин та ін. (Абраменко, 2002, с. 14).

А. Богуш та Н. Гавриш зазначили, що завдання навчально-виховного процесу в сучасних умовах полягає не тільки в накопиченні навчальної інформації, а й насамперед у засвоєнні культурно-історичного досвіду побудови людських стосунків та на цій основі збагачення власної соціальної практики дітей, яка є невід'ємною частиною процесу соціалізації та повноцінного розвитку особистості. Повноцінне засвоєння культурних навичок можливе лише через засвоєння культури людських взаємин. Одна з найбільш насичених, довірливих та продуктивних форм стосунків між людьми – стосунки між однолітками (Богуш, 2008; Гавриш, 2008).

Спілкування дітей дошкільного віку розвивається на основі потреби в доброзичливій увазі, співпраці, пошані дорослого при провідній ролі, прагнення до співпереживання і взаєморозуміння. Здібності до спілкування в

дітей розвиваються у процесі пізнання навколишнього соціального світу зі слів дорослих (нормативні знання про взаємодію людей), а також на основі особистого досвіду. Провідним мотивом спілкування дитини є особистісний мотив при прийнятті дорослого як цілісної особистості, що володіє знаннями, уміннями й соціально-етичними нормами, який може бути суворим і добрим старшим другом. Спілкування з дорослими та однолітками сприяє залученню дошкільників до моральних і етичних цінностей суспільства; формуванню мотиваційної, інтелектуальної й комунікативної готовності до шкільного навчання (Лісіна, 2012, с. 144).

Вищезазначені дослідники зробили чималий внесок у розвиток педагогічної та психологічної науки. У процесі досліджень було визначено, що початок становлення взаємостосунків із ровесниками спостерігається в дошкільному віці. Спілкування з однолітками стимулює розвиток усіх психічних функцій, комунікативну діяльність, пізнавальну активність та розумовий розвиток. Необхідною умовою позитивних міжособистісних взаємовідносин є співпраця між усіма учасниками процесу взаємодії, адже взаємостосунки формуються на основі суб'єкт-суб'єктного ставлення та емоційного відношення членів комунікації. У зв'язку з цим провідні педагоги та психологи поділили міжособистісні відносини на види, виявили теоретичні підходи до становлення дитячих відносин, вивели й обґрунтували педагогічні концепції взаємостосунків, показали перспективність вивчення їх формування та пріоритетність розвитку з орієнтацією на всебічний розвиток особистості.

**Мета статті.** Стаття має на меті репрезентувати результати нашого експериментального дослідження взаємовідносин старших дошкільників із синдромом Дауна.

**Методи дослідження.** Методом дослідження був педагогічний експеримент у його констатувальній частині, відповідно до його завдань та мети було розроблено діагностичний комплекс, який включав 6 методик (Корекція емоційних реакцій на неуспіх у дітей з інтелектуальною недостатністю за Н. Білопольською, методика спостереження за різними сторонами поведінки дитини за Л. Регуш, індивідуальне психолого-педагогічне обстеження за А. Маллер, методика оцінки рівня соціального розвитку дітей із інтелектуальною недостатністю за параметрами соціальної компетенції дітей дошкільного віку, які нормально розвиваються, за А. Закрепіною, тест-опитувальник батьківського ставлення за А. Варгой і В. Століним, методика «Секрет» за Я. Коломінським).

**Виклад основного матеріалу.** У нашій структурній моделі взаємовідносини включають інтрасуб'єктний та інтерсуб'єктний компоненти. Інтрасуб'єктний компонент взаємовідносин репрезентує дослідження взаємовідносин із позиції внутрішньої картини дитини, тобто її власних уподобань у процесі сприймання інших; в основі

інтерсуб'єктного компоненту лежать зв'язки між особистостями, які, у свою чергу, базуються на інтерпретаціях дитини в суспільстві з точки зору людей, з якими вона контактує. Інтрасуб'єктний компонент включає установочно-мотиваційний та когнітивно-афективний критерії. У кожному з них були визначені показники: так установочно-мотиваційному відповідають такі показники, як соціальні установки й мотивація, а когнітивно-афективному – розумовий та емоційний розвиток. Для розкриття змісту інтерсуб'єктного компоненту ми використали конативний та диспозиційний критерії. Конативному критерію відповідають такі показники: апатія, сугестивність, агресивність, пасивність, адекватність та позитивізм, диспозиційному – соціальний статус.

Структурна модель взаємовідносин нами представлена на рис. 1.

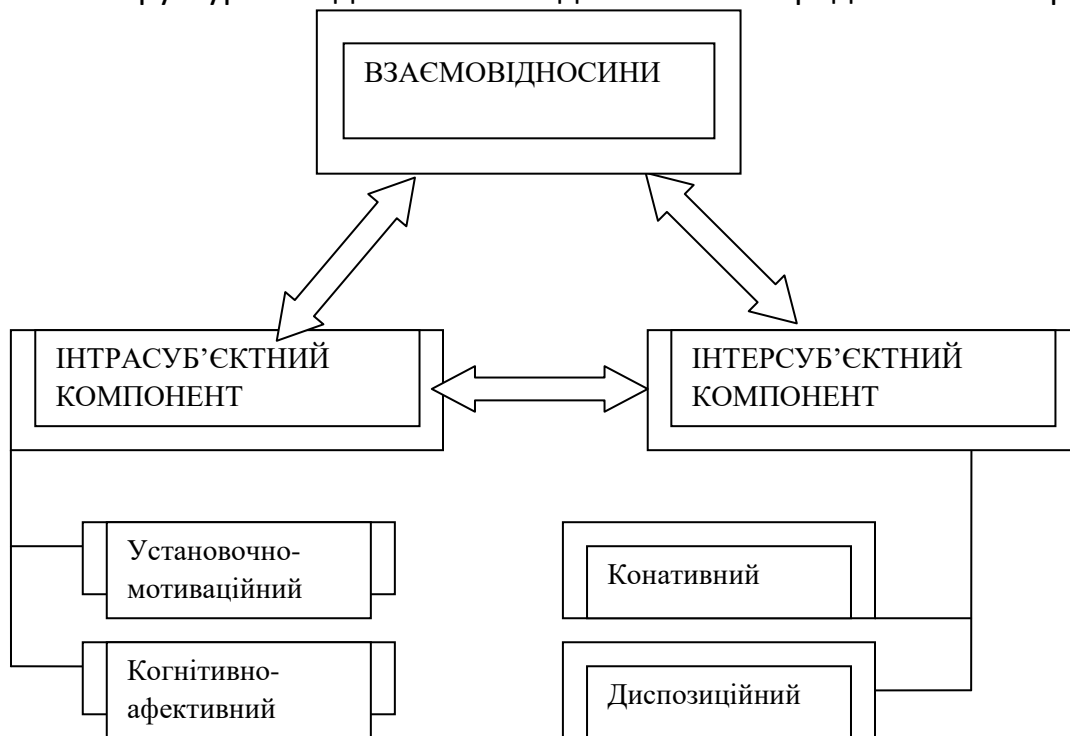


Рис. 1. Структурна модель взаємовідносин.

У результаті проведеного експериментального дослідження було виявлено:

- у дітей із легкою розумовою відсталістю (ЛРВ) переважає внутрішня мотивація, а в дітей із помірною розумовою відсталістю (ПРВ) – зовнішня;
- стимулювання дітей із синдромом Дауна має бути помірним, оскільки в результаті сильної стимуляції бажання до діяльності в них знижується або взагалі зникає через можливість отримання допомоги ззовні. Вони займають пасивну позицію та не включаються у виконання завдання, передаючи тим самим провідну роль при виконанні діяльності іншим;
- мотиваційна сфера особистості краще збережена при ЛРВ;

- виконання індивідуальних завдань хлопчиками та дівчатками частково відрізняється, але розбіжності незначні;

- діти з синдромом Дауна готові до сприймання соціальних установок, у них поступово, але систематично формуються знання. Перші труднощі виникають при відображенні отриманих елементарних знань та їх уточненні. А практичне перенесення отриманого досвіду відбувається лише при цілеспрямованій допомозі та керуванні;

- діти з синдромом Дауна оперують знаннями щодо форми, кольору, назв та практичних дій із предметами, але не можуть правильно перенести ці знання в нові умови й самостійно вирішити завдання з поступовим ускладненням;

- у процесі дослідження когнітивної сфери, предметно-маніпулятивних дій, внутрішньої мотивації й помірної зовнішньої стимуляції хлопчики та дівчатка показали різні результати, та, аналізуючи їх за критерієм кутового перетворення Фішера, вони виявилися незначущими. Тобто як хлопчики, так і дівчатка правильно орієнтуються в соціальному оточенні, розуміють правила поведінки при здійсненні діяльності та адекватно реагують на зовнішні подразники. Тому ми дійшли висновку про рівні можливості формування позитивних взаємовідносин у дітей обох статей старшого дошкільного віку з синдромом Дауна;

- діти з синдромом Дауна мають низькі можливості до опанування математичними категоріями, позаяк цифра виступає абстрактним поняттям, вони не можуть усвідомлено орієнтуватись у складі числа та виконувати з ними правильні прості арифметичні дії;

- самооцінка у дітей з синдромом Дауна завищена, неадекватна та потребує корекції в процесі роботи з метою підготовки до формування позитивних взаємовідносин;

- діти з синдромом Дауна по-різному реагують на ситуації навколишньої дійсності, вони намагаються сприйняти запропоновану інформацію, але не завжди в них це виходить, у результаті з'являються як негативні поведінкові, фізичні та емоційні реакції, так і агресія й тотальна пасивність;

- дошкільники з синдромом Дауна здатні співпрацювати з іншими, керувати грою та слідувати за її сюжетом, але це залежить як від їх психофізичних та особистісних можливостей, так і від дії додаткових факторів: статі й наявності супутніх порушень.

У результаті якісного аналізу та узагальнення отриманих кількісних експериментальних даних нами було визначено 4 рівні взаємовідносин у старших дошкільників із синдромом Дауна. А саме: незадовільний, задовільний, достатній та високий рівень взаємовідносин. Відповідно, найменше можливостей до позитивного формування взаємовідносин мають дошкільники з незадовільним рівнем, а найбільше – з високим.

Проаналізуємо детальніше рівні взаємовідносин.

**Незадовільний рівень** взаємовідносин характеризується нездатністю до тривалих контактів із оточуючими. Дошкільник намагається весь час гратися самотійно, не привертаючи уваги інших і сам не показує зацікавленості у спільній діяльності. Йому важко взаємодіяти та проявляти ініціативу, взаємодія здійснюється фрагментарно й лише за крайньої необхідності. Часто вимушені контакти з іншими викликають негативні емоційні реакції. Це відбувається на основі захисної реакції, оскільки ворожість та бурхливі емоції негативно сприймаються іншими і змушують їх триматися осторонь. Хоча при незадовільному рівні дошкільник часто є емоційно позитивним, але це не є проявом зацікавленості в контакті з іншими. Тобто, дитина показує внутрішній комфорт, знаходячись поза колективом однолітків. Найчастіше ці діти не проявляють активності, не хочуть виконувати завдання, намагаються весь час знаходитись у сидячому та лежачому положенні. Вимагають до себе уваги з боку дорослого у вигляді жалості, що виражається в обіймах, погладжуваннях та ласкавих словах. Коли дитина з незадовільним рівнем взаємовідносин бачить слабшого за себе однолітка, то намагається показати свою силу у вигляді щипання, штовхання чи забирання чужих речей.

**Задовільний рівень** взаємовідносин характеризується частковими контактами з оточуючими. Такі діти намагаються проявляти зацікавлення діяльністю інших, але така цікавість недовготривала й потребує постійної стимуляції. Вони позитивно налаштовані на співпрацю, але лише у випадку, коли діяльність їм подобається. Якщо ж запропоноване завдання не викликає інтересу, відмовляються від його виконання. Дошкільники можуть брати на себе ініціативу з менш контактними дітьми, та керувати їх діяльністю, але лише до того моменту, коли не буде негативних емоційних чи фізичних реакцій з боку останніх. Вони легко йдуть на контакт та намагаються правильно виконати всі запропоновані завдання, але швидко втомлюються, особливо при інтелектуальній діяльності. Діти із задовільним рівнем взаємовідносин показують позитивні результати при здійсненні фізичної діяльності, але негативні при інтелектуальній.

**Достатній рівень** взаємовідносин характеризується тривалими контактами з іншими. Дошкільник намагається бути в курсі діяльності інших. Самостійно обирає, чим хоче займатися та може залучити до діяльності інших. Диктує свої правила запропонованих завдань, та не завжди прислухається до інших, що може відштовхнути від спільної діяльності. У його грі присутні елементи сюжету, також відбувається розподіл ролей. Найчастіше, пропонуючи щось іншим, дитина з синдромом Дауна вже знає, яка буде її роль, і навіть якщо хтось не згідний, то не бере це до уваги. Якщо ж при такій ситуації інші відмовляються з нею контактувати, то це не впливає на емоційний стан дошкільника і гра продовжує виконуватися самотійно в тій ролі, що була вибрана раніше. Інколи, коли діти не можуть узгодити ролі між

собою, то просто намагаються гратися за тією стратегією, що обирали, і тоді ігрова діяльність втрачає сюжет, але дошкільники цього не помічають. Достатній рівень взаємовідносин дошкільників проявляється в бажанні взаємодіяти з іншими та виникненню негативних емоційних реакцій при тривалій відмові в контакті з ними. У результаті дитина стає пасивною й мовчазною, але коли увага поновлюється, то настрої покращується і швидко розпочинається нова гра.

**Високий рівень** взаємовідносин характеризується довготривалими контактами та вмінням підлаштуватися до прагнень інших. Тобто, такі діти організовують діяльність інших відповідно до їх уподобань, але при цьому не нехтують власними. Вони можуть показати, як потрібно виконувати діяльність та які помилки роблять інші. Якщо сюжет гри втрачається іншими, то дошкільник із високим рівнем взаємовідносин може скорегувати його й повернути в потрібному напрямі. Такі діти розуміють гумор у мультиках та розповідях. Вони емоційно стабільні та знають, коли необхідно зупинитись і завершити гру. Якщо інші не проявляють зацікавлення до співпраці, то це не викликає в дошкільника негативних реакцій, а лише спонукає чимось іншим зацікавити оточуючих.

Отже, у процесі здійснення експерименту нами були визначені рівні взаємовідносин у старших дошкільників з синдромом Дауна. Наочні результати нами було вирішено представити в діаграмі.

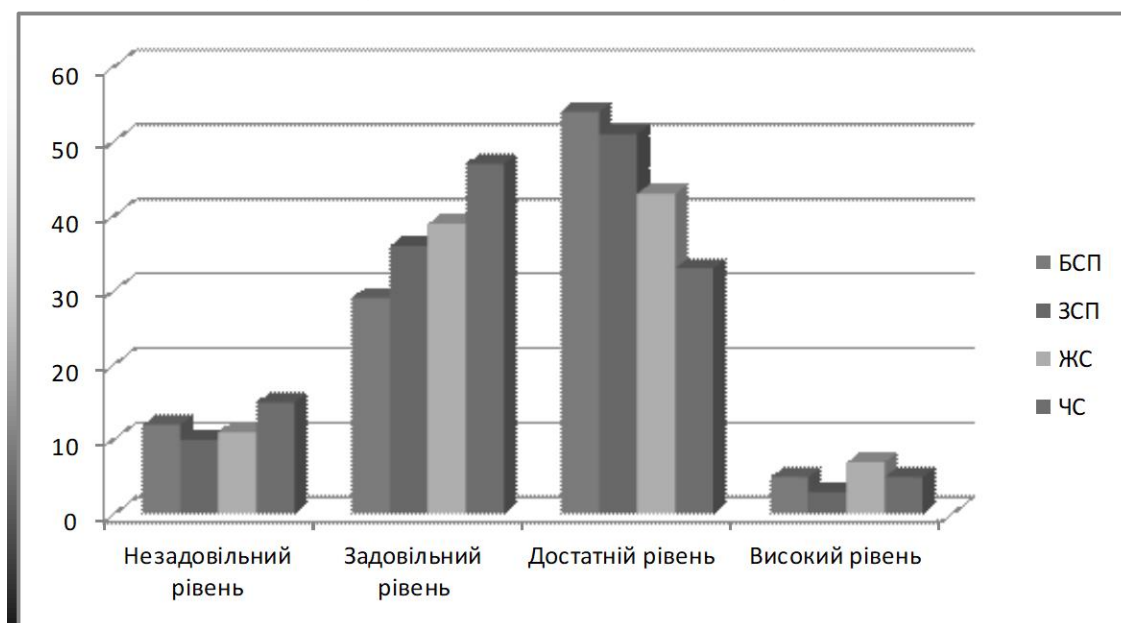


Рис. 2. Рівні взаємовідносин дітей із синдромом Дауна з легкою розумовою відсталістю

Аналіз результатів дошкільників з легкою розумовою відсталістю показав, що високий рівень взаємовідносин спостерігається у 5 % дітей із синдромом Дауна – такий результат свідчить про нездатність більшістю

дітей із синдромом Дауна самостійно сформувати взаємовідносини з однолітками. Тільки при стимуляції, тривалій корекційно-розвивальній роботі та залучаючи спеціальні методи, засоби і прийоми роботи, можна домогтися позитивного результату з формування взаємовідносин у дітей старшого дошкільного віку з синдромом Дауна.

Отримані дані засвідчують, що в дітей із ЛРВ (45 %) переважає достатній рівень взаємовідносин. У них спостерігається бажання до взаємодії з іншими та прагнення реалізувати свої особистісні потреби. Такі діти контактні та розуміють доцільність гри у співпраці з іншими.

Частина дітей (38 %) з синдромом Дауна має задовільний рівень взаємовідносин. Це вказує на те, що дошкільники налаштовують себе на співпрацю з іншими, але не можуть правильно її організувати.

Незадовільний рівень (12 %) показали дошкільники, які не вміють контактувати з іншими та не проявляють бажання до комунікації. Вони обирають самостійну гру без залучення до неї інших дітей. Тобто, такі діти не бачать перспектив у грі з однолітками та не отримують задоволення при зацікавленості їхньою діяльністю іншими.

Отже, формування взаємовідносин – складний та довготривалий процес, успіх якого залежить від сформованості вищих психічних функцій, комунікативних можливостей та прагнення дитини співпрацювати з іншими. Наші результати засвідчують, що позитивні тенденції до формування взаємовідносин у дітей з синдромом Дауна є, але щоб їх реалізувати, необхідно організувати оптимальні умови для дошкільників у колективі однолітків з синдромом Дауна, залучити педагогів до цієї роботи та використовувати спеціальні прийоми роботи.

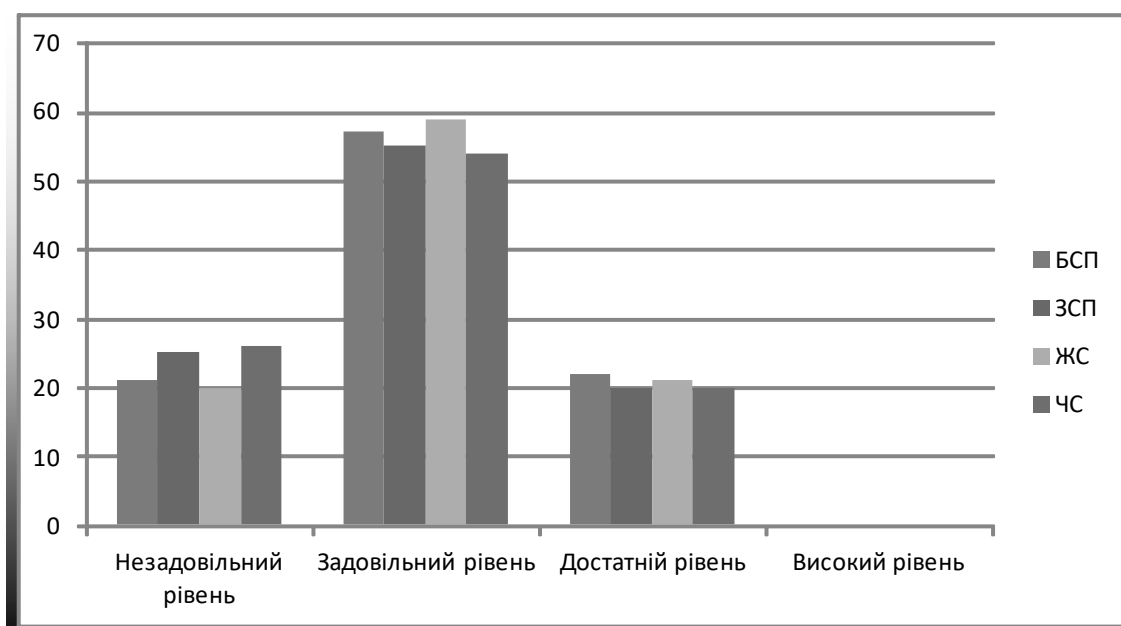


Рис. 3. Рівні взаємовідносин у дітей із синдромом Дауна з помірною розумовою відсталістю

Аналіз результатів дошкільників з помірною розумовою відсталістю показав, що в жодної дитини з помірною РВ високого рівня взаємовідносин виявлено не було. Це пояснюється тим, що в результаті помірного ступеня РВ дітям з синдромом Дауна не вдається правильно співпрацювати з іншими. У них немає ні бажання, ні можливостей організувати свою діяльність так, щоб вона відповідала найвищим показникам.

Достатній рівень взаємовідносин спостерігається у 21 % дітей. Отже, наявність помірного ступеня РВ не свідчить про пряму залежність з нездатністю до спільної діяльності. Тобто, залучаючи здатність до наслідування й емоційну сферу, дитина з синдромом Дауна здатна взаємодіяти з іншими та бути повноправним учасником ігрової діяльності.

У дошкільників переважає задовільний рівень взаємовідносин (56 %), що також свідчить про позитивні прогнози корекційної роботи. Діти прагнуть до комунікації, роблять спроби до залучення інших до своєї гри та намагаються зрозуміти прагнення та мотиви однолітків.

Незадовільний рівень взаємовідносин (23 %) свідчить про небажання співпрацювати, наявність негативних відштовхуючих емоцій у дітей та прагнення залишитися поза колективом. Такі діти часто проявляють агресію до інших, намагаються тільки фізичними та емоційними реакціями впливати на інших, не діляться іграшками, хоча можуть у інших їх забрати, вимагають до себе підвищеної уваги з боку дорослих у вигляді жалю та заспокійливих слів. Найчастіше такі дошкільники маніпулюють оточуючими для задоволення власних потреб без урахування потреб інших.

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** Ми дійшли висновку про доцільність та необхідність цілеспрямованого, спеціально спроектованого та правильно організованого педагогічного впливу з формування взаємовідносин у старших дошкільників із синдромом Дауна.

Отже, у результаті проведення констатувального експерименту ми виявили стан сформованості рівнів взаємовідносин у дітей із синдромом Дауна. Унаслідок отриманої інформації можна правильно спроектувати подальший корекційний вплив на дану категорію дітей, ураховуючи їх психосоціальний розвиток, ступінь інтелектуального порушення та здатності до компенсації. Отримані результати будуть ураховані при розробці корекційно-розвивальної програми формування взаємовідносин у старших дошкільників із синдромом Дауна.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Абраменкова, В. В. (2002). Социальная психология детства в контексте развития отношений ребенка в мире. *Вопросы психологи*, 1, 3–16 (Abramenkova, V. V. (2002). Social Psychology of Childhood in the Context of Development of the Child's Relationships in the World. *Psychology Issues*, 1, 3–16).

- 2.Бреслав, Г. Е. (2006). *Психологическая коррекция детской и подростковой агрессивности*. СПб: Речь (Breslav, H. Ye. (2006). *Psychological correction of child and adolescent aggression*. SPb.: Speech.)
3. Богуш, А., Гавриш, Н. (2008). *Методика ознайомлення дітей з довкіллям у дошкільному навчальному закладі*. Київ: Видавничий Дім «Слово» (Bohush, A., Havrysh, N. (2008). *Methodology of familiarizing children with the environment in a preschool education institution*. Kyiv: Publishing House "Word").
- 4.Закрепина, А. В. (2003). *Пути социального развития детей дошкольного возраста с умеренной умственной отсталостью* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03). Москва (Zakrepina, A. V. *Ways of social development of children of preschool age with moderate mental retardation* (PhD thesis). Moscow).
- 5.Кобыльченко, В. В. (2015). *Становление личности дошкольника в норме и при нарушениях зрения*. Саарбрюккен, Німеччина: LAP Lambert Academic Publishing (Kobylchenko, V. V. (2015). *Formation of the preschooler's personality in norm and with visual impairment*. Saarbrücken, Germany: LAP Lambert Academic Publishing).
- 6.Піроженко, Т. О., Ладивір, С. О., Вовчик-Блакитна, О. О. та ін. (2012). *Становлення внутрішньої картини світу дошкільника*. Кіровоград: Імекс-ЛТД (Pirozhenko, T. O., Ladyvir, S. O., Vovchik-Blakytina, O. O. and others. (2012). *Formation of the internal picture of the world of preschoolers*. Kirovohrad: Imex-LTD).
- 7.Чечко, Т. (2018). Алгоритм соціально-педагогічної підтримки дітей із особливостями психофізичного розвитку в дошкільних навчальних закладах. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 3 (77), 264–275 (Chechko, T. (2018). Algorithm of social and pedagogical support of parents of children with peculiarities of psychophysical development in pre-school education institutions. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 3 (77), 264–275).

## РЕЗЮМЕ

**Михновецкая Ирина.** Результаты экспериментального исследования формирования взаимоотношений старших дошкольников с синдромом Дауна.

*Цель статьи – представить результаты нашего экспериментального исследования взаимоотношений старших дошкольников с синдромом Дауна и определить уровни их сформированности. Методом исследования был педагогический эксперимент в его констатирующей части, согласно которому было разработано 6 методик, которые помогли исследовать состояние сформированности взаимоотношений. В результате проведения констатирующего эксперимента мы обнаружили состояние сформированности уровней взаимоотношений у детей с синдромом Дауна. На основе полученных результатов в дальнейшем будет создаваться программа формирования взаимоотношений старших дошкольников с синдромом Дауна, которая будет обеспечивать формирование двух компонентов взаимоотношений.*

**Ключевые слова:** формирование взаимоотношений, компоненты взаимоотношений, дети с синдромом Дауна, уровни взаимоотношений.

## SUMMARY

**Mykhnovetska Iryna.** An experimental study results of the relationship formation of older preschool children with Down syndrome.

*The purpose of the article is to present the results of our experimental study of the relationship of older preschool children with Down's syndrome and to determine the levels of*

*their formation. The method of research was a pedagogical experiment in its ascertaining part according to which six methods were developed that helped to investigate the state of formation of relationships (Correction of emotional reactions to the failure of children with intellectual disabilities by N. Belopolska, the method of observing various aspects of child behavior by L. Regush, individual psychological and pedagogical examination by A. Muller, the method of estimation of the level of social development of children with intellectual deficiency on the parameters of social the competence of normally developing children of preschool age by A. Zakrepina, a test-questionnaire of parental attitude by A. Vargoy and V. Stolin, the technique "The Secret" by Y. Kolominsky). As a result of the ascertaining experiment, we have found out the state of formation of the levels of relationships in children with Down's syndrome. On the basis of the results obtained, a program will be established in the future to develop the relationship of older preschoolers with Down syndrome, which will ensure formation of two components of the relationship. As a result of our relationship research, we developed an experimental model of relationships, which became the basis for the implementation of the qualitative research. It should be noted that the components of the relationship are closely interconnected and mutually affect each other. In case of violation or partial non-formation of one of them there is an underdevelopment of another. Formation of relationships is a complex and long-term process, the positive result of which depends on the formation of the components of the relationship. Formation of the relationships is a complex and long-lasting process the success of which depends on formation of higher mental functions, communicative capabilities and the child's desire to cooperate with others. Our results indicate that there are positive trends in the formation of relationships in children with Down syndrome, but in order to implement them, it is necessary to organize optimal conditions for preschoolers in a group of peers with Down syndrome, to involve teachers in this work and to use special techniques to do it.*

**Key words:** *formation of relationships, components of the relationship, children with Down syndrome, level of relationships.*

УДК 376-056.264:616.896

**Марина Свідерська**

Кам'янець-Подільський національний  
університет імені Івана Огієнка

ORCID ID 0000-0002-1698-8768

DOI 10.24139/2312-5993/2018.08/246-255

### **СТАН СФОРМОВАНOSTІ РЕЦЕПТИВНОГО МОВЛЕННЯ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ КОМПЛЕКСНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ**

*У дітей із аутизмом спостерігається обмеженість у спілкуванні з оточуючими, що проявляється вже в перші роки життя. Стан сприймання та розуміння усного мовлення дітьми з аутизмом може впливати на рівень інтелекту. Виникає потреба практичного вивчення й порівняння особливостей рецептивного мовлення дітей із аутизмом та різним рівнем розвитку пізнавальних процесів. У статті описані результати експериментального дослідження, які свідчать про те, що в дітей є значні труднощі розуміння невербальних засобів комунікації та прихованого змісту. Перспективами подальших наукових досліджень є розробка*

*методики формування сприймання усного мовлення дітьми з комплексними порушеннями, у структурі яких є РСА.*

**Ключові слова:** *рецептивне мовлення, молодші школярі, комплексні порушення психофізичного розвитку, аутизм, затримка психічного розвитку, інтелектуальні порушення, невербальні засоби спілкування.*

**Постановка проблеми.** Сприймання й розуміння мовлення є однією з умов успішної соціалізації людини. З дитинства починається передача інформації про навколишній світ та закріплення вмінь і навичок через співпрацю дитини з дорослими. Потрібна інформація закодована в мовленні, жестах, емоціях тощо. Рецептивне мовлення дітей із аутизмом характеризується певними особливостями, пов'язаними з недостатньою зацікавленістю у використанні мовлення та невербальних засобів комунікації. Цим дітям властиві труднощі розуміння зверненого мовлення на етапах раннього розвитку. Водночас, його подальше сприймання залежить від складності РСА та рівня загального розвитку й може наближатися до норми. Проте, на разі недостатньо вивчено, яким чином розуміння мовлення дітьми з аутизмом залежить від рівня їхнього інтелекту. Виникає потреба визначення впливу стану розвитку пізнавальної діяльності в дітей із аутизмом на рецептивне мовлення, що і обумовлює актуальність теми статті.

**Аналіз актуальних досліджень.** Мовленнєву діяльність дітей із аутизмом вивчають багато вчених, зокрема: Н. Базима, М. Барбера, В. Каган, В. Лебединський, О. Нікольська, О. Романчук, Т. Скрипник, В. Тарасун, М. Шеремет, Д. Шульженко та ін. Особливості розвитку мовлення дітей із затримкою психічного розвитку (ЗПР) та дітей із інтелектуальними порушеннями (ІП) вивчали, зокрема: А. Аксьонова, Г. Блеч, В. Василевська, Р. Лалаєва, В. Лубовський, М. Певзнер, О. Правдіна, та ін. Стан мовлення при інтелектуальних порушеннях вивчали: О. Боряк, Л. Вавіна, Т. Вісковатова, Н. Манько, І. Мартиненко, Т. Сак, Є. Соботович, С. Танцюра, В. Тищенко та ін.

Зокрема, описують певні особливості мовлення та його комунікативну функцію в дітей з РСА, проте не розглядають взаємозв'язок між рівнем розвитку інтелекту та розуміння мовлення цими дітьми.

З огляду на це, **метою нашого дослідження** є вивчення впливу рівня розвитку пізнавальної діяльності на розуміння мовлення дітьми з аутизмом. Завданням цієї статті є дослідити та порівняти сформованість рецептивного мовлення дітей з аутизмом і ЗПР та дітьми з РСА та ІП; визначення впливу рівня розвитку пізнавальної діяльності на сприймання та розуміння зверненого мовлення. Для досягнення поставленої мети використали такі **методи**, як: емпіричні (вивчення особових справ дітей, спостереження, експеримент, бесіда, порівняння), статистичні методи дослідження.

**Виклад основного матеріалу.** Процеси спілкування та соціалізації є взаємопов'язаними між собою, а в дітей із аутизмом цей взаємозв'язок є порушеним, зазначає В. Тарасун (Тарасун, 2017). Мовлення дітей із РСА

розвивається по-різному, проте є ознаки, властиві більшості з них. Зокрема, часто в дітей із РСА мовлення розвинене формально, тобто вони повторюють слова та фрази, проте без розуміння їх змісту та не користуються ними у власному мовленні. У них відсутнє бажання вступати в будь-який контакт та не користуються мовленням для спілкування (К. Лебединська, Е. Нотбом, М. Семаго, В. Тарасун та ін.); можливі ехолоалії, які проявляються у вигляді компенсації обмеженого словникового запасу (Е. Нотбом); наявні труднощі розуміння мовлення інших людей, не роблять спроби компенсувати цей недолік розумінням жестів чи міміки (О. Мастюкова, Т. Скрипник та ін.); характерні порушення темпо-ритмічної та інтонаційної сторони мовлення (О. Мастюкова, В. Тарасун та ін.); труднощі сприймання переносного значення слів та фраз, в результаті чого їм не властиве почуття гумору (Е. Нотбом, Т. Скрипник, В. Тарасун); фонематичні процеси дітей із ІП формуються із запізненням (Скрипник, 2010; Тарасун, 2017).

Результати дослідження Ю. Бондаренко та Є. Куценко свідчать, що в дітей із церебрально-органічною затримкою психічного розвитку процес сприймання та пізнавальна діяльність на низькому рівні. Їм потрібно більше часу для обробки інформації (Бондаренко та Куценко, 2018). Діти із ЗПР конституційного походження не помічають власних помилок у мовленні, не виправляють їх. Для них є характерними труднощі розуміння інструкцій (Миронова, 2010). Загалом дітям із ЗПР притаманна затримка мовленнєвого розвитку; збіднений словниковий запас; недостатнє розуміння інструкцій; уповільненість сприймання та переробки інформації, навіть при сенсорному її сприйманні.

Дітям із ІП також притаманні ці ознаки, але вони є більш виразними та відрізняються своєю специфікою (Р. Лалаєва, Є. Соботович, В. Тищенко та ін.); мовлення дітей із ІП з'являється із затримкою (О. Боряк, В. Тищенко та ін.); вони мають труднощі співставлення почутого слова із відповідним зображенням та розуміння узагальнюючої функції слова (Є. Соботович та ін.); спостерігається відставання розвитку лексико-граматичної сторони мовлення (Є. Соботович та ін.); у дітей з помірними й тяжкими ІП мовлення монотонне, інтонація збіднена (М. Певзнер та ін.) (Миронова, 2010; Соботович, 2003).

Хоча вчені й дослідили вплив інтелектуального рівня загалом на розвиток мовлення зокрема, проте дослідження дітей із комплексними порушеннями психофізичного розвитку недостатньо. З огляду на це, ми обстежили розуміння усного мовлення 10 молодших школярів із аутизмом із затримкою психічного розвитку: 5 учнів першого класу; 3 дітей, які навчаються у другому класі; 2 учні третього класу. 20 % першокласників тривалий час не йшли на контакт, але з третього разу вдалося налагодити співпрацю, 20 % оглядали кабінет майже годину, під час роботи постійно відволікалися. 33,3 % другокласників дуже потребували емоційної підтримки та контакту у вигляді обіймів. 50 % третьокласників виконували завдання з учителем.

Також у дослідженні взяли участь 24 учні з аутизмом та інтелектуальними порушеннями: 14 першокласників, 10 другокласників. 7,1 % першокласників сприймали та показували те, що їм подобалося, усе інше ігнорували. 20 % другокласників не йшли на контакт, тому завдання виконували з учителем. 10 % учнів другого класу виконували інструкції тільки із заохоченням у вигляді шматочка печива, розуміли та виконували завдання зі своїми картками PECS.

Для визначення розуміння іменників запропонували учням розглянути картинки та показати зображення названого слова. Водночас перевірили стан розуміння дітьми узагальнюючої функції слова. Їм потрібно було узагальнити назву всіх картинок. Невербальні діти знаходили набір зображень до названого узагальнюючого слова. Описане завдання зрозуміли та виконали 100 % першокласників з аутизмом та ЗПР, при цьому робили одну-дві помилки. З них 20 % учнів пенал та зошит показували не на картинці, а реальні предмети зі столу вчителя; ще 20 % дітей плутали стіл та стілець, ручку та олівець. Другокласники та третьокласники показували мовчки почуті іменники, 100 % правильно виконали завдання. Отже, проблем розуміння назв предметів та узагальнюючої функції слова в дітей із РСА та ЗПР немає. 14,2 % першокласників з РСА та ІП правильно показали названі іменники на картинках, 14,2 % дітей шукали реальні предмети, 57,4 % учнів показали один-три іменника, 14,2 % опитаних не виконали завдання. 40 % другокласників слідували за інструкцією, 10 % учнів зробили багато помилок, 20 % дітей показували картинки по порядку їх розташування, 30 % опитаних не зрозуміли названі іменники і не змогли співвіднести їх із зображеннями. Отже, діти з аутизмом, які мають ІП, мають труднощі розуміння назв предметів та узагальнюючої функції слова на відміну від учнів із РСА та ЗПР, потребують їх реального унаочнення.

Для обстеження розуміння прикметників запропонували прослухати названі ознаки і знайти на картинці предмет, якому належать ці ознаки. 80 % першокласників із РСА та ЗПР правильно співвіднесли названі ознаки із зображеними предметами, з них 40 % дітей називали те, що показували. 20 % учнів не сприймали прикметники, проігнорували інструкцію, назвали предмети на малюнку. Другокласники та учні третього класу без проблем виконали завдання, 100 % учнів показали все правильно, з них 33,3 % дітей називали ті предмети, ознаки яких чули. 7,1 % першокласників із аутизмом та інтелектуальними порушеннями правильно показали предмет за його ознакою, 7,1 % учнів показали три предмета і всі неправильно: *«М'який ніж»*, *«Кислий сніг»*, *«Холодний хом'як»*. 7,1 % дітей на всі почуті ознаки казали про лимон, 78,7 % опитаних не виконали завдання. 50 % другокласників розуміють прикметники, 10 % учнів робили багато помилок, 40 % дітей не зрозуміли завдання. Дослідження показало, що діти з аутизмом та ІП мають

труднощі розуміння прикметників і не сприймають їх так, як діти із РСА та ЗПР, у яких виникали незначні труднощі.

Щоб дізнатися про сприймання дітьми дієслів, називали їм різні дії та пропонували знайти ці дії на картинці. 60 % першокласників із РСА та ЗПР зрозуміли дієслова, з них 40 % дітей назвали і показали почуті дії, ще 20 % учнів зробили помилки йде – біжить, повзе – йде. 66,7 % другокласників та 100 % третьокласників виконали правильно завдання. В учнів із аутизмом та інтелектуальними порушеннями спостерігалися труднощі розуміння дієслів, 7,1 % першокласників спробували виконати завдання, але зробили помилки *«Пливе водічка»*, *«Летить кораблік»*, *«Повзе діда»*. 92,9 % учнів не показали названі дії. 60 % другокласників зрозуміли переважну більшість названих дієслів, 40 % учнів не виконали завдання.

Наступним завданням було знайти названу позицію собаки по відношенню до коробки, для обстеження розуміння прийменників. 100 % досліджених першокласників із аутизмом та затримкою психічного розвитку мають труднощі розуміння прийменників. З них 20 % дітей показували не назване положення собаки, а саму собаку шукали на кожній картинці. Вони також порахували коробки, не узгодивши іменник та числівник *«Один коробка, два коробка...»*. Тому ми вирішили спростити завдання і дали учням ручку, яку потрібно було помістити в назване місце. 20 % першокласників спробували виконати завдання з ручкою (покласти її в назване місце) і змогли правильно покласти лише в позицію *«на парту»*. 66,7 % другокласників не виконали завдання взагалі, 33,3 % учнів зрозуміли прийменники на, під. 50 % третьокласників правильно показали всі позиції, крім *«між»*, ще 50 % дітей не виконали завдання. Під час завдання, спрямованого на визначення розуміння прийменників, учні з РСА та ІП не змогли показати на картинці названі положення. Тому 14,2 % спробували покласти ручку в названі місця, зрозуміли прийменники на, під, в. 85,8 % учнів першого класу, 100 % другокласників не виконали завдання. Отже, діти з аутизмом та ЗПР молодшого шкільного віку лише починають опановувати навички розуміння прийменників та орієнтації у просторі. Водночас, у молодших школярів із РСА та ІП спостерігаються значні труднощі засвоєння.

У першокласників із РСА та ЗПР виникли проблеми під час виконання завдання на розуміння присвійних займенників. Вони не змогли виконати завдання, вже у другому класі діти показали кращі результати. 66,7 % учнів другого класу та 100 % третьокласників правильно зрозуміли присвійні займенники. Молодші школярі з РСА та ІП не виконали завдання, що свідчить про відсутність ними сприймання й розуміння присвійних займенників.

Запропонували завдання на розуміння дітьми синонімів, що полягало у прослуханні двох речень, у яких потрібно визначити спільне слово. 60 % першокласників із РСА та ЗПР розуміють синоніми, ще 40 % дітей показували на город і говорили про помідори. 100 % другокласників

та третьокласників правильно виконали завдання. 7,1 % першокласників з РСА та ІП зрозуміли синоніми, 92,9 % учнів першого класу та 100 % другокласників не виконали завдання.

Для визначення розуміння антонімів, пропонували назвати «слово – навпаки», якщо дитина невербальна – показати на картинці. Лише 20 % першокласників із РСА та ЗПР розуміють антоніми, 80 % учнів не скористалися наочним матеріалом і не виконали інструкцію. 66,7 % другокласників показували протилежні слова на картинках, робили помилки, коментували: «Товстий – хвіст, менша», «Зачинено – відкрито», «Холодне – теплий», «Молодий – старший». 33,3 % не виконали завдання, просили цукерки. 50 % третьокласників правильно виконали завдання без коментарів. Молодші школярі з РСА та ІП не виконали завдання взагалі.

Щоб побачити, чи розуміють діти з аутизмом омоніми, ми пропонували прослухати речення з ними й показати картинку, яка їм відповідає. Омоніми зрозуміли 20 % першокласників із аутизмом і ЗПР, ще 80 % робили багато помилок, серед них: плутали водопровідний та будівельний крани, не розуміли значення слова «потяг – потягнув». 66,7 % другокласників та 100 % учнів третього класу правильно сприйняли всі речення, що підтверджує розуміння ними омонімів. Першокласники з РСА та ІП також не зрозуміли омоніми, цю інструкцію виконали 20 % другокласників, ще 30 % робили помилки «Потяг как?», «Замок для дверей сплутували із будівлею замок». Отже, у молодшому шкільному віці лише починає формуватися розуміння прийменників, займенників, синонімів, антонімів та омонімів дітьми з аутизмом. Можемо зробити висновок про значну обмеженість пасивного словника дітей із аутизмом та ІП порівняно з дітьми з аутизмом та ЗПР.

Запропонували учням першого класу картинку, на яких хлопчик та дівчинка виконують схожі дії. Оголосили учням, що їх обох звуть Саша. Називали речення типу «Саша плавала в басейні», дітям потрібно показати, хто з них виконав названу дію. 40 % першокласників із РСА та ЗПР розуміють рід іменника та правильно показали все, що їм пропонували. 20 % назвали самостійно картинку з дівчинкою та хлопчиком, прокоментували «Басейн, купатись». Учні 2–4 класів показували картинку, з яких потрібно було обрати одну, якій підійшла названа ознака з відповідним закінченням, наприклад: солодка, маленький. 66,7 % другокласників виконували інструкцію, були помилки такого характеру: «Солодкі цукри», «Солодкий цукерка», «Солодке цукерка». Під час виконання завдання плутали чи робили помилки. 100 % учнів третього класу зрозуміли інструкцію та правильно виконали завдання. 7,1 % першокласників з РСА та ІП правильно розуміли завдання, пов'язане з родами іменника. 92,9 % учнів першого класу та 100 % другокласників не розуміють рід.

Для визначення розуміння молодшими школярами числа іменника, пропонували їм показати на картинці названі предмети в однині та множині. 40 % першокласників із РСА та ЗПР спробували виконати завдання на розуміння числа, помічалися помилки «*Олівець – олівці*», «*Квіти – квітка*», 60 % показували самотійно картинки й називали все в однині. 33,3 % другокласників виконали інструкцію. 100 % учнів третього класу не зрозуміли завдання. Число зрозуміли 14,2 % першокласників. 85,8 % учнів першого класу та 100 % другокласників не виконали інструкцію. Малий відсоток молодших школярів із аутизмом та інтелектуальними порушеннями не виконали завдання, що показує відсутність розуміння ними числа іменника.

Просту інструкцію зрозуміли та виконали всі досліджувані молодші школярі з аутизмом та затримкою психічного розвитку, а зі складною були проблеми. Її сприйняли 20 % першокласників, 50 % третьокласників. 28,4 % першокласників із РСА та ІП та 70 % другокласників сприйняли прості інструкції, складна була недоступною для їх розуміння.

Співвідношення між членами речення було складним для розуміння дітьми з аутизмом із ЗПР – це показало завдання, яке потребували знайти, хто виконує названу дію, бере участь у певному процесі. 20 % першокласників із РСА та затримкою психічного розвитку відповідали із запізненням, почувши запитання, давали відповідь, яка стосувалася попереднього (це вказує на труднощі переключення уваги). 20 % дітей почали описувати окремих героїв та предмети на малюнку «*Хлопчик і хлопчик, хлопчик, дівчинка, метелик, хата*», кольори одягу. 33,3 % другокласників та 100 % учнів третього класу виконали завдання з помилками. Учні з аутизмом та інтелектуальними порушеннями не зрозуміли завдання.

Коли ми запропонували пояснити сленгові вирази, 20 % першокласників із РСА та ЗПР правильно показали на картинці значення таких фраз «*У класі новий комп*», «*Дуже круто*». Коли в кабінет зайшов учитель і ми відволіклися на нього, 20 % дітей відреагували агресивно та злилися, поки не повернулися до завдань. 33,3 % другокласників спробували пояснити почуте «*Дуй звідси*» – «*Вітер*»; «*Закрий рот*» – «*На замок*», «*Тихенько*»; «*У класі новий комп*» – «*Який робе*»; «*Дуже круто*» – «*Діти радуються*». Третьюокласники не виконали це завдання. Молодші школярі з аутизмом та інтелектуальними порушеннями не розуміють сленгові слова та вирази, про що свідчать результати виконання цього завдання. Жодна дитина не змогла пояснити названі фрази.

Розуміння фразеологізмів, прислів'їв, тексту, прихованого змісту, жестів та гумору дітьми з аутизмом із ЗПР та дітьми з РСА та ІП, які навчаються в першому та третьому класах не сформоване, оскільки жодне завдання за цими критеріями не були виконані. Учні другого класу спробували виконати, але показали негативні результати. 33,3 %

другокласників із аутизмом та затримкою психічного розвитку спробували пояснити почуті фразеологізми та прислів'я *«Візьми себе у руки»* – *«Діти бігали на дорозі»*, *«Бити байдуди»* – *«Бити дерева»*, *«З-під землі дістати»* – *«Труби. Нащо? Чому вода тече?»*, *«Гостре словечко коле сердечко»* – *«Це дуже небезпечно, гостро»*, *«Без труда нема плода»* – *«Як роблять перевіряють»*, *«Ситий по саме горло»* – *«Їжа кусок для синиці»*. Завдання спрямовані на розуміння тексту, прихованого змісту, інтонації та гумору учні другого класу не виконали.

Коли потрібно було розрізнити емоції дітей, 20 % першокласників із РСА та ЗПР робили помилки, а саме плутали злість та втому, сум та втому, ще 20 % показали всі емоції правильно. 66,7 % другокласників правильно підібрали схеми та фотографії, при цьому 33,3 % з них не змогли показати. 50 % третьокласників повністю виконали завдання. 33,3 % другокласників пояснювали продемонстровані жести *«Помах руки»* – *«Геть»*, *«Знизування плечима»* – *«Нема»*, *«Постукування по столу»* – *«Бароба (барабан)»*, *«Голова на руці»* – *«Сумно»*. Емоції були не сприйняті першокласниками з аутизмом та інтелектуальними порушеннями, але вони спробували вгадати, показуючи дітей. 10 % другокласників показали правильно всі названі емоції, 10 % учнів розуміють та показують їх лише на знайомих, завчених PECS.

Діти з аутизмом молодшого шкільного віку розуміють значення слів і виразів у їх буквальному сприйнятті. При цьому прихований зміст є недоступним. Для розуміння таких виразів потрібен їх ретельний аналіз, що викликає труднощі в дітей. Людські емоції, як і прихований зміст, не сприймаються дітьми з аутизмом, вони не схильні до емпатії. Однією з причин уникнення спілкування є неправильне розуміння співрозмовника, що може спричинити непорозуміння та неприємні ситуації. Діти знаходять собі емоційно-комфортне оточення, у якому можуть робити спроби комунікації. Буквальне розуміння мовлення дітьми з аутизмом є однією з проблем розуміння зверненого мовлення.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Отже, за результатами дослідження можна сказати, що рівень розвитку пізнавальної діяльності впливає на розуміння усного мовлення. У дітей із аутизмом і ЗПР молодшого шкільного віку достатній пасивний словник, починає формуватися в цей період розуміння різних частин мови, роду числа. Спостерігається нерозуміння складної інструкції, прихованого змісту. Діти не розуміють невербальних засобів комунікації. Молодші школярі з РСА та ІП обмежено сприймають мовлення оточуючих; є нечутливими до невербальних засобів спілкування; не розуміють прихований та просто зміст тексту. Для їх розуміння доступні лише назви знайомих предметів та прості інструкції у межах предметно-практичної ситуації. Під час виконання завдань діти були неемоційними, їх мовлення позбавлене інтонаційного забарвлення, використання жестів мінімальне. Діти

потребують наочного підкріплення (у вигляді картинок, фотографій, фільмів, макетів, жестів тощо) для кращого розуміння.

Корекцію сприймання та розуміння мовлення дітьми з аутизмом слід починати якомога раніше. Вона потребує тривалої систематичної роботи різних фахівців (психолога, логопеда, невролога та ін.). Виникає потреба розробки методики, яка б допомогла покращити розуміння мовлення й невербальних засобів комунікації дітям із комплексним порушенням психофізичного розвитку. Це потрібно як для навчальної діяльності, так і для соціалізації. Перспективою подальших досліджень у цій галузі є розробка методики, яка допоможе подолати труднощі розуміння мовлення дітьми з аутизмом.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Бондаренко, Ю., Куценко, Є. (2018). Развитие познавательной деятельности детей с задержкой психического развития на уроках математики. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 3 (77), 255–258 (Bondarenko, Y., Kutsenko, Y. (2018). Development of children's cognitive activity with mental development delay at mathematics lessons. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 3 (77), 255–258).
2. Миронова, С. П. (2010). *Основи корекційної педагогіки*. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка (Myronova, S. P. (2010). *Fundamentals of correctional pedagogy*. Kamenets-Podilskyi: Ivan Ogienko Kamianets-Podilskyi National University.)
3. Нотбом, Е. (2017). *10 вещей, о которых хотел бы рассказать вам ребенок с аутизмом*. Киев: СВАРОГ (Notbom, E. (2017). *10 things that a child with autism would like to tell you about*. Kyiv: Svarog).
4. Скрипник, Т. В. (2010). *Феноменология аутизма*. Київ: Фенікс (Skrypnyk, T.V. (2010). *Phenomenology of autism*. Kyiv: Phoenix).
5. Соботович, Е. Ф. (2003). *Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции (Дети с нарушением интеллекта и моторной алалией)*. Москва: Классике Стиль (Sobotovych, Ye. F. (2003). *Speech underdevelopment in children and the ways of its correction (Children with intellectual disability and motor alalia)*. Moscow: Classic Style).
6. Тарасун, В. В. (2017). *Нейробиологія розвитку і навчання дитини. Теорія і практика аутології. Основи психосоматики*. Київ: Книга-плюс (Tarasun, V. V. (2017). *Neurobiology of child development and education. Theory and practice of autology. Basics of psychosomatics*. Kyiv: Book-plus).

### РЕЗЮМЕ

**Свидерская Марина.** Состояние сформированности рецептивной речи у младших школьников с комплексными нарушениями психофизического развития.

Кроме необычного поведения, у детей с аутизмом и дизонтогенезом наблюдается ограниченность в речевом и невербальном общении с окружающими, что проявляется уже в первые годы жизни. Целью статьи является практическое изучение особенностей рецептивной речи детей с аутизмом и дизонтогенеза младшего школьного возраста. Использовали такие методы, как: наблюдение, анализ продуктов деятельности, беседа, опрос, анализ личных дел. Исследование показало, что у детей есть значительные трудности понимания невербальных средств коммуникации и скрытого смысла. Перспективами дальнейших научных исследований является разработка методики для улучшения восприятия устной речи.

**Ключевые слова:** рецептивная речь, младшие школьники, комплексные нарушения психофизического развития, аутизм, задержка психического развития, интеллектуальные нарушения, невербальные средства общения.

## SUMMARY

**Sviderska Maryna.** The state of formation of receptive speech of junior schoolchildren with complex psychophysical disorders.

*Unlike children with normal development, children with autism have problems of socialization. Problematic is meeting and the ability to enter into a dialogue with people both in society and in educational activities. In addition to unusual behavior, in children with autism and mental retardation, there is limited speech and nonverbal communication with others, which manifests itself in the early years of life. Disturbed development of communicative function of speech and communicative behavior is also manifested in the absence of interaction with adults: the child does not use speech as a means of communication; he does not address the questions, does not answer the questions of people around and close to her. At the same time, autonomous broadcasting can intensively develop. The understanding of child transmission with autism spectrum disorders is influenced by the level of intellectual development, the level of concentration of attention, the amount of information provided to the child, the complexity of constructing speech, the motivation to acquire new knowledge, and so on. A child may have a large number of words in his vocabulary, while not understanding the meaning of the said and not using the vocabulary for communication. Children with autism do not attempt to compensate for the difficulty of perceiving speech by understanding gestures or facial expressions. Almost non-verbal means of communication are used; they have a violation of the intonational-melodic side of speech. Often, understanding the instruction, they refuse to perform it. They cannot understand the said, the topic of conversation, give a reciprocal reaction to the interlocutor, despite the level of speech development. Difficulties in understanding the emotional manifestations of a person, his feelings leads to the inability to empathize. Correctly organized correction process will allow to develop communicative skills, to form the function of perception of external speech. The purpose of the article is to study the peculiarities of receptive speech in children with autism and delay in the mental development of elementary school age. The following methods were used: observation, product analysis, conversation, questioning, analysis of personal cases. Research has shown that children have significant difficulties in understanding non-verbal means of communication and hidden content. Prospects for further research are the development of a methodology to improve perception of oral speech.*

**Key words:** receptive speech, junior schoolchildren, complex disorders of psychophysical development, autism, mental retardation, intellectual disturbances, nonverbal means of communication.

УДК 371.9+305.908.161+305.908.162+613.7

**Ольга Форостян**

ДЗ «Одеський національний педагогічний  
університет імені К. Д. Ушинського»

ORCID ID 0000-0001-6084-2160

DOI 10.24139/2312-5993/2018.08/256-265

## **ПРОБЛЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ УРОКІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ**

*Нова освітня політика в Україні призвела до щорічного стрімкого збільшення кількості класів із інклюзивною формою навчання і до загострення проблеми підготовки та перепідготовки вчителів для роботи в інклюзивних класах. Проведене дослідження показало, що в інклюзивних класах учитель фізичної культури повинен у першу чергу вирішити проблеми організації навчального процесу й техніки безпеки на уроках зі здоровими дітьми та дітьми з інвалідністю різної нозології. Аналіз результатів нашого дослідження дозволив нам визначити зміст курсу підвищення кваліфікації вчителів фізичної культури, що забезпечить їм можливість правильної організації процесу фізичного виховання в інклюзивних класах.*

**Ключові слова:** інклюзивна освіта, фізичне виховання, проблеми підготовки вчителів.

**Постановка проблеми.** У квітні 2018 року міністром регіонального розвитку України Геннадієм Зубко було повідомлено, що на сьогоднішній день в Україні функціонують 514 інклюзивних класів, де навчаються більше 2 тисяч учнів із особливими потребами.

Станом на 01.03.2017 року, за даними Департаменту освіти Одеської державної обласної адміністрації, в Одеській області інклюзивна форма навчання була впроваджена в 43 навчальних закладах області, у яких працювали 89 інклюзивних класів, у яких навчалися 137 учнів, яких супроводжували 57 помічників учителя.

За даними газети «Сьогодні» (Газета «Сьогодні»), на 27.11.2017 в Одеській області вже працювало 188 класів з інклюзивною формою навчання та 20 спеціальних класів. Загалом у 2017–2018 навчальному році 6386 дітей із особливими потребами стали відвідувати заняття в школах і дошкільних закладах регіону. Ще 138 підлітків з інтелектуальними відхиленнями й порушеннями слуху здобувають професійну освіту у сфері будівництва.

Відповідно до отриманих статистичних даних, можна констатувати збільшення кількості класів із інклюзивною формою навчання за один рік у масових школах на 111 %. Така статистика дозволяє зробити висновок, що кількість дітей із особливими потребами в навчанні в масових школах стрімко зростає, а отже, і загострюються пов'язані з цим, у першу чергу, кадрові й методичні проблеми. Це свідчить про актуальність вивчення стану проблеми викладання дисципліни «фізична культура» у школах з інклюзивною формою навчання.

**Аналіз актуальних досліджень.** Згідно зі статтею 20 «Інклюзивне навчання» Закону України «Про освіту» № 2145-VIII від 05.09.2017 (Закону України «Про освіту»), заклади освіти зобов'язані утворити інклюзивні класи для навчання особи з особливими освітніми потребами в разі звернення її батьків із заявою про прийняття такої дитини до навчального закладу, а також створити умови для навчання осіб із особливими освітніми потребами відповідно до індивідуальної програми розвитку та з урахуванням їхніх індивідуальних потреб і можливостей. Наразі, у вітчизняній літературі проведено наукові дослідження в галузі інклюзивної освіти, що охоплюють широке коло питань, зокрема: розроблення стратегії інклюзивної освіти (А. А. Колупаєва (2010)); загальні питання впровадження інклюзивної освіти (Л. Будяк, Л. Коргун, Н. Теплова, Т. Соловйова, С. Іноземцева, Є. Ісаєва); створення інклюзивного освітнього середовища (А. Г. Поліхроніді (2016); особливості формування особистості дітей із порушеннями психофізичного розвитку в умовах інклюзивного середовища (І. Б. Кузава (2012), В. Пасічник (2015)) та ін. Водночас, аналіз науково-методичної літератури показав, що в Україні практично відсутні наукові дослідження та методичні роботи щодо організації роботи з фізичного виховання та безпосередньо проведення уроків фізичної культури в інклюзивних класах.

Деякі аспекти досліджуваної нами проблеми представлені в наступних роботах.

Н. М. Горобаха (2014) досліджувала проблеми наступності дошкільного навчального закладу та початкової школи у фізичному вихованні дітей 5–7 років у контексті інклюзивної освіти, але здебільшого авторка в роботі приділила увагу проблемі наступності фізичного виховання, не торкаючись проблеми організації уроків фізичної культури в інклюзивних класах.

М. Єфименко (2012) розглядав перспективи корекційного фізичного виховання в інклюзивній освіті. У власних дослідженнях автор зробив вагомий внесок у розроблення методики фізичного виховання в умовах інклюзії, але його роботи здебільшого присвячені категорії дітей із порушеннями опорно-рухового апарату і при цьому дошкільного віку. Підкреслюючи безперечну вагомість наукових та методичних здобутків автора, вони торкаються вузького кола дітей із особливими освітніми потребами. І хоча досвід науковця цілком може стати джерелом для наступних методичних розробок для школярів та дітей із порушеннями інших нозологій, у ньому не окреслено шляхів вирішення висвітлених нами далі у статті протиріч.

Дослідники Д. М. Правдов (2013) та О. А. Силаєва (2016) розглядали методичні особливості організації рухової діяльності дітей із розумовою відсталістю в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти.

Є. Н. Приступа, Ю. В. Петришин та І. Р. Бондар (2013) вивчали проблеми інклюзивного фізичного виховання, але вони вважають, що діти з

послабленим здоров'ям (3-групи здоров'я) також є суб'єктом інклюзивного навчання, їхня робота жодним чином не стосувалася вивчення проблем фізичного виховання дітей-інвалідів у масовій школі. Водночас із цим, ці автори дають чи не єдине на сьогодні в Україні тлумачення терміну «інклюзивне фізичне виховання» як «гнучка, індивідуалізована система фізичного виховання дітей з особливими освітніми потребами в умовах масової загальноосвітньої школи». Ми погоджуємося з таким тлумаченням, але хочемо наголосити, що фізичне виховання є значною, але тільки частиною шкільної навчальної дисципліни «фізична культура». Тобто, не можна зводити весь процес викладання цієї дисципліни лише до фізичного виховання школяра. Аналізуючи проблеми впровадження інклюзивного фізичного виховання, згадані автори підкреслюють, що суттєвою перешкодою цього процесу є рефлексія вчителів фізичної культури. З цим ми цілком погоджуємося, адже наші спостереження та бесіди з учителями свідчать про те, що вони не вважають за потрібне перебудовувати уроки фізичної культури відповідно потреб дітей із інвалідністю, здебільшого не займаються власним професійним самовдосконаленням у цьому напрямі, не мають мотивів для впровадження індивідуальної роботи під час уроку в інклюзивному класі і тому діти з особливими освітніми потребами під час уроків сидять на лаві, не беручи жодної участі в уроках, адже це дозволяє хоч забезпечити їм безпеку. Переважна кількість учителів фізичної культури вважають недостатнім свій рівень підготовленості до викладання дисципліни «фізична культура» в інклюзивних класах. Велика кількість учителів та науковців також ставлять питання: чи потрібно проводити сумісні уроки фізичної культури в інклюзивних класах? Чи не доречнішим було-би організувати спеціальну групу для дітей із інвалідністю для занять фізичною культурою, до якої увійшли би діти з інвалідністю з різних класів школи і яка би займалася за окремим розкладом?

**Метою статті** є висвітлення проблем, що постають перед учителями фізичної культури у зв'язку з новою українською освітньою політикою та переходом до впровадження інклюзивної форми навчання дітей із особливими освітніми потребами в масових школах, а також визначення об'єму і змісту матеріалу, що може бути запропонований на курсах підвищення кваліфікації для вчителів фізичної культури, які працюють в інклюзивних класах.

Термін «діти з особливими потребами» стосується дітей до 18 років, які потребують додаткової навчальної, медичної і соціальної підтримки з метою покращання здоров'я, розвитку, навчання, якості життя, участі в громаді, тобто включення. Сьогодні в Україні немає єдиної офіційної термінології для характеристики дітей із особливими потребами. Тобто до цієї категорії можна віднести і дітей, які потребують навчання у спеціальних медичних групах, і обдарованих дітей, і дітей із інвалідністю. Отже, за таких

умов ми маємо конкретизувати, що в нашій роботі ми вивчали проблеми організації уроків з фізичної культури в інклюзивних класах, у яких навчаються діти з інвалідністю, у першу чергу, діти з порушеннями зору, слуху, опорно-рухового апарату та розумового розвитку.

**Методи дослідження.** Протягом 2017–2018 навчального року, поряд із аналізом сучасної наукової літератури з проблеми дослідження, ми проводили дослідження стану готовності до викладання фізичної культури в інклюзивних класах, а за наявності таких класів, – умов, у яких проводиться викладання цієї дисципліни з метою визначення наявних проблем у цій сфері освіти та пошуку шляхів їх подолання.

У нашому дослідженні взяли участь 148 вчителів, які працюють у 116 школах Одеської області.

З них діти з особливими освітніми потребами навчаються в 19 школах.

Загальна кількість дітей з ООП у цих школах складає – 31 дитина.

У 11 школах із 19 працює помічник учителя.

Відвідують уроки фізкультури 23 учнів у 10 із 19 шкіл.

Помічник учителя допомагає при проведенні уроків фізкультури учителю у 8 школах із 19.

З метою визначення готовності до впровадження та особливостей організації роботи з фізичного виховання в інклюзивних класах ми провели анкетування вчителів, які заповнили анкету, що представлена на рис. 1.

**Виклад основного матеріалу.** Серед учителів, які заповнили анкету, вважають, що діти з особливими освітніми потребами повинні займатися фізкультурою індивідуально на корекційних заняттях – 21 % опитаних.

Вважають що діти з ООП мають займатися фізкультурою в окремих групах (на зразок груп СМГ) – 14 % учителів.

Припускають, що діти з особливими освітніми потребами можуть займатись зі своїм класом за умови допомоги помічника учителя – 12 % респондентів.

Переконані, що діти з особливими освітніми потребами повинні бути звільнені від уроків фізкультури у школі і займатись ЛФК в інших спеціальних установах – 13 % опитаних учителів.

Не замислювалися над поставленим запитанням 18 % учителів, бо не мають інклюзивних класів у школі.

22 % респондентів вважали, що заняття з дітьми необхідно проводити за спеціальною програмою, адаптованою для кожної конкретної групи.

Один респондент, керуючись власним досвідом роботи, підкреслив, що працювати з дітьми, які мають порушення мови в кількості 10–12 осіб набагато складніше, ніж зі звичайними дітьми в кількості понад 20 осіб.

Анкета щодо організації ФК в інклюзивних класах	
Ім'я	
Назва НЗ	
Чи є у НЗ інклюзивні класи	
Скільки інклюзивних класів у НЗ	
Скільки дітей з ООП у НЗ	
Чи є у ІК помічник учителя	
Чи відвідують діти з ООП уроки ФК	
Ви маєте освіту яка дозволяє Вам працювати з дітьми з ООП	
Як організовані уроки ФК в ІК	
Чи допомагає помічник учителя на уроках ФК	
На вашу думку уроки з фізичної культури мають бути організовані наступним чином:	
Діти з ООП повинні займатись фізкультурою індивідуально на корекційних заняттях	
Діти з ООП повинні займатись фізкультурою в окремих групах (на зразок груп для СМГ)	
Діти з ООП можуть займатись з класом за допомогою помічника учителя	
Діти з ООП повинні бути звільнені від уроків фізичної культури у школі і займатись ЛФК в інших установах	
Ваш варіант:	
Які труднощі Ви відчуваєте при роботі з дітьми з ООП	
Яку інформацію чи навички Ви хотіли би отримати на курсах підвищення кваліфікації щодо роботи з дітьми з ООП	
Виші запитання	
Електронна адреса для відповіді	

Рис. 1. Анкета щодо організації ФК в інклюзивних класах

Проведене дослідження показало, що тільки 18 % учителів, які взяли участь у дослідженні, вважають, що мають рівень кваліфікації, який дозволяє їм працювати в інклюзивних класах.

52 % респондентів на питання, яку інформацію ви хотіли би отримати з питань викладання дисципліни фізична культура у школі, відповіли одним словом «усю».

Трьох респондентів цікавило питання: «Яким чином можна поєднати в одному класі роботу зі звичайними дітьми та з дітьми з особливими освітніми потребами?»

Чотири вчителі цікавилися питаннями правильної організації роботи з фізичної культури з дітьми, які мають ООП.

Зміст практичної частини заняття, дозування вправ і конкретні методики роботи в інклюзивних класах при викладанні фізичної культури цікавили п'ятьох фахівців.

У ході дослідження встановлено, що безпосередньо при проведенні уроків фізичної культури вчитель неодмінно стикається з наступними протиріччями.

З одного боку, кожна дитина має основне право на освіту і повинна мати можливість отримати відповідний рівень знань і навичок, з іншого, – діти з інвалідністю потребують особливої уваги від учителя для забезпечення такого рівня і при цьому цієї уваги може не вистачати іншим дітям класу. Тобто постає проблема такої організації навчального процесу, яка би дозволила максимально задовольнити освітні потреби кожного учня в колективі.

Діти з інвалідністю мають навчатися за індивідуальними освітніми програмами, а інші учні класу – за програмами масової школи. При чому програмний матеріал у кожної дитини з інвалідністю в класі може відрізнятися. Тобто учителю треба вирішити проблему викладення різного за змістом програмного матеріалу на одному уроці різним дітям, адже в інклюзивному класі навчаються діти, для яких є різним не тільки програмний матеріал, а навіть завдання фізичного виховання й уроків фізичної культури.

Учитель фізичної культури має забезпечити безпеку на уроках усім дітям. Разом із тим, вимоги щодо організації техніки безпеки на уроках з дітьми з інвалідністю різної нозології (сліпі, глухі, з порушеннями опорно-рухового апарату) та здоровими дітьми мають дуже великі відмінності. При чому зайві заходи безпеки для здорових дітей будуть обмежувати їх розвиток та досягнення, а для дітей із інвалідністю недотримання необхідних заходів безпеки може мати фатальні наслідки. Тобто організація сумісної діяльності здорових дітей і дітей із інвалідністю потребує розроблення для такої групи дітей окремих правил техніки безпеки на уроках фізичної культури.

Ми перелічили лише деякі основні проблеми організації процесу фізичного виховання, вирішенню яких ми присвятити цю статтю, але слід підкреслити, що це далеко не повний список. Окремо слід поставити питання про підготовку, перепідготовку кадрів для викладання дисципліни «фізична культура» в інклюзивних класах та підвищення кваліфікації вчителів у цьому напрямі. Зважаючи на те, що згідно з нормами нового «ЗУ Про освіту», 25 % часу відведеного на підвищення кваліфікації вчителів, має бути присвячено вдосконаленню навичок роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби, постає проблема розробки відповідних програм підвищення кваліфікації та методичних комплексів для їх реалізації на практиці.

Аналіз результатів нашого дослідження дозволив нам визначити зміст курсу підвищення кваліфікації вчителів фізичної культури, що забезпечить їм можливість правильної організації процесу фізичного виховання в інклюзивних класах.

Зазначений курс повинен обов'язково містити теоретичний та практичний розділи.

До теоретичного розділу слід включити:

- питання загальної характеристики дітей із особливими освітніми потребами різних нозологічних груп (з порушеннями зору, слуху, інтелектуального розвитку, опорно-рухового апарату, мови та зі складними вадами психофізичного розвитку);
- особливості організації процесу фізичного виховання з дітьми шкільного віку в залежності від наявних дефектів психофізичного розвитку (у першу чергу це застереження щодо виконання фізичних вправ для дітей відповідно наявної вади психофізичного розвитку);

- можливості використання спеціального обладнання і пристосувань у процесі фізичного виховання дітей із особливими освітніми потребами (наприклад, застосування спеціальних наочних навчальних посібників і тренажерів, озвученого інвентарю для сліпих та слабозорих, ознайомлення з методиками організації занять із ритмікою при порушеннях слуху і мовлення, використання тренажерного обладнання та спеціальних рухових режимів при порушеннях опорно-рухового апарату тощо);

- питання забезпечення безпеки на уроках фізичної культури в інклюзивних класах (у першу чергу, ознайомлення з основними вимогами техніки безпеки при проведенні уроків фізичної культури з дітьми, які мають вади психофізичного розвитку в залежності від нозології);

- огляд програм із фізичного виховання для спеціальних шкіл (навчання у класах з інклюзивним навчанням здійснюється за типовими навчальними планами, програмами, підручниками та посібниками, рекомендованими Міністерством освіти і науки України для загальноосвітніх навчальних закладів, у тому числі за спеціальними підручниками).

Практичний розділ програми має бути спрямований на формування в курсантів практичних навичок роботи в інклюзивних класах: визначення сильних сторін, потреб та інтересів дитини з особливими потребами; практичні навички застосування спеціального обладнання і приладів на уроці; способи організації роботи з фізичного виховання в інклюзивному класі та засвоєння спеціальних методик роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

У якості приклада такої спеціальної методики ми пропонуємо використання наступного орієнтовного плану роботи для вчителя фізичної культури в інклюзивному класі:

1. Встановити наявний рівень знань і вмінь дітей (чи групи) з особливими освітніми потребами.

2. Визначити сильні сторони дитини, її психофізичні можливості та її вподобання. Установити, якими вправами діти з особливими освітніми потребами можуть займатися з іншими дітьми класу, а якими – у групі чи індивідуально.

3. Визначити мету та завдання фізичного розвитку для кожної дитини на основі проведених спостережень.

4. Підібрати комплекс фізичних вправ, що мають сприяти досягненню мети та завдань фізичного виховання дитини.

5. Розробити комплекс діагностичних засобів контролю за фізичним станом дитини.

6. Періодично коректувати розроблену індивідуальну програму в залежності від результатів поточного й підсумкового контролю.

Маємо особливо підкреслити, що умовами, які мають бути створені для навчання дітей із особливими освітніми потребами, є, у першу чергу, доступність будівель і приміщень, використання відповідних форм і

методів навчально-виховної роботи, психолого-педагогічний супровід, співпраця з батьками або особами, які їх замінюють. Крім того, організація інклюзивного навчання передбачає надання дитині з особливими освітніми потребами психолого-педагогічної корекційної допомоги, яка може здійснюватися не тільки у школі, а й у спеціальних консультаційних центрах, у тому числі в НРЦ, з якими має бути укладений відповідний договір про надання таких послуг. На базі же самої школи корекційно-розвивальні заняття проводяться в окремому приміщенні, у якому можуть бути створені навчальна, ігрова, сенсорна зони, зона релаксації. Але в методичній літературі не зазначено технічні параметри та наповнюваність устаткуванням і обладнанням таких приміщень. Разом із тим самостійно створити у школі такий простір без наявності спеціальних знань та досвіду в педагогічному колективі доволі складно.

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** З огляду на проведене дослідження та результати вивчення літератури щодо окресленої теми можемо зробити такі висновки.

1. У новому ЗУ «Про освіту» спеціальні заклади освіти виключено з системи освіти (за виключенням нещодавно створених установ для дітей зі складними вадами розвитку – навчально-реабілітаційних центрів (далі НРЦ)). Натомість проводиться робота щодо створення умов для навчання дітей із особливими освітніми потребами в загальноосвітніх школах в інклюзивних класах. Статистичні дані свідчать про щорічне стрімке збільшення кількості класів із інклюзивною формою навчання в Україні та зокрема в Одеській області. Це призводить до загострення проблеми підготовки та перепідготовки кадрів для роботи в інклюзивних класах і зокрема проблеми кадрового забезпечення фахівцями, які здатні проводити уроки з фізичної культури в інклюзивних класах.

2. Проведене анкетування серед учителів фізичної культури Одеської області дозволило виявити напрями, за якими слід проводити роботу з підвищення кваліфікації та перепідготовки учителів для організації процесу фізичного виховання у школах в інклюзивних класах. Дослідження показало, що 21 % опитаних учителів вважають, що діти з особливими освітніми потребами повинні займатися фізкультурою індивідуально на корекційних заняттях; що діти з особливими освітніми потребами мають займатися фізкультурою в окремих групах (на зразок груп СМГ) – 14 %; припускають, що діти з особливими освітніми потребами можуть займатися зі своїм класом за умови допомоги помічника учителя – 12 %; переконані, що діти з особливими освітніми потребами повинні бути звільнені від уроків фізкультури у школі і займатися ЛФК в інших спеціальних установах – 13 % опитаних учителів. 18 % учителів не замислювалися над поставленим запитанням, бо не мають інклюзивних класів у школі. 22 % учителів переконані, що заняття з дітьми необхідно проводити за спеціальною програмою, адаптованою для кожної

конкретної групи. Тільки 18 % учителів, які взяли участь у дослідженні, вважають, що мають рівень кваліфікації, який дозволяє їм працювати в інклюзивних класах. 52 % опитаних учителів хотіли би отримати «всю» інформацію з питань викладання дисципліни фізична культура у класах з інклюзивною формою навчання.

3. Аналіз результатів дослідження дозволив визначити зміст курсу підвищення кваліфікації вчителів фізичної культури. Такий курс повинен обов'язково містити теоретичний та практичний розділи. До теоретичного розділу слід включити: питання загальної характеристики дітей із особливими освітніми потребами різних нозологічних груп; особливості організації процесу фізичного виховання з дітьми шкільного віку в залежності від наявних дефектів психофізичного розвитку; можливості використання спеціального обладнання і пристосувань у процесі фізичного виховання дітей із особливими освітніми потребами; питання забезпечення безпеки на уроках фізичної культури в інклюзивних класах; огляд програм з фізичного виховання для спеціальних шкіл. Практичний розділ програми має бути спрямований на формування в курсантів практичних навичок роботи в інклюзивних класах.

Подальші дослідження слід проводити в галузі безпосереднього розроблення курсу підвищення кваліфікації для вчителів фізичного виховання, які працюють в інклюзивних класах.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України «Про освіту» № 2145-VIII від 05.09.2017. Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (*The Law of Ukraine "On education" No. 2145-VIII dated September 5, 2017. Retrieved from: http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19*).
2. Газета «Сьогодні». В Одеській області допоможуть особливим дітям. Режим доступу: <https://ukr.segodnya.ua/regions/odessa/v-odesskoy-oblasti-pomogut-osobennym-detyam-1094111.html> (*The newspaper "Today". In Odesa region will help special children. Retrieved from: https://ukr.segodnya.ua/regions/odessa/v-odesskoy-oblasti-pomogut-osobennym-detyam-1094111.html*).
3. Горобаха, Н. М. (2014). Фізичне виховання дошкільників та молодших школярів у контексті інклюзивної освіти: проблеми наступності та перспективності. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*, 10, 11–15.
4. Єфименко, М. (2012). Перспективи корекційного фізичного виховання дітей з порушеннями опорно-рухового апарату в інклюзивній освіті. *Дефектологія*, 9, 281–287.
5. Колупаєва, А. (2010). Інклюзивна освіта в контексті реалій сьогодення. *Практика управління закладом освіти*, 4, 52–56.
6. Кузава, І. Б. (2012). Роль інклюзивного середовища у формуванні особистості дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку. *Педагогічна освіта: теорія і практика*, 11, 315–318.
7. Пасічник, В., Шестакевич, Т. (2015). Застосування формальних граматик у моделюванні інформаційно-технологічного супроводу інклюзивного навчання. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка». Серія: Інформатизація вищого навчального закладу*, 831, 58–64.
8. Поліхроніді, А. Г. (2016). Створення інклюзивного освітнього середовища в сучасних навчальних закладах. *Наука і освіта*, 6, 82–85.

9. Правдов, Д. М., Корнев, А. В. (2013). *Модель инклюзивного физического воспитания детей дошкольного возраста*. Шуя: Издательство Шуйского филиала ИВГУ.

10. Приступа, Є. Н., Петришин, Ю. В., Боднар, І. Р. (2013). Інклюзивне фізичне виховання школярів 1-3 груп здоров'я. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*, 1, 62-67

## РЕЗЮМЕ

**Форостян Ольга.** Проблемы организации уроков физической культуры в инклюзивном классе.

*Новая образовательная политика в Украине привела к стремительному увеличению количества инклюзивных классов и к обострению проблемы подготовки и переподготовки учителей для работы в них. Проведенное исследование показало, что в инклюзивных классах учитель физической культуры должен решить проблемы организации учебного процесса и техники безопасности на уроках с детьми с особыми образовательными потребностями различной нозологии и здоровыми детьми. Анализ результатов нашего исследования позволил определить содержание курса повышения квалификации учителей физической культуры, что обеспечит им возможность правильной организации процесса физического воспитания в инклюзивных классах.*

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, физическое воспитание, проблемы подготовки учителей.

## SUMMARY

**Forostan Olga.** Problems of organizing lessons of physical culture in inclusive class.

*In the new Law of Ukraine "On Education", special education institutions are excluded from the education system. The school creates conditions for teaching children with special educational needs in secondary schools in inclusive classes. The rapid increase in the number of classes with an inclusive form of study leads to an aggravation of the problem of training and retraining of teachers of physical culture for work in inclusive classes.*

*We have studied the state of preparedness for the introduction of an inclusive form of education into the practice of teaching discipline "physical culture" in schools of the Odessa region. It has been established that the teacher directly encounters the following main problems during physical education lessons: 1) organization of the educational process, which would allow to meet the educational needs of each student in the team as much as possible; 2) presentation of different contents of the program material in one lesson for different children (healthy and with special educational needs); 3) should be developed rules for inclusive classes for the safe organization of joint activities of healthy children and disabled children at physical education lessons.*

*An analysis of the results of our study allowed us to determine that a course for teachers working in inclusive classes must necessarily contain theoretical and practical sections. The theoretical section should include: questions on the general characteristics of children with special educational needs of different nosological groups; peculiarities of organization of the process of physical education with children of school age, depending on the existing shortcomings of psychophysical development; the possibility of using special equipment and devices in the process of physical education of children with special educational needs; safety issues in physical education lessons in inclusive classes; review of physical education programs for special schools. The practical part of the program should be aimed at developing practical skills of working in inclusive classes.*

*Further research should focus on developing the full content of professional training courses for physical education teachers who work in inclusive classes.*

**Key words:** inclusive education, physical education, problems of teacher training.

УДК 376.1-056.2/.3:373.3/.5

**Володимир Шевченко**

Інститут спеціальної педагогіки

Національної академії педагогічних наук України

ORCID ID 0000-0003-0119-3206

DOI 10.24139/2312-5993/2018.08/266-275

## **РОЗВИТОК СИСТЕМИ КОРЕКЦІЙНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ ДОПОМОГИ ДІТЯМ ІЗ ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В НЕЗАЛЕЖНІЙ УКРАЇНІ**

*У статті розглянуто розвиток системи корекційно-реабілітаційної допомоги дітям із особливими потребами в незалежній Україні. Автором здійснено історико-педагогічний аналіз розвитку цієї системи за допомогою методів аналізу, синтезу, систематизації й узагальнення. Висвітлено розвиток та особливості вдосконалення і реформування системи освіти дітей із особливими потребами в Україні, починаючи з 90-х років XX століття. Стаття може слугувати вказівником до пошуку оптимальних шляхів трансформації, соціалізації дітей із особливими потребами, їх інтегрування в суспільство. Перспективи подальших розвідок полягають у пошуку шляхів взаємодії систем спеціальної та інклюзивної освіти.*

**Ключові слова:** корекційно-реабілітаційна допомога, діти з особливими потребами, спеціальна освіта, інклюзивна освіта, реформування освітньої галузі, інтеграція, соціалізація, нормативно-законодавча база.

**Постановка проблеми.** Інтегрування національної системи освіти до європейського й світового освітнього просторів робить освіту однією з найважливіших напрямів державної політики України. У процесі демократизації українського суспільства неабиякого поширення набувають ідеї гуманізації освіти й пріоритетів особистості.

Ринкова економіка та демократична система соціально-політичного розвитку України висувають нові вимоги до системи освіти, зокрема до освіти осіб із особливими потребами (Колупаєва, 2014, с. 7). Перед державою особливо гостро постає питання про забезпечення рівних прав і можливостей дітей та молоді з особливими потребами в новій соціальній ситуації, умов для їх успішної інтеграції в суспільство (Іноземцева, 2016, с. 2737). Тому існуюча система спеціальної освіти потребує якісних змін.

**Аналіз актуальних досліджень.** Історико-педагогічні аспекти розвитку спеціальної освіти давно привертають увагу вітчизняних учених-дефектологів і педагогів. Вони вивчали становлення та розвиток окремих напрямів корекційної освіти дітей дошкільного та шкільного віку з різними психофізичними порушеннями. Водночас аналізувалась історія формування наукових поглядів на певні порушення розвитку й засоби їх психолого-педагогічної корекції у спеціальних закладах освіти (Кравченко, 2016, с. 364–365).

Вивченню історико-педагогічних аспектів становлення та розвитку спеціальної освіти в Україні присвячено низку праць вітчизняних науковців

Т. Берник, В. Бондар, О. Дьячков, І. Єременко, Х. Замський, В. Золотоверх, Н. Климко, О. Козинець, С. Корнєв, Є. Линдіна, С. Миронова, Л. Одинченко, О. Потапенко, В. Синьов, М. Супрун, О. Таранченко, С. Федоренко, О. Шевченко, М. Шеремет та ін. У своїх дослідженнях науковці вивчали системи навчання та виховання дітей із різними порушеннями психофізичного розвитку, а також значну увагу приділяли підготовці спеціальних кадрів, які би забезпечували якісний та високопрофесійний освітній процес таких дітей.

Сучасному розвитку спеціальної освіти в Україні присвячені дослідження В. Бондаря, В. Берзіня, Л. Борщевської, Л. Вавіної, О. Гаврилова, В. Засенка, А. Колупаєвої, О. Колишкіна, С. Миронової, В. Липи, В. Синьова, М. Супруна, Л. Федорович, Л. Фомічової, О. Хохліної, А. Шевцова, М. Шеремет та ін.).

Найбільшого висвітлення в наукових джерелах набуло теоретико-методологічне обґрунтування діяльності спеціальних шкіл (В. Бондар, В. Засенко, Н. Засенко, В. Синьов, М. Супрун, С. Федоренко, М. Шеремет, М. Ярмаченко та ін.) та діяльності інклюзивних шкіл (А. Колупаєва, Ю. Найда, Т. Сак, Н. Софій, О. Таранченко та ін.). Низка досліджень присвячена визначенню особливостей діяльності спеціальних закладів дошкільної освіти (Л. Вавіна, Т. Дегтяренко, В. Золотоверх та ін.) та реабілітаційних установ (Н. Грабовенко, В. Ляшенко, В. Нечипоренко та ін.).

**Мета статті** – здійснити історико-педагогічний аналіз розвитку системи спеціальної освіти в незалежній Україні.

**Методи дослідження:** *аналіз, синтез, систематизація та узагальнення*, за допомогою яких таке явище, як включення дітей із особливими потребами в соціально-освітнє середовище розкладається на складові частини, поділяється на компоненти, упорядковується інформація й робиться висновок щодо можливостей їх включення до соціально-освітнього середовища.

**Виклад основного матеріалу.** На початку 90-х років ХХ ст. остаточно утвердилося розуміння того, що спеціальна освіта повинна орієнтуватися не на наявність захворювань, а на формування гармонійно розвинутої особистості на основі реалізації соціальної моделі допомоги, складовою якої є спеціальна педагогіка (Дегтяренко, 2013, с. 80).

На шляху розбудови незалежної демократичної держави Україна не залишилась осторонь соціально-державницьких проблем суспільства, зокрема проблеми інтегрування в суспільство людей із обмеженими можливостями (Аріщенко, 2018, с. 37). Проте, економічна криза 90-х років не сприяла вирішенню багатьох питань, у т.ч. і розташування дітей із особливими потребами в спеціальних закладах, оскільки на місцях певна частина їх перепрофілювалася та скорочувалася, останні ж фінансувалися недостатньо. Як наслідок, значно зросла кількість дітей із особливими

потребами, які навчалися в масових закладах ЗСО, в умовах так званого стихійного інтегрування (Колупаєва, 2014, с. 8–9).

Така ситуація потребувала відповідної реакції органів влади. Україна почала розробляти власну законодавчу базу. В урядових нормативно-правових документах (Конвенція ООН «Про права дитини», ратифікована 1991 року, Конституція України (ст. 53), Закон України «Про освіту» (ст. 3), Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI ст.), Національна доктрина розвитку освіти, Концепція педагогічної освіти, Закони України «Про загальну середню освіту», «Про вищу освіту», «Про основи соціальної захищеності інвалідів України», «Про охорону дитинства» (ст. 26), постанова Кабінету Міністрів України (1992) «Про комплексну програму розв'язання проблеми інвалідності») віднайшли своє відображення ефективні заходи та програми державної підтримки дітей із особливими потребами.

У цей час постала гостра потреба в забезпеченні спеціальних навчальних закладів кваліфікованими кадрами. З метою реалізації Державної національної програми «Освіта» («Україна XXI століття») був виданий наказ Міністерства освіти України від 23 лютого 1994 року № 47 «Про відкриття спеціальних факультетів для одержання спеціальності «Дефектологія» на базі вищої педагогічної освіти», з трирічним терміном навчання без відриву від виробництва для осіб, які мали вищу педагогічну освіту і працювали у спеціальних закладах дошкільної освіти та школах-інтернатах, для одержання освіти зі спеціальності «Дефектологія» з певною спеціалізацією.

Інтеграція освіти в Україні в міжнародний освітній простір, зокрема її вихід на європейський рівень освітніх послуг, сприяла тому, що у 2005 році Україна приєдналася до Болонського процесу.

Упродовж багатьох років в Україні більшість дітей із особливими потребами здобували освіту у спеціальних закладах, які до останнього часу залишалися для них традиційною та провідною формою навчання (Іноземцева, 2016, с. 278).

У 90-х роках бачення сучасної стратегії розвитку системи спеціальної освіти зводилося до альтернативи: продовжувати вдосконалення існуючої системи спеціальної освіти дітей із особливими потребами або повністю відмовитися від сформованої системи й перейти до пошуку її принципово нових засад та організаційних структур, орієнтуючись на західні моделі. У 2000-х роках А. Колупаєва здійснила порівняльні дослідження з питань реалізації спеціальної допомоги дітям із особливими потребами в різних країнах та обґрунтувала теоретико-методологічні засади інклюзивної освіти й означила шляхи її впровадження в Україні. У результаті осмислення цього досвіду науковці дійшли висновку щодо необхідності еволюційного поступу в розвитку системи спеціальної освіти (Дегтяренко, 2013, с. 81–82).

В Україні почали вживатися заходи не лише для того, аби зберегти набутий досвід спеціальної освіти, але й примножити його, виробити

сучасні технології корекційно-компенсаторної роботи з цією категорією дітей, створити умови для реалізації їхнього права на вибір типу навчального закладу та змісту і форм освіти (Гаяш, 2017, с. 23–24).

Осучаснення освіти в Україні було спрямоване на демократизацію та гуманізацію, що зумовлює необхідність упровадження інноваційних технологій, зокрема, в освіті людей із особливими потребами (Марковська, 2017, с. 185). Метою спеціальної освіти стало забезпечення повноцінного та гідного життя осіб із особливостями психофізичного розвитку, їхньої підготовки до активної участі в житті суспільства, включення в соціальні відносини. На зміну спеціальному навчанню прийшла нова, більш прогресивна форма здобуття освіти – інклюзивна (Болдирєва, 2012, с. 13).

Інклюзивне навчання – це спільне навчання й виховання дітей із психофізичними порушеннями зі здоровими однолітками в умовах масового закладу ЗСО за місцем проживання (Гаяш, 2017, с. 24–25).

Інтегрування дітей із особливими потребами до загальноосвітнього простору України, як один із напрямів гуманізації всієї системи освіти, відповідав пріоритетам державної політики. На зміну «державоцентристській» освітній системі мала прийти «дитиноцентристська», у якій домінує орієнтація на інтереси дитини та задоволення її потреб (Колупаєва, 2014, с. 9).

Рух України до інклюзивної освіти розпочався в середині 90-х років зі створення законодавчої бази щодо освіти дітей із особливими потребами (Концепція спеціальної освіти дітей з особливостями психофізичного розвитку на найближчі роки і перспективу (1996), Концепція реабілітації дітей з обмеженими фізичними чи розумовими можливостями (1998), Концепція державного стандарту спеціальної освіти (1999), Проект державного стандарту спеціальної освіти (2004) та ін. (Величко, 2015, с. 47).

2001 року Міністерство освіти і науки України, Інститут спеціальної педагогіки АПН України спільно із Всеукраїнським фондом «Крок за кроком» розробили семирічну програму науково-педагогічного експерименту «Соціальна адаптація та інтеграція в суспільство дітей з особливостями психофізичного розвитку шляхом організації їх навчання в загальноосвітніх навчальних закладах». Експеримент реалізувався в межах програми фонду «Залучення дітей з особливими потребами». Було розроблено програму та складено план дослідницької діяльності, підготовки вчителів (вихователів) класів (груп) інклюзивного навчання та програму тренінгів. На базі чотирьох інститутів післядипломної педагогічної освіти в Полтаві, Львові, Івано-Франківську та Білій Церкві реалізувалися проблемно-тематичні курси. Експеримент тривав до кінця 2007 року. За цей час було поетапно вивчено вплив інклюзивної освіти на особистісний розвиток дітей (Талан, 2006, с. 17).

З 2008 по 2013 рік тривав українсько-канадський проект «Інклюзивна освіта для дітей із особливими потребами в Україні» за підтримки Канадської

агенції з міжнародного розвитку CIDA. Проект здійснювався у двох пілотних регіонах – АР Крим та Західній Україні на базі двох пілотних навчальних закладів (м. Сімферополь: Навчально-виховний комплекс «Школа-ліцей № 3» та м. Львів: Середня загальноосвітня школа І–ІІІ ступеня № 95).

За результатами проекту відбулася перебудова стратегії корекційно-реабілітаційної допомоги дітям із особливими потребами. Були обґрунтовані та розроблені концептуальні засади спеціальної, інклюзивної освіти та реабілітології, що спряло розвиткові нових напрямів реалізації корекційно-реабілітаційної допомоги (Дегтяренко, 2013, с. 82).

Починаючи з 2009 року в Україні активізувалася діяльність із приведення існуючого законодавства у відповідність із вимогами Конвенції ООН про права інвалідів, в основі якої покладено соціальну (а не медичну, як вбачалося раніше) модель розуміння інвалідності. Держава поступово впроваджує інклюзивну модель навчання дітей із особливими освітніми потребами та створює законодавчо-нормативну базу, а саме: наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Плану дій щодо запровадження інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на 2009–2012 роки» (2009), розпорядження Кабінету Міністрів України «Про затвердження плану заходів щодо запровадження інклюзивного та інтегрованого навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на період до 2012 року» (2009) (Величко), наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання» (2010). Реалізація Концепції передбачає комплексне розв’язання питань, пов’язаних із нормативно-правовим, навчально-методичним, кадровим та фінансовим забезпеченням інклюзивної освіти. Законом України від 06 липня 2010 року № 2442-VI «Про внесення змін до законодавчих актів з питань загальної середньої та дошкільної освіти щодо організації навчально-виховного процесу» врегульовано питання про інклюзивне навчання в закладах ЗСО та про навчально-реабілітаційні центри як новий тип навчального закладу для дітей із особливими потребами. Уперше було введено термін спеціальні та інклюзивні класи для навчання дітей із особливими освітніми потребами (Федоренко, 2013, с. 41). Важливим кроком стала постанова Кабінету Міністрів України «Про порядок організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» (2011). Постановою Кабінету Міністрів України від 2016 року передбачено, що діти з порушеннями розумового розвитку отримуватимуть однакові документи про базову загальну середню освіту незалежно від місця навчання, але з приміткою – за спеціальною програмою (Гладуш, 2017, с. 186).

Інтегрування дітей із порушеннями психофізичного розвитку в загальноосвітній простір України, як один із напрямів гуманізації всієї системи освіти, відповідає пріоритетам державної політики, що окреслені в «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 р.»,

Державній цільовій програмі «Національний план дій з реалізації Конвенції Про права інвалідів до 2020 р.» та інших державних документах (Колупаєва, 2014, с. 9–10).

14 лютого 2017 р. вийшла Постанова Кабінету Міністрів України № 88, якою визначено порядок та умови надання субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам. Прийнятий документ надає нові можливості в розвитку інклюзивного освітнього простору (Гладуш, 2017, с. 187).

Останньою інституційною трансформацією в Україні стало реформування з 1 вересня 2017 року Психолого-медико-педагогічних консультацій на Інклюзивно-ресурсні центри, які повноцінно запрацювали з 1 вересня 2018 року.

Пройшовши складний шлях через сегрегацію та інтеграцію, ідея інклюзивного навчання полягає в доступності освіти для всіх без винятку дітей із різними потребами (Болдирева, 2012, с. 10–11). Тому інклюзія є однією з основних тенденцій розвитку зазначеного типу освіти в Україні. Її розвиток – це не створення нової системи, а якісні та планомірні зміни системи освіти в цілому. Її метою є створення безбар'єрного середовища в навчанні і професійній підготовці людей із обмеженими можливостями (Марковська, 2017, с. 185). Змінюються підходи щодо організації, структури та супроводу навчально-виховного процесу дітей із особливими освітніми потребами (Арендарук, 2013, с. 13).

На сьогодні головними ініціаторами впровадження інклюзивної освіти в Україні є Всеукраїнський фонд «Крок за кроком», Національна асамблея інвалідів України та Інститут спеціальної педагогіки НАПН України (Величко, 2015, с. 47).

Слід також зауважити, що розвитку інклюзивного навчання дітей із особливими потребами активно сприяє Марина Порошенко. З липня 2016 року, під її кураторством, Фонд Порошенка розпочав реалізацію низки регіональних проектів з інклюзивної освіти в багатьох регіонах України. Марина Порошенко та голови місцевих ОДА підписали Меморандуми про залучення до всеукраїнського проекту Фонду Порошенка «Інклюзивна освіта – рівень свідомості нації», який реалізуються у співпраці з Міністерством освіти і науки України (Аріщенко, 2018, с. 383).

Питаннями інклюзії, інклюзивної освіти та особливостями впровадження інновацій в умовах інклюзивного навчання в Україні займаються та порушують у своїх працях такі вчені: В. Бондар, С. Єфімова, В. Засенко, А. Колупаєва, І. Луценко, Ю. Найда, О. Таранченко, В. Синьов, Н. Софій, О. Федоренко, М. Чайковський, І. Юхимець та ін.

Нині спеціальна освіта в Україні реформується з урахуванням прогресивних світових тенденцій. Така система передбачає різноманітні форми спільного навчання та виховання дітей із особливими потребами і їх здорових однолітків. Важлива умова цієї системи – забезпечення

можливості вибору освітньої установи та навчальної програми відповідно до індивідуальних особливостей дитини; здійснення стимулювання досягнень дітей у різних сферах діяльності; забезпечення соціально-педагогічного захисту дітей тощо (Колупаєва, 2014, с. 9–10).

До створення освітнього середовища, у якому має надаватися підтримка дітям із особливими потребами в умовах звичайного класу місцевої школи, вчені та освітяни ставляться з певною стриманістю. З одного боку, освітня інклюзія – світова тенденція, закономірний етап в освіті дітей із особливими потребами. З іншого, суперечливим є питання повного залучення всіх без винятку категорій таких дітей (Федоренко, 2013, с. 41).

Разом із цим, реалізація ідеї інклюзії як однієї з провідних тенденцій сучасного етапу розвитку національної системи освіти не означає згортання існуючої диференційованої системи спеціальної освіти. Ефективне інтегрування можливе лише в умовах постійного вдосконалення систем загальної та спеціальної освіти, ліквідації наявних кордонів між ними. Інклюзивна освіта на теренах України потребує свого вирішення на основі виваженого підходу, як з боку державних органів влади, так і з боку громадськості, оскільки інклюзивні процеси в навчанні дітей із порушеннями психофізичного розвитку у країнах пострадянського простору мають свою специфіку, розвиваються в умовах особливого соціокультурного статусу з урахуванням позитивів і досягнень диференційованого навчання (Колупаєва, 2014, с. 11).

На сьогодні, щоб забезпечити умови доступу до інклюзивної освіти дітей із особливими потребами, між інклюзивними та спеціальними закладами освіти має існувати тісний зв'язок і практична співпраця. Адже спеціальні заклади освіти України мають великий теоретичний і практичний потенціал у навчанні та вихованні дітей із порушеннями слуху (Федоренко, 2013, с. 43).

За даними Міністерства освіти та науки України, в Україні функціонує 334 спеціальні заклади ЗСО, у яких навчається 106 тис. дітей. У системі МОН України функціонує понад 50 навчально-реабілітаційних центрів для дітей із порушеннями психофізичного розвитку, 142 спеціальні заклади дошкільної освіти та 1200 спеціальних груп у закладах дошкільної освіти масового типу, у яких перебуває близько 45 тис. дошкільнят.

Реабілітаційні послуги діти та молодь із порушеннями психофізичного розвитку можуть отримати в 46 центрах соціально-психологічної реабілітації, підвідомчих Міністерству освіти і науки України (Колупаєва, 2014, с. 8).

Слід зазначити, що вітчизняними науковими школами в галузі спеціальної педагогіки – Інститутом спеціальної педагогіки НАПН України і Факультетом корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, постійно та

цілеспрямовано здійснюється вдосконалення існуючих засобів, форм, методів навчання, виховання й корекційної роботи з дітьми з особливими потребами, зокрема у змісті освіти (державні стандарти та програми навчання, авторські навчальні програми та індивідуалізація освітнього процесу тощо), освітніх технологіях (варіативні системи навчання, застосування особистісно орієнтованих технологій), а також відбувається підготовка фахівців для роботи з такою категорією дітей (Дегтяренко, 2013, с. 80–81).

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** Розбудова української системи корекційно-реабілітаційної допомоги має багатогранний характер і охоплює всі головні аспекти. Реформування й оновлення системи спеціальної освіти в Україні на основі принципів демократизації, гуманізації та модернізації, визнання права кожної дитини на одержання освіти, адекватної її пізнавальним можливостям і вимогам часу, є дороговказом до пошуку оптимальних шляхів її трансформування, соціалізації дітей із особливими потребами та їх інтегрування в суспільство.

Перспективи подальших розвідок полягають у пошуку шляхів взаємодії систем спеціальної та інклюзивної освіти.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Арендарук, А. (2013). Досвід впровадження інтеграції та інклюзивної освіти в Україні та за кордоном. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*, 19/24, 13 (Arendaruk, A. O. (2013). Experience in implementing integration and inclusive education in Ukraine and abroad. *Scientific journal of NPU named after MP Drahomanov*, 19/24, 13).
2. Аріщенко, А. (2018). Інклюзивний освітній простір ЗВО України: сучасний стан та перспективи розвитку. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 5 (79), 383 (Arishchenko, A. (2018). The inclusive education space of the HEI of Ukraine: current status and development prospects. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 5 (79), 383).
3. Барно, О. (2008). Проблема людей з особливими потребами як гостра державна проблема. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*, 4 (6), 37 (Barno, O. M. (2008). The problem of people with special needs as an acute state problem. *Actual problems of training and education of people with special needs*, 4 (6), 37).
4. Болдирева, В. (2012). Інтеграція та інклюзія як основні моделі навчання дітей з особливими освітніми потребами. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*, 9, 10–11, 13 (Boldyreva, V. E. (2012). Integration and Inclusion as the main models for teaching children with special educational needs. *Actual problems of training and education of people with special needs*, 9, 10–11, 13).
5. Величко, Д. В. (2015). Впровадження інклюзивної освіти в Україні. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*, 125, 47 (Velychko, D. V. (2015). Introduction of inclusive education in Ukraine. *Bulletin of Chernihiv National Pedagogical University*, 125, 47).
6. Гаяш, О. (2017). До питання про окремі проблеми сучасної спеціальної освіти. *Матеріали Всеукраїнської (заочної) науково-практичної конференції [Спеціальна освіта: стан та перспективи] (Харків, 17–18 травня 2017 р.)*, 23–25 (Haiash, O. V. (2017). To the issue of specific problems of modern special education. *Materials of the All-Ukrainian (correspondence) scientific-practical conference [Special Education: Status and Prospects] (Kharkiv, May 17–18, 2017)*, 23–25).

7. Гладуш, В. (2017). Інклюзивна освіта та здоров'я дітей із психофізичними порушеннями: проблеми сьогодення. *Матеріали Всеукраїнської (заочної) науково-практичної конференції [Спеціальна освіта: стан та перспективи] (Харків, 17–18 травня 2017 р.)*, 186–187 (Hladush, V. A. (2017). Inclusive Education and Health of Children with Mental and Physical Disorders: The Problems of the Present. *Materials of the All-Ukrainian (correspondence) scientific-practical conference [Special Education: Status and Prospects] (Kharkiv, May 17–18, 2017)*, 186–187).

8. Дегтяренко, Т. М. (2013). Корекційно-реабілітаційна допомога особам з психофізичними порушеннями як суспільний феномен та об'єкт спеціальної педагогіки. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*, 19/24, 80–82 (Dehtiarenko, T. M. (2013). Correctional and rehabilitation assistance to persons with psychophysical disorders as a social phenomenon and an object of special pedagogy. *Scientific journal of NPU named after M. P. Dragomanov*, 19/24, 80–82).

9. Іноземцева, С. В. (2016). Спеціальна освіта на сучасному етапі розвитку суспільства. *Vzdelávanie a spoločnosť. Medzinárodný nekonferenčný zborník, Prešov, 1*, 273, 278–279 (Inozemtseva, S. V. (2016). Special education at the present stage of development of society. *International Non-Conference Proceedings, Prešov, 1*, 273, 278–279).

10. Колупаєва, А. А. (2014). Спеціальна освіта в Україні та модернізація освітньої галузі. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 3, 7–11 (Kolupaieva, A. A. (2014). Special education in Ukraine and modernization of the educational branch. *Special child: education and upbringing*, 3, 7–11).

11. Кравченко, І. В. (2016). Історико-педагогічні аспекти розвитку спеціальної освіти в Україні. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 1 (55), 364–365 (Kravchenko, I. V. (2016). Historical and pedagogical aspects of the development of special education in Ukraine. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 1 (55), 364–365).

12. Марковська, Н. (2017). Проблеми запровадження інклюзивної освіти в Україні. *Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції [Інновації партнерської взаємодії освіти, економіки та соціального захисту в умовах інклюзії та прагматичної реабілітації соціуму] (Камянець-Подільський, 24–25 квітня 2017 р.)*, 2, 185 (Markovska, N. V. (2017). Problems of introduction of inclusive education in Ukraine. *Materials of the International Scientific and Practical Conference [Innovations in the Partnership for the Cooperation of Education, Economics and Social Protection in the Inclusion and Pragmatic Rehabilitation of the Society] (Kamyanets-Podilsky, April 24–25, 2017)*, 2, 185).

13. Талан, М. (2006). Корекційна освіта в Україні: стан, тенденції, перспективи. *Соціальний захист*, 9, 17 (Talan, M. (2006). Correctional Education in Ukraine: state, trends, prospects. *Social protection*, 9, 17).

14. Федоренко, О. (2013). У пошуках оптимальних шляхів упровадження інклюзивного навчання дітей із порушеннями слуху. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 2, 41, 43 (Fedorenko, O. F. (2013). In search of the best ways to introduce inclusive education for hearing impaired children. *Special child: education and upbringing*, 2, 41, 43).

## РЕЗЮМЕ

**Шевченко Владимир.** Развитие системы коррекционно-реабилитационной помощи детям с особыми потребностями в независимой Украине.

*В статье рассмотрено развитие системы коррекционно-реабилитационной помощи детям с особыми потребностями в независимой Украине. Автором осуществлен историко-педагогический анализ развития этой системы с помощью методов анализа, синтеза, систематизации и обобщения. Освещены развитие и*

*особенности совершенствования и реформирования системы образования детей с особыми потребностями в Украине, начиная с 90-х годов XX века. Статья может служить указателем к поиску оптимальных путей трансформации, социализации детей с особыми потребностями, их интеграции в общество. Перспективы дальнейших исследований заключаются в поиске путей взаимодействия систем специального и инклюзивного образования.*

**Ключевые слова:** *коррекционно-реабилитационная помощь, дети с особыми потребностями, специальное образование, инклюзивное образование, реформирование образования, интеграция, социализация, нормативно-законодательная база.*

## SUMMARY

**Shevchenko Volodymyr.** Development of correctional and rehabilitation system for children with special needs in independent Ukraine.

*The article deals with development of correctional and rehabilitation system for children with special needs in independent Ukraine. The author has carried out a historical-pedagogical analysis of development of this system. The methods of analysis, synthesis, systematization and generalization are used. The development, improvement, and reformation of the system of education of children with special needs in Ukraine from the 90 years of the 20th century are covered. The author notes that in the 90's the vision of a modern strategy for development of the system of special education was reduced to a certain alternative. It was as follows: to continue to improve the existing system of special education or completely abandon it. At the same time, scientists search for fundamentally new principles and organizational structures, focusing on Western models. Scientists have come to the conclusion about the need for evolutionary advancement in the development of correctional and rehabilitation assistance system.*

*In Ukraine, measures have been taken not only to preserve the experience of special education. They were aimed at multiplying it, developing modern technology of work, creating conditions for implementing the right of children with special needs to choose the type of education institution, content and forms of education.*

*Thus, modernization of education in Ukraine was aimed at democratization and humanization. This necessitates the introduction of innovative technologies in the education of children with special needs. The purpose of special education was to ensure the full and dignified life of such persons, their preparation for active participation in society, inclusion in social relations. Instead of special training, a new, more progressive form of education – inclusive education.*

*However, implementation of inclusive education does not mean curtailing the existing system of special education. Today, access to inclusive education for children with special needs should be ensured. Therefore, there must be close links and practical cooperation between inclusive and special education institutions.*

*The article can serve as a guideline for finding the best ways to transform, socialize children with special needs and integrate into society. Prospects for further exploration are to find the ways of interaction of systems of special and general education.*

**Key words:** *correctional and rehabilitation assistance, children with special needs, special education, inclusive education, reforming of educational branch, integration, socialization, normative-legislative base.*

## РОЗДІЛ VI. ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 338

**Олена Балика**

Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка  
ORCID ID 0000-0002-5688-8294

**Анжела Полянничко**

Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка  
ORCID ID 0000-0003-3729-3452  
DOI 10.24139/2312-5993/2018.08/276-286

### СОЦІОКУЛЬТУРНІ ЧИННИКИ РЕГУЛЮВАННЯ ЗОВНІШНЬОЇ ТРУДОВОЇ МІГРАЦІЇ ЗА СУЧАСНИХ УМОВ

**Мета:** виявлення впливу соціокультурних чинників на розвиток зовнішньої трудової міграції та розробка рекомендацій щодо її регулювання засобами соціальної та культурної політики. **Методи досліджень:** статистичний, абстрактно-логічний, структурно-функціонального аналізу, теоретичного узагальнення. **Результати.** Зростаючий обсяг зовнішньої трудової міграції становить проблему для економічного розвитку України. Пропонуємо такі напрями вирішення цієї проблеми: підвищення частки середнього класу в соціальній структурі населення, формування іміджу *q* розвиток бренду України на європейському просторі, підвищення культурного рівня життя сільського населення. Реалізацію цих напрямів можна здійснити шляхом використання засобів соціокультурної сфери, зокрема адаптацією закладів освіти до сучасних вимог ринку праці, посиленням взаємодії з ЄС у сфері культури, збереженням культурних пам'яток, стимулюванням розвитку мистецтва в невеликих містах тощо. **Висновки.** Засоби соціокультурної сфери мають значний потенціал впливу на економічний розвиток країни і є особливо актуальними за сучасних політичних змін у житті українського суспільства.

**Ключові слова:** зовнішня трудова міграція, соціальна політика, культурна політика, соціокультурні чинники, середній клас, євроінтеграція.

**Постановка проблеми.** У 2014 році Україна остаточно сприйняла європейський вектор розвитку, що, з одного боку, відкрило для неї нові можливості, а з іншого – викликало низку взаємозалежних проблем, що утворюють «замкнене коло» й суттєво послаблюють економічний розвиток країни. Серед останніх можна виділити війну у східних областях, девальвацію національної валюти, а також зростаючий загрозливими темпами відтік кваліфікованої робочої сили. Втрата частини прибутку підприємствами та надходжень до бюджету України в результаті трудової міграції українців за кордон ускладнюють процес підвищення заробітних плат працівникам приватного та державного секторів, що є основною

запорукою збереження робочої сили всередині країни, а також відкладають дату вступу України до ЄС на тривалий термін. За умови обмеженості економічної можливості держави сприяти утриманню й поверненню з-за кордону робочої сили вважаємо доцільним розглянути менш витратні можливості соціокультурної сфери.

**Аналіз актуальних досліджень.** Загострення проблем, пов'язаних із поширенням зовнішньої трудової міграції, спонукало посилений інтерес науковців до цієї теми. Слід зазначити праці таких учених, як О. Малиновська, У. Садова, І. Прибиткова, С. Калініна, М. Романюк та ін. У них досліджуються різні чинники впливу на трудову міграцію, разом із тим вплив соціокультурних чинників залишається малорозкритим.

Виходячи з вищезазначеного, **метою** статті є дослідження впливу соціокультурних чинників на процеси трудової міграції й визначення засобів соціальної та культурної політики, які можуть сприяти вирішенню проблеми надмірного відтоку робочої сили з України.

Для досягнення визначеної мети і розв'язання поставлених завдань використано комплекс загальнонаукових та спеціальних **методів дослідження**: статистичний, абстрактно-логічний, структурно-функціонального аналізу, теоретичного узагальнення.

**Виклад основного матеріалу.** Відтік робочої сили за кордон набув останнім часом загрозливого обсягу. За період з 2013 по 2016 р. чисельність економічно активного населення віком від 15 до 70 років в Україні скоротилася з майже 21 млн до 18 млн. За цей самий час кількість штатних працівників зменшилася на 2 млн, а самозайнятих – на 2,5 млн. За експертними оцінками, сьогодні за кордоном працюють до 5 млн українців (Новое время, 2018). За даними Інститута економіки і прогнозування НАН України, наша країна, починаючи з 2015 року, недоотримує щорічно близько 40 млрд грн у зв'язку з міграцією українців за кордон (УНІАН, 2018). Ситуація ускладнюється ще і спрощенням процедури легального працевлаштування українців у Польщі та Німеччині. За допомогою сервісу Google Adwords проаналізуємо статистику пошукових запитів українців у найпопулярнішій на території України пошуковій системі Google за останній місяць (серпень 2018 року), спрямованих на пошук роботи в країнах ЄС та світу в цілому (табл. 1). Для компактності таблиці запити однакової сутності з різним формулюванням та різними мовами (українською та російською) були об'єднані у спільні групи, а запити з кількістю повторень меншою, ніж 10 – 100 на місяць, – видалені з таблиці.

Таблиця 1

**Кількість запитів в Україні в пошуковій системі Google щодо роботи за кордоном протягом місяця**

<b>Запит</b>	<b>Кількість</b>
робота за кордоном	25800-258 000
робота в Чехії	15600-156 000
робота в Польщі	12 400-124000
робота в Німеччині	11 400-114 000
робота в Європі	4000-40000
робота в Словачії	2 000-20 000
робота за кордоном для жінок	1 100-11 000
робота в Москві	1 000-10 000
робота в Росії	1 000-10 000
робота за кордоном для сімейної пари	300-3 000
робота в ЄС	200-2 000
робота водієм в Європі	200-2 000
робота водієм за кордоном	200-2 000
робота для сімейної пари в Європі	200-2 000
робота за кордоном без знання мови	200-2 000
робота в Канаді	200-2 000

Як видно з табл. 1, чимало українців останнім часом шукають роботу за кордоном, зокрема в Чехії, Польщі, Німеччині, Європі в цілому. Цікавим є факт, що часто люди шукають роботу для сімейних пар, а також зазначають конкретну бажану професію – водія.

З огляду на зростання обсягів зовнішньої трудової міграції та її вплив на стан українського суспільства, нагальним є завдання розробки доцільних напрямів регулювання міграційних настроїв населення засобами соціокультурної сфери. На наш погляд, такими напрямками за сучасних умов можуть бути: підвищення частки середнього класу в соціальній структурі населення, формування іміджу й розвиток бренду України на європейському просторі, підвищення культурного рівня життя сільського населення. Для реалізації цих напрямів пропонуємо задіяти потенціал соціокультурної сфери.

За Н. Кочубей, ця сфера включає такі компоненти: культура, дозвілля, освіта, мистецтво, фізична культура і спорт, охорона здоров'я і соціально-культурна реабілітація, засоби масової інформації, туризм, готельний бізнес, громадське харчування, природоохоронна діяльність та ін. (Кочубей, 2015, с. 37).

Розглянемо виділені напрями впливу на міграційну ситуацію детальніше.

*Підвищення частки середнього класу в соціальній структурі населення.* Як зазначають вчені Інституту демографії та соціальних досліджень, середній клас є носієм певної ідеології та цінностей, а

консолідувати суспільство, забезпечити його єдність у процесах соціально-економічного й демократичного реформування можна тільки за допомогою середнього класу (Баліцька, 2009, с. 86). У той же час середній клас є основною рушійною силою економічного прогресу. Поняття середнього класу є доволі складним та неоднозначним, до його трактування в науковій літературі сформувалися різні підходи. Згідно з найбільш всеохоплювальним із них, до середнього класу віднесемо осіб з певним рівнем доходу, який дає змогу не лише забезпечувати прийнятний рівень життя, але й робити заощадження, купувати рухоме і нерухоме майно, керувати своєю власністю, створювати робочі місця (Петрова, 2018). В Україні частка середнього класу є надзвичайно низькою порівняно з країнами ЄС. За даними соціологічної групи «Рейтинг», які були отримані шляхом опитування, вона складає близько 30 %. Значна частина цих людей ризикує випасти з категорії середнього класу при економічному спаді, однак, на відміну від бідних, вони орієнтовані на конкурентну економіку (Рачок, 2016).

О. Пащенко називає чинники, від яких залежить становлення середнього класу (Пащенко, 2008, с. 353):

- глибинні соціально-економічні процеси, пов'язані з ринковою трансформацією економіки, змінами в організації та функціонуванні виробництва, розвитком продуктивних сил;
- соціально-політичні процеси, діяльність державних інститутів як одного з найважливіших механізмів збалансування, узгодження й гармонізації інтересів різних соціальних груп і верств;
- соціокультурні і соціально-психологічні процеси, традиції, ціннісні орієнтації та установки індивідів і соціальних груп, їхня готовність до сприйняття змін та діяльності за нових умов.

О. Александрова виділяє фактори, що перешкоджають становленню середнього класу в Україні, вони діють також у трьох площинах: соціально-економічній, соціально-політичній та соціокультурній (Александрова). Зокрема до групи соціокультурних факторів належать: відсутність ознак формування в середньому класі групової ідентичності та певних цінностей цієї групи; взаємна неадекватність очікувань у поведінці підприємців і найманих працівників; відсутність культури конкуренції й партнерства в перехідному суспільстві.

Істотною перешкодою для формування середнього класу в Україні є професійний дисбаланс на ринку праці. За словами в. о. голови Держслужби зайнятості Валерія Ярошенко, попит переважає пропозицію на представників таких професій, як електрозварювальники, слюсарі, токарі, пекарі, водії, столяри, працівники сфери послуг (продавці, швеї, кухарі, офіціанти, охоронці, медсестри), працівники сільського господарства (трактористи, птахівники, тваринники, робітники з обслуговування сільгосптехніки), інженери різних галузей, фармацевти,

вчителі. При цьому найбільша кількість безробітних, які перебувають на обліку у службі зайнятості, це дипломовані юристи та економісти. На 3 тис. вакансій економістів нараховується 5 тис. бажаючих, що, на думку в. о. голови Держслужби зайнятості свідчить про те, що вища школа не орієнтується на реальні потреби ринку праці в Україні (Еспресо ТВ, 2018). З розвитком інтернет-простору та підвищенням його значення в житті людей і організацій все більше роботодавців шукають висококваліфікованих працівників за допомогою сайтів з пошуку роботи, рекрутингових агенцій та інших сучасних засобів. Це обумовило деяку відмінність у даних щодо найбільш затребуваних професій Служби зайнятості та експертів із працевлаштування. Проаналізувавши декілька сайтів, статей і запитів користувачів в Інтернеті, вони підготували такий перелік професій, які користуються найбільшим попитом серед роботодавців України: ІТ-фахівці, лікарі, SMM-спеціалісти, юристи і бухгалтери, менеджери по роботі з персоналом, робітничі професії (водій, слюсар, автомеханік, будівельник, швачка), архітектори, інженери, дизайнери, аграрії, працівники сфери обслуговування (перукарі, майстри манікюру та педикюру, масажисти та фітнес-тренери) (alltop10, 2018). Цей дисбаланс призводить до проблем з пошуком роботи, заниження рівня оплати праці, збільшення обсягу виплат по безробіттю представникам менш затребуваних професій та нестачі працівників затребуваних професій для забезпечення потреб виробництва.

З огляду на розглянуті проблеми формування середнього класу пропонуємо такі заходи сфери освіти для сприяння їх вирішенню:

1. Підвищення престижу затребуваних робітничих професій засобами масової інформації, шляхом організацій екскурсій школярів на виробництво, приділення більшої уваги урокам праці в школах, а також забезпечення доступності професійно-технічної освіти в усіх регіонах України.

2. Поширення ІТ-освіти на всій території України.

3. Виховання у студентів ЗВО творчого мислення, навичок взаємодії, мотивації та здібностей до конкуренції, здібності швидко опановувати нові знання та адаптуватися до змін.

4. Викладання у ВНЗ більш специфічних знань відповідно до вимог роботодавців, формування ділових та професійних навичок шляхом поширення сучасних форм навчання.

Наступним напрямом регулювання міграційних потоків є *формування іміджу й розвиток бренду України на європейському просторі*. Завдяки цьому у громадян України буде виховуватися почуття гордості за свою державу, бажання працювати для неї. Також, на думку вчених Національного інституту стратегічних досліджень, культура, загалом, є тим, що формує імідж країни на міжнародній арені, служить інструментом просування її зовнішньополітичних інтересів і водночас виступає чинником національної консолідації. Історично доведено, що політичні та економічні успіхи держави

мають бути підкріплені її успішною культурною репрезентацією у світі, інакше вона не набуде репутації цивілізованої (у повному сенсі цього слова) країни. І, навпаки, прогресивна, розвинена, співзвучна відповідним сучасним тенденціям культура часто підтримувала позитивний образ нації, навіть позбавленої своєї державності, допомагала їй зберегти історичну суб'єктність (Здіорук, 2012, с. 4).

На нашу думку, підвищенню іміджу країни сприятиме розвиток і покращення якості туристичних послуг. Україна багата на природно-рекреаційні ресурси, історичні пам'ятки, елементи культурної спадщини, які не використовуються належним чином і недостатньо позиціонуються у світі.

Як зазначається у звіті експертів Ради Європи «Огляд культурної політики України» від 13–15 березня 2017 року, в Україні є приблизно 890 об'єктів культурної спадщини, що мають національний статус, та 7270 об'єктів місцевого значення в Державному реєстрі нерухомої спадщини України. Держава має обов'язок зберігати культурну спадщину відповідно до Конституції та законів України, а також до низки міжнародних конвенцій, ратифікованих Україною. Однак експертами Ради Європи була виявлена значна нестача у фінансуванні на регіональному рівні утримання об'єктів, а також відсутність засобів контролю якості утримання та здійсненого ремонту (Міністерство культури України, 2017). Таким чином, вважаємо необхідним підвищення уваги відповідальних державних установ і громадськості до збереження пам'яток культури й розповсюдження інформації про них серед мешканців України та інших країн світу.

Важливим чинником соціокультурної сфери, за яким Україна програє країнам ЄС, є рівень благоустрою публічних місць, що впливає на перше враження про країну в цілому її гостей та підштовхує українців, які нині мають більше можливостей для подорожування країнами Європи, порівнювати ситуацію в них і робити висновки про рівень розвитку культури цих країн.

Натомість однією з найбільш розвинутих соціокультурних сфер України, відомою за кордоном, на нашу думку, є сфера спорту, зокрема такі його види, як бокс і футбол. Це зумовлено, по-перше, високою популярністю саме цих видів спорту у світі в цілому, а по-друге, утворенням в Україні спортивних клубів, а відтак додатковим фінансуванням з боку приватних осіб і організацій. Для збереження і посилення зазначеної тенденції в умовах дефіциту бюджетних коштів вважаємо доцільним стимулювання утворення та розвитку спортивних клубів і заходів шляхом спрощення процедури їх реєстрації, надання їм інформаційно-консультаційної підтримки, безкоштовного надання в аренду державних споруд для проведення змагань у разі можливості та необхідності.

Важливим заходом формування іміджу України є підвищення престижу українських ЗВО. Освіта, особливо вища, є також одним із

найважливіших соціокультурних чинників розвитку країни в цілому. Не зважаючи на високий рівень знань, які викладаються в українських ЗВО, їх престиж на міжнародній арені залишається нижчим, ніж ЗВО інших європейських країн, а наукові ступені не визнаються в Європі без проходження складної і тривалої процедури перекладу дисертацій та отримання ступеню PhD. Для вирішення цієї проблеми рекомендуємо посилити міжнародну взаємодію закладів освіти, участь у міжнародних освітніх проектах, обмін досвідом, зробити пріоритетним завдання підписання угоди про взаємне визнання наукових ступенів з ЄС.

Загалом представлення української культури в світі і, зокрема, у Європі можливе на кількох рівнях (Здіорук, 2012, с. 14):

- створення інформаційно-культурних установ у європейських містах;
- підтримка державою окремих спільних культурно-мистецьких проектів, ініційованих громадським сектором;
- підтримка програм і проектів Європейської Комісії та Ради Європи.

Ще одним напрямом впливу на міграційні процеси і настрої населення є *підвищення культурного рівня життя сільського населення*. Експерти визначили, що терміново мають бути докладені зусилля до вироблення бачення та орієнтації політики для скерування місцевої влади, культурних активістів та організацій, а також громадян у напрямі сприяння процесу модернізації та акумулювання існуючих ресурсів (Міністерство культури України, 2017).

Для розробки плану конкретних заходів можна скористатися досвідом європейських країн, які також не мали достатньо ресурсів для культурного розвитку віддалених від великих міст населених пунктів, однак досягли чималого успіху в цьому напрямі. Наприклад, показовим у цьому контексті є проект трьох «К» Ради Європи «The Creating Cultural Capital project» (2003–2007), що сприяв інноваційному розвитку малих міст і містечок Європи, коли для створення концертних і виставкових площ знаходили такі непередбачувані місця, як закинуті заводські та інші технічні приміщення (Здіорук, 2012, с. 8).

Також, на нашу думку, держава має сприяти утворенню в невеликих населених пунктах культурних організацій шляхом введення особливого режиму оподаткування, сприяння реалізації їх потенціалу (організація концертів, конкурсів, лекторіїв, виставок тощо).

Розвитку культурного рівня регіонів також може сприяти децентралізація функції управління культурою. На думку експертів Ради Європи, цей процес є можливістю переглянути існуючі структури та управлінські методи з метою оптимізації надання послуг, спрямованих на підвищення рівня доступу до знань, до цифрових технологій, збереження пам'яті про населені місця та традиції (включаючи ремесла), але водночас підтримуючи сучасні творчі та креативні прояви. Також це допоможе

Україні надавати населенню легкий доступ до культури та знань через мережу загальнодоступних державних установ і приватних ініціатив, музики, театру та кінематографу (Міністерство культури України, 2017). Особливо хочемо наголосити на необхідності створення в невеликих населених пунктах додаткових сучасних освітніх та культурних закладів, таких як тренінгові центри, лекторії тощо.

Викладені вище рекомендації щодо послаблення зовнішньої трудової міграції представимо в табл. 2.

Таблиця 2

**Напрями впливу на міграцію та соціокультурні заходи їх реалізації**

№	Напрями	Заходи
1.	Підвищення частки середнього класу в соціальній структурі населення	1. Підвищення престижу робітничих професій та забезпечення доступності професійно-технічної освіти. 2. Поширення ІТ-освіти на всій території України. 3. Виховання у студентів ЗВО творчого мислення, навичок взаємодії, мотивації та здібностей до конкуренції, здібності швидко опановувати нові знання та адаптуватися до змін. 4. Викладання у ЗВО більш специфічних знань відповідно до вимог роботодавців, формування професійних якостей
2.	Формування іміджу і розвиток бренду України на європейському просторі	1. Розвиток туризму, збереження та PR культуних пам'яток України. 2. Благоустрій публічних місць. 3. Підтримка спорту. 4. Підвищення престижу українських ВНЗ. 5. Створення інформаційно-культурних установ у Європі. 6. Підтримка державою окремих спільних культурно-мистецьких проєктів, ініційованих громадським сектором. 7. Підтримка проєктів Європейських Комісії та Ради Європи
3.	Підвищення культурного рівня життя сільського населення	1. Виділення приміщень під заклади культури. 2. Введення особливого режиму оподаткування для приватних організацій у сфері культури. 3. Сприяння реалізації потенціалу культуних організацій невеликих населених пунктів. 4. Децентралізація управління культурою

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** Отже, як видно з таблиці 2, важливими є три напрями позитивного впливу на міграційні процеси в Україні, а саме: підвищення частки середнього класу в соціальній структурі населення, формування іміджу й розвиток бренду України на європейському просторі, підвищення культурного рівня життя сільського населення. Для реалізації цих напрямів вважаємо доцільним використання широкого арсеналу засобів соціокультурної сфери.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Александрова, О. С. (2011). *Середній клас як фактор забезпечення стабільності в сучасній Україні*. Режим доступу: [elibrary.kubg.edu.ua](http://elibrary.kubg.edu.ua) (Alexandrova, O. S. (2011). *Middle class as a factor for ensuring stability in modern Ukraine*. Retrieved from: [elibrary.kubg.edu.ua](http://elibrary.kubg.edu.ua)).
2. Баліцька, В. В., Близнюк, В. В., Крикун, О. І., Мусіна, Л. А., Скрипниченко, М. І. (2009). *Становлення середнього класу: домінанта національної стратегії України*. Київ: Четверта хвиля (Balitska, V. V., Bliznshuk, V. V., Krnkun, O. I., Musina, L. A., Skrypnychenko, M. I. *Formation of the middle class: dominant of the national strategy of Ukraine*. Kyiv: Fourth wave).
3. Здіорук, С. І. (2012). *Культурна політика України: національна модель у європейському контексті: аналіт. доп.* Київ: НІСД (Zdioruk, S. I. (2012). *Cultural Policy of Ukraine: National Model in the European Context: Analytical Rep.* Kyiv: NISS).
4. Кочубей, Н. В. (2015). *Соціокультурна діяльність*. Суми: Університетська книга (Kochubei, N. V. (2015). *Socio-cultural activity*. Sumy: University Book).
5. *Міграція з України зростає і наближається до критичної*. Режим доступу: <https://nv.ua/ukr/ukraine/events/mihratsija-z-ukrajini-zrostaje-i-nablizhajetsja-do-kritichnoji-2462687.html> (Migration from Ukraine is growing and approaching critical. Retrieved from: <https://nv.ua/ukr/ukraine/events/mihratsija-z-ukrajini-zrostaje-i-nablizhajetsja-do-kritichnoji-2462687.html>).
6. Міністерство культури України. *Звіт експертів Ради Європи «Огляд культурної політики України»*. Режим доступу: [http://195.78.68.75/mcu/control/uk/publish/article?art\\_id=245330777&cat\\_id=245328989](http://195.78.68.75/mcu/control/uk/publish/article?art_id=245330777&cat_id=245328989) (The Ministry of Culture of Ukraine. Council of Europe Experts' report "Overview of Ukraine's cultural policy". Retrieved from: [http://195.78.68.75/mcu/control/uk/publish/article?art\\_id=245330777&cat\\_id=245328989](http://195.78.68.75/mcu/control/uk/publish/article?art_id=245330777&cat_id=245328989)).
7. *Найбільш затребувані професії в Україні. Дані Держслужби зайнятості*. Режим доступу: [https://espresso.tv/news/2018/07/31/naybilsh\\_zatrebuвани\\_profesiyi\\_v\\_ukrayini\\_dani\\_derzhsluzhby\\_zaynyatosti](https://espresso.tv/news/2018/07/31/naybilsh_zatrebuвани_profesiyi_v_ukrayini_dani_derzhsluzhby_zaynyatosti) (The most demanded professions in Ukraine. Data of the State Employment Service. Retrieved from: [https://espresso.tv/news/2018/07/31/naybilsh\\_zatrebuвани\\_profesiyi\\_v\\_ukrayini\\_dani\\_derzhsluzhby\\_zaynyatosti](https://espresso.tv/news/2018/07/31/naybilsh_zatrebuвани_profesiyi_v_ukrayini_dani_derzhsluzhby_zaynyatosti)).
8. Пащенко, О. П. (2008). *Формування середнього класу в Україні: передумови, особливості та перспективи*. Вісник ЖДТУ, 2 (44), 349-356 (Pashchenko, O. P. (2008). *Formation of the middle class in Ukraine: preconditions, peculiarities and perspectives*. Bulletin of ZhSTU, 2 (44), 349-356).
9. Петрова, І. Л. (2018). *Зміни на ринку праці як фактор формування середнього класу в Україні*. Ринок праці та зайнятість населення, 2. (Petrova, I. L. (2018). *Changes in the labor market as a factor for the formation of the middle class in Ukraine*. *Labor market and employment of the population*, 2).
10. Рачок, А. В. (2016). *Середній клас в Україні: уявлення і реалії*. Київ: Центр Разумкова (Rachok, A. V. (2016). *Middle class in Ukraine: representations and realities*. Kyiv: Razumkov Center).
11. *ТОП-10 найбільш затребуваних професій в Україні 2018*. Режим доступу: <https://alltop10.org/uk/top-10-samyih-vostrebovannyih-professiy-v-ukraine-v-2018/> (Top 10 most demanded professions in Ukraine in 2018. Retrieved from: <https://alltop10.org/uk/top-10-samyih-vostrebovannyih-professiy-v-ukraine-v-2018/>).
12. *Это нормальный процесс: Порошенко не видит проблем в трудовой миграции из Украины*. Режим доступу: <https://economics.unian.net/other/10070138-eto>

normalnyy-process-poroshenko-ne-vidit-problem-v-trudovoy-migracii-iz-ukrainy.html (*This is a normal process: Poroshenko does not see problems in labor migration from Ukraine*. Retrieved from: <https://economics.unian.net/other/10070138-eto-normalnyy-process-poroshenko-ne-vidit-problem-v-trudovoy-migracii-iz-ukrainy.html>).

## РЕЗЮМЕ

**Балыка Елена. Поляничко Анжела.** Социокультурные факторы регулирования внешней трудовой миграции в современных условиях.

**Цель:** выявление влияния социокультурных факторов на развитие внешней трудовой миграции и разработка рекомендаций по ее регулированию средствами социальной и культурной политики. **Методы исследований:** статистичний, абстрактно-логічний, структурно-функціонального аналізу, теоретического обобщения. **Результаты.** Растущий объем внешней трудовой миграции является проблемой для экономического развития Украины. Предлагаем следующие направления решения этой проблемы: повышение доли среднего класса в социальной структуре населения, формирование имиджа и развитие бренда Украины на европейском пространстве, повышение культурного уровня жизни сельского населения. Реализацию этих направлений можно осуществить путем использования средств социокультурной сферы, в частности адаптацией учебных заведений к современным требованиям рынка труда, усилением взаимодействия с ЕС в сфере культуры, сохранением культурных памятников, стимулированием развития искусства в небольших городах и т.д. **Выводы.** Средства социокультурной сферы имеют значительный потенциал влияния на экономическое развитие страны и особенно актуальны при современных политических изменениях в жизни украинского общества.

**Ключевые слова:** внешняя трудовая миграция, социальная политика, культурная политика, социокультурные факторы, средний класс, евроинтеграция.

## SUMMARY

**Balyka Elena, Polianychko Angela.** Socio-cultural factors of regulation of external labor migration in modern conditions.

**Objective:** identification of the influence of socio-cultural factors on the development of external labor migration and development of recommendations for its regulation by means of social and cultural policies. **Methods of research:** statistic, abstract-logical, structural-functional analysis, theoretical generalization. **Results.** The growing volume of external labor migration is a problem for economic development of Ukraine. This leads to the loss of part of profits by enterprises and revenues to the budget of Ukraine, the economic insolvency of raising wages to employees and a significant delay in the moment of Ukraine's accession to the European Union. We propose the following directions of social and cultural policies for solving this problem: increasing the share of the middle class in the social structure of the population, developing the brand of Ukraine in the European space, increasing the cultural standard of living of the rural population. Realization of these directions can be carried out by means of the socio-cultural sphere, in particular adduction of education institutions to the modern requirements of the labor market, increasing of prestige of Ukrainian universities, tourism development, improvement of public places, support of sports, intensification of cooperation with the EU in the field of culture, preservation of cultural monuments, promotion of the development of art in small cities, decentralization of management of culture, etc.

**Conclusion.** *Means of the socio-cultural sphere have a significant potential for influence on the country's economic development and are especially relevant for the current political changes in the life of Ukrainian society.*

**Further research** *may be aimed at a detailed study and use of the experience of European countries in the development of the socio-cultural sphere and improvement of the prestige of the country in the world, as well as on the features of Ukrainian culture that can become the basis for forming a unique positive image of Ukraine as a center of ancient and interesting culture.*

**Key words:** *external labor migration, social policy, cultural policy, socio-cultural factors, middle class, eurointegration.*

УДК 378: 37.013.78+364

**Тетяна Тернавська**

ПВНЗ «Кіровоградський інститут  
державного та муніципального управління

Класичного приватного університету»

ORCID ID 0000-0002-9464-3175

DOI 10.24139/2312-5993/2018.08/286-296

## **СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ КОНЦЕПЦІЇ ПІДТРИМКИ СІМЕЙ, ЯКІ МАЮТЬ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ**

*У статті представлено теоретичне обґрунтування та аналіз соціально-педагогічної підтримки сімей, які мають дітей з особливими потребами. Визначено, що соціально-педагогічна підтримка сімей, які виховують дитину з особливими потребами базується на основних концептуальних принципах соціально-педагогічної роботи і є єдністю дій сімей і соціальних інститутів у процесі соціалізації дитини. Активізація ролі батьків, їх навчання та включення у процес соціально-педагогічної й соціально-психологічної діяльності є сімейно-центрованою практикою, що спрямована на соціалізацію дитини.*

**Ключові слова:** *соціальна робота, соціальна педагогіка, соціально-педагогічна підтримка сімей, діти з особливими потребами, соціальний працівник, соціальний педагог, соціалізація, ресоціалізація.*

**Постановка проблеми.** Дитина – це маленька особистість, яка знаходиться на етапі свого соціального становлення; має свої погляди, почуття, світогляд і мислення та є дуже чутливою до будь-яких змін і стресів. Екологічні проблеми на всесвітньому, державному й регіональному рівнях, зростання питань у дієздатності батьків на фізичному та інтелектуальному рівнях, зростання показників захворювання в дітей, підвищення кількості випадків побутового та виробничого травматизму, дисгармонія у зайнятості й дозвіллі дорослих та дітей, нівелювання суспільством засад здорового способу життя, пригнічений соціально-економічний стан нашої держави – все це сприяє зростанню кількості дітей з особливими потребами.

На сьогодні в Україні спостерігається тенденція до зростання кількості випадків інвалідності серед дітей та молоді. Існують безліч факторів, які обмежують соціальне життя дітей із обмеженими функціональними можливостями, дають негативні наслідки особистісного розвитку, провокують виникнення низької самооцінки, розвитку комплексів та асоціальної поведінки. Фізичні дефекти дітей з обмеженими функціональними можливостями значно утруднюють формування та становлення їх соціальної ролі в суспільстві.

Відповідно до аналізу досвіду багатьох країн з питань соціальної роботи з дітьми з обмеженими функціональними можливостями, їх інтеграція, корекція фізичного та інтелектуального розвитку найкраще відбувається в інклюзивних закладах, де звичайні діти навчаються разом із дітьми з певними фізичними та (або) розумовими відхиленнями. У таких закладах навчально-виховний процес проходить у спеціально створених умовах, який прийнятний як для звичайних, так і для особливих дітей. В умовах гармонійної інклюзії кожна особистість дитини може повноцінно навчатися та реалізувати себе в соціумі. Як альтернатива, при тимчасовому або довготривалому перебуванні в лікувальних закладах, необхідне застосування спеціальних соціально-педагогічних технологій, форм, методів, методик у роботі з дітьми для запобігання асоціалізації.

Одним із варіантів запобігання асоціалізації дітей з особливими потребами є розроблення концепцій соціально-педагогічної підтримки, які забезпечують створення соціалізуючого простору для ефективної соціалізації або ресоціалізації особистості дитини.

**Аналіз наукових досліджень.** Технологія соціальної роботи (гр. techue – мистецтво, logos – поняття, вчення) розглядається як взаємоінтегровані знання про технології, засоби і способи здійснення певного процесу. У нашому випадку концепції соціально-педагогічної підтримки базуються на технологіях соціально-педагогічної роботи, які є сукупністю шляхів, методів, прийомів і засобів надання допомоги клієнтові, або вирішення проблеми (Тютя, 2004, с. 298).

Усвідомлення напрямку соціально-педагогічної роботи, як інтегрованого, об'єктивного та гармонізованого виду діяльності, дає можливість знайти методи, форми, технології для задоволення соціальних та особистісних інтересів і прагнень людей, перш за все соціально незахищених верств населення, що робить можливим і реальним застосування таких концепцій: соціально-педагогічні програми, що містять певні засоби й способи діяльності; саму діяльність, побудовану відповідно до таких програм.

На думку Є. Холостової, підвищення ефективності соціально-педагогічної роботи складається з таких аспектів: структурний (забезпечує розуміння понять керованих та некерованих соціальних ситуацій й можливої післядії (результату та наслідку); функціональний (дозволяє

узагальнювати механізми здійснення соціально-психологічних завдань як заборона, настанова, дозвіл, обмеження, орієнтування, спрямування); нормативний (конкретизує закономірності, принципи та правила); операційний (характеризує розділення операційно-процедурної системи та її подальшу координацію й синхронізацію) (Холостова, 2004, с. 111).

На основі аналізу наукових джерел (Безпалько, 2006; Бойко, 2006; Газман, 1995; Євтух, 2003) наведемо етапи впровадження соціально-педагогічних концепцій соціальної роботи: теоретичний, що передбачає обґрунтування об'єкту, предмету, мети та завдань впливу соціально-педагогічної підтримки, виокремлення ефективних структурних компонентів соціально-педагогічного, соціально-психологічного напрямку; методичний, який ґрунтується на добиранні ефективних методів та засобів впливу, аналізу інформації та виокремленні висновків та рекомендацій; емпіричний, який пов'язаний із практичною апробацією виділених ефективних концепцій та визначенням переваг і недоліків.

**Мета статті** полягає в теоретичному обґрунтуванні й аналізі концепцій соціально-педагогічної підтримки сімей, які мають дітей з особливими потребами.

**Методи дослідження:** *теоретичні* – аналіз наукової та методичної літератури з проблем вивчення соціально-педагогічної підтримки сімей, які мають дітей з особливими потребами та аспектів соціально-педагогічної діяльності для з'ясування стану розробленості досліджуваної проблеми й визначення понятійно-категоріального апарату; узагальнення і прогнозування при формулюванні висновків та обґрунтуванні соціально-педагогічної підтримки сімей, які мають дітей з особливими потребами; *емпіричні:* педагогічне спостереження за організацією соціально-педагогічної підтримки сімей, які мають дітей з особливими потребами.

**Виклад основного матеріалу.** Особливостями соціально-педагогічних напрямків підтримки сімей з дітьми з особливими потребами є: динаміка у змісті, методах, формах та технологіях взаємної роботи фахівця соціальної педагогіки з клієнтом; поступовість, що визначається потребою постійного та поступового налагодження контакту з клієнтом; повторюваність та закономірність в етапах роботи з клієнтом, для збалансування якості та кількості впливу на клієнта на різних етапах діяльності.

Визначимо такі завдання соціального працівника та соціального педагога щодо організації створення соціалізуючого простору для ефективної соціалізації або ресоціалізації особистості дитини, а саме:

- забезпечення реалізації прав та свобод дитини з обмеженими функціональними можливостями та відповідними освітніми потребами в умовах лікувального закладу та під час перебування дитини в сім'ї;
- моніторинг дітей, які опинилися у складних життєвих ситуаціях, мають труднощі у спілкуванні з оточуючими або виховуються в

неблагополучних (неповних, сім'ях, які мають глобальні фінансові труднощі у зв'язку із хворобою дитини);

- аналіз та виокремлення певних завдань для вирішення проблем соціального характеру клієнта, консультація із відповідними фахівцями з метою надання відповідної негайної допомоги;
- кваліфікування та окреслення статусу дітей із особливими освітніми потребами в колективі, консультування батьків, вихователів, учителів щодо здійснення соціально-педагогічної підтримки дитини з особливими потребами в колективі однолітків, шляхом формування гармонійного мікроклімату серед інших дітей;
- інформування педагогів, батьків, звичайних дітей про толерантне, коректне та товариське ставлення до дитини з особливими освітніми потребами в межах засад інклюзивної освіти;
- участь у роботі психолого-педагогічного консилиуму та безпосередня зацікавленість в оформленні розгорнутої медико-психолого-педагогічної характеристики на дитину з особливими потребами та її індивідуального плану інтелектуального й фізичного розвитку;
- інформування дитини з особливими освітніми потребами та її батьків про можливості участі дитини в секціях, гуртках, клубах за інтересами та інфраструктуру позашкільних навчальних закладів у мікрорайоні, місті, селі;
- надання юридичної підтримки дитині з особливими освітніми потребами та її родині у відповідних органах і службах.

Нині існує величезна проблема, пов'язана з тим, що значна частина батьків намагається приховати ваду або хворобу своєї дитини. Тому просвітницько-профілактична робота з батьками має стати стрижнем у концептуальному підході до соціально-педагогічної підтримки. Батьки не усвідомлюють, що власними діями вони заважають створенню необхідних умов для розвитку й самореалізації дитини, ізолюють її від суспільства, спілкування, самоактуалізації.

Інтеграція в суспільство, успішна інклюзія, соціальна реабілітація та захист прав є головною передумовою успішної соціально-педагогічної підтримки дітей з особливими потребами.

Серед послуг, які надає фахівець у здійсненні соціально-педагогічної підтримки виділимо: інформаційно-консультаційну допомогу сім'ї з юридичних питань, соціально-психологічну терапію, медичну, побутову, виховну допомогу в нагляді за дитиною, анімаційне наповнення дозвілля дитини. Соціально-педагогічна підтримка здійснюється шляхом кропіткої партнерської роботи соціального педагога та дитини з обмеженими функціональними можливостями, за рахунок мобілізації джерел соціально-педагогічної, медичної та соціально-психологічної підтримки; є

посередником між родиною особливої дитини та різними соціальними інститутами в розв'язанні проблемних або конфліктних ситуацій.

Основний зміст технологій соціально-педагогічної роботи з дітьми з особливими потребами базуються на системі формування, покращення форм, методів та методик. Розширення соціальних навичок та закріплення соціальних ролей можливе за умови створення адекватних умов соціалізації або ресоціалізації для різних категорій дітей із обмеженими можливостями. Ефективне застосування технологій соціально-педагогічної роботи передбачає залучення дітей до роботи в усіх соціальних системах, структурах та основних сферах життя й діяльності суспільства, мотивує їх до усвідомленої підготовки до повноцінного дорослого життя, особистісної самореалізації.

Реалізація соціально-педагогічних концепцій підтримки сімей з дітьми з особливими потребами виявляється у створенні спеціальних умов розкриття та прояву внутрішнього потенціалу особистості, стимуляції до активності, мотивації до якісної життєдіяльності, досягненню особистих цілей і мрій, швидкої та гнучкої соціалізації та ресоціалізації. Нейтральне, толерантне та гармонізоване соціальне середовище, створене соціальним педагогом, допоможе розкрити внутрішні сили дитини, які допоможуть їй самостійно визначати особисту позицію, формувати незалежність від суб'єктивної думки оточуючих, самореалізуватися та самоорганізовуватися.

Проблема сучасного соціуму полягає в тому, що він відгороджується та закриває очі на проблеми людей із обмеженими можливостями. Залучення оточення до проблем родини, яка виховує дитину з особливими потребами, допоможе створенню ефективних умов для полегшення й усвідомлення можливого відчуття провини в таких батьків. Вони не будуть винити себе в тому, що сталося, не відгороджуватимуться від соціального кола. Завдяки кропіткій роботі соціального педагога, батьки зможуть знизити тиск опіки над дитиною з обмеженими функціональними можливостями, дадуть можливість готуватися та пристосовуватися до умов самостійного життя, чим знизять вірогідність постійних конфліктів усередині родини. Водночас залучення ширшого кола до проблем родини зменшить вірогідність неналежного догляду й нехтування створенням навчально-виховного процесу для дитини із конфліктних або неблагополучних сімей.

Важливим аспектом у роботі соціального педагога і є така підтримка сімей з дітьми з обмеженими можливостями. Першочерговим завданням кваліфікованого спеціаліста є допомога матері та батькові усвідомити стан дійсності, різку зміну подій у їх повсякденному звичному житті, окреслити їм власну «вселенську» роль у житті дитини з особливими потребами. Більшість батьків залишають усе, присвячують себе дитині-інваліду. Але є й такі, які відкидають думки про зміну стану та способу життя родини, не залишаючи роботу і не приділяючи дитині з особливими потребами належної уваги. Допомогти матері та батькові уявити своє теперішнє

становище, їх власну роль у житті дитини і своє призначення є першочерговим завданням спеціаліста соціальної сфери.

Тому перший етап реалізації концепцій соціально-педагогічної підтримки такої родини з дитиною з обмеженими можливостями – це допомога батькам не впадати в крайнощі, поступово змінити та устаткувати своє життя з перевагою на користь дитини, але не втративши контактів та активності в соціумі. Оптимальним рішенням цього питання є створення в пологових будинках комісій, груп фахівців, які допоможуть у вирішенні надзвичайної ситуації – народженні дитини з патологією. Також такі фахові групи потрібні для надання допомоги сім'ям з будь-якого часу встановлення захворювання в дитини. Основною функцією таких робочих груп фахівців має бути роз'яснення матері, членам родини (особливо батьку) наступних дій щодо їх особливої дитини. У межах психотрєпевтичної, профілактичної та консультативної роботи важливим напрямом є залучення провідних фахівців у галузі медицини, психології, педагогіки та юридичної практики, а також зустрічі й поради матерів та батьків, які вже виховують дітей з особливими потребами.

Другим етапом реалізації концепцій соціально-педагогічної підтримки є зворотна взаємодія дитини з обмеженими можливостями зі своєю сім'єю. Післяпологовий стрес, або перший період усвідомлення стресової новини, пов'язаної із виявленням у дитини патології, зазвичай дезорієнтує та вводить у розпач батьків. Батьки не можуть адекватно сприймати дитину-інваліда в перший період її народження. На жаль, загальна статистика не наголошує на відстороненні саме батька або саме матері від проблем дитини з особливими потребами. Родини, які заручилися підтримкою соціально-педагогічних фахівців та об'єдналися у спілкуванні з іншими сім'ями, у яких вже є діти з обмеженими функціональними можливостями з мужністю витримують усі негаразди та труднощі, пов'язані з вихованням хворої дитини. Такі родини створюють найефективніші та гармонійні умови для соціалізації або ресоціалізації їхньої дитини в любові, повазі, розумінні та взаємодопомозі.

Завданням третього етапу є створення груп взаємодопомоги родині, батькам, братам та сестрам, а також найближчому оточенню.

Сучасний навчально-виховний процес не має виключати існування в навчальних, реабілітаційних та медичних закладах інклюзивних програм, де була б описана реальність тих людей, які не мають можливості якісно рухатися, орієнтуватися й адаптуватися в соціумі, спілкуватися з будь-ким. Звичайні діти виховуються в закладах дошкільної та початкової освіти так, неначе крім них немає інших, трохи інших дітей, маленьких людей із обмеженими функціональними можливостями. Формування світогляду, цінностей та життєвих орієнтирів на цьому етапі сенситивного періоду на

жаль не передбачає використання освітніми програмами відомостей про толерантне та співчутливе ставлення до «трішечки інших» людей.

Четвертий етап реалізації концепцій соціально-педагогічної підтримки – інклюзивне виховання дітей, що передбачає не тільки навчання в інклюзивних класах. Досвід інклюзивного навчально-виховного процесу вже є в багатьох школах поза межами нашої країни. Ефективність інтегрованого, інклюзивного навчально-виховного процесу беззаперечна, оскільки таке навчання змінює ставлення до дітей не тільки найближчих оточуючих, друзів, однокласників, однокласників, а й інших учнів школи, їх батьків, мікрорайону в цілому.

Одна з ключових функцій соціального педагога – науково-технологічна та якісна методологічна розробка й упровадження індивідуальної програми реабілітації. Існуючі психолого-медико-педагогічні комісії, де незнайомі дитині спеціалісти визначають її долю та життя на наступний тривалий період, не вирішують усіх проблем. Налякані батьки засвоюють тільки свої обов'язки, не розуміючи прав і не знаючи можливостей для ефективної реабілітації своєї дитини з особливими потребами. Створення постійно діючих психолого-педагогічних консультацій з широким доступом батьків до інформації про технології, методики і шляхи розвитку дитини дозволять покращити реабілітацію дітей з особливими потребами. Завдяки просвітницькій діяльності соціального педагога батьки матимуть змогу сполучати роботу та догляд за дитиною, користуватися можливостями соціального захисту, обирати найефективніші індивідуальні методики реабілітації саме для своєї дитини. Сьогодні, при обмеженому виборі для дітей з особливими потребами – навчання у спец-інтернаті чи вдома – найоптимальнішим варіантом стане інклюзивне навчання.

Для задоволення однієї з найголовніших потреб дитини-інваліда – потреби спілкування та наявності небайдужих друзів та однодумців – у межах соціально-педагогічної підтримки необхідно організувати це комфортне оточення. У дружньому колі діти разом будуть відпочивати, спілкуватися, гратися, читати, слухати музику, малювати, дивитися цікаві та пізнавальні відеофільми, обговорювати їх. Організація гуртків, секцій, майстер класів, тренінгів допоможе отримати консультацію соціального працівника, соціального педагога, психолога, спілкуватися та гармонійно розвиватися, чим підвищувати ефективність соціалізації та ресоціалізації дитини з особливими потребами.

Гуманізація суспільної свідомості, науково-технічний прогрес людства сприяє залученню широкої аудиторії до проблем людей з особливими потребами, дітей-інвалідів, до необхідності соціалізації або ресоціалізації дітей із особливими потребами як соціальної групи, зрештою – суспільства, тобто про їхню соціально-педагогічну реабілітацію.

Базою соціально-педагогічної роботи з даною категорією дітей є формування повноцінної особистості дитини, створення комфортних умов для її соціалізації з урахуванням потенційних можливостей і потреб, бажань і мрій. Побудова взаємозв'язків дитини з мікро- і макросередовищем, розвиток її збережених психофізичних можливостей здійснюється шляхом розширення комунікативної сфери, ефективної організації дозвілля, творчої та ігрової навчально-пізнавальної діяльності, створення умов та допомоги в самообслуговуванні й пересуванні, забезпечення ліками і продуктами харчування, організації оздоровлення.

Проведений науково-теоретичний пошук складає методологічну базу для обґрунтування концептуальних ідей удосконалення технологій соціально-педагогічної роботи з дітьми з особливими потребами.

Виходячи з теоретичного дослідження концепцій соціально-педагогічної підтримки з дітьми з особливими потребами, відзначаємо, що соціально-педагогічна робота, яка розробляється та ефективно впроваджується, забезпечується сукупністю й послідовністю форм, методів, методик та інноваційних технологій для поступового набуття дітьми з особливими потребами здатності до комунікації, створенням та ствердженням соціальної ролі та визначається індивідуальними можливостями особистісного розвитку.

Ефективна соціально-педагогічна підтримка вимагає оновлення й удосконалення традиційних, розробку і застосування інноваційних технологічних підходів для вирішення соціально-педагогічних та соціально-психологічних проблем, які стають внутрішніми регуляторами вдосконалення практики соціальної педагогіки та соціальної роботи. Крім того, провідну роль у розробці та вдосконаленні технологій відіграє організація суб'єктами соціальної взаємодії спільних пошуків оптимальних засобів соціально-педагогічної та соціально-психологічної роботи з дітьми з особливими потребами та динамічного конструювання ефективних форм взаємодії з соціальною інфраструктурою, громадськими і молодіжними організаціями та місцевими органами законодавчої і виконавчої влади.

Ґрунтуючись на зазначеному підході та в результаті аналізу спеціальної літератури, у якій визначається сутність технологій соціальної роботи та соціальної педагогіки (Газман, 1995; Холостова, 2004; Тюптя, 2004), технології соціально-педагогічної роботи з дітьми з особливими потребами в умовах соціалізуючого простору будемо визначати як сукупність і послідовність засобів сприяння поступовому виробленню особистістю здатності до соціальної взаємодії і рольового соціального функціонування в існуючій ситуації: зовнішній, що визначається специфічними умовами тимчасового штучно створеного соціалізуючого середовища, та внутрішній, що визначається особливими потребами організму та психосоціальними характеристиками дітей із різними вадами здоров'я.

Соціально-педагогічна підтримка сім'ї, яка виховує дитину з особливими потребами – це сукупність концептуальних підходів соціального, педагогічного, психологічного та юридичного характеру, що спрямована на соціалізацію або ресоціалізацію дитини. Основними концептуальними підходами соціально-педагогічної роботи з такими родинами є ефективна взаємодія дій сімей і соціальних інститутів у процесі соціалізації та ресоціалізації дитини; актуалізація ролі батьків, їх практичної обізнаності й активного включення в процес соціально-педагогічної та соціально-психологічної діяльності.

Підвищення рівня та темпу розвитку особливої дитини, оптимізація її соціальної активності, формування оптимістичного настрою та установок батьків стосовно майбутнього їх родини та безпосередньо їх дітей досягається лише за умови цілеспрямованої системної соціально-педагогічної підтримки сімей з дітьми з обмеженими функціональними можливостями.

Комплексна соціально-педагогічна підтримка цієї категорії сімей повинна бути спрямована на розвиток власних внутрішніх та зовнішніх ресурсів членів родини, оскільки тільки активний суб'єкт соціальної взаємодії є ефективним чинником ефективної соціалізації або ресоціалізації дитини з особливими потребами та її гармонійної інтеграції в суспільство.

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** Розкривши зміст та особливості організації соціально-педагогічної підтримки дітей з особливими потребами, ми прийшли до низки висновків. Під соціально-педагогічною підтримкою розуміють вид соціальної та педагогічної діяльності спеціально уповноважених кваліфікованих органів держави, спрямованої на забезпечення системи гарантованого державою рівня матеріального та соціального захисту дітей, з урахуванням їхнього психологічного та фізичного стану, складу сім'ї, віку, здоров'я, участі в суспільному та іншому виробництві. Це допомога окремим людям, соціальним групам або верствам населення з метою задоволення потреб нормальної життєдіяльності, створення умов для самореалізації.

Установлено, що провідним завданням організації соціально-педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями є створення рівних можливостей для їх успішної інтеграції в усі сфери суспільства. Особливістю організації соціально-педагогічної роботи з цією категорією дітей є те, що надання їм допомоги неможливе без одночасної організації соціально-педагогічного виховання та об'єднання зусиль сукупного потенціалу соціуму для найбільш повного задоволення потреб дитини з проблемами здоров'я та розвитку.

Організація соціально-педагогічної підтримки дітей з особливими потребами не залишається поза увагою держави, яка здійснює її в таких напрямках: поглиблення усвідомлення проблем сімей з дітьми з обмеженими функціональними можливостями, якісна медична опіка,

соціальна-педагогічна реабілітація, доступність послуг служб соціальної підтримки та захисту, гармонійне родинне життя й особистісна самореалізація. Напрями організації соціально-педагогічної підтримки дітей з особливими потребами становлять динамічну систему, у процесі якої здійснюється послідовна реалізація тактичних завдань, що постійно виникають при взаємодії з дитиною-інвалідом, на шляху до досягнення мети – ефективного включення в суспільне життя.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Безпалько, О. В. (2006). *Організація соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю у територіальній громаді: теоретико-методичні основи*. Київ: Науковий світ (Bezpal'ko, O. V. (2006). *Organizational socio-pedagogical work with children and youth in territorial community: theoretical and methodological foundations*. Kyiv).
2. Бойко, М. Д. (2006). *Право соціального забезпечення*. Київ: Атака (Boiko, M. D. (2006). *Sovereign law of the social war*. Kyiv).
3. Газман, О. С. (1995). *Педагогічна підтримка дітей в освіті як інноваційна проблема*. Москва: Innovator (Gazman, O. S. *Teaching pedagogical children in the study of the problem*. Moscow: Innovator).
4. Євтух, М. Б. (2003). *Соціальна педагогіка*. Київ: МАУП (Yevtukh, M. B. (2003). *Social pedagogy*. Kyiv: MAUP).
5. Холостова, Е. И. (2004). *Социальная работа*. Москва: ИНФРА-М (Kholostova, Ye. I. (2004). *Social work*. Moscow).
6. Тютя, Л. Т., Іванова, І. Б. (2004). *Соціальна робота (теорія і практика)*. Київ: ВМУРОЛ «Україна» (Tiuptya, L. T., Ivanova, I. B. (2003). *Social robot (theory and practice)*. Kyiv: VMUROL «Ukraine»).

## РЕЗЮМЕ

**Тернавская Татьяна.** Социально-педагогические концепции поддержки семей, имеющих детей с особыми потребностями.

*В статье представлено теоретическое обоснование и анализ социально-педагогической поддержки семей, имеющих детей с особыми потребностями. Определено, что социально-педагогическая поддержка семей, воспитывающих ребенка с особыми потребностями, базируется на основных концептуальных принципах социальной работы и представляет собой единство действий семей и социальных институтов в процессе социализации ребенка. Активизацией роли родителей, их обучением и включением в процесс социально-педагогической и социально-психологической деятельности является семейно-центрированная практика, направленная на социализацию ребенка.*

**Ключевые слова:** социальная работа, социальная педагогика, социально-педагогическая поддержка семей, дети с особыми потребностями, социальный работник, социальный педагог, социализация, ресоциализация.

## SUMMARY

**Ternavska Tetiana.** Social-pedagogical concept of support of the families, who have children with special needs.

*In the article the theoretical ground and the analysis of social-pedagogical support of the families, who have children with special needs, is given. It is defined that the social-pedagogical support of the families, who have children with special needs, is based on the main conceptual principles of social-pedagogical work and is one of the actions of the families and social institutions in the process of socialization of the child; activation of the parent's role, their study and inclusion to the process of social-pedagogical and social-psychological activity. This is a family-centered practice, which is oriented to the socialization of the child.*

*In the work such methods of research have been used as: theoretical (analysis of scientific and methodological literature on the study problems of social-pedagogical support of the families, who have children with special needs and the aspects of social-pedagogical activity for clarification of the status of the investigated problem and determination of concept-category tool; generalization and anticipation when formulating the conclusions and grounding social-pedagogical support of the families, who have children with special needs), empirical (pedagogical observation for the organization of social-pedagogical support of the families, who have children with special needs).*

*The content and peculiarities of the organizing of social-pedagogical support of the children with special needs are grounded. Social-pedagogical support means a kind of social activity of specially authorized state bodies, directed at support of the system of the guaranteed state level of material provision of the children and youth, taking into consideration their material and physical status, family members, age, health, participation in social and other activities. It is defined, that the leading assignment of the organization of social-pedagogical support of the children with disabilities is creating equal possibilities for their successful integration to all social spheres. The peculiarity of organization of the social work with this group of children is that assisting them is impossible without simultaneous organization of social-pedagogical upbringing and integrating of efforts of combined potential of society for satisfying the special child's needs to the full extent.*

*It is marked that organization of social-pedagogical support of the children with special needs is not beyond the attention of the State and is being realized in the following directions: understanding the problems of the families with children with special needs, their need for medical care, rehabilitation, support service, social protection, family life and personal rights and culture. Directions of social-pedagogical support of children with special needs comprise a dynamic system, in the process of which a successive realization of tactical assignments is made, which constantly arise in the process of interaction with the invalid child, on the way of achieving the aim – inclusion to social life.*

**Key words:** social work, social pedagogics, social-pedagogical support of the families, children with special needs, social worker, social pedagogue, socialization, resocialization.

## ЗМІСТ

### РОЗДІЛ І. ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

<b>Панченко Єлизавета.</b> Розвиток лідерських якостей засобами скаутського руху у міжвоєнний період у США (20-40-і рр. XX ст.) .....	3
<b>Чистякова Ірина.</b> Механізми розвитку інклюзивної освіти в зарубіжних країнах .....	13
<b>Яцино Олег.</b> Система підвищення кваліфікації фахівців служб персоналу збройних сил США.....	24

### РОЗДІЛ ІІ. ПРОБЛЕМИ ІСТОРІЇ ОСВІТИ

<b>Дерстуганова Наталія.</b> Педагогічні аспекти концептуалізації поняття «богослов'я» .....	33
<b>Ємельянова Тетяна.</b> Про формування когнітивних здібностей сприйняття й усвідомлення як базових складових процесу розуміння в навчальному процесі.....	42
<b>Кривонос Ольга.</b> Виховання ціннісних орієнтацій сучасної молоді засобами масової інформації.....	52
<b>Ненько Юлія.</b> Навички для особистого професійного розвитку сучасного педагога .....	62
<b>Сперанська Алевтина.</b> Красиве мовлення красиво й слухати: народні уявлення про мовлення .....	71
<b>Шрамченко Олена.</b> Виховання дітей дошкільного віку засобами народознавства.....	82

### РОЗДІЛ ІІІ. ПРОБЛЕМИ ЗАГАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

<b>Кокнова Тетяна.</b> Становлення лінгвометодичної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов на території України в період з ХІХ – ХХ ст. ....	95
<b>Рябуха Іван.</b> Діяльність генерал-губернаторів півдня України зі створення освітньо-культурного простору (кінець ХVІІІ століття).....	107

### РОЗДІЛ ІV. ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

<b>Боряк Надія.</b> Метод опозицій у викладанні граматики французької мови студентам вищих навчальних закладів .....	118
<b>Гібалова Наталія, Процай Людмила.</b> Реалізація компетентнісного підходу в підготовці майбутніх фахівців електронного навчання: досвід ПНПУ імені В. Г. Короленка .....	129

<b>Добровольська Анна.</b> Розвиток вольових якостей майбутніх лікарів у процесі формування ІТ-компетентності під час навчання медичній інформатиці.....	138
<b>Комар Олег</b> європейський простір післядипломної освіти та підвищення кваліфікації вчителів англійської мови .....	157
<b>Кушнір Наталія.</b> Технологічний аспект реалізації умов формування професійної культури майбутніх фахівців економічних спеціальностей.....	168
<b>Орос Ільдико.</b> Конкретизація категорій: «освіта дорослих», «неформальна освіта», «дорослість», «андрагогіка».....	181
<b>Пан Сінюй.</b> Педагогічні умови підготовки бакалаврів музичного мистецтва до формування аудіальної культури школярів .....	191
<b>Ірина Пахненко.</b> До питання про характер навчальних посібників для магістрантів лінгвістичних спеціальностей .....	200
<b>Приходько Володимир.</b> Інноваційний проект «сучасна система підготовки спортсменів-олімпійців в Україні» .....	211
<b>Чуричканич Ірина.</b> Теорія візуальної аргументації та її імплементація в системі вищої освіти України .....	223

## РОЗДІЛ V. ПРОБЛЕМИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

<b>Михновецька Ірина.</b> Результати експериментального дослідження взаємовідносин старших дошкільників із синдромом дауна .....	236
<b>Свідерська Марина.</b> Стан сформованості рецептивного мовлення в молодших школярів із комплексними порушеннями психофізичного розвитку .....	246
<b>Форостян Ольга.</b> Проблеми організації уроків фізичної культури в інклюзивному класі.....	256
<b>Шевченко Володимир.</b> Розвиток системи корекційно-реабілітаційної допомоги дітям із особливими потребами в незалежній Україні .....	266

## РОЗДІЛ VI. ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

<b>Балика Олена, Поляничко Анжела.</b> Соціокультурні чинники регулювання зовнішньої трудової міграції за сучасних умов .....	276
<b>Тернавська Тетяна.</b> Соціально-педагогічні концепції підтримки сімей, які мають дітей з особливими потребами .....	286

## СОДЕРЖАНИЕ

### РАЗДЕЛ I. ПРОБЛЕМЫ СРАВНИТЕЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

<b>Панченко Елизавета.</b> Развитие лидерских качеств средствами скаутского движения в межвоенный период в США (20–40-е гг. XX в.) .....	3
<b>Чистякова Ирина.</b> Механизмы развития инклюзивного образования в зарубежных странах.....	13
<b>Яцыно Олег.</b> Система повышения квалификации специалистов служб персонала вооруженных сил США .....	24

### РАЗДЕЛ II. ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕЙ ПЕДАГОГИКИ

<b>Дерстуганова Наталья.</b> Педагогические аспекты концептуализации понятия «Богословия».....	33
<b>Емельянова Татьяна.</b> О формировании когнитивных способностей восприятия и осознания как базовых составляющих механизма понимания в учебном процессе.....	42
<b>Кривонос Ольга.</b> Воспитание ценностных ориентаций современной молодежи средствами массовой информации.....	52
<b>Ненько Юлия.</b> Навыки для личного профессионального развития современного педагога .....	62
<b>Сперанская Алевтина.</b> Красную речь красно и слушать: народные представления о речи .....	71
<b>Шрамченко Елена.</b> Воспитание детей дошкольного возраста средствами народоведения .....	82

### РАЗДЕЛ III. ПРОБЛЕМЫ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ

<b>Кокнова Татьяна.</b> Становление лингвометодической подготовки будущих учителей иностранных языков на территории Украины в период с XIX – XX вв. ....	95
<b>Рябуха Иван.</b> Деятельность генерал-губернаторов юга Украины по созданию образовательно-культурного пространства (конец XVIII века).. ..	107

### РАЗДЕЛ IV. ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

<b>Боряк Надежда.</b> Метод оппозиций в преподавании грамматики французского языка студентам высших учебных заведений.....	118
<b>Гибалова Наталия, Процай Людмила.</b> Реализация компетентностного подхода в подготовке будущих специалистов по электронному обучению: из опыта ПНПУ имени В. Г. Короленко.....	129

<b>Добровольская Анна.</b> Развитие волевых качеств будущих врачей в процессе формирования ИТ-компетентности во время обучения медицинской информатике .....	138
<b>Комар Олег.</b> Европейское пространство последипломного образования и повышения квалификации учителей английского языка .....	157
<b>Кушнир Наталия.</b> Технологический аспект реализации условий формирования профессиональной культуры будущих специалистов экономических специальностей .....	168
<b>Орос Ильдико.</b> Конкретизация категорий «образование взрослых», «неформальное образование», «взрослость», «андрагогика» .....	181
<b>Пань Синюй.</b> Педагогические условия подготовки бакалавров музыкального искусства к формированию аудиальной культуры школьников .....	191
<b>Пахненко Ирина.</b> К вопросу о характере учебных пособий для магистрантов лингвистических специальностей .....	200
<b>Приходько Владимир.</b> Инновационный проект «Современная система подготовки спортсменов-олимпийцев в Украине» .....	211
<b>Чуричканич Ирина.</b> Теория визуальной аргументации и ее имплементация в системе высшего образования Украины .....	223

## РАЗДЕЛ V. ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

<b>Михновецкая Ирина.</b> Результаты экспериментального исследования формирования взаимоотношений старших дошкольников с синдромом Дауна .....	236
<b>Свидерская Марина.</b> Состояние сформированности рецептивной речи у младших школьников с комплексными нарушениями психофизического развития .....	246
<b>Форостян Ольга.</b> Проблемы организации уроков физической культуры в инклюзивном классе .....	256
<b>Шевченко Владимир.</b> Развитие системы коррекционно-реабилитационной помощи детям с особыми потребностями в независимой Украине .....	266

## РАЗДЕЛ VI. ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

<b>Балыка Елена. Поляничко Анжела.</b> Социокультурные факторы регулирования внешней трудовой миграции в современных условиях .....	276
<b>Тернавская Татьяна.</b> Социально-педагогические концепции поддержки семей, имеющих детей с особыми потребностями .....	286

## CONTENTS

### SECTION I. PROBLEMS OF COMPARATIVE EDUCATION

<b>Panchenko Yelyzaveta.</b> Development of leadership qualities by means of Scout movement in the interwar period in the USA (20–40-ies of the XX century).....	3
<b>Chystiakova Iryna.</b> Mechanisms of inclusive education development in foreign countries .....	13
<b>Yatsyno Oleh.</b> System of professional development for the U.S. armed forces personnel services.....	24

### SECTION II. PROBLEMS OF PEDAGOGIES

<b>Derstuganova Nataliya.</b> Conceptualization of the notion “theology”: pedagogical aspects. ....	33
<b>Emelyanova Tatyana.</b> On formation of cognitive abilities of perception and comprehension as basic components of the mechanism of understanding in educational process .....	42
<b>Kryvonos Olha.</b> Upbringing of value orientations of modern youth by mass media .....	52
<b>Nenko Yuliia.</b> Skills for personal professional development of a modern educator .....	62
<b>Speranskaia Alevtina.</b> It’s nice to listen to a beautiful speech: people’s ideas about speech .....	71
<b>Shramchenko Olena.</b> Upbringing of preschool children by means of ethnography .....	82

### SECTION III. PROBLEMS OF HISTORY OF EDUCATION

<b>Koknova Tetiana.</b> Preconditions to the formation of linguistic-methodological training of future foreign languages teachers in the territory of Ukraine from XIX to XX centuries.....	95
<b>Ryabukha Ivan.</b> Activity of Governor Generals in the South of Ukraine on creation of educational and cultural space (late 18th century). ....	107

### SECTION IV. PROBLEMS OF HIGHER EDUCATION

<b>Boriak Nadiya.</b> Method of oppositions in teaching grammar to students of higher educational establishments.....	118
<b>Gibalova Nataliia, Protsai Liudmyla.</b> Competence-based approach implementation into the future specialists’ training in e-learning based on the experience of PNPU named after V.G. Korolenko.....	129

<b>Dobrovolska Anna.</b> Development of volitional qualities of future doctors in the process of formation of the IT competence during teaching medical informatics .....	138
<b>Komar Oleh.</b> European dimension of post-graduate education and professional education of teachers of English .....	157
<b>Kushnir Nataliia.</b> Technological aspects of realization of the conditions for forming professional culture of future specialists of economic specialties .....	168
<b>Oros Ildiko.</b> Concretization of the categories: “education of adults”, “informal education”, “adult”, “andragogy” .....	181
<b>Pan Xingyu.</b> Pedagogical conditions for musical art bachelors’ training for the formation of schoolchildren’s audial culture .....	191
<b>Pakhnenko Iryna.</b> On the issue of the nature of textbooks for graduate students in linguistic specialties.....	200
<b>Prukhodko Volodymyr.</b> Innovative project «Modern system of Olympic athletes training in Ukraine» .....	211
<b>Churychkanych Iryna.</b> Theory of visual argumentation and its implementation into the higher education system of Ukraine .....	223

## SECTION V. PROBLEMS OF SPECIAL EDUCATION

<b>Mykhnovetska Iryna.</b> An experimental study results of the relationship formation of older preschool children with Down syndrome.....	236
<b>Sviderska Maryna.</b> The state of formation of receptive speech of junior schoolchildren with complex psychophysical disorders .....	246
<b>Forostan Olga.</b> Problems of organizing lessons of physical culture in inclusive class .....	256
<b>Shevchenko Volodymyr.</b> Development of correctional and rehabilitation system for children with special needs in independent Ukraine .....	266

## SECTION VI. PROBLEMS OF SOCIAL EDUCATION

<b>Balyka Elena, Polianychko Angela.</b> Socio-cultural factors of regulation of external labor migration in modern conditions.....	276
<b>Ternavska Tetiana.</b> Social-pedagogical concept of support of the families, who have children with special needs .....	286

**Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : наук.**  
**П 24** журнал / голов. ред. А. А. Сбруєва. – Суми : Вид-во СумДПУ  
імені А. С. Макаренка, 2018. – № 8 (82). – 303 с.

ISSN 2312-5993

ISSN 2414-9799 (Online)

DOI журналу 10.24139/2312-5993

DOI номера 10.24139/2312-5993/2018.08

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 29.10.2018.  
Формат 60x84/16. Гарн. Calibri. Папір офсет. Друк ризограф.  
Ум. друк. арк. 17,67. Ум. фарб.-відб. 17,67.  
Обл. вид. арк. 20,08. Тираж 100 пр. Вид. № 98.

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.