

ПОЛТАВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ В. Г. КОРОЛЕНКА

# ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

НАУКОВИЙ ЖУРНАЛ

*Виходить двічі на рік  
Заснований у 1998 році*

**Випуск 72**

Полтава  
2018

**Засновник і видавець:**

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

**Founder and publisher:**

Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University

*Друкуються за ухвалою вченої ради Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (протокол № 4 від 29 листопада 2018 р.).*

*Printed under the decision of the Scientific Council of the Poltava National Pedagogical University named after V. G. Korolenko (protocol № 4 from November 29, 2018).*

**РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ**

**Головний редактор**

**Микола Степаненко,**

докт. філол. н., проф., акад. Академії наук вищої освіти України

**Заступник головного редактора**

**Олена Гнізділова,** докт. пед. н., проф.

**Рудіте Андерсоне,** докт. пед. н., проф.

Латвійського університету, завідувач департаментом педагогіки, експерт ученої ради Академії наук Латвії.

**Мирослав Паталон,** докт. хабілітований, професор, декан відділу суспільних наук академії Поморської в Слупську, Польща.

**Алла Бойко,** докт. пед. н., проф., чл.-кор. НАПН України

**Борис Год,** докт. пед. н., проф.

**Олена Ільченко,** докт. пед. н., доц.

**Валентина Оніпко,** докт. пед. н., проф.

**Лариса Семеновська,** докт. пед. н., проф.

**Василь Фазан,** докт. пед. н., доц.

**Ірина Цебрій,** докт. пед. н., проф.

**Андрій Цина,** докт. пед. н., проф.

**Надія Шиян,** докт. пед. н., проф.

**EDITORIAL BOARD**

**Editor-in-chief**

**Mykola Stepanenko,**

Dr. of philological sciences, prof., acad. of Ukrainian Academy of the Higher Education

**Second-in-command editor**

**Olena Gnizdilova,** D. of pedagogical sciences, assoc. prof.

**Rudite Andersone,** Doctor of Pedagogical sciences, professor of Latvia Univesrity, Heat of Pedagogy Department, an expert of the scientific board of Academy of sciences in Latvia.

**Myroslav Patalon,** Doctor habilitate, professor, the Dean of Social Science Department in Pomorska Academy, Slupsk, Poland.

**Alla Boyko,** D. of pedagogical sciences, prof., memb. cor. of the NAPS of Ukraine.

**Borys Hod,** D. of pedagogical sciences, professor.

**Olena Ilchenko,** D. of pedagogical sciences, assoc. prof.

**Valentina Onipko,** D. of pedagogical sciences, professor.

**Larysa Semenovska,** D. of pedagogical sciences, prof.

**Vasyl Fazan,** D. of pedagogical sciences, assoc. prof.

**Irina Tsebriy,** D. of pedagogical sciences, prof.

**Andry Tsyna,** D. of pedagogical sciences, prof.

**Nadia Shyyan,** D. of pedagogical sciences, prof.

**РЕЦЕНЗЕНТИ**

**Ярошенко Ольга** – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, завідувач відділу інтеграції вищої освіти і науки Інституту вищої освіти НАПН України. Київ, Україна.

**Нічуговська Лілія** – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки та суспільних наук ВНЗ Укоос-пілки «Полтавський університет економіки і торгівлі». Полтава, Україна.

**Рибалко Ліна** – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, професор кафедри фізичного виховання, спорту та здоров'я людини Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка. Полтава, Україна.

Періодичний науковий журнал «Педагогічні науки» зареєстровано в міжнародних каталогах періодичних видань та базах даних: Google Scholar (Гугл Академія), Ulrichsweb Global Serials Directory, Index Copernicus.

У науковому журналі представлено результати досліджень науковців із актуальних проблем вищої і загальноосвітньої школи у методолого-теоретичному, методичному, історико-ретроспективному та практико зорієнтованому аспектах. Акцентовано увагу на шляхах і перспективах розвитку освітньо-виховної системи України в контексті імплементації Закону «Про вищу освіту».

The collection contains the results of the investigations of the urgent problems of higher and secondary schools in the methodological and theoretical, methodological, historical retrospective and practice-targeted aspects. The attention is focused on the ways and prospects of the educational system of Ukraine in the context of implementation of the Law «About Higher Education».

*Періодичний науковий журнал внесено до переліку фахових видань у галузі «Педагогічні науки»*

*(Наказ Міністерства освіти і науки України № 747 від 13.07.2015 р.)*

*The collection of Pedagogical Works is included in the order of special publication in field sphere of «Pedagogical science» (By order of the Ministry of education and science of Ukraine, № 747 from 13.07.2015)*

Свідоцтво про державну реєстрацію КВ № 15250-3822 Р. від 1 червня 2009 року.

The Certificate of the state registration КВ № 15250-3822 Р. dd. June 1, 2009.

Сторінка видання в Інтернеті / <https://sites.google.com/view/pnpupednauki>

© Колектив авторів, 2018

© ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2018

© Collective of authors, 2018

© Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University, 2018

# ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

---

УДК: 37.018.552.048-051

DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.2166356>

**АЛЛА БОЙКО**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1601-4138>

(Київ)

## ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЯ ОСВІТИ: НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ТЬЮТОРСТВА

---

Тьюторство обґрунтовано як прогресивна конкретно-практична зарубіжна технологія з метою індивідуалізації освіти, її особистісної спрямованості, підсилення виховного аспекту в підготовці вчителя. Виявлено науково-методичні положення концепції тьюторства, що базуються на принципах креативності, елективності, суб'єктності взаємодії двох рівноправних партнерів. Показано, як тьютор організовує перенесення акцентів з відставання в учінні на навчальні досягнення студента, забезпечує єдність аудиторної і позааудиторної роботи навчання і виховання, здійснює поєднання оцінки і самооцінки професійних досягнень майбутніх учителів. Визначено основні напрями подальшого розвитку тьюторства як засобу інтернаціоналізації освітньої галузі, її практичного спрямування у формуванні єдиного європейського й світового навчально-виховного середовища. Для цього нами розроблено посібник, у якому на вибір тьютора і студента репрезентовано 500 завдань і запитань та понад 300 тестів.

**Ключові слова:** *тьютор, тьюторство, індивідуальні завдання, суб'єкт-суб'єктні відносини, педагогіка партнерства, індивідуальна робота, конкретно-практична технологія.*

**Постановка проблеми.** У сучасних умовах актуалізації цінностей індивідуального вибору в освіті акцент зміщується на особисту професійну відповідальність майбутнього вчителя, прийняття ним самостійних рішень, а отже, на перше місце виходять проблеми професійно-педагогічного супроводу у визначенні індивідуальної освітньої траєкторії, самотворення й саморозвитку особистості.

**Метою пропонованої статті** є висвітлення інтернаціоналізації освіти: науково-методичні засади тьюторства.

**Виклад основного матеріалу.** Тьюторство стає вагомим ресурсом інтенсифікації навчально-виховного процесу вищої школи, а партнерські суб'єкт-суб'єктні відносини – основою і умовою реалізації науково-методичних засад тьюторства. Значення й обсяги використання тьюторства в умовах інтеграції до світового культурно-освітнього простору зростають. Тьюторство є однією із прогресивних зарубіжних технологій, міжнародна форма організації і змісту освітньої діяльності. Відбувається інтернаціоналізація засобів формування особистості фахівця. При цьому слід наголосити на індивідуально-соціалізуючому характері тьюторства, а отже – підсиленні виховного аспекту в підготовці вчителя. Тьютор несе відповідальність не лише за рівень знань, а й за формування особистості майбутнього фахівця. Тут доцільно згадати науковий висновок

К.Д. Ушинського: «У вихованні все повинно ґрунтуватися на особі вихователя, тому що виховна сила виливається тільки з живого джерела людської особистості» (в даному випадку тьютора). «Особистий приклад учителя, – писав педагог, – це плодovitий промінь сонця для молодої душі, який нічим замінити неможливо» [8, с. 31].

“Тьютор” – педагог-наставник, походить від англійського “tutor” і латинського “tueor”, що означає “спостерігаю”, “підкуюся” (помічник, наставник, адвокат студента). Згідно із зарубіжним досвідом, тьютори навчають за спеціальністю і виховують студентів в аудиторний чи позааудиторний час. Майбутні вчителі індивідуально, рідше невеликими групами (3-5 чол.) самостійно, під керівництвом тьютора, працюють над певними завданнями, відповідають на запитання, аналізують педагогічні ситуації, одержуючи необхідні консультації [4, с. 29]. Тьютор є зразком для студента в усіх проявах своєї особистості.

Науковими положеннями концепції тьюторства є: по-перше, трансформаційні процеси, що стали об'єктивною реальністю сьогодення і змінюють сенс життя особистості, її аксіологічні орієнтири, характер відносин між учнем і вчителем, студентом і тьютором.

По-друге, суб'єкт-суб'єктні, морально-естетичні відносини будуються в освітньому процесі передусім на принципах креативності, елективності, суб'єктності, що забезпечує повне засвоєння знань, їх критичний самоаналіз, коригування власних навчальних зусиль, формує потребу самостійної індивідуальної роботи двох рівноправних партнерів – тьютора і майбутнього вчителя [1, с. 140].

По-третє, оптимістична бально-словесна оцінка, що виставляється на основі діалогічної взаємодії і взаємоповаги двох суб'єктів.

А отже, аудиторна і позааудиторна тьюторська технологія сприяє гуманізації навчання і виховання, самовиховання студента і самовдосконалення тьютора, є важливим компонентом світового культурно-освітнього процесу.

Наповненню змісту нашого експериментального дослідження проблеми слугував авторський текстовий матеріал, а також педагогічна спадщина найвидатніших українських і зарубіжних педагогів-гуманістів: Г.Г. Ващенко, О.А. Захаренка, Я. Корчака, А.С. Макаренка, В.О. Сухомлинського, К.Д. Ушинського, С.Т. Шацького, теоретичні висновки, узагальнення, фрагменти наукових праць і уривки з художніх творів яких піддаються всебічному професійному аналізу [2].

При виборі педагогічної спадщини названих педагогів керувалися не алфавітним чи хронологічним принципами, а передусім можливістю і доцільністю навчального професійного аналізу їхніх наукових праць і художніх творів у логіці вивчення курсу педагогіки.

Самостійні відповіді студентів на запитання і виконання індивідуальних завдань викладача-тьютора потребують педагогічної допомоги і оцінювання. Тому постановка проблеми, інформаційний допоміжний матеріал, педагогічна спадщина, виділення завдань, формулювання запитань, консультування студентів, оцінювання виконаної роботи, їхня самооцінка, поради щодо подальшої самоосвіти і самовиховання в особистісному і професійному становленні фахівця розуміємо як педагогічний супровід індивідуальної самостійної роботи майбутнього вчителя. У процесі такого педагогічного супроводу студенти поглиблюють знання, формують інтерес до педагогічної діяльності, оволодівають професійними прийомами пізнання і виховання, розвивають креативність і самостійність.

Варто зазначити, що з гуманістичних позицій не поділяємо завдання за рівнями складності. Виходимо з того, що будь-яке із запропонованих завдань можна виконати на репродуктивному, пошуковому чи творчо-дослідницькому рівні, який визначається у процесі навчального суб'єкт-суб'єктного діалогу тьютора і майбутнього вчителя.

Індивідуальне тьюторське співробітництво викладача і студента сприяє виявленню знань й критичному самоаналізу. При правильному супроводі воно допомагає самоствердженню й самореалізації особистості фахівця, розвиває постійний самоконтроль, а отже, – потребу в самоосвіті, розкриває шляхи подальшого особистісного й професійного самовдосконалення.

Належить наголосити, що тьюторство у нашому досвіді спрямовано насамперед на студентів, які потребують підвищеної педагогічної уваги. Індивідуальна взаємодія й співпраця в невеликих групах посилює мотивацію до професії, сприяє взаємній інтелектуальній активності, співконтролю і самоконтролю.

У процесі заняття відбувається взаємоперевірка, порівняння і співставлення знань, виявлення слабких місць. Оскільки ця робота поєднується з консультуванням викладача, то вона зводиться до суб'єкт-суб'єктної навчально-виховної співбесіди двох рівноправних партнерів - тьютора і майбутнього вчителя, що сприяє розвитку самостійної індивідуальної роботи, самовихованню студента й самовдосконаленню тьютора.

Оскільки кожен студент виявляє свої здібності, можливості, темпи, мотивацію на професію, то може трапитися так, що певна кількість майбутніх фахівців не набере вчасно належної кількості балів, що відповідала б їхнім прагненням. Загальмувати послідовність у навчанні може також хвороба, пропуски, академічна відпустка тощо. Не сприяє успішності невелика кількість семінарських і практичних занять з педагогіки. У такому випадку майбутні вчителі матимуть змогу самостійно чи за порадою тьютора виконувати індивідуальні (тьюторські) завдання. Кожне завдання оцінюється, воно має свою вартість, виражену в певній кількості балів і словесному обґрунтуванні. Зацікавлений студент зможе виконати за своїм інтересом і бажанням не одне, а кілька тьюторських завдань, що сприятиме зростанню індивідуальної кількості балів у процесі вивчення педагогіки, а головне – самоствердженню його як майбутнього компетентного професіонала. Отже, тьюторство – важливий компонент сучасної особистісно спрямованої системи навчання.

Тьюторство – це форма індивідуальної роботи студентів і викладача, спрямована на розвиток мотивації й інтересу до професії, активізацію самостійного формування майбутнього фахівця, підвищення якості знань і в результаті – збільшення балів і піднесення рейтингу студента. В основі взятого нами аспекту тьюторства – історично апробований особистісний підхід щодо педагогічного супроводу самостійної роботи передусім тих студентів, які цього потребують.

Тьюторська технологія навчання передбачає партнерську суб'єкт-суб'єктну взаємодію. Без сприйняття тьютором студента як рівноправного партнера взаємодії тьюторська система неможлива. Це, у свою чергу, сприяє формуванню суб'єкт-суб'єктної взаємодії на рівні співробітництва і співтворчості між майбутнім учителем і його майбутніми учнями. Тьюторство у вищій педагогічній школі відбувається на підґрунті взаємоповаги і довіри, що створює реальну можливість для здійснення постійного професійного самотворення, зростання компетентності викладача і “вирівнювання” знань студента, об'єктивної оцінки і його самооцінки, формує гнучкість і нестандартне мислення, бажання поповнювати знання.

Гуманні, суб'єкт-суб'єктні педагогічно доцільні взаємини є запорукою творчого настрою студента, його розкутості та віри у власні сили й можливості. Морально-естетичні стосунки сприяють прискореному особистісному і професійному саморозкриттю майбутнього фахівця, що стимулює тьютора до ґрунтового інтелектуального й емоційного супроводу у виконанні різноманітних індивідуальних завдань. Варто, наприклад, здійснити зіставно-порівняльний аналіз творчого шляху «сонця педагогіки» Я. Корчака і «лицаря суворої доброти» В.М. Сороки-Росинського [6, с. 104]. Прокomentувати настанову В.О. Сухомлинського: «Справжній вихователь той, хто йде до своїх вихованців з власними думками, в кого є духовна потреба нести свої знання людям» [7, с. 407].

При їх оцінюванні тьютору важливо усвідомити необхідність перенесення акцентів з відставання в учінні на навчальні досягнення, громадську активність студента, його участь у самоврядуванні тощо, з роздратованості викладача і приниження ним студента – на співчуття і мудру розважливість. У цьому допоможе бально-словесне оцінювання тьютора, поєднання оцінки і самооцінки професійних досягнень майбутніх учителів. Тому на кожному тьюторському занятті мусить мати місце діалог двох рівноправних суб'єктів – викладача і студента на основі взаємоповаги, взаємодовіри і взаєморозуміння [2, с. 304].

Викладач звертається до конкретних праць педагогів-класиків, досвіду педагогів-новаторів, аналізує педагогічні ситуації, використовує активні методи виховання й інноваційні дидактичні матеріали. Тьютор, звертаючись до праць О.А. Захаренка, радить: вдумайтесь і доведіть правильність висновку О.А. Захаренка: «Керуйся принципом: 70 відсотків успіху – то похвала, а 30 відсотків – критика, мораль, розгнівані настанови». Проведіть за працями О.А. Захаренка педагогічні тренінги на практичних тьюторських заняттях. Організуйте добродійні справи в інтернаті для дітей-сиріт. За порадою О.А. Захаренка складіть «Комплексний план виховної роботи» [3, с. 21 - 27]. Ці та інші практичні завдання тьютора збагатять кейс-технології і портфоліо майбутніх учителів.

Особливу увагу студентів тьютор привертає до різноманіття практичних педагогічних ситуацій. Це дуже важливо. Адже, як у найважливішій формі навчання – уроці відтворені всі категорії дидактики, так і в провідній клітинці процесу виховання – педагогічній ситуації зосереджуються конкретні завдання, зміст, організація і засоби виховання.

При вдумливого і гуманного тьюторстві значно оперативніше відбувається трансформація зовнішньої оцінки у внутрішньо-критичну самооцінку. Це дуже важливо, тому що студенти, які несистематично з тих чи інших причин навчаються, як правило, характеризуються відсутністю критичної самооцінки, що призводить до конфліктів і відставання в професійному становленні. У зв'язку з цим вони мусять усвідомлено виконувати завдання не лише для одержання вищого балу. Зростає значення виховного аспекту, відповідальність за результат учіння й водночас посилюється пізнавальний інтерес до предмета, поєднаний з повагою до викладача. Нагальною постає потреба для обох суб'єктів у неперервному самоосвітньому і самовиховному процесі.

Тьюторство розпочинається зі стимулювання кінцевого результату навчання, а далі під керівництвом викладача у студента формується прагнення поетапних успіхів в оволодінні професією. На всіх етапах вивчення педагогіки активізуються одержані раніше знання. Вони перестають бути формальними, відчутнішим стає просування майбутнього вчителя у навчанні й формуванні власної особистості. При цьому особливого значення набуває система стимулювання хоч і невеликих навчальних досягнень. Студенти потребують постійної об'єктивної оцінки не лише повністю виконаного завдання. Вони високо цінують заохочення на кожному етапі роботи. Зростає гуманна педагогічна культура тьютора і студента.

Суб'єкт-суб'єктна взаємодія не лише на лекції, семінарських і практичних заняттях, а й позааудиторний час «дозволяє тьютору охопити своєю професійно-вдумливою увагою кожного студента, реалізувати на практиці принципи суб'єктності» [4, с. 23 - 35], а також індивідуального підходу, елективності, креативності, здійснювати особистісно орієнтовану педагогічну діяльність.

Тому бали за кожний вид тьюторських завдань не є стабільними. Вони можуть бути мотивовано вищими або підлягати зниженню в залежності від якості навчання студента, щоб бути показником його "руху" в особистісному і професійному зростанні чи слугувати виявленню гальмівних факторів. Справедлива оцінка завжди була і є головною рушійною силою роботи закладу освіти, за порукою суб'єкт-суб'єктної взаємодії тьютора і майбутнього фахівця. Важливо підкреслити, що оцінка тьюторського завдання в балах мусить бути реальною й водночас оптимістичною, позитивно спрямованою на подальшу самоосвіту і професійний саморозвиток майбутнього вчителя.

У процесі оцінювання виконаної роботи за тьюторське завдання до уваги береться наступне:

- професійна спрямованість знань;
- наявність теоретичних знань, умінь ними оперувати;
- володіння професійно-педагогічними вміннями і навичками;
- самостійність їх формування і мобільність при використанні;
- оптимізм у роботі з дітьми, любов до професії;
- уміння аналізу педагогічних ситуацій;
- наявність критичного мислення, об'єктивної самооцінки;
- прагнення до постійного оновлення і поповнення знань.

Як уже наголошувалося, поєднання бальної і словесної оцінки (письмової чи усної) дозволяє особистісно орієнтувати навчання, переключаючи увагу з одержаних студентом як суб'єктом навчання фрагментарних знань, на його перспективні можливості як суб'єкта неперервної освіти й самоосвітньої діяльності, корегувати власний рівень навчальних зусиль, ставлення до предмета, а далі – формувати під керівництвом тьютора індивідуальний стиль мислення й діяльності, прискорити особистісний і професійний саморозвиток, надавати взаємодії "тьютор-студент" успішного, педагогічного доцільного, суб'єкт-суб'єктного характеру.

Самооцінка майбутнім фахівцем досягненого рівня знань передбачає розуміння ним навчання як єдності учіння й викладання, створення умов для регулярного отримання педагогом зворотної інформації, а також вдумливого і критичного "саморуку" студента в оволодінні професією. На тьюторському занятті викладач і студент ведуть творчий діалог як суб'єкти навчання на засадах не лише взаємоповаги, а й симпатії.

Особливо важливо в процесі виконання тьюторських завдань керуватися принципом єдності навчання й виховання, що необхідно для цілісного формування особистості вчителя. Не випадково тьюторство з'явилося набагато раніше в університетах, ніж у загальноосвітніх школах, що диктувалося зростаючими вимогами до всебічної підготовки фахівця.

Організуючи виконання тьюторських завдань, викладач виступає в ролі порадики і друга, є прикладом для наслідування. Тому його взаємодія зі студентом стає морально-естетичною, педагогічно доцільною. У зв'язку з цим він відчуває потребу постійного самовдосконалення, врахування індивідуальних особливостей кожного майбутнього вчителя, специфіки його інтелекту й емоційної сфери. Тому тьютор, працюючи індивідуально, не може не знати своїх студентів, не урізноманітнювати згідно з певними особливостями форми і види освітньо-виховної взаємодії, а для цього мусить постійно вивчати нові досягнення педагогічної науки, новаторські педагогічні технології, інноваційний досвід учителів-практиків. Він повинен прагнути до того, щоб новації не залишалися мертвим вантажем, постійно впроваджувати їх у практичну діяльність. У таких умовах навіть для найслабшого студента зростає значення особистості викладача, від нього залежить його ставлення до навчальної дисципліни, бажання навчатися.

Слід зауважити, що в даному випадку тьюторство розглядається як конкретно-практична технологія, спрямована на підвищення й вирівнювання результативності навчання майбутніх фахівців у системі організації освітнього процесу [5, с. 106].

Тьютору належить визначати інтереси, труднощі, запити студентів, надавати їм інформаційну підтримку в підборі відповідної літератури, а також консультативну допомогу у виконанні всіх видів індивідуальної самостійної роботи, створити умови для рефлексивної оцінки процесу і результативної самостійної навчальної діяльності. Тьюторство бажано розвивати переважно в таких напрямках:

- по-перше, інтеграції педагогіки як провідної в педагогічному закладі освіти з іншими педагогічними, психологічними, спеціальними та культурологічними дисциплінами;
- по-друге, розроблення системи міжкафедральних тьюторських завдань;
- по-третє, поєднання традиційних методів і форм семінарських та практичних занять із тьюторськими з метою забезпечення на цій основі особистісно орієнтованої взаємодії;
- по-четверте, створення комплексу навчальних посібників для виконання індивідуальних і групових самостійних тьюторських завдань.

Тьюторські завдання можуть оцінюватися за прийнятою на кафедрі бально-словесною оцінкою індивідуальної та самостійної роботи студентів. На допомогу студенту і тьютору нами особисто розроблено посібник за такою структурою:

- науково-методичні засади тьюторства;
- перелік видів і типів завдань та запитань;
- побажання і поради тьютору;
- рекомендації студентам;
- авторський інструктивний допоміжний матеріал;
- діагностичні тести;
- завдання і запитання, відповіді на які оцінюються;
- фрагменти педагогічних праць і уривки художніх творів педагогів;
- індивідуальний самоконтроль знань;
- комп'ютерні тестові завдання тьютора (з дидактики і теорії виховання);
- консультації, поради, бально-словесне оцінювання.

На основі поданих у посібнику авторського текстового матеріалу, фрагментів праць і художніх творів педагогів, запитань і завдань викладач моделює тьюторське заняття, консультує студентів, актуалізуючи опорні знання. Послідовність у викладенні матеріалу вибудовується відповідно до логіки вивчення курсу педагогіки та професійних тьюторських завдань і запитань.

Експериментальна робота показала, що технологія тьюторства і діяльність тьютора є однією із універсальних міжнародних форм організації освітньо-виховної діяльності у вищій педагогічній школі, оскільки в сучасних умовах відбувається інтернаціоналізація засобів формування фахівця.

Час устанавлює свої особливі вимоги до якості формування майбутнього вчителя, його конкурентоздатності, чим зумовлюється підвищення соціального значення освіти і виховання, пошук нових систем, технологій, методів і форм діяльності.

Сприяння європейському співтовариству в галузі освіти і виховання передбачає насамперед перехід до єдиної системи, обов'язковим компонентом якої є тьюторська технологія.

Індивідуальна робота організовується і здійснюється тьютором на основі принципу суб'єктності, в т. ч. з урахуванням інтелектуальних здібностей, можливостей, мотивації на професію, з оптимістичною вірою в успішність майбутнього вчителя.

**Висновки.** Як уже відмічалось, згідно з принципами гуманності, креативності й когнітивності запитання і завдання в посібнику не класифікуються наперед за рівнями складності. Після того, як завдання виконане, тьютор і студент у творчому діалозі визначають рівень його виконання, у дружній бесіді виставляють його бально-словесну оцінку. Навчальна взаємодія мусить носити партнерський суб'єкт-суб'єктний, морально-естетичний, педагогічно доцільний характер, інакше технологія тьюторства втрачає сенс.

Для адаптації в зоні європейської освіти на вибір тьютора і студента репрезентуємо в названому посібнику разом із тестовими (діагностичними, самоконтролю і контролю) 500 завдань і запитань, також понад 300 тестів. Зокрема, 60 завдань і запитань з педагогічної творчості К.Д. Ушинського; 88 – з доробку Г.Г. Ващенко; 60 – з творчості О.А. Захаренка; 60 – Я. Корчака; 114 – А.С. Макаренка; 136 – В.О. Сухомлинського; 61 – С.Т. Шацького та ін. педагогів [2].

Тьюторські запитання і завдання, крім самостійної та індивідуальної роботи, можуть також використовуватися на лекціях, семінарських і практичних заняттях з педагогіки. Технологія тьюторства набуває особливого значення в сучасних умовах інноваційного розвитку, демократизації й глобалізації суспільства, формування єдиного європейського та світового освітнього простору.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Бойко А.М. Індивідуальні тьюторські завдання для студентів II-V курсів. - Полтава, 2007. - 359 с.
2. Бойко А.М. Інтегрований курс теорії та історії педагогіки: 500 завдань і запитань, понад 300 тестів - К.: КНТ - Полтава: ПНПУ, 2010 - 400с.
3. Захаренко О.А. Слово до нащадків. - К., 2006. - 61 с.
4. Зоткин А. Идея тьюторства и проблема субъектности в образовании // Тьюторство: концепции, технологии, опыт. - Томск, 2005. - 276 с.
5. Пилипчевская Н.В. Тьюторская деятельность: теория и практика. -Красноярск, 2009. - 114 с.
6. Сорока-Росинский В.Н. Педагогические сочинения. - М., 1991. - 205 с.
7. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5-ти т. - Т. 1. - К., 1976. - 641 с.
8. Ушинський К.Д. Про користь педагогічної літератури // Вибрані педагогічні твори: У 2 т. - Т. 1. - К., 1983. - 483 с.

#### REFERENCES

1. Boiko A.M. Individualni tiutorski zavdannia dlia studentiv II-V kursiv. - Poltava, 2007. - 359 s.
2. Boiko A.M. Intehrovanyi kurs teorii ta istorii pedahohiky: 500 zavdan i zapytan, ponad 300 testiv - K.: KNT - Poltava: PNPu, 2010 - 400s.
3. Zakharenko O.A. Slovo do nashchadkiv. - K., 2006. - 61 s.
4. Zotkyn A. Ydeia tiutorstva y problema sub'yechnosti v obrazovanyu // Tiutorstvo: kontseptsyy, tekhnolohyy, opyt. - Tomsk, 2005. - 276 s.
5. Pylypchevskaia N.V. Tiutorskaia deiatelnost: teoriya y praktyka. -Krasnoiarsk, 2009. - 114 s.
6. Soroka-Rosynskiy V.N. Pedahohicheskiye sochyneniya. - M., 1991. - 205 s.
7. Sukhomlynskiy V.O. Vybrani tvory: V 5-ty t. - T. 1. - K., 1976. - 641 s.
8. Ushynskiy K.D. Pro koryst pedahohichnoi literatury // Vybrani pedahohichni tvory: U 2 t. - T. 1. - K., 1983. - 483 s.

*BOIKO ALLA*

#### **INTERNATIONALIZATION OF EDUCATION: SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF TUTORING**

Tutoring is grounded as a Progressive and practically concrete foreign technology which has the purpose of individualizing the education, giving it a personal orientation and strengthening the educational aspect in teacher training. The main scientific and methodological provisions of the concept of tu-



toring that have been discovered are based on creativity principles, electivity, subjectivity of interaction between two equal subjects. It is shown how the tutor moves the accent from the Lack of knowledge to the student's educational achievement, ensuring unity in the Auditory and non-auditing work of study and education, combination of evaluation and self-assessment for professional achievements of future teachers. The basic directions of further development of tutoring are determined, as a way of internationalizing the educational branch, its practical direction in the formation of a United European and world educational environment. For this has been developed a manual, in which at the choice of the tutor and the student are represented 500 tasks and questions and more than 300 tests.

**Key words:** *tutor, tutoring, individual tasks, subject-subject relations, pedagogy of partnership, individual work, concrete-practical technology*

Одержано 01.09.2018р

УДК 373.5.035:172.17

DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.2169109>

**ІЛЛЯ ВОЛИК**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6337-593X>

(Полтава)

**ВАЛЕНТИНА ЦИНА**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3512-1641>

(Полтава)

## **СТРУКТУРА ТА ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ**

---

У статті розкривається сутність інтегрального показника якості особистості школяра – його громадянська відповідальність. Дослідження спрямоване на розробку універсальної наукової та дієвої системи формування громадянської відповідальності учнів основної школи. Метою дослідження стало виявлення структури й особливостей формування громадянської відповідальності учнів основної школи. У контексті дослідження з'ясовано змістову частину складових понять «формування», «відповідальність», «громадянськість» як провідних компонентів феномена «громадянська відповідальність». Здійснено диференціацію загальних компонентів структури громадянської відповідальності за ознаками, що характеризують людину: почуття громадянського обов'язку, патріотизм, просупільна діяльність, інтерес до суспільного життя, участь у житті суспільства, потреба у спілкуванні, колективізм, національна та планетарна свідомість, досягнення учнями основної школи оптимальних рівнів громадянської відповідальності складається внаслідок набуття ними її складових компонентів.

***Ключові слова:** формування, громадянськість, відповідальність, громадянська відповідальність, основна школа.*

**Постановка проблеми.** Серед пріоритетних завдань української держави Національною доктриною розвитку освіти України у XXI столітті визначено збереження незалежності, захист прав, свобод і соціальних інтересів народу та виховання свідомого громадянина – патріота і професіонала [8]. Зміцнити й розвинути демократичну державу можуть лише громадяни, готові самовіддано захищати й розбудовувати її, які мають людську гідність, національну самосвідомість, гуманістичну мораль, знають свої права і обов'язки й уміють цивілізовано захистити їх, сприяючи встановленню громадянського миру і злагоди в суспільстві та додержуючись законів.

Входження особистості учнів загальноосвітніх навчальних закладів до соціального середовища, рівень їхніх досягнень у реалізації освітніх функцій визначаються інтегральним показником якості особистості школяра – його громадянською відповідальністю, яка визначає ефективність неперервного процесу та результату особистісно-освітнього розвитку.

Передбачений Концепцією Нової української школи [9] поступовий перехід на принципи демократичного навчання обумовив внесення до навчальних програм предметів основної школи [7] низки наскрізних змістових ліній для формування ключових компетентностей школярів, зокрема «громадянську відповідальність». Це сприятиме формуванню відповідального громадянина, що поважає права людини, вміє критично мислити, усвідомлює особисту відповідальність за долю держави, народу, а також розуміє важливість громадянської участі у процесі вирішення різноманітних проблем місцевої громади.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Сучасні труднощі на шляху утвердження державності (економічна криза, зниження життєвого рівня населення країни) ускладнюють шлях до піднесення громадянських почуттів. У тому числі й учнівської молоді. За даними дослідників [3], 60% старшокласників шкіл східних регіонів країни не ідентифікують себе як громадяни української

держави; дещо менший відсоток таких учнів у школах західних і центральних областей. З огляду на це, виховання громадянської відповідальності набуває сьогодні особливого значення. Концепцією громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності [5] вказується на існування гострої проблеми і в суспільстві і в освіті, у визначенні науково-теоретичних засад, змісту, напрямів, форм і методів громадянського виховання, які б цілеспрямовано й ефективно забезпечували б формування громадянина, тобто особистості, в якій органічно поєднуються високі моральні чесноти, громадянська зрілість, патріотизм, професійна компетенція, самоактивність, творчі начала, почуття обов'язку й відповідальності перед суспільством, Батьківщиною.

У сучасних педагогічних дослідженнях розглядають такі аспекти формування громадянської відповідальності учнівської молоді, як: загальні педагогічні засади громадянської освіти та виховання у вітчизняній і зарубіжній шкільній практиці (Г. Єгорова, Н. Косарева, Н. Лавриченко, М. Левківський, В. Оржеховська, О. Сухомлинська, І. Тараненко, П. Кендзьора та ін.); методологічні основи виховання відповідальності (С. Іконнікова, Т. Мироненко, С. Рубінштейн, Ж. Піаже, Ф. Хайдер, К. Хелкама, та ін.); окремі аспекти виховання відповідальності особистості (І. Бех, М. Боришевський, Т. Морозкіна, О. Салтикова); складові та критерії відповідальності особистості (М. Левківський, М. Савчина, В. Сафін); розвиток відповідальності людини у різних видах діяльності (Л. Коршунова, Н. Нечаєва, А. Слободський, М. Сметанський та ін.).

Водночас питання на рівні універсальної наукової та дієвої системи формування громадянської відповідальності учнів основної школи досі залишалося відкритим. Напрацювання сучасних досліджень є психолого-педагогічним підґрунтям для обґрунтування цілісного підходу до формування громадянської відповідальності школярів. Результати цих досліджень дають змогу визначити феномен формування громадянської відповідальності учнів основної школи як інтегративний вияв низки її складових компонентів, пов'язаних із особливостями освітньої діяльності.

Важливою практичною **метою** нашого дослідження є виявлення структури й особливостей формування громадянської відповідальності учнів основної школи. Для досягнення поставленої мети на різних етапах наукового пошуку використано комплекс таких взаємопов'язаних методів: аналіз, класифікація, узагальнення теоретичних підходів вітчизняних і зарубіжних науковців у галузі філософії, соціології, педагогіки, психології для вивчення сутності, структури й особливостей формування громадянської відповідальності; вивчення психолого-педагогічних джерел для визначення термінологічного апарату дослідження.

**Виклад основного матеріалу.** У контексті дослідження з'ясуємо змістову частину складових понять «формування», «відповідальність», «громадянськість» як провідних складових феномена «громадянська відповідальність».

Сутність поняття «формування» нами розглядається в ієрархії його загальних, особливих і одиничних ознак. Соціальний характер більшості впливів середовища на особистість, які не завжди є позитивно-прийнятними, визначають уходження поняття «вплив середовища» до особливого (типового) поняття «формування», яке, таким чином, ієрархічно охоплюється змістом загального поняття «розвиток». У свою чергу поняття «освіта», «виховання», «навчання» розглядається К. Платоновим як одиничне (індивідуальне) по відношенню до особливого поняття «формування» [10, с.174].

Розгляд сутності громадянської відповідальності потребує звернення до ключового для нашого дослідження поняття *відповідальність*, яке розкривається як необхідність, обов'язок віддавати будь-кому звітність у своїх діях і вчинках [2]. Почуття відповідальності передбачає несення відповідальності за будь-що.

В теорії виховання відповідальності ми поділяємо вихідні засади, сформульовані академіком І. Бехом, який зазначає, що результатом сучасної освітньої концепції має бути вчинок, що спонукається усвідомленою повинністю, за допомогою якої і відбувається зв'язок особистості з суспільством – морально відповідальний вчинок [1]. Як зазначає О. Салтикова, відповідно до життєвої позиції особистості на найвищому рівні така відповідальність набуває ознаки громадянської [11].

Проведений аналіз підходів до поняття «відповідальність» дає нам можливість визначити його як інтегральний показник якості особистості, що включає процес і результат розвитку вчинкової діяльності людини, характеризується досягненням її показників щодо звітності за свої дії і вчинки, якісних характеристик і повноти реалізації та стабілізації системних якостей суспільної звітності особистості як показника її життєвої позиції.

Категорія «громадянськість» включає поняття «громадянин» – особа, що належить до постійного населення конкретної держави, користується її захистом, має сукупність політичних прав і обов'язків. Громадянськість виступає духовно-моральною цінністю, світоглядно-психологічною характеристикою людини, зумовлена її державною самоідентифікацією, усвідомленням належності до конкретної країни [5].

Складовими громадянської відповідальності Т. Мироненко і С. Іконнікова називають високий рівень національної та планетарної свідомості, гуманістичну мораль, знання та виконання обов'язків, стійкі переконання [4; 6].

Структурними компонентами громадянської відповідальності особистості ми вважаємо почуття громадянського обов'язку, яке охоплює такі якості як патріотизм, інтерес до суспільно-політичного життя, готовність нести відповідальність за власні вчинки, потреба у спілкуванні, колективізм.

Аналіз наукових досліджень *громадянської відповідальності* та нормативно-правових документів в галузі освіти створює підґрунтя для визначення цього феномена як тривалого періоду онтогенезу, зумовленого інтегративними вимогами й особливостями вияву на оптимальному рівні компонентів, які складають сферу просуспільної життєдіяльності особистості. Контент-аналіз досліджень структури громадянської відповідальності дає змогу диференціювати її загальні компоненти за такими ознаками, що характеризують людину: почуття громадянського обов'язку, патріотизм, просуспільна діяльність, інтерес до суспільного життя, участь у житті суспільства, потреба у спілкуванні, колективізм, національна та планетарна свідомість (рис. 1).

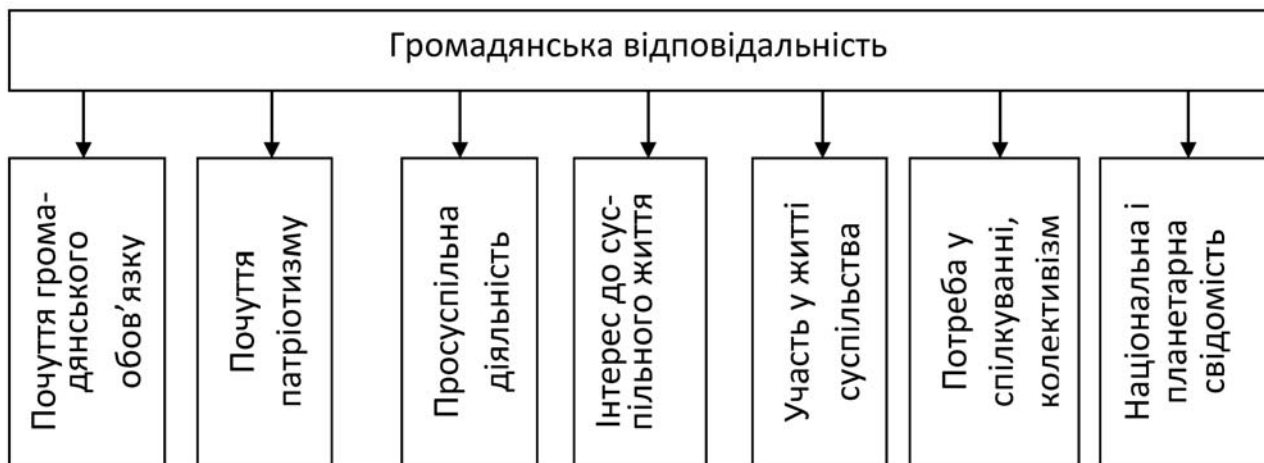


Рис. 1. Компонентний склад громадянської відповідальності

Проведений нами аналіз нормативно-правових документів у галузі освіти та результатів досліджень з формування громадянської відповідальності вказує на важливий вплив її структурних компонентів та рівня їхньої сформованості на розвиток у учнів основної школи готовності до просуспільної самореалізації у подальшій життєвій діяльності. Узагальнюючи результати наукових досліджень щодо розуміння сутності понять «формування», «відповідальність», «громадянськість», як складових поняття «формування громадянської відповідальності», ми робимо висновок, що досягнення учнями основної школи оптимальних рівнів громадянської відповідальності складається внаслідок набуття ними її складових компонентів.

**Висновки.** У статті проаналізовано зміст ключових понять дослідження «формування», «громадянськість», «відповідальність», «громадянська відповідальність». Під останньою розуміємо тривалий період онтогенезу, зумовлений інтегративними вимогами й особливостями вияву на оптимальному рівні компонентів, які складають такі вияви життєдіяльності особистості: почуття громадянського обов'язку, патріотизм, просуспільна діяльність, інтерес до суспільного життя, участь у житті суспільства, потреба у спілкуванні, колективізм, національна та планетарна свідомість.

Результати дослідження можуть бути використані в процесі розробки державних освітніх стандартів, при укладанні навчальних та виховних програм, навчально-методичної літератури для вивчення навчальних предметів у загальноосвітніх навчальних закладах.

Практичне значення дослідження визначається перспективою розробки та впровадження у практику освітньої діяльності загальноосвітніх навчальних закладів інноваційних технологій формування громадянської відповідальності учнів основної школи.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бех І. Д. Виховання особистості : підручник / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2008. – 848 с.
2. Большая энциклопедия Кирилла и Мефодия. Версия 2007 года. [Електронний ресурс]. – Режим доступа: <http://www.KM.ru>.
3. Демиденко Т., Магдик О. Підготовка вчителів до здійснення громадянської освіти / Т. Демиденко, О. Магдик // Освіта України. – 2001. № 46. – С. 1.
4. Иконникова С. Н. На пороге гражданской зрелости: об активной жизненной позиции молодого человека / С. Н. Иконникова, В. Г. Лисовский. – Л. : Лениздат, 1982. – 172 с.
5. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності : проект // Педагогічна газета. – 2000. № 6. – С. 4.
6. Мироненко Т. П. Формування громадянської зрілості у майбутніх учителів / Т. П. Мироненко : автореф. дис. канд. пед. наук : спец. : 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Т. П. Мироненко. – Одеса, 2001. – 20 с.
7. Навчальна програма з трудового навчання для учнів 5-9 класів загальноосвітніх навчальних закладів (оновлена) // Трудове навчання. 5-9 класи : практичний посібник вчителів / С. М. Дятленко, В. М. Лещук, О. Ю. Медвідь. – Харків : Видавництво «Ранок», 2017. – С. 3-16.
8. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. – К. : Шкільний світ, 2001. – 24 с.
9. Нова українська школа : концептуальні засади реформування середньої школи : електронний ресурс. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/12/05/konceptziya.pdf>
10. Платонов К. К. Структура и развитие личности / Константин Константинович Платонов [Ответ. ред. проф. А. Д. Глоточкин]. – М. : «Наука», 1986. – 256 с.
11. Салтикова О. В. Духовність особистості як основа виховання громадянської відповідальності старшокласників / О. В. Салтикова // Народна освіта: електронний ресурс. – Режим доступу: [http://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna\\_osvita/vupysku/13/statti/saltikova.htm](http://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/13/statti/saltikova.htm)

#### REFERENCES:

1. Bekh I. D. Vychovannya osobystosti : pidruchnyk / I. D. Bekh. – K. : Lybid, 2008. – 848 s.
2. Bolshaya éntsyklopedyya Kyrylla y Mefodyya. Versyya 2007 hoda. [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupa: <http://www.KM.ru>.
3. Demydenko T., Mahdyk O. Pidhotovka vchyteliv do zdiysnennya hromadyanskoyi osvity / T. Demydenko, O. Mahdyk // Osvita Ukrayiny. – 2001. № 46. – S. 1.
4. Ykonnykova S. N. Na porohe hrazhdanskoy zreloty: ob aktyvnoy zhyznennoy pozytsyy molodoho che-loveka / S. N. Ykonnykova, V. H. Lysovskyy. – L. : Lenyzdat, 1982. – 172 s.
5. Kontseptsyya hromadyanskoho vykhovannya osobystosti v umovakh rozvytku ukrayinskoyi derzhavnosti : proekt // Pedahohichna hazeta. – 2000. № 6. – S. 4.
6. Myronenko T. P. Formuvannya hromadyanskoyi zrilosti u maybutnikh uchyteliv / T. P. Myronenko : av-toref. dys. kand. ped. nauk : spets. : 13.00.04 «Teoriya ta metodyka profesynoyi osvity» / T. P. Myro-nenko. – Odesa, 2001. – 20 s.
7. Navchalna prohrama z trudovoho navchannya dlya uchniv 5-9 klasiv zahalnoosvitnikh navchalnykh za-kladiv (onovlena) // Trudove navchannya. 5-9 klasy : praktychnyy posibnyk vchyteliv / S. M. Dyatlenko, V. M. Leshchuk, O. YU. Medvid. – Kharkiv : Vydavnytstvo «Ranok», 2017. – S. 3-16.
8. Natsionalna doktryna rozvytku osvity Ukrayiny u KHKHI stolitti. – K. : Shkilnyy svit, 2001. – 24 s.
9. Nova ukrayinska shkola : kontseptualni zasady reformuvannya serednoyi shkoly : elektronnyy resurs. – Rezhym dostupu: <http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/12/05/konceptziya.pdf>
10. Platonov K. K. Struktura y razvytye lychnosti / Konstantyn Konstantynovych Platonov [Otv. red. prof. A. D. Hlotochkyn]. – M. : «Nauka», 1986. – 256 s.
11. Saltikova O. V. Dukhovnist osobystosti yak osnova vykhovannya hromadyanskoyi vidpovidalnosti

starshoklasnykiv / O. V. Saltykova // Narodna osvita: elektronnyy resurs. – Rezhym dostupu: [http://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna\\_osvita/vupysku/13/statti/saltikova.htm](http://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/13/statti/saltikova.htm)

ILLIA VOLYK

VALENTYNA TSYNA

**STRUCTURE AND FEATURES OF FORMATION OF CIVIL RESPONSIBILITY OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS**

The article reveals the essence of the integral indicator of the personality's quality of the student's civil responsibility, which determines the effectiveness of the continuous process and the result of personal and educational development. The research is aimed at developing a universal scientific and effective system for forming the civic responsibility of primary school students. On the basis of developments of modern psychological and pedagogical research the holistic approach to understanding of formation of civic responsibility of schoolchildren is grounded. An attempt is made to determine the phenomenon of formation of the civic responsibility of the pupils of the main school as an integrative manifestation of a number of its constituent components related to the peculiarities of educational activity. The aim of the study was to identify the structure and features of the formation of civic responsibility of primary school students. To achieve the goal at various stages of scientific search, a complex of such interrelated methods is used: analysis, classification, generalization of theoretical approaches of domestic and foreign scientists in the field of philosophy, sociology, pedagogy, psychology to study the essence, structure and peculiarities of the formation of civic responsibility; study of psychological and pedagogical sources for the definition of the terminology apparatus of the study. In the context of the study, we will find out the content of the constituent concepts of "formation", "responsibility", "citizenship" as the leading components of the phenomenon of "civil responsibility". The notion of responsibility is defined as an integral indicator of the quality of the individual, which includes the process and the result development of human activity, characterized by the achievement of its indicators for reporting its actions and deeds, qualitative characteristics and completeness of implementation and stabilization of the systemic qualities of public accountability of the individual as an indicator of her position of life. Citizenship acts as a spiritual and moral value, a worldview and psychological characteristic of a person, conditioned by its state self-identification, awareness of belonging to a particular country. Differentiation of the general components of the structure of civic responsibility on the features that characterize a person: a sense of civic duty, patriotism, social activity, interest in social life, participation in society, the need for communication, collectivism, national and planetary consciousness. The achievement of pupils of the primary school of optimal levels of civil responsibility is due to their acquisition of their constituent components.

Одержано 01.09.2018р.

УДК 37.06

DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.2169463>

**МАРІЯ КУЗІВ**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5283-9957>

(Тернопіль)

## **РОЛЬ МЕДІАЦІЇ У ВИРІШЕННІ КОНФЛІКТІВ**

У статті розглянуто роль медіації на шляху до розв'язання конфліктів. Розкрито проблему медіації як альтернативного способу вирішення спорів. Проаналізовано доцільність та можливості застосування медіації в Україні. Розглянуто види медіації та її техніки.

**Ключові слова:** *конфлікт, медіація, вирішення конфлікту, медіатор, види медіації.*

**Постановка проблеми.** Світова практика свідчить про те, що медіація на сьогоднішній день є однією з найпопулярніших форм врегулювання спорів.

Наразі в Україні законодавчо не визначено правового статусу медіатора, а також статусу професійних організацій медіаторів, порядку сертифікації медіаторів, додаткові вимоги до професійних знань і навичок медіатора, контроль за якістю наданих послуг та подібних вимог. Відсутня також у чинному законодавстві України й регламентація відносин між учасниками медіації – кожної із сторін з медіатором, медіатора і сторін – з організацією, що забезпечує проведення медіації, медіатора, сторін спору й організації медіаторів – із судовими та іншими правоохоронними органами, у провадженні яких знаходяться матеріали, або які забезпечують виконання медіаційних угод чи в інший спосіб сприяють медіації.

Усі питання щодо діяльності медіаторів віддані на розсуд самої спільноти медіаторів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Більшість науковців визначають медіацію як певний підхід до розв'язання конфлікту, у якому нейтральна третя сторона забезпечує структурований процес для того, щоб допомогти конфліктуючим сторонам прийти до взаємно прийняттого вирішення спірних питань [2, с. 158].

Рамкове рішення Європейського Союзу «Статус потерпілого у кримінальному судочинстві» від 15 березня 2001 р. містить таке визначення: «медіація у кримінальних справах – це процес пошуку до або під час кримінального процесу взаємоприйняттого рішення між потерпілим та правопорушником за посередництвом компетентної особи – медіатора» [4].

У всіх трактуваннях поняття медіації підкреслюється участь третьої сторони – медіатора, яка здійснює певну допомогу у налагодженні взаєморозуміння, інтереси якої не пов'язані безпосередньо з предметом непорозуміння. Активна третя сторона контролює процес, сприяє реалістичній оцінці ситуації сторонами, прийняттю адекватного рішення, зменшує емоційну напругу тощо.

Хрістоф Бесемер, автор книги «Медіація. Посередництво в конфліктах» визначає медіатора як посередника, який допомагає тим, хто сперечається, знайти взаємоприйнятне вирішення їх проблем [3, с. 14].

**Метою статті** є дослідження питань медіації як альтернативного способу вирішення конфліктів.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Використанням медіації довело її придатність для розв'язання різного роду конфліктів, але реальна ефективність медіації залежить також від професіоналізму медіатора, типу конфлікту та особистісних особливостей конфліктуючих сторін.

Розглянемо види медіації. У спеціалізованій літературі та наукових дослідженнях наводиться велика кількість класифікацій медіації та її процедури.

Перша класифікація похідна від загальної мети процедури, тут можна виділити два види: превентивна медіація;

медіація конфлікту, що вже виник;

У свою чергу, превентивну медіацію можна поділити на підвиди:

медіація укладення угоди;

медіація з метою швидкого вирішення конфліктів на ранніх стадіях;

медіація вироблення рішення [7].

До другої класифікації видів медіації можна віднести такі підвиди:

оглядова медіація;

медіація стримання розвитку (ескалації) конфлікту;

медіація врегулювання конфлікту.

Ще одна класифікація є похідною від порядку застосування процедури медіації сторонами: добровільна медіація; обов'язкова медіація.

Добровільна медіація застосовується на підставі взаємної згоди сторін. Суд або інша особа, що розглядає конфлікт, вправі запропонувати сторонам використання медіації, проте сторони можуть прийняти чи відхилити таку рекомендацію без будь-яких негативних наслідків.

Обов'язкова медіація – це процедура, що проводиться в імперативному порядку на підставі закону, за рішенням суду або іншого уповноваженого органу [1].

*Медіація, орієнтована на вирішення проблеми.* Особливістю цього підходу є зосередженість на інтересах опонентів, а не на їх позиціях щодо конфлікту. Позиція – це результат конфлікту, який сторона бажає досягнути як прийнятний, інтерес – ціль, яка має бути задоволена і досягнута.

У межах даного підходу медіатор спочатку пропонує сторонам висловити свої позиції і потім допомагає їх визнати, що у сторін існують спільні інтереси і потреби.

*Трансформаційна медіація.* У рамках даного підходу медіатор в процесі роботи зі сторонами використовує методи професійного втручання в конфлікт, що дозволяє трансформувати його, зокрема дає можливість учасникам зрозуміти психологічні причини конфлікту і впливати на конструктивний настрій сторін, впевненість у власних силах і визнання протилежності позицій опонентів.

Через спілкування сторін за допомогою даного підходу медіатор зосереджує увагу учасників на можливості по-новому подивитись на конфліктну ситуацію через її обговорення і у такий спосіб трансформувати конфлікт, а також прийти до взаєморозуміння, що у свою чергу сприяє визнанню сторонами потреб одна одної.

*Медіація, заснована на взаєморозумінні.* Головною метою даного підходу є вирішення конфлікту шляхом розуміння, адже більш глибоке розуміння сторонами їх власних перспектив, пріоритетів та інтересів, як і перспектив, пріоритетів та інтересів іншої сторони, робить сторони здатними взаємними зусиллями подолати виниклий конфлікт і виробити взаємоприйнятне рішення.

У межах даного підходу ключове значення має відповідальність сторін за ті рішення, які вони приймають. Такий підхід передбачає, що самі учасники, а не будь-які інші особи, найбільш повно уявляють собі сутність конфлікту і мають найкращі можливості знайти рішення.

*Поновлювальна медіація.* Цей підхід направлений на створення умов діалогу, в процесі якого відповідальність за прийняті рішення лежить на сторонах-учасниках конфлікту, і в результаті якого нівелювання шкоди і поновлення взаємовідносин, статусів учасників як особистостей.

Тому, головне завдання медіатора не примирити сторони, а створити такі умови для сторін і їх діалогу, в яких вони самі зможуть прийти до важливого поновлювального ефекту примирення і укладення договору.

*Оціночна медіація.* Медіатор впливає на процес мислення, надаючи оцінку тим обставинам і відносинам, що відбуваються між сторонами, і здійснює вплив на результат діалогу, при необхідності пропонуючи свої варіанти вирішення конфлікту.

Варто зазначити, що основною перевагою медіації є добровільне прийняття рішень конфліктуючими сторонами, чого не можна досягти в судовому порядку, де рішення приймається судом і як мінімум одну зі сторін конфлікту таке рішення суду не влаштовує [5].

Також можна виділити низку технік залежно від того, на якому етапі медіативного процесу та з якою метою їх застосовують:

техніки рефлексивного втручання (застосовують зазвичай на початку роботи медіатора; мають на меті допомогти йому зорієнтуватися в проблемі, зацікавити учасників конфлікту у процесі медіації та підняти власний авторитет у їхніх очах, а також воно спрямоване на встановлення і підтримку контакту з учасниками конфлікту та їх мотивацію).

техніки контекстуального втручання (спрямовані на нормалізацію, оптимізацію стосунків між сторонами та вирішення проблем, які перед ними постали, встановлення найбільш сприятливого клімату переговорів).



техніки незалежного втручання (застосовують на завершальному етапі переговорів, коли посередник має чітке уявлення про те, що і як має бути зроблено; у такому разі він може показувати учасникам переговорів позитивні та негативні сторони угод, пропонувати власні варіанти вирішень тощо) [8].

Успішне розв'язання конфлікту можливе тоді, коли враховуються усі моменти і вибирається така техніка, яка найбільше підходить для конкретної ситуації. Тому важливим є привити під час професійного навчання майбутнім фахівцям уміння швидко підлаштовуватись до відповідної ситуації та відшукувати найбільш ефективні методи врегулювання конфлікту.

Основним позитивним ефектом використання процедур медіації є те, що після її завершення сторони чітко знають, що результат, до якого вони прийшли, був вироблений безпосередньо ними. У кожній зі сторін конфлікту, що вирішений за допомогою медіації, не залишиться відчуття, що її опонент отримав більше, ніж інша сторона.

Договір, що укладають сторони в результаті проведення медіації може визнати права та обов'язки кожної зі сторін, їх вигоду або інші переваги кожної сторони докорінно іншим способом, ніж вирішив би суд або арбітраж. Такий договір має містити не вирішення конфлікту за принципом: «Один – правий, другий – не правий», через аналіз позицій сторін в розрізі законодавства, як це роблять у суді, а розмежувати домовленості між сторонами конфлікту таким чином, як це хотілося б кожній зі сторін, у чому дістає свій вияв і зміст будь-яких мирових переговорів та медіативних процедур [6].

**Висновки.** Отже, ми проаналізували такі види медіації, як превентивна медіація та медіація конфлікту, що вже виник; оглядова медіація, медіація стримання (ескалації) конфлікту, медіація врегулювання конфлікту; добровільна та обов'язкова; медіація, орієнтована на вирішення проблеми, трансформаційна, поновлювальна, оціночна медіація та медіація, заснована на взаєморозумінні, а також такі техніки – техніки рефлексивного, контекстуального та незалежного втручання, які варто використовувати для успішності та кращої результативності процесу медіації.

Як уже зазначалося вище, використання медіації довело її придатність для розв'язання різних конфліктів, але реальна ефективність медіації залежить також від типу конфлікту, особистісних рис конфліктуючих сторін та професіоналізму медіатора.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ:

1. Альтернативне вирішення спорів (медіація) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://avangardelaw.webnode.com.ua/mediation/>. – Назва з екрана.
2. Белінська О. В. Медіація – альтернативне вирішення спорів / О. В. Белінська // Вісник Вищої ради юстиції. – 2011. – № 1 (5). – С. 158-173.
3. Бесемер Х. Медиация. Посредничество в конфликтах / Х. Бесемер. – Калуга: Духовное познание, 2004. – 176 с.
4. Виноградова О. І. Проблеми запровадження інституту медіації. Інформаційний сервер Верховного суду України / О. І. Виноградова [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.scourt.gov.ua/clients/vs.nsf/3adf2d0e52f68d76c2256c080037bac9/a58bfc35f3bd1bec2257640004831b6?OpenDocument>.
5. Кузьмина М. Юридический конфликт: теория и практика разрешения / М. Кузьмина. – М. : Юристинформ, 2013. – С. 59-60.
6. Медиация: искусство примирять : технология посредничества в урегулировании конфликтов [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://shop.infotropic.ru/>.
7. Медиация как междисциплинарная наука и социально значимый институт [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://psyjournals.ru/files/69932/PNO\\_2014\\_2\\_shamlikashvili](http://psyjournals.ru/files/69932/PNO_2014_2_shamlikashvili).
8. Техники и технологии эффективной медиации [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://studme.org/>.

#### REFERENCES

1. Al'ternatyvne vyrishennia sporiv (mediatsiia) [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : <http://avangardelaw.webnode.com.ua/mediation/>. – Nazva z ekrana.

2. Belins'ka O. V. Mediatsiia – al'ternatyvne vyrishennia sporiv / O. V. Belins'ka // Visnyk Vyshchoi rady yustytysii. – 2011. – № 1 (5). – S. 158-173.
3. Besemer Kh. Mediatsiia. Posrednichestvo v konfliktakh / Kh. Besemer. – Kaluga : Dukhovnoie poznaniiie, 2004. – 176 s.
4. Vynohradova O. I. Problemy zaprovadzhennia instytutu mediatsii. Informatsiinyi server Verkhovnoho sudu Ukrainy // O. I. Vynohradova [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : <http://www.scourt.gov.ua/clients/vs.nsf/3adf2d0e52f68d76c2256c080037bac9/a58bfc35f3bd1bec2257640004831b6?OpenDocument>.
5. Kuz'mina M. Yuridicheskii konflikt: teoriia i praktika razreshenniia / M. Kuz'mina. – M. : Yurlitinform, 2013. – S. 59-60.
6. Mediatsiia: iskusstvo primiriat': tekhnologiiia posrednichestva v uregulirovanii konfliktov [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : <http://shop.infotropic.ru/>.
7. Mediatsiia kak mezhdistsiplinarnaia nauka i sotsial'no znachimyi institut [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : [http://psyjournals.ru/files/69932/PNO\\_2014\\_2\\_shamlikashvili](http://psyjournals.ru/files/69932/PNO_2014_2_shamlikashvili).
8. Tekhniki i tekhnologii effektivnoi mediatsii [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : <http://studme.org/>.

MARIIA KUZIV

#### **ROLE OF MEDIATION IN A CONFLICT RESOLUTION**

The article considers the role of mediation to conflict resolution. The problem of mediation is disclosed as an alternative way of resolving disputes. It has been revealed that in all the concepts of mediation the participation of a third party is emphasized that of the mediator who provides some assistance in establishing an understanding and whose interests are not directly related to the misunderstanding issues.

An active third party controls the process, facilitates a realistic assessment of the situation by the parties, adopts an adequate solution, reduces emotional stress, etc. The expediency and possibilities of using mediation in Ukraine are analysed. It has been investigated that presently Ukrainian legislation has not yet defined the legal status of a mediator as well as that of professional mediator organizations and the procedure for certification of mediators, additional requirements for professional mediation skills and the quality of services provided and similar requirements. In the current legislation of Ukraine there is no regulation of the relations between the mediation participants.

The types of mediation and its techniques have been considered. Such kinds of mediation as preventive mediation and mediation of conflict that has already arisen, survey mediation, mediation of containment (escalation) of the conflict, conflict settlement mediation, of voluntary and obligatory types, mediation focused on problem solving, transformation, rehabilitation, assessment mediation and mediation, based on mutual understanding, as well as reflexive, contextual and independent intervention techniques have been dealt with. These should be used for the success and effectiveness of the mediation process.

It has been found that the use of mediation has proven its appropriateness for solving a variety of conflicts, but the real effectiveness of mediation also depends on the mediator's professionalism, the type of conflict and the personal characteristics of the conflicting parties.

**Key words:** *conflict, mediation, conflict resolution, mediator, types of mediation.*

Одержано 02.09.2018р.

УДК 37.043.2-056.2/.3:069.1

DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.2169914>

**НАТАЛІЯ ПУСЕПЛІНА**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4318-4113>

(Полтава)

## **ВИКОРИСТАННЯ ПОТЕНЦІАЛУ МУЗЕЮ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ**

Розглянуто проблему використання освітнього потенціалу музею у навчально-виховному процесі інклюзивних закладів освіти, визначено систему форм та методів музейно-педагогічної діяльності.

**Ключові слова:** музей, музейно-педагогічна діяльність, інклюзивна освіта, метод та форма навчально-виховного процесу.

**Постановка проблеми.** Динаміка сучасного соціально-економічного та духовного розвитку українського суспільства, його входження до світового освітнього простору, зумовили потребу розв'язання одного із основних завдань реформування освіти – виховання цілісної, усебічно розвиненої індивідуальності, створення умов для формування творчої особистості як школяра, так і вчителя, реалізації й самореалізації їхніх можливостей в освітньому процесі.

На державному рівні це засвідчено у Законі України «Про освіту» (2017 р.), Законі України «Про вищу освіту» (2017 р.), Концепції «Нова українська школа» (2016) та інших нормативних документах.

Випускник нової школи – патріот з активною позицією, який діє згідно з морально-етичними принципами і здатний приймати відповідальні рішення, поважає гідність і права людини; інноватор, здатний змінювати навколишній світ, розвивати економіку за принципами сталого розвитку, конкурувати на ринку праці, вчитися впродовж життя.

Актуальною проблемою суспільства сьогодні є залучення співгромадян з особливостями психофізичного розвитку в соціум, їх активна адаптація та соціалізація. Одним із варіантів вирішення цього питання є розвиток інклюзивної освіти, спрямованої на залучення дітей з особливими потребами в освітній процес з метою соціально позитивної самореалізації, зокрема засобами музейно-педагогічної діяльності.

**Метою статті** обрано визначення системи різноманітних форм та методів роботи з дітьми в інклюзивному класі, де музеї мають бути осередком виховання, освіти та культури, джерелом творчості, стимулом саморозвитку.

**З історії дослідження.** Проблема інклюзивної освіти знаходиться в центрі уваги вітчизняних та зарубіжних науковців: О. Акімової, Е. Андрєєва, В. Бондаря, Т. Ілляшенко, А. Колупаєвої, Н. Сабат, Є. Ярської-Смирнової та інших.

**Виклад основного матеріалу.** Інклюзія – це процес реального включення дітей з особливостями психофізичного розвитку в активне суспільне життя і однаковою мірою необхідна для всіх членів суспільства. Навчання в інклюзивних освітніх закладах позитивно впливає як на дітей з особливими освітніми потребами, так і на дітей з типовим рівнем розвитку, членів їх родин та суспільства в цілому; дає змогу когнітивному, фізичному, мовному, соціальному та емоційному розвитку учнів з особливими освітніми потребами та мотивує всіх до навчання та цілеспрямованого використання нових знань і вмінь. Взаємодія між учнями сприяє налагодженню дружніх стосунків, вмінню природно сприймати і толерантно ставитися до людських відмінностей, бути чуйними, готовими до взаємодопомоги [3, с. 13-14].

У Концепції «Нова українська школа» зазначається, що вчитель повинен сформувати в дитини здатність розуміти твори мистецтва, розвивати власні естетичні смаки, самостійно виражати ідеї, досвід та почуття прекрасного.

Сучасне визначення ролі і значення музею як центру культурно-освітнього простору зумовило розглядати „музейно-педагогічну діяльність”, яка утілює світоглядні, ідеологічні позиції і соціокультурні потреби особистості та суспільства, як чинник унікального освітньо-виховного центру передачі наукового, художнього, історичного досвіду поколінь, діалогу культур, створення необхідних умов для самореалізації особистості, в тому числі в інклюзивному освітньому просторі.

Враховуючи те, що діти з особливими освітніми потребами, потрапляючи у доброзичливу групу однолітків, навчаються сприймати один одного, демонструвати розуміння і повагу, отримують досвід обміну почуттями, думками, переживаннями без критики та приниження, організація музейно-педагогічної діяльності в школі на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії дасть змогу розробляти і впроваджувати нові індивідуальні програми розвитку та самореалізації, експериментувати в пошуках форм, методів роботи з дітьми різних категорій, здійснювати соціально-психологічні дослідження тощо. З позицій сучасного розуміння особистісно-соціальної природи виховання, вважаємо музейно-педагогічне середовище вагомим чинником і своєрідним суб'єктом виховання.

Наявні історико-педагогічні джерела дають можливість проаналізувати розвиток музеїв та їх роль у актуалізації та застосуванні принципу наочності у навчанні, організації творчої діяльності, прагнення до формування здатності прийняття самостійних рішень як засобу розвитку особистості.

На перших етапах історичного розвитку характерним є існування музеїв наочних посібників різних типів (стаціонарних і пересувних для обслуговування шкіл та позашкільної просвітницької діяльності) та педагогічних (територіальних і при навчальних закладах), які сприяли розвитку пізнавальної активності учнів та розповсюдженню знань серед населення. У 60-х роках минулого століття відбувається пошук шляхів оновлення змісту, форм і засобів навчання та виховання в умовах науково-технічного прогресу, зростає кількість музеїв, розширюється сфера їх впливу, вони перетворюються на центри довгострокового зберігання пам'яток педагогічної культури.

Упродовж розвитку музеї набувають характеру соціально-педагогічних центрів. Найважливішими чинниками їх розвитку в цей час стає освітньо-виховна практика та процеси осмислення її педагогічними науками. Цей розвиток стимулювали: залучення учнівської молоді до краєзнавчої роботи, вивчення історії освіти, організаторська діяльність органів освіти та громадських організацій тощо.

Сучасний етап освітньої концепції музею пов'язується з реформуванням освіти на засадах індивідуалізації, гуманізації та співробітництва, формування суб'єкт-суб'єктних відносин у виховному процесі, єдності музейного середовища з гуманітарним духовно-інтелектуальним простором суспільства.

У книзі „Теорія освіти” (1926 р.) німецький вчений Г. Кершенштайнер обґрунтував необхідність організації діяльності музеїв за педагогічним принципом „Організація музею, бажаного виховувати і навчати дітей засобами пізнання, є навчальним планом-конструкцією, тільки тут конструкція працює не як у школах – із тіннями предметів, а з самими предметами” [4, с. 27]. У 20-30-і роки ХХ ст. дослідженням проблем взаємодії музею і школи займається Центральний інститут виховання і навчання у м. Берліні. Методичний посібник „Музей і школа” Г. Кленка (1927 р.) містив навчальні плани опису римсько-німецького музею та методик використання його колекцій під час викладання історії. У книзі «Музей – освіта – школа» (1931 р.) дослідник Г. Фройденталь, розглядаючи проблеми взаємодії музею і школи, розробив спеціальну методику роботи зі школярами. Центральне місце в музейно-педагогічному процесі відводилось шкільному вчителю, який готував учнів до відвідування музею і закріплював набуті там знання і враження на уроці, вчений визнавав залежність успіху таких занять від наявності навчальної та виховної мети, врахування вікових особливостей дитини, психологічної готовності вчителя й учнів до роботи в музеї. Науковець наполягав на створенні умов для самостійної творчості дітей (малюнок, твір, модель і т. д.) [4, с. 28].

Сучасна українська дослідниця Т. Белофастова, узагальнюючи підходи науковців щодо соціального значення музею в системі “музей – особистість”, визначає і характеризує такі його функції: навчальну; виховну; гносеолого-аксіологічну; розвиваючу; комунікативну; рекреаційно-розважальну; інтеграційну; адаптаційно-корегуючу [1, с. 47]. Щодо нашої проблеми використання музейно-педагогічної діяльності в інклюзивному навально-виховному процесі особливо важливими є виховна, навчальна, культурологічна та середовищна функції: виховна реалізує збагачення внутрішнього світу дитини, її чуттєво-емоційної сфери; формування моральної самосвідомості; виховання на основі здобутків національної і загальнолюдської культури; розвиток творчих здібностей і створення умов для самотворення і самовдосконалення особистості; навчальна – використання музейного предмету як об'єкту пізнання; культурологічна – формування знань про загальну культуру; середовищна – створення педагогічно доцільного виховного музейно-педагогічного середовища для формування творчого розвитку.

Музейно-педагогічна діяльність в інклюзивній освіті має на меті розробку і реалізацію цілісної системи програм, що насамперед враховують індивідуальні та психофізичні можливості дитини, створюючи спеціальне освітнє середовище забезпечують морально-естетичне, історико-

патріотичне, екологічне виховання особистості, поглиблюють її духовні інтереси і потреби, стимулюють розвиток і реалізацію творчих можливостей, уключення до процесу засвоєння і збагачення духовних і матеріальних цінностей, створення організованого педагогічно доцільного культурного простору.

Використовуючи психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами, метою якого є вивчення особистісного потенціалу, співвідношення рівня розумового розвитку дитини і вікових норм, особливостей емоційно-вольової сфери перспективним напрямом удосконалення педагогічного процесу загальноосвітньої, в тому числі і інклюзивної школи, слід проводити інтерактивне навчання – навчання, занурене в спілкування. Сучасне трактування інтерактивного навчання базується на його розумінні як взаємодії суб'єктів педагогічного процесу із навчальним середовищем. Застосування інтерактивних методів і форм навчальної діяльності не тільки забезпечує атмосферу комфортності, а й сприяє розвитку комунікативних умінь і навичок, формуванню громадянської позиції, допомагає встановленню педагогічно доцільних відносин вчителя і учнів, згуртовує колектив, привчає співпрацювати, зважаючи на думки оточуючих, реалізує виховну функцію [2].

У процесі використання в інклюзивній освіті ідей музейно-педагогічної діяльності пропонується застосування словесних, наочних та практично-дійових методів. Серед основних методів виділяємо такі: розповідь, пояснення, бесіда, навчальна дискусія, демонстрація, ілюстрація (спрямовані на засвоєння знань), ігровий метод, проблемно-пошуковий, (забезпечують формування практичних умінь та навичок).

Розповідь – це послідовний монологічний виклад матеріалу в описовій або розповідній формі. Цей метод активізує психічні процеси (уяву, мислення, емоційні переживання), впливаючи на почуття, розповідь забезпечує розуміння і засвоєння моральних оцінок і норм. Пояснення використовується для тлумачення закономірностей, суттєвих якостей змістових елементів тем, окремих понять і явищ. Під час пояснення прагнемо широко застосовувати мультимедійні засоби (Інтернет-презентації музеїв світу, відеозаписи екскурсій, виставок), які стимулюють активність і забезпечують діалогічність взаємодії учнів. Бесіду як метод виховання і навчання варто реалізовувати через систему спеціально розроблених запитань, які зорієнтовують учнів у новому матеріалі й, одночасно, дають можливість діагностувати якість засвоєння раніше вивченого. Метод навчальної дискусії дає можливість висловлювати власну думку, доводити її, забезпечує самоствердження особистості, сприяє формуванню навичок переконливо відстоювати власну позицію, толерантно ставитися до думок інших. Демонстрацію як метод варто використовувати як в умовах музейного середовища (показ музейних предметів, фрагменти екскурсій, експозиційні та виставкові матеріали), так і віртуальну демонстрацію з використанням мультимедійних засобів (аудіовізуальна апаратура, ресурси мережі Інтернет). Ілюстрацію – для наочного представлення, узагальнення нових знань і логічного їх поєднання в цілісну систему. Ігровий метод – цілеспрямована колективна взаємодія, яка об'єднує учасників для створення предметного і соціального середовища, моделювання системи відносин. Метою музейно-педагогічних ігор є навчання, розвиток і виховання, а також надання учням, зокрема з особливими освітніми потребами можливості практичного застосування знань, умінь і навичок у музейному середовищі. Використовуючи цей метод, організуємо активну навчальну діяльність, моделювання виховних заходів, екскурсій, виставок, презентацій. Метод розв'язування проблемних завдань передбачає постановку проблемних педагогічних завдань і самостійне їх вирішення. Вчитель здійснює попередній інструктаж і, за потреби, поточний контроль за виконанням завдань. При цьому процеси засвоєння і застосування знань, умінь і навичок відбуваються впродовж пошуку шляхів розв'язання проблемних завдань.

Організаційними формами навчально-виховного процесу з використанням музейно-педагогічної діяльності як засобу виховання в інклюзивному класі нами визначено екскурсії, презентації, виставки. Екскурсія – основна форма освітньо-виховної діяльності музею, сутність якої полягає в комплексному (візуальному, вербальному, емоційному) сприйманні наочних об'єктів з метою інтелектуального, естетичного і духовного розвитку особистості. Ця форма стимулює пізнавальну активність, інформаційно збагачує, забезпечує виховний вплив на учнів, сприяє формуванню вмінь і навичок у музейному середовищі. Виставкова діяльність присвячується

визначним подіям у культурному, освітньому й громадсько-політичному житті. У підготовці й проведенні виставок разом із учителями беруть участь школярі, батьки, музейні працівники, мистецтвознавці, історики та інші фахівці.

Єдність виховання, навчання і розвитку особистості кожної дитини в умовах спеціально організованого музейного середовища на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії базується на комплексі наступних принципів: гуманізації, цілісності, стимулювання до самовиховання, опори на позитивне, поєднання теорії і практики, самостійного вибору, культуровідповідності, систематичності, наступності, доступності, наочності, науковості.

Залучення вчителів до освітньо-виховної роботи в інклюзивних закладах засобами музейно-педагогічної діяльності оптимізує реалізацію потенціалу музею, так як: через учителя музей забезпечує взаємодію з широкою аудиторією, зокрема дітьми з особливими освітніми потребами, враховуючи індивідуальні та психофізичні можливості кожного, вчитель педагогічно доцільно готує учнів до сприйняття музейної експозиції і цим сприяє формуванню готовності до розвитку, соціалізації та самореалізації; музейні співробітники, розробляючи спеціальні програми для учнів і вчителів, значно збагачують зміст освітньо-виховної взаємодії між музеєм і навчальним закладом, створюють умови для самоствердження та самоосвіти.

**Висновки.** Таким чином, нова школа працюватиме на засадах "педагогіки партнерства" основою якої є: повага до особистості; доброзичливість і позитивне ставлення; довіра у відносинах; діалог – взаємодія – взаємоповага; принципи соціального партнерства (рівність сторін, добровільність прийняття зобов'язань, обов'язковість виконання домовленостей); спілкування, взаємодія та співпраця між учителем, учнем і батьками, що об'єднані спільними цілями та прагненнями.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Белофастова Т. Ю. Педагогічні засади діяльності музею як соціально-культурного центру : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06 / Таїсія Юріївна Белофастова. – К., 2003. – 167 с.
2. Мартинець А. М. Нові педагогічні технології : інтерактивне навчання / А. М. Мартинець // Відкритий урок. – 2003. – № 7–8. – С. 28–31.
3. Основи інклюзивної освіти. Навчально-методичний посібник: / за заг. ред.. Колупаєвої А.А. – К: «А. С. К.», 2012. – 308 с.
4. Столяров Б. А. Музейная педагогика. История, теория, практика : учеб. пособие / Б. А. Столяров. – М. : Педагогика, 2004. – 216 с.

#### REFERENCES

1. Bielofastova T. Yu. Pedagogichni zasady diialnosti muzeiu yak sotsialno-kulturnoho tsentru : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.06 / Taisiia Yuriivna Bielofastova. – K., 2003. – 167 s.
2. Martynets A. M. Novi pedagogichni tekhnologii : interaktyvne navchannia / A. M. Martynets // Vidkrytyi urok. – 2003. – № 7–8. – S. 28–31.
3. Osnovy inkluzyvnoi osvity. Navchalno-metodychnyi posibnyk: / za zah. red.. Kolupaievoi A.A. – K: «A. S. K.», 2012. – 308 s.
4. Stoliarov B. A. Muzeinaia pedahohyka. Ystoryia, teoriya, praktyka : ucheb. posobyie / B. A. Stoliarov. – M. : Pedahohyka, 2004. – 216 s.

NATALIIA PUSEPLINA

#### MUSEUM POTENTIAL IN INCLUSIVE EDUCATIONAL SPACE

An urgent problem of society today is the involvement of citizens with the peculiarities of psychophysical development into the society, their active adaptation and socialization. One of the options for solving this issue is the development of inclusive education aimed at attracting children with special needs into the educational process with a view to socially positive self-realization, in particular, by means of museum and pedagogical activities.

The purpose of the article is to determine the system of various forms and methods of working with children in the inclusive class, where museums should be the centre of upbringing, education and culture, a source of creativity, an incentive for self-development.

Inclusion is the process of the real addition of children with peculiarities of psychophysical development in an active social life and equally necessary for all members of society. Studying in inclusive educational institutions has a positive effect on children with special educational needs, and on children with a standard level of development, members of their families and society as a whole; provides cognitive, physical, linguistic, social and emotional development of pupils with special educational needs and motivates everyone to learn and purposefully use new knowledge and skills. Interaction among pupils helps to establish friendly relations, the ability to naturally perceive and tolerate human differences, be sensitive, ready for mutual help.

The current definition of the role and significance of the museum as the centre of cultural and educational space has led to consider "museum-pedagogical activity", which embodies the conceptual, ideological and socio-cultural needs of an individual and society, as a factor in the unique upbringing and educational centre for transferring the scientific, artistic, historical experience of generations, the dialogue of cultures, creation of the necessary conditions for self-realization of a person, including the inclusive educational space.

Considering children with special educational needs who are getting into a friendly group of peers it is worth mentioning that they learn to perceive each other, demonstrate understanding and respect, experience the exchange of feelings, thoughts, practices without criticism and humiliation, organizing museum-pedagogical activities in a school based on the subject-to-subject interaction will allow to develop and implement new individual programmes of development and self-realization, to experiment in search of forms, methods of working with children of different categories, to carry out social-psychological study etc. From the standpoint of modern understanding the personal and social nature of education, we consider the museum and pedagogical environment as a significant factor and a peculiar subject of education.

The involvement of teachers in upbringing and educational work in inclusive institutions by means of museum and pedagogical activities optimizes the realization of the museum potential, as: by a teacher a museum provides interaction with a wide audience, in particular children with special educational needs, taking into account the individual and psychophysical possibilities of each of them, the teacher prepares pupils to perceive pedagogically appropriately the museum exposition and thus contributes to their readiness for development, socialization and self-realization; museum staff, developing special programmes for pupils and teachers, greatly enrich the content of upbringing and educational interaction between a museum and an educational institution, create conditions for self-affirmation and self-education.

**Key words:** *museum, museum-pedagogical activity, inclusive education, method and form of educational process.*

Одержано 05.09.2018р.

# АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

---

УДК 378.011.3.018.4-051:796

DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.2170196>

**ОКСАНА ДАНИСКО**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4040-562X>

(Полтава)

## ПРИНЦИПИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ

---

У статті на основі конкретизації, систематизації та теоретичного аналізу наукової літератури визначено та схарактеризовано ти групи принципів організації навчальної взаємодії у процесі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури в умовах змішаного навчання: загальнодидактичні (основоположні в організації навчального процесу), загальнометодичні (базові для професійної підготовки) та спеціальні (характерні для змішаних освітніх середовищ).

**Ключові слова:** *принципи навчання; освітня взаємодія; професійна підготовка; майбутні вчителі фізичної культури; змішане навчання.*

**Постановка проблеми.** В умовах глобалізації, цифровізації, розвитку інноваційних технологій вітчизняний простір вищої педагогічної освіти також зазнає прогресивних трансформацій. Означені зміни закріплено у нормативно-правових державних документах (Закони України «Про освіту», 2017; «Про вищу освіту», 2015), в яких акцентується увага на забезпеченні якості освіти і освітньої діяльності, доступності та різноманітності, свободи «у виборі видів, форм, темпу здобуття освіти» [7]. На виклики часу упродовж останнього десятиліття в практику провідних закладів вищої освіти активно впроваджується змішаний підхід щодо організації навчання та професійної підготовки майбутніх фахівців, що інтегрує традиційні та інноваційні освітні технології. Отже, в умовах зміни освітньої парадигми набуває актуальності проблема обґрунтування організаційно-методичних аспектів упровадження змішаного навчання у процес професійної підготовки фахівців, визначення арсеналу принципів, моделей, методів, засобів організації навчальної взаємодії у комбінованих освітніх середовищах.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Проблема реалізації моделей змішаного навчання, стратегій та принципів організації навчально-педагогічної взаємодії у практиці професійної підготовки фахівців різних галузей стала предметом досліджень здебільшого крізь призму викладання окремих дисциплін для студентів технічних (В. Омельченко, Л. Усольцева), економічних (І. Малініна, А. Ковальчук), медичних (В. Блохін, Н. Бухнова) спеціальностей. Організаційно-методичні засади навчальної комунікації у змішаному навчанні майбутніх педагогів висвітлено в працях О. Коротун, О. Кривоноса, І. Максак, М. Медведєвої, О. Рафальської, Ю. Триуса. Переважно розглядаються аспекти професійної підготовки вчителів початкової школи, іноземної мови, інформатики.

Проведений аналіз численних досліджень дозволяє стверджувати, що проблема систематизації принципів організації навчальної взаємодії у процесі професійної підготовки майбутніх вчителів фізичної культури в умовах змішаного навчання не отримала належного обґрунтування у вітчизняному науковому просторі.

**Мета статті** полягає у здійсненні теоретичного аналізу та узагальненні принципів організації навчальної взаємодії у процесі професійної підготовки майбутніх вчителів фізичної культури в умовах змішаного навчання.

**Виклад основного матеріалу.** Вітчизняні науковці одностайні в думці про те, що процес професійної підготовки майбутніх учителів в сучасних умовах розвитку освіти потребує вдоско-



налення. Так, Р. Ахметов та В. Шаверський наголошують, що професійна освіта майбутніх учителів фізичної культури повинна забезпечувати їхній високий професіоналізм, умови для самореалізації особистості, гнучкість, варіативність навчання, мобільність у реалізації професійних якостей і особистого творчого потенціалу в педагогічній діяльності [1, с. 2].

Отже, підготовка вчителя до здійснення професійної діяльності в умовах нової української школи має здійснюватися з урахуванням сучасних освітніх тенденцій. Однією з інноваційних технологій, що здатна забезпечити реалізацію означених підходів, є змішане навчання.

За визначенням дослідників, змішане навчання належить до так званого «третього покоління» систем дистанційного навчання [11, с. 26]. Погоджуємося з думкою В. Жуковського про те, що дистанційна освіта розвивається, використовуючи новітні технічні досягнення [3, с. 154].

Під навчанням ми розуміємо процес цілеспрямованої спеціально організованої взаємодії викладача та студентів, в ході якого здійснюється освіта, виховання та розвиток тих, хто навчається [2, с. 116]. Ми також погоджуємося з думкою З. Курлянд про те, що на формування майбутнього фахівця, на становлення його особистості впливають не лише навчання та програмний зміст освіти, що передається викладачем, а й інтелектуально-творча діяльність і самоосвіта, що здійснюються студентом [4, с. 109]. Вважаємо, що саме змішане навчання на етапі реформування вітчизняної системи освіти містить потенціал для реалізації означених положень. Його характерною особливістю є поєднання найкращих елементів традиційних методик індивідуального та групового навчання з інтерактивними інформаційно-комунікативними технологіями.

Загальноприйняте визначення поняття «змішане навчання» належить зарубіжним науковцям. Зокрема, американські дослідники Г. Харріман [8] та Р. Вьоз [12] схарактеризували змішане навчання як спільну освітню програму, що інтегрує міжособистісну (англ. *face-to-face*) та комп'ютерно-опосередковану (синхронну, *online* або асинхронну, *offline*) взаємодію студентів і викладачів у спеціально організованому засобах навчальних технологій педагогічному середовищі. Своєю чергою, професор масачусетського університету А. Хейнз потрактує змішане навчання як ефективне поєднання різних способів упорядкування і доставки навчального матеріалу, а також комбінування інноваційних моделей і стилів навчання, що базуються на відкритій комунікації всіх учасників освітнього процесу [9].

Найбільш повне визначення дефініції «змішане навчання» (англ. *blended learning*) належить американським дослідникам М. Горну та Х. Стаккер [10, с. 4]. Вони визначили змішане навчання як будь-яку формальну освітню програму, в якій компоненти традиційного та онлайн навчання доповнюють один одного і контролюються викладачем навчального закладу. При цьому студент частково відвідує аудиторні заняття, частково навчається онлайн, що дозволяє йому певним чином обирати час, місце, спосіб та / або темп навчання. Обов'язковою умовою такої освітньої взаємодії є набуття студентом нового індивідуального пізнавального досвіду.

Таким чином, змішане навчання поєднує *традиційне навчання*, що здійснюється в процесі безпосередньої взаємодії, *дистанційне навчання*, яке провадиться на відстані, опосередковано, та *електронне навчання*, що може відбуватися за умови як синхронної, так і асинхронної комунікації. Базовим складником цієї синергетичної системи є електронне навчання, яке, по-перше, уможливило поєднання в різних співвідношеннях традиційного й дистанційного навчання і в такий спосіб зумовило виникнення та поширення змішаного навчання, по-друге, сприяло формуванню нового освітнього середовища, функціонування якого вимагає урахування відповідних принципів організації навчальної взаємодії.

У сучасній дидактиці принципи навчання розглядаються в якості способів досягнення педагогічних цілей; як рекомендації, що спрямовують педагогічну діяльність і навчальний процес.

Професійна підготовка вчителя фізичної культури характеризується формуванням не лише метапредметних та загальнопедагогічних знань, а й спеціальних умінь і навичок. Узагальнення напрацювань зарубіжних та вітчизняних учених дозволило виокремити такі групи принципів організації навчальної взаємодії майбутніх учителів фізичної культури в умовах змішаного навчання: загальнодидактичні, загальнометодичні та спеціальні. Розглянемо їх.

Загальнодидактичні принципи є засадничими в організації навчальної інтеракції, оскільки цілісно пронизують складники системи педагогічної освіти і виступають підґрунтям її ефективного функціонування. У змішаному навчанні до таких відносимо: принципи інтегративності, системності, систематичності і послідовності; індивідуалізації та диференціації, доступності, наочності, діяльнісного характеру навчання.

Технологія змішаного навчання практично є втіленням принципу *інтегративності*, оскільки поєднує можливості живого спілкування в аудиторії з дистанційною взаємодією, що містить різні рівні електронної підтримки. Структурований навчальний матеріал у змішаному навчанні охоплює різні види контенту (текст, відео, звук, зображення, симулятивні вправи тощо), який контекстуально взаємопов'язаний з іншими навчальними дисциплінами і містить не лише методичні рекомендації та інструкції, розроблені викладачем, а й відкриті освітні ресурси. При цьому ці компоненти є взаємопов'язаними та доповнюють один одного.

Принцип *системності* забезпечується сукупністю теоретичних, методичних, організаційних положень, покладених в основу навчального процесу. У навчальному курсі, що передбачає змішану освітню взаємодію, елементи очного, електронного та дистанційного навчання мають доповнювати один одного і утворювати єдину систему. Всі складники – від постановки цілей заняття, розроблення завдань, добору освітніх інструментів залучення студентів у різні види навчальної активності до контролю результатів навчання – мають бути структурованими і підпорядковуватися єдиній меті. Отже, для забезпечення ефективної освітньої взаємодії, навчально-методичні матеріали мають бути логічно структуровані та відповідати етапам навчального процесу.

*Принцип систематичності та послідовності.* Незалежно від виду навчальної діяльності (аудиторна чи позааудиторна, групова чи індивідуальна), змішане навчання передбачає цілеспрямовану організацію занять і вправ. Відтак даний принцип передбачає неперервну освітню діяльність викладача (продумування системи упорядкування, викладу та подання навчального матеріалу, його постійне оновлення; розроблення чітких критеріїв оцінювання навчальної діяльності та способів підтримки студентів; актуалізація набутих знань; опора на набутий когнітивний та практичний досвід, фіксування уваги студентів на ключових питаннях; встановлення граничних строків виконання завдань, вимог щодо оцінювання та контролю навчальних досягнень), а також регулярну навчальну активність студентів (планомірне опрацювання теоретичного матеріалу; виконання завдань; здійснення рефлексії та саморефлексії результатів).

*Принцип індивідуалізації та диференціації навчання* базується на наданні кожному студентові можливості створення індивідуальної освітньої траєкторії з урахуванням його пізнавальних особливостей, здібностей, інтересів, ставлення до навчання. Це, насамперед, досягається за рахунок можливостей студента контролювати час і місце, варіювати способи і темп опрацювання навчального матеріалу, інтерактивністю завдань, комбінуванням традиційних та електронних засобів навчання.

З вищезазначеним органічно пов'язаний *принцип доступності*. Його методологічну основу складає не лише добір змістового матеріалу, що відповідає рівню пізнавального розвитку студентів, а й відкритість освітніх ресурсів, можливість опрацьовувати їх у будь-якому місці, в будь-який зручний для слухача час із будь-якого пристрою (персональний комп'ютер, планшет, смартфон). Реалізація даного принципу також передбачає постійний супровід студента, що вимагає регламентації часу, розроблення викладачем чіткої навігації в курсі, зрозумілих інструкцій, інструментів спілкування і консультування.

Принцип *діяльнісного характеру* в процесі реалізації змішаного навчання базується на активному залученні студентів до здобуття нових соціально та професійно значущих знань, умінь і навичок. Освіта – це спеціально організований процес формування у тих, хто навчається, структурованого емпіричного та практичного досвіду, що забезпечується не лише осмисленням теоретичного матеріалу, а й здатністю використовувати здобуті знання у практичній діяльності. Отже, викладач має забезпечити умови для набуття студентами такого досвіду у формальній та неформальній взаємодії (як в аудиторії, так і в онлайн-середовищі), створивши відповідні навчальні ситуації та завдання. Для всіх учасників освітнього процесу важливими характеристиками такої взаємодії є довіра, відкритість, готовність до індивідуальної та групової комунікації.

Другу групу складають *загальнометодичні принципи*, що є базовими у професійній освіті і «діють у будь-яких системах і ситуаціях навчання» [6, с. 182]. На думку В. Ортинського, такими є: принцип фундаментальності змісту навчання; науковості й зв'язку теорії з практикою; активності, самостійності і свідомості студентів у навчальній роботі; створення позитивного емоційного клімату, мотиваційного забезпечення діяльності й системи відносин; раціонального

поєднання колективних та індивідуальних форм і способів навчальної роботи, які забезпечують розвиток особистості, її індивідуальну самореалізацію [6, с. 181–182]. Схарактеризуємо їх як такі, що повною мірою відповідають концепції професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури в умовах змішаного навчання.

Так, реалізація принципу *фундаментальності змісту навчання* у змішаному освітньому середовищі передбачає в якості системоутворюючих компонентів курсу чи освітньої програми використання матеріалів, які мають не лише загальнонаукове, а й професійно-прикладне спрямування і забезпечують формування фахових компетенцій майбутніх учителів фізичної культури. Як вказує Н. Морзе, зміст навчального матеріалу (зокрема електронного) повинен відповідати Державним стандартам України з напрямку підготовки фахівців, типовим програмам дисциплін професійного спрямування, обов'язковим навчальним виданням з дисципліни [5, с. 69].

Принцип *науковості й зв'язку теорії з практикою* корелює з попереднім принципом. Так, професійна підготовка майбутніх учителів фізичної культури в умовах змішаного навчання, незалежно від засобів реалізації та рівня співвідношення традиційних і дистанційних компонентів (лекція в аудиторії, електронний формат лекцій, інтерактивний підручник, дистанційний курс-ресурс тощо), має забезпечувати генералізований зміст навчального матеріалу, релевантність вимог освітньої програми академічним та професійним потребам студентів, актуалізацію результатів навчання.

Принцип *активності, самостійності і свідомості студентів у навчальній роботі* вважаємо одним із ключових у змішаному навчанні, оскільки певна частина курсу має забезпечувати дистанційну, а отже відносно самостійну участь студента в навчальній діяльності та в її самоорганізації. Змішане навчання дозволяє студентові: поглиблено опрацювати певний важливий або цікавий для нього матеріал курсу завдяки додатковим відкритим ресурсам, за потреби повернутися до перегляду навчального відео або відкласти його на певний час, багаторазово вправлятися у виконанні тестових завдань та вправ-симуляторів з метою усунення помилок чи вдосконалення професійно значущих умінь і навичок, переглядати та коментувати роботи одногрупників, приватно консультуватися з викладачем щодо проблемних питань тощо. За таких умов студент отримує можливість свідомо й активно сприймати і опрацьовувати навчальний матеріал крізь призму індивідуального когнітивного смислу, а відтак стає суб'єктом самоосвіти, саморозвитку, саморефлексії.

Одним із провідних в умовах змішаного навчання також є принцип *раціонального поєднання колективних та індивідуальних форм і способів навчальної роботи*. Важливою умовою навчальної взаємодії у змішаному навчанні є не лише створення персоніфікованого освітнього середовища, а й забезпечення реалізації умов для навчальної колаборації (або навчання у співпраці) на засадах конструктивістської педагогіки. Комбінування традиційного та електронного навчання дозволяє створювати мікрогрупи студентів, які з одного боку, у спільній діяльності конструюють нове знання, а з іншого – кожен суб'єкт є достатньою мірою незалежним у виборі навчального матеріалу, завдань курсу та темпу їх виконання.

До третьої групи належать спеціальні принципи, що передбачають урахування особливостей організації навчання, яке поєднує елементи традиційної, дистанційної та електронної взаємодії. Ураховуючи практикоорієнтований характер професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури, до цієї групи відносимо такі принципи: принцип адаптивності та гнучкості змісту навчального матеріалу, принцип елективності освітнього простору, принцип інтерактивності, принцип мобільності навчання.

Дотримання *принципу адаптивності та гнучкості змісту навчального матеріалу* забезпечує постійне оновлення і налаштування викладачем змісту курсу або програми згідно з потребами чи пізнавальними можливостями кожного студента, добір відповідних умов освітнього процесу засобів навчання, додаткових інструментів та електронних сервісів, створення багаторівневих завдань і видів контролю знань, наявність зворотного зв'язку. Це особливо важливо враховувати при формуванні та вдосконаленні рухових умінь і навичок, фізичних якостей майбутніх учителів фізичної культури, що потребує показу, демонстрації, неодноразового вправляння.

З вищезазначеним взаємопов'язаний принцип *елективності освітнього простору*, зумовлений реалізацією самостійного вибору студентом індивідуальної освітньої траєкторії у руслі майбутньої професійної діяльності: по-перше, в темпі та стилі опрацювання конкретного зав-

дання, вивченні окремої теми чи модулю; по-друге, в максимально ефективному та зручному поєднанні різнофункціональних компонентів навчальної системи та освітніх джерел (посібник з друкованою основою, мобільний застосунок, тренажер-симулятор тощо). Це дозволяє сформувати у студентів не лише базові теоретичні знання і практичні навички, а й сприяє вихованню у майбутніх вчителів фізичної культури відповідальності за процес та результат навчання, їх узгодженню з професійними інтересами.

Принцип *інтерактивності* передбачає діалогічну взаємодію між суб'єктами навчального процесу в мультимодальному освітньому середовищі, що значно виходить за межі навчальної аудиторії. У змішаному навчанні студент включений у кілька типів комунікації: він взаємодіє не лише з викладачем, з іншими студентами, зі змістом навчального матеріалу, а також з програмним забезпеченням, з комбінованим навчальним контентом, з автоматизованими системами навчання тощо. Дотримання цього принципу дозволяє вдосконалювати у студентів в процесі активного навчання не лише навички роботи з інформацією (пошук і аналіз з різних джерел), а й формувати власний стиль професійної діяльності та спілкування, розвивати вміння критично мислити та генерувати нові ідеї.

Принцип *мобільності* забезпечує студентів можливість навчатися в зручний час та в зручному місці. Його реалізація базується на використанні різнорівневих методичних систем, технологій та моделей навчання і зумовлює персоналізоване комбінування викладачем традиційного, дистанційного та електронного компонентів навчальної взаємодії. Це, в свою чергу, передбачає зміну ролі студента з пасивного слухача на активного співучасника освітнього процесу, а викладача – з транслятора певного обсягу інформації та контролера її засвоєння – на організатора навчального середовища, фаліситатора, тьютора.

**Висновки.** Таким чином, результати теоретичних пошуків та узагальнень наукових джерел засвідчують, що навчальна взаємодія у процесі професійної підготовки майбутніх вчителів фізичної культури в умовах змішаного навчання в закладах вищої освіти базується на принципах, які умовно можна поділити на три групи: загальнодидактичні (основоположні в організації навчального процесу), загальнометодичні (базові у професійній підготовці) та спеціальні (характерні для комбінованих освітніх середовищ). Урахування означених принципів забезпечує персоналізацію та диференціацію освітнього процесу, дозволяє адаптувати навчальний матеріал до індивідуальних потреб студентів, надати їм можливість навчатися у зручному темпі, у зручний час та за потреби використовувати освітні ресурси віддалено, а використання інформаційно-комунікативних технологій дає змогу поглибити розуміння студентами навчального матеріалу, спілкуватися та налагоджувати співпрацю у груповій взаємодії, розв'язувати навчальні проблеми, моделювати різні професійні ситуації та виробляти стратегії професійної поведінки.

**Перспективи подальших досліджень** убачаємо в обґрунтуванні ролі тьюторського супроводу професійної підготовки майбутніх вчителів фізичної культури в умовах змішаного навчання з урахуванням вищезазначених принципів.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ:

1. Ахметов Р. Ф. Проблеми й перспективи формування професійної майстерності фахівців фізичної культури засобами інноваційних технологій / Р. Ф. Ахметов, В. К. Шаверський // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2007. – №34. – С.50–52.
2. Педагогіка: Інтегрований курс теорії та історії: у 2-х ч. / За ред. А. М. Бойко. – Київ, Віпол, Полтава, Асмі. 2009. – Ч. 1. – 370 с.
3. Жуковський В. Особливості сучасного дистанційного навчання: потенціал та нові можливості використання / В. Жуковський, С. Галецький // Людинознавчі студії: зб. наук. праць ДДПУ імені Івана Франка. Серія «Педагогіка». – 2018. – № 6/38. – С. 154–165: doi: 10.24919/2313-2094.6/38.121430
4. Курлянд З. Н. Педагогіка вищої школи : / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін.; [За ред. З. Н. Курлянд]. – Київ, Знання, 2007. – 495 с.
5. Морзе Н. В. Критерії якості електронних навчальних курсів, розроблених на базі платформ дистанційного навчання / Н. В. Морзе, О. Г. Глазунова // Інформаційні технології в освіті. – 2009. – № 4. – С.63–76.

6. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи: навч. посібник [для вищих навч. закладів] / В. Л. Ортинський ; Львівський держ. ун-т внутрішніх справ. - К. : Центр учбової літ., 2009. – 472 с.
7. Про освіту: Закон України : : чинний в редакції від 05.09.2017 № 2145-19 [Електронний ресурс] // Верховна Рада України: [офіційний веб портал]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
8. Harriman G. What is Blended Learning? [Електронний ресурс] / G. Harriman // E-Learning Resources. – [Online]. Available: [www.grayharriman.com/blended\\_learning.htm](http://www.grayharriman.com/blended_learning.htm)
9. Heinze A. Reflections on the Use of Blended Learning: Education in a Changing Environment / A. Heinze, C. Procter // Conference Proceedings, Heinze, 13-14 September 2004. – С. 8. – Retrieved from: [usir.salford.ac.uk/1658/1/4247745025H\\_CP\\_-\\_paper9\\_5.pdf](http://usir.salford.ac.uk/1658/1/4247745025H_CP_-_paper9_5.pdf)
10. Horn M. Blended: Using disruptive innovation to improve schools / M. Horn, H. Staker. – San Francisco: Jossey-Bass/Pfeiffer, 2014. – 336 p.
11. Phipps R. What's the difference? A review of contemporary research on the effectiveness of distance learning in higher education / R. Phipps, J. Merisotis. – Washington, DC, The Institute for Higher Education Policy, 1999. – 49 p. – [Online]. Available: <https://eric.ed.gov/?id=ED429524>
12. Voos R. Blended Learning: What it is and Where it Might Take Us? / R. Voos. // Sloan-C View. – 2005. – 2(1). – Pp. 2–5. – [Online]. Available: <http://www.aln.org/publications/view/v2n1/blended1.htm>

#### REFERENCES

1. Akhmetov R. F. Problemy u perspektyvy formuvannya profesiinoi maisternosti fakhivtsiv fizychnoi kultury zasobamy innovatsiinykh tekhnolohii [Problems and prospects of physical culture specialists' professional mastery formation by innovative technologies facilities] / R. F. Akhmetov, V. K. Shaverskyi. // Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnogo universytetu imeni Ivana Franka. – 2007. – №34. – S.50–52. (in Ukrainian).
2. Pedahohika: Intehrovanyi kurs teorii ta istorii: u 2-kh ch. [Pedagogics: the Integrated course of theory and history: in 2 parts] / Za red. A. M. Boiko. – Kyiv, Vipol, Poltava-Asmi, 2009. – Ch. 1. – 370 s. (in Ukrainian).
3. Zhukovskiy V. Osoblyvosti suchasnoho dystantsiinoho navchannia: potentsial ta novi mozhlyvosti vykorystannia [The peculiarities of distance education: potential and new possibilities of the use] / V. Zhukovskiy, S. Haletskiy // Liudynoznavchi studii: zb. nauk. prats DDPU imeni Ivana Franka. Seriiia «Pedahohika». – 2018. – № 6/38. – S. 154–165: doi: 10.24919/2313-2094.6/38.121430
4. Kurliand Z. N. Pedahohika vyshchoi shkoly [Pedagogics of higher educational institutions] / Z. N. Kurliand, R. I. Khmeliuk, A. V. Semenova ta in.; [Za red. Z. N. Kurliand]. – Kyiv, Znannia, 2007. – 495 s.
5. Morze N. V. Kryterii yakosti elektronnykh navchalnykh kursiv, rozroblenykh na bazi platform dystantsiinoho navchannia [Criteria of the electronic educational courses quality, worked out on the base of the distance education platforms] / N. V. Morze, O. H. Hlazunova // Informatsiini tekhnolohii v osviti. – 2009. – № 4. – S.63–76.
6. Ortynskyi V. L. Pedahohika vyshchoi shkoly: navch. posibnyk dlia vyshchykh navch. zakladiv [Pedagogics of higher educational institutions] / V. L. Ortynskyi ; Lvivskiy derzh. un-t vnutrishnikh sprav. - K. : Tsentri uchbovoi lit., 2009. – 472 s.
7. Pro osvitu: Zakon Ukrainy : : chynnyi v redaktsii vid 05.09.2017 № 2145-19 [Elektronnyi resurs] // Verkhovna Rada Ukrainy: [ofitsiyni veb portal]. [The Verkhovna Rada of Ukraine About Education (Law of Ukraine)]. – [Online]. Available: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
8. Harriman G. What is Blended Learning? [Електронний ресурс]/ G. Harriman // E-Learning Resources. – [Online]. Available: [www.grayharriman.com/blended\\_learning.htm](http://www.grayharriman.com/blended_learning.htm)
9. Heinze A. Reflections on the Use of Blended Learning: Education in a Changing Environment / A. Heinze, C. Procter // Conference Proceedings, Heinze, 13-14 September 2004. – С. 8. – Retrieved from: [usir.salford.ac.uk/1658/1/4247745025H\\_CP\\_-\\_paper9\\_5.pdf](http://usir.salford.ac.uk/1658/1/4247745025H_CP_-_paper9_5.pdf)
10. Horn M. Blended: Using disruptive innovation to improve schools / M. Horn, H. Staker. – San Francisco: Jossey-Bass/Pfeiffer, 2014. – 336 p.
11. Phipps R. What's the difference? A review of contemporary research on the effectiveness of distance learning in higher education / R. Phipps, J. Merisotis. – Washington, DC, The Institute for Higher Education Policy, 1999. – 49 p. – [Online]. Available: <https://eric.ed.gov/?id=ED429524>
12. Voos R. Blended Learning: What it is and Where it Might Take Us? / R. Voos. // Sloan-C View. – 2005. – 2(1). – Pp. 2–5. – [Online]. Available: <http://www.aln.org/publications/view/v2n1/blended1.htm>

OKSANA DANYSKO

**PRINCIPLES OF EDUCATIONAL COOPERATION ORGANIZATION IN THE PROCESS OF FUTURE PHYSICAL CULTURE TEACHERS PROFESSIONAL TRAINING IN CONDITIONS OF BLENDED LEARNING**

In the article on the basis of specification and systematization of theoretical analysis the principles of educational cooperation organization are generalized in the process of future physical culture teachers' professional training in conditions of blended learning. From positions of constructivism the education is examined as a process of the purposeful specially organized cooperation of teacher and students, during this process the students' education, upbringing and development is being fulfilled. It is set that blended learning combines three interrelated constituents: traditional education, realized in the process of direct cooperation, distance education, conducted remotely, mediated, and e-learning, that can take place in case of both synchronous and asynchronous communication. It is proved that educational cooperation in the process of future physical culture teachers' professional training in conditions of blended learning in higher educational institutions is based on principles that conditionally can be divided into three groups: general didactic (fundamental for educational process organization – integrative; systemic; systematic and sequence; individualization and differentiation; availability; illustrative; active character of learning), general methodological (basic for professional training – fundamentality of educational maintenance; scientific character and connection of theory with practice; students' activity, independence and consciousness in educational work; positive emotional climate creation, providing the motivation of active work and relations system; rational combination of collective and individual forms and methods of educational work, that provides the development of personality, his or her individual self-realization) and special (typical for the blended educational environments – adaptivity and flexibility of educational material maintenance; electiveness of educational space; interactivity; mobility of education). Taking into account these marked principles provides personalization and differentiation of educational integrative cooperation, allows to adapt educational material to the individual necessities of students, to give them possibility to study in a comfortable rate, in comfortable time and if necessary to use educational resources remotely, and the use of informatively-communicative technologies gives an opportunity to deepen the students' understanding of educational material, to communicate and to establish cooperation in group communication, to decide educational problems, to think critically, to design different professional situations and to produce the professional behavior strategies.

**Keywords:** *principles of education; educational cooperation; professional training; future physical culture teachers; blended learning.*

Одержано 05.09.2018р.

УДК 378.011.3.015.3-051

DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.2172009>**ОЛЕКСАНДР МАМОН**ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9098-8635>**ДМИТРО ГАЛЬЧЕНКО**ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5256-1684>*(Полтава)***МЕТОДИ ПЕДАГОГІЧНОГО СТИМУЛЮВАННЯ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО САМООЦІНКИ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

У статті уточнено сутність поняття «педагогічного стимулювання», виділено та обґрунтовано чотири ключові групи методів педагогічного стимулювання: формування пізнавального інтересу й розвитку позитивного емоційного ставлення до самооцінки навчальної діяльності; формування обов'язку та відповідальності в навчанні; використання мотивувального впливу навчальної групи; стимулювання подолання перешкод у навчанні.

**Ключові слова:** навчальна діяльність, самооцінка, стимул, педагогічне стимулювання, метод, методи педагогічного стимулювання.

**Постановка проблеми.** Інтерес учених та практиків до поняття «самості» (від англ. *self*) студентів пов'язаний із потребою інформаційного суспільства у висококваліфікованих кадрах, мобільних, інформованих, здатних до творчого і критичного мислення. Розвиток особистості, формування її як суб'єкта соціального життя, підготовка до постійного самовдосконалення, саморозвитку та самореалізації значною мірою пов'язані з якістю функціонування системи педагогічної освіти, теорією і практикою професійної підготовки вчителя. Із зазначеним вище пов'язана проблема оновлення системи професійної підготовки майбутнього вчителя шляхом перегляду таких її компонентів, як самостійна робота, самостійна пізнавальна діяльність, самоосвіта, саморегуляція, самоорганізація й усвідомлення домінанти ролі у структурі педагогічного процесу самоконтролю й самооцінки 4; 8.

Такий вид людської діяльності, як навчальна, потребує реалізації всіх відомих видів мотивації. Це положення набуває актуальності у вищій школі, оскільки в період навчання у закладі вищої освіти відбувається становлення особистості фахівця, якість формування якого значною мірою залежить від мотивів учіння.

З мотивацією навчально-пізнавальної діяльності студентів тісно пов'язана проблема її стимулювання. Формування позитивної мотивації учіння й підтримка вже відомих пізнавальних потреб відбуваються завдяки організації педагогічних впливів на студента як на вже сформовану особистість шляхом використання методів педагогічного стимулювання.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Теоретичне обґрунтування педагогічного стимулювання як концепції навчання здійснили А. Алексюк, Л. Аристова, С. Гончаренко, І. Лернер, П. Підкасистий, Н. Половнікова, Г. Щукіна та інші; загальні положення теорії педагогічного стимулювання та мотивації навчально-пізнавальної і навчально-професійної діяльності учнів і студентів обґрунтували А. Алексюк, Г. Васьківська, Є. Вінтер, Л. Гордін, О. Леонтьєв, В. Прянікова, С. Рубінштейн, В. Чайка, О. Черноус, Г. Щукіна, О. Янкович та інші.

Слід підкреслити, що в педагогіці і психології увага приділяється дослідженню як зовнішніх, так і внутрішніх стимулів активності й самостійності суб'єктів освітнього процесу. Проте проблема мотивів розроблялася ширше та докладніше, ніж питання про роль, сутність і шляхи застосування стимулів із метою залучення майбутніх фахівців до самооцінки навчальної діяльності.

**Мета статті:** уточнити сутність поняття «педагогічне стимулювання», виділити та обґрунтувати методи педагогічного стимулювання майбутнього вчителя до самооцінки навчальної діяльності.

**Виклад основного матеріалу.** Словникові джерела педагогічне стимулювання визначають як свідоме, цілеспрямоване використання з метою всебічного та гармонійного розвитку особистості об'єктивно властивих суспільству матеріальних та ідеальних, зовнішніх і внутрішніх сти-

мулів, які відповідають їхньому індивідуальному розвитку [3]; рушійну силу навчального процесу, яка забезпечує сприятливі умови між педагогом та студентом із метою навчання на основі об'єднання суб'єктивного досвіду студентів (інтерес, здібності, бажання) з педагогічними знаннями [6].

Поняття «педагогічне стимулювання» уточнює С. Кашин, розуміючи під ним цілеспрямовану дію педагогів з актуалізації потреб вихованців і необхідності виконання навчальних дій [5].

Аналіз наукових праць [7; 9] дозволив визначити такі основні положення педагогічного стимулювання:

- процес стимулювання передбачає врахування вікових і психологічних особливостей людини, оскільки з віком більшої значущості набувають стимули, пов'язані з прагненням одержати схвалення оточуючих і визначити своє місце в соціумі;
- проблема стимулів – це проблема активізації внутрішніх сил діяльності і розвитку особистості. Стимули, які є найважливішими у формуванні особистості, виступають безпосередніми спонукальними чинниками життєдіяльності суб'єкта та активізують його;
- спонукальна дія стимулу стає реальною, якщо спонукування, об'єктивно викликане ним, сприймається свідомістю й емоційно-вольовою сферою особистості та правильно оцінюється нею. Стимули впливають на формування мотиваційної сфери суб'єкта діяльності;
- зовнішні впливи не завжди сприймаються особистістю, а сам стимул в одному випадку буде стимулювати студента до навчально-пізнавальних дій, в іншому залишиться лише потенційним чинником;
- ефективність педагогічного стимулювання залежить від індивідуалізації та диференціації застосування стимулів.

Орієнтуючись на загальноприйняті формулювання, що експлікують зовнішні і внутрішні ознаки педагогічного стимулювання, візьмемо за основу таке робоче визначення: педагогічне стимулювання – це процес цілеспрямованого застосування системи соціально значущих, психологічно виправданих збудників (стимулів) активності й самодіяльності особистості, що забезпечує узгодження педагогічного освітнього інваріанту із суб'єктивним досвідом студентів та зумовлений внутрішньою мотивацією майбутнього вчителя до застосування методів самостійної навчально-пізнавальної діяльності, перенесення набутих знань, умінь, навичок у нові ситуації навчання та професійну діяльність.

Отже, формування позитивної мотивації учіння та підтримка вже наявних пізнавальних потреб відбувається завдяки організації педагогічних впливів на студента як на вже сформовану особистість і шляхом використання методів педагогічного стимулювання.

Метод педагогічного стимулювання – це система прийомів, форм і засобів планомірного цілеспрямованого застосування викладачем педагогічних стимулів з метою актуалізації інтелектуальних і особистісних потреб студентів.

Уперше методи стимулювання й мотивації навчально-пізнавальної діяльності студентів було виокремлено в особливу групу методів навчання у 80-х рр. ХХ ст. Підставою для їх виділення були такі висновки:

- процес навчання неможливий без наявності певних мотивів діяльності студентів;
- багаторічна практика навчання виробила низку методів, призначення яких полягає в стимулюванні й мотивації навчання з одночасним забезпеченням засвоєння нової інформації (навчально-пізнавальні ігри, навчальні дискусії, метод емоційного стимулювання тощо).

Ю. Бабанський розподіляв методи педагогічного стимулювання відповідно до мотивів навчання:

- група методів стимулювання пізнавального інтересу;
- група методів стимулювання обов'язку й відповідальності в навчанні [1].

Методи стимулювання й мотивації навчальної діяльності досліджував В. Бондар. З-поміж них він описав: вимогу; роз'яснення значущості учіння; використання ігор, дискусій, емоційних ситуацій тощо [2].

Проблемі використання педагогічних стимулів в активізації пізнавальної діяльності студентів присвячує свої праці В. Шуман, наполягаючи на значенні стимулів як гуманних, ненасильницьких засобів управління діяльністю студента. Відповідно до власного трактування проблеми він виокремлює низку стимулів:



- методи, засоби, прийоми навчання;
- різноманітні методи заохочення і в м'якій формі примушення організації колективної і групової діяльності;
- проблемний і дослідницький підходи до навчання;
- спеціальні шляхи і засоби спонукання пізнавального інтересу; міжпредметні зв'язки [10].

У нашому дослідженні з-поміж методів педагогічного стимулювання майбутнього вчителя до самооцінки навчальної діяльності розглядаємо:

- формування пізнавального інтересу й розвитку позитивного емоційного ставлення до самооцінки навчальної діяльності;
- формування обов'язку та відповідальності в навчанні;
- використання мотивувального впливу навчальної групи;
- стимулювання подолання перешкод у навчанні.

Формування пізнавального інтересу й розвитку позитивного емоційного ставлення до самооцінки навчальної діяльності потребують студенти, які відчувають певні труднощі в навчанні. Умовами повноцінної реалізації цього методу вважаємо створення комфортної морально-психологічної атмосфери, що виявляється у вербальному заохоченні й підбадьорюванні студентів, під час виконання тих чи тих завдань, у ситуаціях, коли студент досягає позитивних результатів. Слід вказати також на обов'язкову диференціацію завдань і їх поступове ускладнення.

Метод формування обов'язку й відповідальності в навчанні спонукає студентів до певної діяльності і водночас гальмує їхні небажані дії і вчинки. Зміст методу полягає у внесенні коректив в окремі права студентів як членів колективу, майбутніх фахівців, а також в моральній оцінці їхньої діяльності.

Формування обов'язку й відповідальності в навчанні пов'язане зі зміною обов'язків студентів, їхніх прав та академічних свобод. Розширення прав та академічних свобод студентів є мірою заохочення, а їх обмеження – покаранням. На практиці цей метод реалізується через оголошення подяки, нагородження грамотою за успіхи в навчанні, запрошення для участі в науковому семінарі чи конференції, схвалення, підбадьорення, похвалу, надання почесних прав, нагородження подарунками, а також через зауваження, виключення, недопущення, покладання додаткових обов'язків, обмеження або позбавлення певних прав, моральний осуд.

Використання мотивувального впливу навчальної групи – метод педагогічного стимулювання, який інтегрує в собі всі інші методи стимулювання і залучає студентів до розроблення і пред'явлення один одному соціально та морально цінних вимог, постановки та реалізації суспільно і особистісно значущих перспектив, впливає на дієвість заохочення та покарання.

Стимулювання подолання перешкод у навчанні планується викладачем на підставі врахування орієнтирів студентів на пріоритет, лідерство, першість, самоствердження. У закладі вищої освіти впроваджують різні форми подолання перешкод: конкурси, олімпіади, фестивалі, захист проектів, виставки, вікторини тощо. Змагання такого характеру сприяють виявленню та розвитку інтересів, творчих здібностей студентів, розширенню знань і світогляду, активізації пізнавальної діяльності.

Очевидну користь, як доводить практика, приносить рейтингування студентів за показниками успішності. Подолання перешкод у навчанні може здійснюватися колективно та індивідуально, бути розрахованим на тривалий термін або відбуватися епізодично. У процесі стимулювання подолання перешкод необхідно дотримуватися традиційних принципів: гласності, конкретності показників, порівнюваності результатів, можливості практичного використання передового досвіду.

**Висновки.** Узагальнюючи сказане вище, можна дійти висновку, що педагогічне стимулювання змінює стереотипи поведінки, створює мотивацію діяльності суб'єкта, при цьому є основою педагогічної взаємодії в процесі морального виховання, оскільки активізує рушійні сили особистості, її моральний потенціал. Стимули утворюють систему зовнішньої і внутрішньої детермінації діяльності. Спонукальна функція стимулу діє ефективно, якщо об'єктивне спонукання сприймається свідомістю, емоційною і вольовою сферами особистості та правильно нею оцінюється.

Отже, на основі вивчення різних визначень, дотичних до поняття «педагогічне стимулювання», нами сформовано наступне: педагогічне стимулювання – це цілеспрямоване застосування дидактичного інструментарію у процесі самоствердження та активізації інтелектуального і морального потенціалу суб'єкта навчання з урахуванням його особистісних характеристик.

З-поміж методів педагогічного стимулювання майбутнього вчителя до самооцінки навчальної діяльності ми виділили і охарактеризували чотири ключові групи: формування пізнавального інтересу й розвитку позитивного емоційного ставлення до самооцінки навчальної діяльності; формування обов'язку та відповідальності в навчанні; використання мотивувального впливу навчальної групи; стимулювання подолання перешкод у навчанні.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды / Сост. Ю. Бабанский. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.
2. Бондар В. І. Дидактика : підруч. для студ. вищ. навч. закл. / В. І. Бондар. – К. : Либідь, 2005. – 64 с.
3. Енциклопедія освіти / АПН України ; [голов. ред. В. Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
4. Задорожна І. П. Організація самостійної роботи майбутніх учителів англійської мови з практичної мовної підготовки : монографія / І. П. Задорожна ; Київ. нац. лінгв. ун-т. – Тернопіль : Вид-во ТНПУ, 2011. – 414 с.
5. Кашин С. А. Методы педагогического стимулирования как средство воспитания учебно-познавательных интересов студентов : автореф. дисс. на получение науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика» / С. А. Кашин. – К., 1984. – 22 с.
6. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь : [для студ. высш. и сред. пед. учеб. завед.] / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров // М. : Академия, 2003. – 176 с.
7. Липкина А. И. Критичность и самооценка в учебной деятельности / А. И. Липкина, Л. А. Рыбак. – М. : Просвещение, 1968. – 141 с.
8. Терещук Г. В. Навчальний процес у вищому закладі педагогічної освіти в контексті інноваційних змін [Електронний ресурс] / Г. В. Терещук // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка. – 2010. – № 3. – С. 115–120. – Режим доступу : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/NZTNPU\\_ped\\_2010\\_3\\_23](http://nbuv.gov.ua/UJRN/NZTNPU_ped_2010_3_23)
9. Черноус О. А. Основные положения педагогического стимулирования в навчальній діяльності / О. А. Черноус // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: зб. наук. праць. – Запоріжжя : ЗОІППО, 2008. – Вип.49. – С. 314–317.
10. Шуман В. П. Стимулы и мотивы познавательной деятельности учащейся молодежи / В. П. Шуман. – Владимир, 1979. – 176 с.

### REFERENCES

1. Babanskij YU. K. Izbrannye pedagogicheskie trudy / Sost. YU. Babanskij. – M. : Pedagogika, 1989. – 560 s.
2. Bondar V. I. Dydaktyka : pidruch. dlia stud. vyshch. navch. zakl. / V. I. Bondar. – K. : Lybid, 2005. – 64 s.
3. Entsyklopediia osvity / APN Ukrainy ; [holov. red. V. H. Kremen]. – K. : Yurinkom Inter, 2008. – 1040 s.
4. Zadorozhna I. P. Orhanizatsiia samostiinoi roboty maibutnikh uchyteliv anhliiskoi movy z praktychnoi movnoi pidhotovky : monohrafiia / I. P. Zadorozhna ; Kyiv. nats. linhv. un-t. – Ternopil : Vyd-vo TNPU, 2011. – 414 s.
5. Kashin S. A. Metody pedagogicheskogo stimulirovaniya kak sredstvo vospitaniya учебно-познавател'nykh interesov studentov : avtoref. diss. na poluchenie nauch. stepeni kand. ped. nauk : spets. 13.00.01 «Obshhaya pedagogika» / S. A. Kashin. – K., 1984. – 22 s.
6. Kodzhaspirova G. M. Pedagogicheskij slovar' : [dlya stud. vyssh. i sred. ped. ucheb. zaved.] / G. M. Kodzhaspirova, A. YU. Kodzhaspirov // M. : Akademiya, 2003. – 176 s.
7. Lipkina A. I. Kritichnost' i samoosenka v uchebnoj deyatel'nosti / A. I. Lipkina, L. A. Rybak. – M. : Prosveshhenie, 1968. – 141 s.
8. Tereshchuk H. V. Navchalnyi protses u vyshchomu zakladi pedahohichnoi osvity v konteksti innovatsiinykh zmin [Elektronnyi resurs] / H. V. Tereshchuk // Naukovi zapysky Ternopil'skoho natsionalnogo pedahohichnogo universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Seriiia : Pedahohika. – 2010. – № 3. – S. 115–120. – Rezhym dostupu : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/NZTNPU\\_ped\\_2010\\_3\\_23](http://nbuv.gov.ua/UJRN/NZTNPU_ped_2010_3_23)
9. Chornous O. A. Osnovni polozhennia pedahohichnogo stymuliuвання v navchalnii diialnosti / O. A. Chornous // Pedahohika i psykholohiia formuvannya tvorchoi osobystosti: problemy i poshuky: zб. nauk. prats. – Zaporizhzhia : ZOIPPO, 2008. – Vyp.49. – S. 314–317.
10. Shuman V. P. Stimuly i motivy poznavatel'noj deyatel'nosti uchashhejsya molodyozhi / V. P. Shuman. – Vladimir, 1979. – 176 s.

OLEKSANDR MAMON

DMYTRO HALCHENKO

**METHODS OF PEDAGOGICAL STIMULATION OF THE FUTURE TEACHER TO SELF-ASSESSMENT IN EDUCATIONAL ACTIVITY**

During the research, based on a thorough study of various definitions related to the concept of "pedagogical stimulation", we have formed up the following definition: pedagogical stimulation is the purposeful use of didactic tools in the process of self-affirmation and activation of the intellectual and moral potential of the agent of learning process, taking into account his personality characteristics.

Among the methods of pedagogical stimulation of the future teacher to self-assessment in educational activity, we identified and characterized four key groups: the formation of cognitive interest and the development of a positive emotional attitude to self-assessment in educational activities; formation of the sense of duty and responsibility in teaching; to bolster the motivation influence in training group; to encourage students to overcome obstacles to learning.

The students who have already experienced some difficulties in learning require the development of cognitive interest as well as of a positive emotional attitude towards the self-assessment in educational activities. Thus we consider the introduction of a comfortable moral and psychological atmosphere to be the essential condition for the method to be implemented. It is manifested in verbal encouragement when the students are performing their tasks and projects, in situations when a student has achieved positive results.

The method of forming a sense of duty and responsibility in learning encourages students to be actively engaged in certain activities and at the same time it impedes their inappropriate actions. The content of the method is to focus on students' individual rights as members of the team, future specialists, as well as on the moral assessment of their activities.

The use of motivational influence of the educational group is a method of pedagogical stimulation, which integrates all other methods of stimulation and involves students in the development and presentation their socially and morally valuable requirements to each other; it encourages to setting and implementation of socially and personally significant perspectives and it influences the effectiveness of promotion and punishment .

The incentive to overcome the barriers in learning is planned by the teacher and is based on the student's bias on priority, leadership, primacy, self-affirmation. Different forms of overcoming obstacles are implemented at higher educational establishments: competitions, festivals, projects, exhibitions, quizzes, etc. These kinds of competitions of contribute to the identification and development of interests, creative abilities of students, expansion of knowledge and outlook, activation of cognitive activity

**Key words:** *educational activity, self-assessment, stimulus, pedagogical stimulation, method, methods of pedagogical stimulation.*

Одержано 10.09.2018р.

УДК 378:378.026:687.016

DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.2172257>

**КАТЕРИНА РЯБЧИКОВА**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3086-5975>

(Харків)

## **МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ ОДЯГУ**

---

Розроблена модель формування міжкультурної компетентності у студентів напряму дизайн моди. Розглядаються основні компоненти цієї моделі. Аналізується зміст підготовки у напрямку забезпечення основних дескрипторів міжкультурної компетентності у вигляді структурованої системи дисциплін, різнорівневих інтеркультурних практиках. Визначені форми, методи, засоби навчання, переважно у вигляді інтеркультурних інтерактивних онлайн семінарах і міжнародних проектах.

**Ключові слова:** *інтеркультурна компетентність, дизайн моди, дескриптори, культурний інтелект, модель формування компетентності.*

**Постановка проблеми.** Одним із основних завдань, що стоїть перед процесом навчання дизайнерів одягу є підготовка спеціалістів для досягнення лідерства моди [1]. При цьому мода, як і інші аспекти життєдіяльності, набуває глобального характеру і вимагає відповідних компетентностей у спеціалістів. Підготовка спеціалістів за напрямком «Дизайн моди» розвивається у більшості країн світу, у тому числі в Україні.

Процес проектування модного одягу беззаперечно повинен базуватися на загальних підходах, національних культурних традиціях. В умовах всесвітньої глобалізації в останній час набуває міжнародного і міжкультурного характеру. Даний процес визначає необхідність формування нової групи компетентностей фахівця, які в іноземних джерелах одержали найменування інтеркультурних. Формування даних компетентностей вимагає певної модернізації системи підготовки фахівців, зокрема визначення необхідної структури навчального процесу. Структура навчального процесу уявляє з себе систему, що включає ряд компонентів. На всіх етапах система навчального процесу повинна бути направлена в дві сторони і обов'язково включати як педагога, так і суб'єкта навчання.

В нашому випадку будемо аналізувати структуру підготовки спеціалістів в галузі дизайну одягу в напрямку формування інтеркультурної компетентності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблематика інтеркультурної компетентності є напрямом дослідження багатьох закордонних авторів. Зокрема, в [2-3] окреслені загальні проблеми формування інтеркультурної компетентності. В ряді публікацій визначені основні компоненти системи формування такої компетентності. Зокрема, доведена доцільність, а в деяких випадках і необхідність розробки міжнародного навчального плану [4] в напрямку виховання глобального студента [5]. Розглянута необхідність організації міжнародних практик у різних формах [6]. Досліджені результати інтерактивних онлайн зустрічей студентів [7]. Розглянуті можливості організації глобальних студентських команд для розв'язання певних інтеркультурних проблем [8].

У той же час, в зазначених роботах окремі елементи розглядаються без їх взаємного зв'язку, загальна система формування інтеркультурної компетентності досі не розроблена. Впровадження цих методів в систему підготовки дизайнерів моди досліджений недостатньо. Окремі досліджені публікації [9-10] носять фрагментарний характер і не можуть бути рекомендовані для розробки реальних рекомендацій для освітнього процесу.

В Україні проблематика формування міжкультурної компетентності тільки починає розвиватися, публікації з цього напряму носять поки що пошуковий характер [11-12]. У роботах, присвячених підготовці дизайнерів одягу, у ряді випадків дійсно аналізуються культурні складові, хоча у більшості випадків мається на увазі дійсно важлива задача впровадження основ національної культури [13-14]. У той же час міжкультурні особливості підготовки дизайнерів практично не розглядаються.

Все це визначає напрям даної роботи щодо створення системи формування даної компетентності.

**Мета статті:** визначити структуру інтеркультурної компетентності для підготовки спеціалістів у сфері дизайну одягу, на основі аналізу складових дескрипторів синтезувати загальну модель її формування.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** В структурі цільового компоненту повинен спостерігатися напрям розв'язання протиріччя, що виникло в освіті України в останній час. Перш за все треба відзначити сучасні вимоги до мобільності з огляду на загальноосвітні прагнення України. Дані вимоги з іншого боку мають досить високі можливості для реалізації, обумовлені збільшенням відкритості різних країн, можливостями вільного транскордонного переміщення, легкості міжнародного спілкування за допомогою сучасних засобів комунікації, збільшенням кількості країн з можливостями безвізового відвідування для громадян України.

Традиційно, вища освіта України мала досить яскраво виражений технічний напрям. У той же час загальноосвітні тенденції свідчать про зсув структури освіти в гуманітарний бік. Наприклад, у роботі [15] показана актуальність процесів гуманітаризації для навчання висококваліфікованих інженерів. Студенти технічних університетів повинні набувати гуманітарні знання для реалізації місії науки і техніки в житті людства і для визначення власного місця в реалізації цього процесу. В роботі [16] автори підіймають проблему зв'язку технічних і гуманітарних знань в розвитку культури XXI століття. Рішення соціокультурних проблем вимагає достатнього рівня гуманізації і гуманітаризації.

Однією з яскравих галузей взаємопроникнення технічної і гуманітарної складової є сфера виготовлення одягу. В освіті пов'язаній з цим напрямом, послідовно спостерігається питомої ваги спеціальностей, пов'язаних з дизайном одягу порівняно з технічними спеціальностями шиття. Сюди додаються тенденції збільшення національно-культурних рис в проектуванні одягу [17-18].

Розширення сфери дизайну одягу в освіті, підвищення цікавості до національних мотивів в одязі передбачає необхідність розширення інтеркультурної складової в даному сегменті з метою взаємобогачення культур, пошуку нових джерел для натхнення. Можливість даного розширення визначається як загальними глобальними змінами, можливостями особисто вивчати культуру одягу іншої країни, так і широким впровадженням нових автоматизованих методів проектування одягу, які значно скорочують процес створення одягу, у тому числі з використанням нових культурних підходів.

В Українській інженерно-педагогічній академії підготовка майбутніх дизайнерів в напрямку формування інтеркультурної компетентності проводиться з використанням договорів про співробітництво з рядом навчальних закладів Європи (Словаччина, Чехія), Азії (Індія), Африки (Ефіопія), що визначає можливість реального формування міжкультурних компетентностей з врахуванням міжнародних практик.

Зазначені фактори визначають протиріччя, яке демонструє необхідність і можливість створення моделі формування інтеркультурної компетентності в Україні в сучасних умовах (рис.1).



Рис.1. Актуальність формування міжкультурної компетентності фахівця в галузі дизайну одягу

Визначене протиріччя дозволяє окреслити мету формування зазначеної компетентності – сформувати систему здібностей для забезпечення міжкультурної взаємодії спеціаліста дизайну одягу.

При досягненні даної мети необхідно враховувати сучасні підходи до освіти, що у загальноєвропейському проекті «Тьюнінг» [19] пов'язується, насамперед, з формуванням необхідних компетентностей у вигляді системи здібностей. Згідно [20] «компетентність – це основні характеристики, які дозволяють виконувати роботу, для належного виконання якої особа потребує знань та навичок, необхідних для встановлених обов'язків».

Незважаючи на гуманітарний уклін спеціальності «Дизайн одягу», результати навчання повинні бути направлені на розв'язання практичних цілей – виготовлення конкурентоспроможного якісного одягу.

До інноваційних методів освіти поряд з компетентнісним можна віднести технологічний, який в англійських виданнях означається, як Design Thinking (DT) [21]. Зокрема, в організації технологічного підходу пропонується концептуальний фон «Проектування та дизайн мислення», що заснований на результатах європейського проекту D-Think, розробленого в період з 2014 по 2017 рік.

У будь-якому разі, процес формування інтеркультурної компетентності повинен включати в себе ряд елементів, що у комплексі розв'язують загальну задачу. Цей факт передбачає розглядання даний процес як систему, що являє сукупність елементів. Системний підхід, таким чином, повинен бути складовим елементом при створенні загальної моделі [22].

Стимулювально-мотиваційний компонент загальної моделі формує позитивну направленість навчального процесу, забезпечує інтерес, спонуку до навчання. В моделі формування інтеркультурної компетентності виділимо три рекурентні складові мотивів, що впливають один з одного. Основні потреби особи при цьому можна визначати, як потреби до пізнання нового, спілкування з людьми різних культур і спеціальностей.

Загальні мотиви – це тяга до пізнання корисних здібностей, прагнення оволодіти вміннями, навчитися і зрозуміти сутність професійних підходів. До цих же мотивів можна віднести культурологічні мотиви до пізнання культури своєї країни і інших споріднених культур, емоційні потреби до вивчення зразків культури і мистецтва різних країн і епох.

Спеціальні професійні мотиви передбачають можливість професійної реалізації в умовах різних культур і країн, продемонструвати в цих умовах свою професійну цінність і потребу.

Змістовний компонент формування інтеркультурної компетентності у свою чергу включає ряд елементів. Основним документом, що відображає зміст освіти, є навчальний план. При впровадженні інтеркультурних заходів він може набути певних змін. У випадку двобічних домовленостей з університетом-партнером з іншою культурою такий план може набути локальних змін. Більшість дослідників вважає, що формування інтеркультурних компетентностей повинно бути пов'язане, насамперед, з створенням інтернаціонального навчального плану [23-24].

Аналіз даних свідчить про багатокомпонентний склад напрямів формування інтеркультурної компетентності. Першою обов'язковою складовою повинно бути достатнє, а краще вільне володіння іноземною мовою. В інтернаціональних навчальних планах іноземна компетентність передбачає формування нових підкомпетентностей, що включають як мовні, так і комунікативні здібності [25].

Найбільш поширеною іноземною мовою міжнародного спілкування є англійська. Термін EFL (English as a Foreign Language) означає визначення підходів до вивчення англійської мови як іноземної [26]. Інтернаціональний навчальний план, таким чином, повинен обов'язково включати елементи EFL. При цьому формування мовних комунікативних компетентностей повинно розвиватися від загальних підходів до професійно орієнтованих, що передбачає наступність у навчальних курсах Іноземна мова (загальна компетентність) – Іноземна мова професійного спілкування (загально професійна компетентність) – Мовна практика за кордоном (спеціальна професійна компетентність). Враховуючи дану схему формування складових компетентності, можна розглянути інші складові.

Звичайно, тільки мовної складової недостатньо для ефективного спілкування, особливо за кордоном з представниками іншої культури. Мовна компетентність демонструє потенційну можливість до спілкування з представниками іншої культури. Для демонстрації готовності до такого спілкування необхідно ввести цикл комунікативно-психологічних дисциплін, зокрема таких, що формують навички міжособистісного спілкування серед студентів різних культур [27], що забез-

печується, зокрема посиленням соціально-психологічної підготовки студентів [28]. Однією з необхідних рис фахівця, що працює в галузі інтеркультурної комунікації, повинно бути формування культурного інтелекту [29]. Концепція культурного інтелекту визначає формування загально професійних інтеркультурних здібностей [30] і вимагає набуття знань і умінь, що стосуються рідної культури, всесвітньої культури і мистецтва. Останнім рівнем формування інтеркультурної компетентності повинен бути комплекс дисциплін, що формує специфічно професійні здібності.

Таким чином, змістовний компонент формування інтеркультурної компетентності дизайнерів одягу має яскраво виражений матричний характер, що має основні рівні з мовної, психологічної комунікативної компетентності, рівень культурного інтелекту і спеціально професійний рівень. З іншого боку, в часі кожен з них розвивається від загальних здібностей, загальнокультурних, специфічних компетентностей (рис.2).

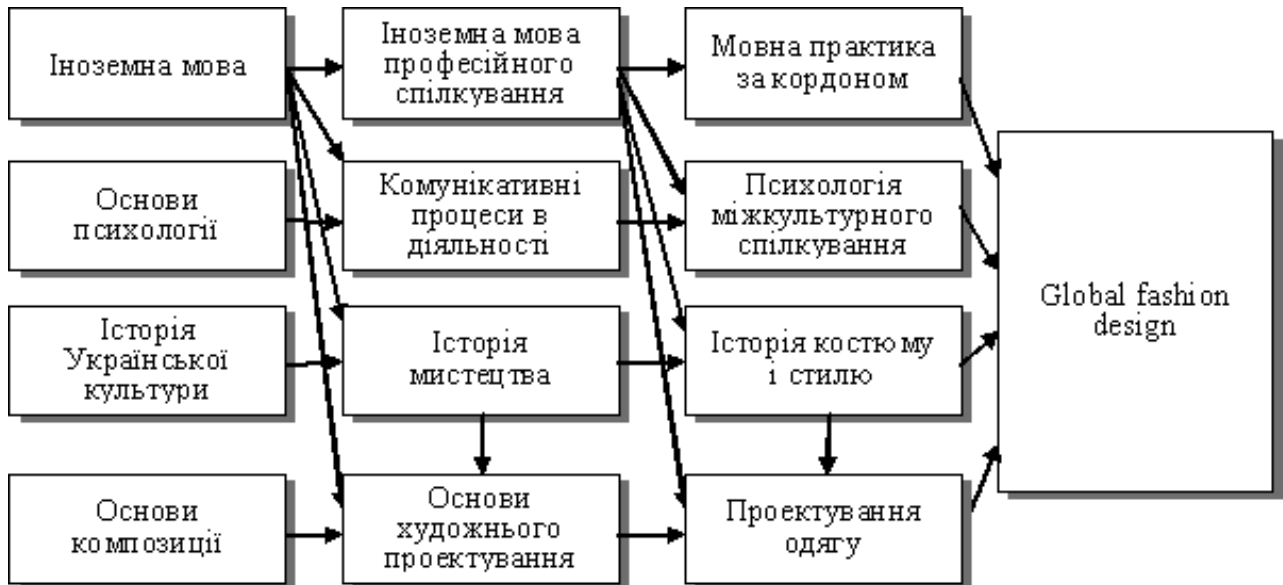


Рис.2. Змістовний компонент формування міжкультурної компетентності дизайнерів одягу

Одним з найбільш цінних складових змістовного компоненту є практична підготовка фахівців дизайну моди з метою формування міжкультурної компетентності. В пропонуваній моделі пропонується наступна рекурентна схема практичної підготовки (Рис.3). Перший етап передбачає короткочасні ознайомчі практики за кордоном, в процесі яких студенти знайомляться з організацією освіти і виробництва за кордоном, одночасно одержують відомості щодо особливостей культури різних країн. Прикладом такої практики можуть бути поїздки студентів Української інженерно-педагогічної академії в Ліберецький технічний університет. Паралельно з відвідуванням університету студенти знайомляться з чеською і німецькою культурами, спілкуються з чеськими студентами. Етнокультурні практики в Україні або за кордоном розширюють культурний інтелект з дослідження своєї культури, або культури інших країн, визначають необхідність порівняння, знаходження спільних і відмінних рис. Професійні мовні практики за кордоном передбачають, зокрема, більш активну участь практикантів з України в комунікаційному процесі з представниками інших культур. На наш погляд, найбільші комунікаційні навички можна одержати в процесі педагогічної практики під час передачі інформації учням іншої культури. При цьому студент на практиці одержує цілий комплекс здібностей, пов'язаний з використанням особливостей своєї та іншої культури, особливостей комунікації тощо. Прикладом такої практики може бути досвід співробітництва Української інженерно-педагогічної академії зі спеціальною школою Прешова (Словачина). Українські студенти спеціальності «Професійна освіта. Дизайн» проходили педагогічну практику з учнями цієї школи, що набували схожі спеціальності. Слід відзначити, що рівень міжкультурної компетентності підвищувався як у українських студентів, так і у словацьких учнів.

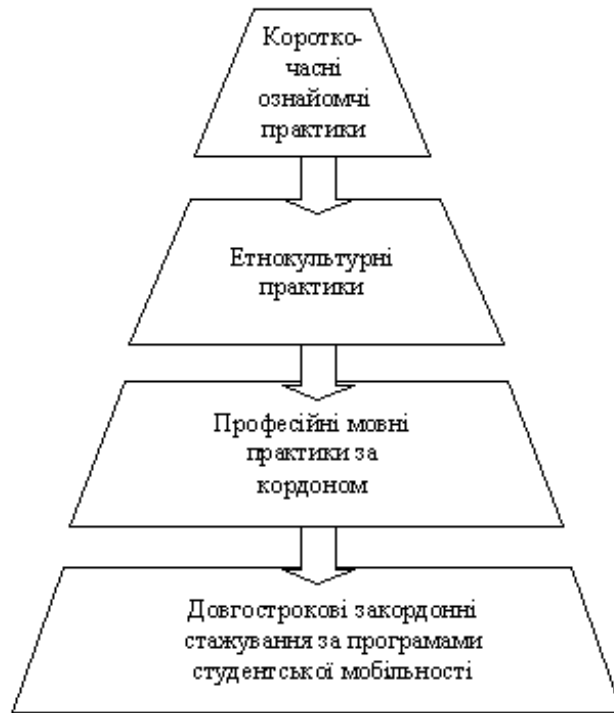


Рис.3. Рівні практичної підготовки при формуванні інтеркультурної компетентності дизайнера одягу

Професійну культурну компетентність на вищому рівні забезпечують довгострокові стажування. Такі стажування можуть бути організовані за допомогою бази студентських стажувань AIESEC, зокрема, в спеціалізованих академіях дизайну Індії або Шрі-Ланки.

За даними Єврокомісії поняття компетентності уточнено в напрямку формування системи дескрипторів [31]. Такі дескриптори, зокрема, включають знання, уміння, комунікації, автономність і відповідальність. В таблиці 1 відображена динаміка розвитку дескрипторів окремими складовими інтеркультурної компетентності. Слід відзначити, що комунікативно мовна складова набуває свого максимуму в рівні дескриптора, що характеризує уміння, комунікативно-психологічна – в рівні дескриптора, що характеризує комунікації, культурний інтелект – в рівні дескриптора, що характеризує автономність. Професійна інтеркультурна складова повинна зростати від дескриптора до дескриптора і набуває максимального значення на останньому дескрипторі «відповідальність», що визначає можливість практичної реалізації інтеркультурної компетентності в дизайн продукти одягу іншої культури, що спроможні конкурувати з продуктами натуральних фахівців.

Рисунок 4 графічно відображає описаний процес.

Таблиця 1

Забезпечення дескрипторів інтеркультурної компетентності різними складовими

Складові інтеркультурної компетентності	Знання	Уміння	Комунікації	Автономність	Відповідальність
Комунікативно-мовна	***	****	***	**	*
Комунікативно-психологічна	**	***	****	**	**
Культурний інтелект	**	**	***	****	***
Професійна інтеркультурна	*	**	***	****	*****



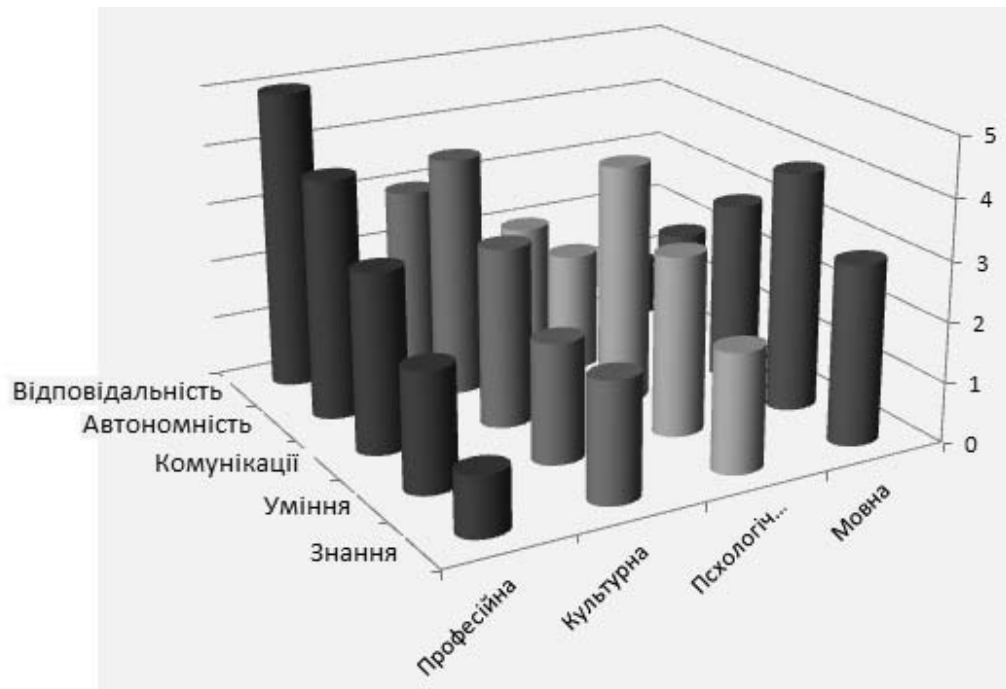


Рис.4. Динаміка забезпечення дескрипторів інтеркультурної компетентності фахівця в галузі дизайну одягу

Операційно-діяльнісний компонент моделі формування інтеркультурної компетентності визначає методи, форми і засоби навчання. На наш погляд, формування інтеркультурної компетентності фахівця в галузі дизайну одягу вимагає поряд з відомими нові інноваційні методи і форми навчання. На етапі підготовки до формування компетентності пропонується організувати моделювання реальних міжкультурних ситуацій, які можуть виникнути, курсові проекти з напрямку проектування одягу повинні мати практичне спрямування з врахуванням особливостей інших культур, ділові міжкультурні ігри з представниками інших культур в межах проведення занять в віртуальному просторі. Пропонується проводити інтерактивне навчання в умовах міжкультурної групи, організувати міжкультурні практики за кордоном.

Для цих цілей необхідно використовувати певне матеріальне забезпечення, зокрема, клас для відео конференцій з мультимедійним забезпеченням, реальні предмети одягу різних культур, моделі, обладнання для тривимірного проектування тощо.

Контрольно-регулювальний компонент повинен враховувати структуру компетентності у вигляді необхідних дескрипторів і контролювати кожен з них (знання, уміння, комунікації, автономність, відповідальність), при цьому рівень дескрипторів повинен визначати реальне досягнення результату в напрямі створення одягу з урахуванням особливостей інших культур.

Оцінково-результативний компонент повинен охоплювати як традиційну систему оцінювання (тести, заліки, тести, опитування), так і інноваційні, засновані на експертному оцінюванні, причому у ряді випадків у якості експертів можуть виступати студенти-представники інших культур (наприклад у випадку інтерактивного заняття в онлайн режимі), або викладачі з інших країн і культур.

Одним із можливостей оцінювання може також бути рівень впровадження міжкультурних особливостей в процесі розробки одягу з інтеркультурними особливостями. Здійснений аналіз порядку і особливостей формування інтеркультурної компетентності фахівців дизайну одягу дозволив синтезувати загальну модель у вигляді структури, показаної на рис.5.

Слід відзначити, що модель має вигляд рекурентно-циклічного алгоритму з зворотними зв'язками, який дозволяє на кожному етапі формування компетентності вносити корективи згідно досягнутого результату.

**Висновки.** Розроблена модель формування міжкультурної компетентності дозволяє підвищити ефективність підготовки спеціалістів в галузі дизайну одягу в напрямку їх можливої роботи в глобалізованому світі в умовах інших культур. Цільовий компонент моделі визначається сучас-

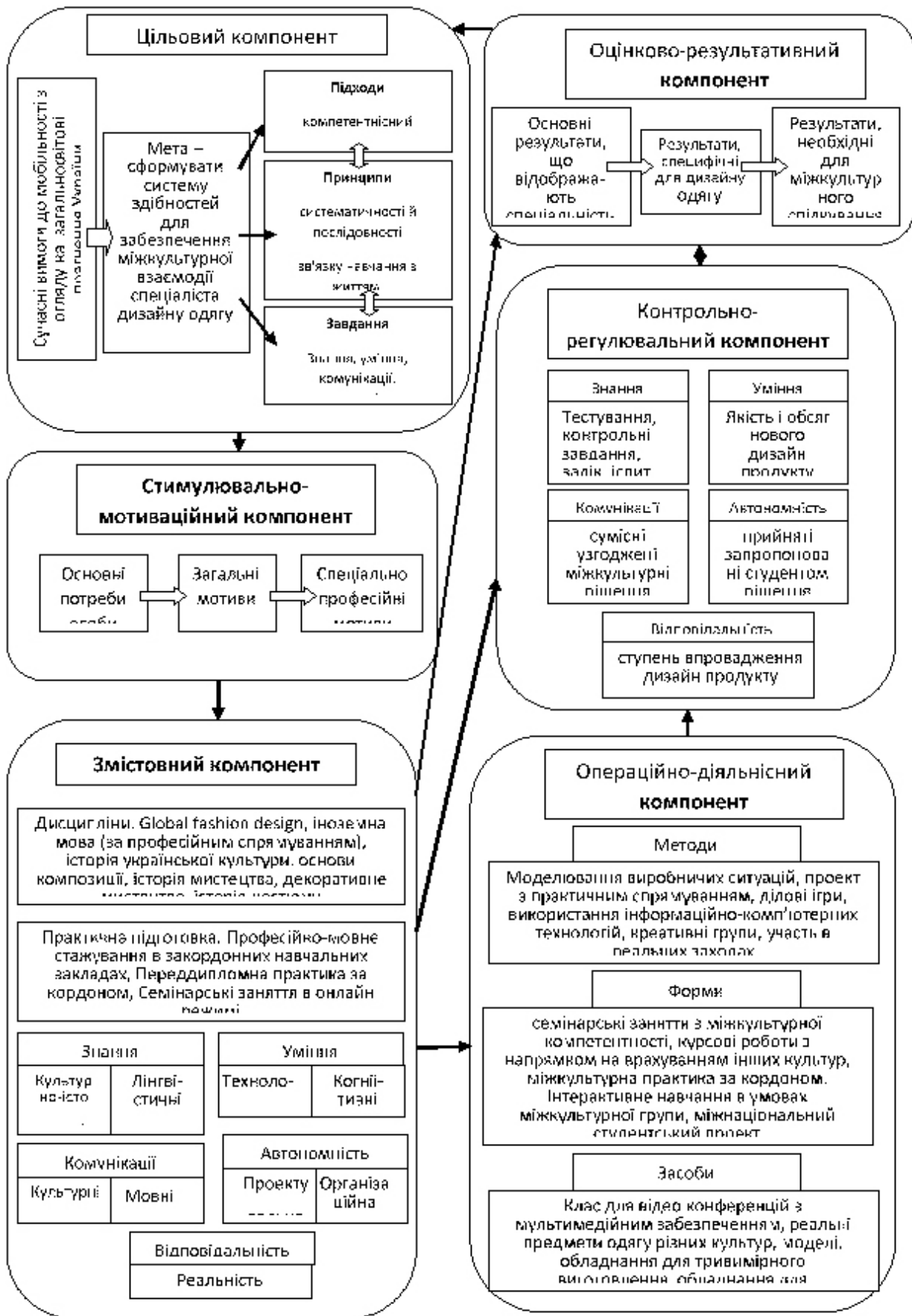


Рис.5 – Модель формування міжкультурної компетентності

ними вимогами до мобільності з огляду на загальносвітові прагнення України. Стимулювально-мотиваційний компонент включає основні потреби особи, загальні і професійно специфічні мотиви. Змістовний елемент передбачає ряд дисциплін, що можуть бути структуровані по рівням і призначенню у вигляді прямокутної матриці, рівні практичної підготовки, що алгоритмізовані за порядком формування міжкультурної компетентності, дескриптори міжкультурної компетентності, що включають знання, уміння, комунікації, автономність, відповідальність. Операційно-діяльнісний компонент моделі формування інтеркультурної компетентності визначає методи, форми і засоби навчання і заснований, насамперед, на інноваційних підходах, зокрема інтерактивних онлайн зустрічах студентів, проведення міжкультурних ділових ігор, організація міжнаціональних проєктів. Основою оцінково-результативного компоненту повинне стати експертне оцінювання, причому у ряді випадків таке оцінювання може бути організоване студентами іншої культури в процесі інтеркультурного спілкування.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Lang C., Armstrong C.M.J. Fashion leadership and intention toward clothing product-service retail models // *Journal of Fashion Marketing and Management*. -2018.-22(4).- p. 571-587
2. Deardorff D.K., Arasaratnam-Smith L.A. Intercultural competence in higher education: International approaches, assessment and application *Intercultural Competence in Higher Education: International Approaches, Assessment and Application/ London and New York: Rotledge. Taylor&Francis group.*-2017.- 312p.
3. Lantz-Deaton C. Internationalisation and the development of students' intercultural competence // *Teaching in Higher Education*.-2017.-22(5).- p. 532-550
4. Betty Leask *Internationalizing the Curriculum (Internationalization in Higher Education Series London: Rotledge. Taylor&Francis group.*-2015.- 128 p.
5. David Killick *Developing the Global Student: Higher education in an era of globalization (Internationalization in Higher Education Series). London, United Kingdom: Taylor & Francis Ltd.*-2014.- 214 p.
6. Lang C., Cacciattolo M., Kidman G. The global education practicum: perspectives from accompanying academics // *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*.-2017.- 45(2).- p. 145-161
7. Hua Z., Handford M., Young T.J. Framing interculturality: a corpus-based analysis of online promotional discourse of higher education intercultural communication courses // *Journal of Multilingual and Multicultural Development*.-2017.- 38(3).-p. 283-300
8. Henderson L.S., Stackman R.W., Lindekilde R. Why cultural intelligence matters on global project teams // *International Journal of Project Management*.-2017.- 36(7).- p. 954-967
9. Ribeiro M., Simões I. Optimizing the teaching/learning experience in fashion education // *Advances in Intelligent Systems and Computing*.-2018.- 596.-p.320-327
10. Christel D.A. (2018) Fat fashion: Fattening pedagogy in apparel design // *Fat Studies*.-2018.- 7(1).-p. 44-55
11. Божко Н. М. Міжкультурна компетентність та успішність навчального процесу у ВНЗ // *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. - 2013. - Вип. 30. - С. 513-518.
12. Сафонова І. О. Діалог культур на аксіологічних засадах – мета – принцип формування міжкультурної компетентності // *Духовність особистості*. - 2013. - Вип. 3. - С. 146-157.
13. Зимогляд Н. С. Процедурні моделі змісту навчання проєктуванню швейних виробів майбутніх дизайнерів одягу // *Новий Колегіум*. - 2012. - № 3. - С. 61-67.
14. Попова Т. І. Розвиток професійно-творчих умінь у майбутніх дизайнерів одягу // *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. - 2013. - № 38-39. - С. 326-332.
15. Kitova E.T. Humanization and humanitarization of engineering education. // *Advances in Intelligent Systems and Computing*.-2018.- 677.-p. 61-67
16. Kasheikova I.E., Kolosova S.N. In continuation of the discussion about ratio science and human knowledge in the education of modern man. // *International Journal of Environmental and Science Education*.-2016.- 11(18),932.- p. 12593-12603
17. Zhang Y., He Y. Analysis on the modeling and technology of cross embroidery pattern in the women's upper outer garment of Miao nationality in Huaxi // *Guizhou Province Journal of Silk*.- 2018.-55(8).- p.94-111.

18. Tyukhtenyeva S.P. Ethnic entrepreneurship without migration: The cases of Tuva and Kalmykia // *New Research of Tuva*.- 2018.- (2).-p. 149-167.
19. Belanger E. Using US Tuning to effect: The American Historical Association's Tuning Project and the first year research paper // *Arts and Humanities in Higher Education*.-2017.- 16(4).-p. 385-402
20. Shippmann J. S., Ash R. A., Battista M., Carr L., Eyde L. D., Hesketh B., Kehoe J., Pearlman K., Sanchez J. I. (2000). The practice of competency modeling// *Personnel Psychology*.-2000.- 53.-p. 703-740.
21. Tschimmel K., Santos J. (2018) How designers can contribute to education: Innovating educational systems through design thinking // *Advances in Intelligent Systems and Computing* .-2018.-824 .- p. 2098-2107
22. Graessler I., Hentze J., Oleff C. Systems engineering competencies in academic education : An industrial survey about skills in systems engineering // *13th System of Systems Engineering Conference, SoSE*.- 2018.- 8428741.-p. 501-506.
23. Söderlundh H. Internationalization in the Higher Education Classroom: Local Policy Goals Put Into Practice *Journal of Studies in International Education* .-2018.-22(4).-p. 317-333
24. Wahlström N., Alvunger D., Wermke W. Living in an era of comparisons: comparative research on policy, curriculum and teaching *Journal of Curriculum Studies* .-2018.- 50(5).-p. 587-594
25. Xu J. Measuring "Spoken Collocational Competence" in Communicative Speaking Assessment // *Language Assessment Quarterly*.-2018.- 15(3).-p. 255-272
26. Nargis Armelia L. Optimizing EFL learners' communicative competence through short movie project // *Asian EFL Journal* .-2018.- 20(5). -p. 201-208
27. Sarwari A.Q., Wahab M.N., Mat Said M.H., Abdul Aziz N.A. Assessment of the characteristics of interpersonal communication competence among postgraduate students from different cultures // *Journal of Intercultural Communication*.- 2018.- (47).- p. 67-78
28. Makhmutova E.N., Andreeva M.M., Dmitrenko T.A. Social-psychological training as a tool to foster communicative competency of students specialising in management // *Academy of Management Review Integration of Education*.-2018.- 22(1).-p. 91-106
29. Henderson, L.S., Stackman, R.W., Lindekilde, R. Why cultural intelligence matters on global project teams // *International Journal of Project Management*.-2018.- 36(7).- p. 954-967
30. Earley P. Christopher. Redefining interactions across cultures and organizations: moving forward with cultural intelligence. // In B. M. Staw. *Research in Organizational Behavior* 24. R. M. Kramer. Oxford: Elsevier. -2002.pp. 271-299.
31. da Silva J.R., Ribeiro C., Lopes J.C. Usage-driven Dublin core descriptor selection: A case study using the dendro platform for research dataset description // *Lecture Notes in Computer Science (including subseries Lecture Notes in Artificial Intelligence and Lecture Notes in Bioinformatics)*.-2016.- 9819 LNCS.- p. 27-38.

#### REFERENCES

1. Lang C., Armstrong C.M.J. Fashion leadership and intention toward clothing product-service retail models // *Journal of Fashion Marketing and Management* .-2018.-22(4).- p. 571-587
2. Dearnorff D.K., Arasaratnam-Smith L.A. Intercultural competence in higher education: International approaches, assessment and application *Intercultural Competence in Higher Education: International Approaches, Assessment and Application/ London and New York: Rotledge. Taylor&Francis group*.-2017.- 312p.
3. Lantz-Deaton C. Internationalisation and the development of students' intercultural competence // *Teaching in Higher Education*.-2017.-22(5).- p. 532-550
4. Betty Leask *Internationalizing the Curriculum (Internationalization in Higher Education Series London: Rotledge. Taylor&Francis group*.-2015.- 128 p.
5. David Killick *Developing the Global Student: Higher education in an era of globalization (Internationalization in Higher Education Series)*. London, United Kingdom: Taylor & Francis Ltd.-2014.- 214 p.
6. Lang C., Cacciattolo M., Kidman G. The global education practicum: perspectives from accompanying academics // *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*.-2017.- 45(2).- p. 145-161
7. Hua Z., Handford M., Young T.J. Framing interculturality: a corpus-based analysis of online promotional discourse of higher education intercultural communication courses // *Journal of Multilingual and Multicultural Development*.-2017.- 38(3).-p. 283-300

8. Henderson L.S., Stackman R.W., Lindekilde R. Why cultural intelligence matters on global project teams // *International Journal of Project Management*.-2017.- 36(7).- p. 954-967
9. Ribeiro M., Simões I. Optimizing the teaching/learning experience in fashion education // *Advances in Intelligent Systems and Computing*.-2018.- 596.-p.320-327
10. Christel D.A. (2018) Fat fashion: Fattening pedagogy in apparel design // *Fat Studies*.-2018.- 7(1).-p. 44-55
11. Bozhko N. M. Mizhkuľ`turna kompetentnist` ta ushishnist` navchal`nogo procesu u VNZ // *Pedagogika formuvannya tvorchoyi osoby`stosti u vy`shhij i zagal`noosvitnij shkolas*. - 2013. - Vy`p. 30. - p. 513-518.
12. Safonova I. O. Dialog kul`tur na aksiologichny`x zasadax – meta – pry`ncy`p formuvannya mizhkuľ`turnoyi kompetentnosti // *Duxovnist` osoby`stosti*. - 2013. - Vy`p. 3. - p. 146-157.
13. Zy`moglyad N. S. Procedurni modeli zmistu navchannya proektuvannya shvejny`x vy`robiv majbutnix dy`zajneriv odyagu // *Novy`j Kolegium*. - 2012. - № 3. - p. 61-67.
14. Popova T. I. Rozvy`tok profesijno-tvorchy`x umin` u majbutnix dy`zajneriv odyagu // *Problemy` inzhenerno-pedagogichnoyi osvity`*. - 2013. - № 38-39. - p. 326-332.
15. Kitova E.T. Humanization and humanitarization of engineering education. // *Advances in Intelligent Systems and Computing*.-2018.- 677.-p. 61-67
16. Kashekova I.E., Kolosova S.N. In continuation of the discussion about ratio science and human knowledge in the education of modern man. // *International Journal of Environmental and Science Education*.-2016.- 11(18),932.- p. 12593-12603
17. Zhang Y, He Y. Analysis on the modeling and technology of cross embroidery pattern in the women's upper outer garment of Miao nationality in Huaxi // *Guizhou Province Journal of Silk*.- 2018.-55(8).-p.94-111.
18. Tyukhtenyeva S.P. Ethnic entrepreneurship without migration: The cases of Tuva and Kalmykia // *New Research of Tuva*.- 2018.- (2).-p. 149-167.
19. Belanger E. Using US Tuning to effect: The American Historical Association's Tuning Project and the first year research paper // *Arts and Humanities in Higher Education*.-2017.- 16(4).-p. 385-402
20. Shippmann J. S., Ash R. A., Battista M., Carr L., Eyde L. D., Hesketh B., Kehoe J., Pearlman K., Sanchez J. I. (2000). The practice of competency modeling// *Personnel Psychology*.-2000.- 53.-p. 703–740.
21. Tschimmel K., Santos J. (2018) How designers can contribute to education: Innovating educational systems through design thinking // *Advances in Intelligent Systems and Computing*. -2018.-824 .-p. 2098-2107
22. Graessler I., Hentze J., Oleff C. Systems engineering competencies in academic education : An industrial survey about skills in systems engineering // *13th System of Systems Engineering Conference, SoSE*.- 2018.- 8428741.-p. 501-506.
23. Söderlundh H. Internationalization in the Higher Education Classroom: Local Policy Goals Put Into Practice *Journal of Studies in International Education* .-2018.-22(4).-p. 317-333
24. Wahlström N., Alvunger D., Wermke W. Living in an era of comparisons: comparative research on policy, curriculum and teaching *Journal of Curriculum Studies* .-2018.- 50(5).-p. 587-594
25. Xu J. Measuring “Spoken Collocational Competence” in Communicative Speaking Assessment // *Language Assessment Quarterly*.-2018.- 15(3).-p. 255-272
26. Nargis Armelia L. Optimizing EFL learners' communicative competence through short movie project // *Asian EFL Journal* .-2018.- 20(5). -p. 201-208
27. Sarwari A.Q., Wahab M.N., Mat Said M.H., Abdul Aziz N.A. Assessment of the characteristics of interpersonal communication competence among postgraduate students from different cultures // *Journal of Intercultural Communication*.- 2018.- (47).- p. 67-78
28. Makhmutova E.N., Andreeva M.M., Dmitrenko T.A. Social-psychological training as a tool to foster communicative competency of students specialising in management // *Academy of Management Review Integration of Education*.-2018.- 22(1).-p. 91-106
29. Henderson, L.S., Stackman, R.W., Lindekilde, R. Why cultural intelligence matters on global project teams // *International Journal of Project Management*.-2018.- 36(7).- p. 954-967
30. Earley P. Christopher. Redefining interactions across cultures and organizations: moving forward with cultural intelligence. // In B. M. Staw. *Research in Organizational Behavior* 24. R. M. Kramer. Oxford: Elsevier. -2002.pp. 271-299.
31. da Silva J.R., Ribeiro C., Lopes J.C. Usage-driven Dublin core descriptor selection: A case study using the dendro platform for research dataset description // *Lecture Notes in Computer Science (including subseries Lecture Notes in Artificial Intelligence and Lecture Notes in Bioinformatics)*.-2016.- 9819 LNCS.- p. 27-38

RIABCHIKOVA KATERYNA

**MODEL OF FORMATION OF INTERCULTURAL COMPETENCE FOR FUTURE FASHION DESIGNERS**

The developed model of the formation of intercultural competence can increase the effectiveness of training specialists in the field of design of clothing in the direction of their possible work in a globalized world in other cultures. The target component of the model is determined by the modern requirements for mobility in view of Ukraine's global aspirations. The stimulatory and motivational component includes the basic needs of the person, general and professionally specific motives. The content element envisages a number of disciplines that can be structured according to levels and purpose in the form of a rectangular matrix, level of practical training, algorithmized in the order of formation of intercultural competence, descriptors of intercultural competence, including knowledge, skills, communication, autonomy, and responsibility. The operational and activity component of the model for the development of intercultural competence determines the methods, forms and means of learning and is based, first of all, on innovative approaches, in particular interactive online student meetings, intercultural business games, and the organization of transnational projects. Expert evaluation is to be the basis of the evaluation-productive component, and in some cases such evaluation can be organized by students of another culture in the process of intercultural communication.

**Key words:** *intercultural competence, fashion design, descriptors, cultural intelligence, model of competence formation.*

Одержано 11.09.2018р.

УДК 378.04:34]:340.11:008

DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.2172460>**ПАВЛО ЯНЧЕНКО**ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2242-5176>

(Полтава)

**СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ**

У статті схарактеризовано розроблену структурно-функціональну модель формування правової культури майбутніх юристів, яка складається із 4 блоків. Цільовий блок моделі представлений загальною метою – формування правової культури майбутніх юристів у процесі фахової підготовки; освітньою метою; метою правового виховання. Методологічний блок моделі базується на основних та методологічних підходах (компетентнісний, культурологічний, діяльнісний, системний, технологічний, діалектичний, комунікативний, студентоцентризований, проектний). Функціонально-реалізаційний блок представлений функціями правової культури майбутніх юристів, технологіями навчання, формами, методами та засобами навчання. Діагностико-результативний блок моделі відображає такі критерії сформованості правової культури майбутніх юристів – когнітивний, операційно-діяльнісний, особистісно-ціннісний.

**Ключові слова:** *правова культура, юрист, фахівець, формування, модель, критерій.*

**Постановка проблеми.** Нині важливого значення набуває необхідність високого рівня правової культури майбутніх юристів, сформованість у них основоположних європейських цінностей (демократичний устрій держави, верховенство права, соціальна справедливість, пріоритет прав людини, повага та захист прав громадян тощо), системи юридичних знань, якими повинен володіти майбутній юрист, щоб якісно здійснювати професійну діяльність у різних галузях права, комплексу умінь і навичок для виконання професійної діяльності юриста, особистісних якостей, оскільки майбутній юрист має стати експертом з правосвідомості, моралі громадян, їхньої здатності до корекції поведінки, вихователем і фасилітатором у складних ситуаціях життя. Актуальність, складність та багатоаспектність проблеми формування правової культури майбутніх юристів у процесі фахової підготовки зумовлюють необхідність моделювання цього процесу як одного з найбільш оптимальних шляхів її вирішення.

**Аналіз останніх досліджень.** Проблеми педагогічного моделювання ґрунтовно досліджувалися у працях вітчизняних учених В. Беспалька (1977), В. Бикова (2008), Н. Волкової, О. Тарнопольського (2013), Б. Грудиніна (2016), А. Кільченко (2013), З. Курлянд (2007), Н. Кононец (2016), О. Кустовської (2005), Є. Лодатка (2010), О. Муковоза (2016), М. Панфілова (2005) та ін. Слушною видається думка О. Муковоза, який стверджує, що у педагогічному моделюванні найчастіше використовуються *структурно-функціональні моделі*, при побудові яких дослідники розглядають об'єкт як цілісну систему, яку необхідно розділити на складові частини (компоненти, елементи, підсистеми тощо).

**Мета статті:** розробити структурно-функціональну модель формування правової культури майбутніх юристів у процесі фахової підготовки.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Визначаючи концептуальні положення структурно-функціональної моделі формування правової культури майбутніх юристів у процесі фахової підготовки, ми зважали на такі *концепції* та *методологічні підходи*:

- *концепція розвитку вищої юридичної освіти в Україні* (2009) спрямована на реалізацію основного завдання вищої юридичної освіти – підготовку кваліфікованих фахівців у галузі права, які працюють на утвердження в суспільстві верховенства права, правової свідомості й правової

- культури громадян, шляхом реформування організаційно-адміністративних засад діяльності ЗВО, вдосконалення сфери доступу до освіти, сфери матеріально-фінансового та кадрового забезпечення, освітнього процесу, реформування системи оцінювання знань майбутніх юристів;
- *концепція вдосконалення правничої (юридичної) освіти* для фахової підготовки правника відповідно до європейських стандартів вищої освіти та правничої професії (2016) покликана сприяти становленню в Україні правничої освіти як системи стандартів змісту та методики викладання правничих дисциплін, базованих на формуванні правничих навичок, обізнаності щодо питань етики та прав людини, розумінні фундаментальної ролі правника в утвердженні верховенства права через захист прав і свобод людини, формуванні правової культури майбутніх юристів, а також стандартів доступу до правничої професії;
  - *концепція прямих зв'язків судів з громадськістю* (2017) спрямована на встановлення прямих зв'язків між судами та широким загалом, зокрема, із ЗВО, які здійснюють фахову підготовку майбутніх юристів, що сприяє правовій просвіті, формуванню правової культури, формуванню правильного сприйняття функції правосуддя, ролі судді в суспільстві та обмежень, що накладає на суддю виконання такої важливої функції, покращення розуміння та довіри суспільства до системи правосуддя, та як результат – посилення незалежності судової влади;
  - *Національна програма правової освіти населення* (2001) покликана сприяти підвищенню рівня правової культури як окремих громадян, так і суспільства в цілому шляхом визнання правової освіти населення одним із основних чинників формування високої правосвідомості і правової культури окремих громадян та всього суспільства, здійснення у ЗВО широкої позааудиторної роботи з правового навчання і виховання, до якої залучаються вчені, представники правозахисних організацій, працівники правоохоронних органів, інші фахівці в галузі права, зокрема, шляхом залучення майбутніх юристів до діяльності місцевих міжвідомчих координаційно-методичних рад з правової освіти населення;
  - *концепція розвитку дистанційної освіти в Україні* (2000) покликана забезпечити нові можливості для оновлення змісту юридичної освіти, методів навчання юридичних дисциплін, способів отримання та розповсюдження юридичних знань, правової пропаганди; сприяти реалізації парадигми «освіта упродовж усього життя» (lifelong learning) як постійно триваючого, цілеспрямованого, добровільного навчання, прагнення до знань як з особистих, так і професійних причин;
  - *компетентнісний підхід* забезпечує спрямованість фахової підготовки на розвиток у майбутніх юристів ключових, предметних, професійних компетентностей, на формування умінь оперувати такими технологіями та знаннями, що задовольняють потреби сучасного суспільства у процесі розбудови України як правової держави, підготують їх до нових ролей у цьому суспільстві; дає можливість розвивати певну єдину політику у галузі юридичної освіти, дає змогу передбачати її результати освіти та полісистемно визначати стандарти її якості у вигляді компетентностей у певних ділянках вищої юридичної освіти та правничих професій; стає інструментом гармонізації вищої юридичної освіти з ринком праці правників на національному та міжнародному рівнях;
  - *культурологічний підхід* сприяє, по-перше, розгляду процесу формування правової культури майбутніх юристів як правової соціалізації особистості студента, коли правова культура виступає і передумовою, і кінцевою метою, результатом соціалізації, являючи собою механізм трансляції правової культури від покоління до покоління за допомогою правового виховання, по-друге, передбачає орієнтацію на культурологічний зміст юридичної освіти як джерело становлення особистості майбутнього юриста, а озброєння правовими знаннями й формування правової культури – нагальним завданням усієї системи освіти та виховання, по-третє, змінює уявлення про цінності юридичної освіти, сприяє культурологізації педагогічної взаємодії тандему «викладач-студент» та процесу фахової підготовки у ЗВО загалом, значно розширює наукову спрямованість його змісту і принципів побудови і є ключовим у контексті формування правової культури студентів як висококультурних, освічених, інтелектуально розвинених фахівців-юристів;
  - *діяльнісний підхід* передбачає, по-перше, розуміння феномену правової культури не лише як результату, але й способу діяльності, способу мислення, норм та стандартів поведінки, що сто-



совно особистості відображається в її менталітеті, по-друге, сприяє формуванню дій студентів, які є основою для майбутнього фахівця та розвитку його правової культури, а також забезпечує спрямованість фахової підготовки на розвиток юридичних знань, умінь, навичок і досвіду майбутнього фахівця, формування у нього здатності вибирати, оцінювати, застосовувати на практиці здобуті знання з різних навчальних дисциплін, швидко адаптуватись до умов професійної діяльності, по-третє, лише за наявності відповідних умінь та навичок, які формуються в навчальній, квазіпрофесійній та професійній діяльності в процесі фахової підготовки у ЗВО, майбутній юрист зможе професійно виконувати обов'язки за змінюваних обставин, за умов наявності постійного супротиву його діяльності;

- *системний підхід* сприяє цілісному погляду на процес формування правової культури майбутніх юристів у процесі фахової підготовки і дозволяє розглядати його, по-перше, як інваріантний етап неперервної юридичної освіти, що здійснюється під час навчання студентів спеціальності 081 «Право» у ЗВО, по-друге, – забезпечити єдність і цілісність усіх складових компонентів змісту фахової підготовки майбутніх юристів;
- *технологічний підхід* сприяє, по-перше, оволодінню майбутніми юристами варіативними технологіями, ІКТ та їх використанню в освітньому процесі з метою досягнення високого рівня розвитку правової культури, який значною мірою залежить від інформаційно-комунікаційної її складової, по-друге, – юридичними технологіями як певними процедурами, які охоплюють процесуальні провадження, процесуальні стадії, а також процесуальні режими, що для юриста мають суттєве значення, оскільки регламентовані законом і спрямовані на реалізацію кінцевої мети професійної діяльності юриста: охорона та захист прав і законних інтересів фізичних, юридичних осіб та держави;
- *діалектичний підхід* до формування правової культури майбутніх юристів у процесі фахової підготовки допомагає побачити правове життя вітчизняного суспільства як безперервний процес різнопланової дії на особистість, суб'єкта права, що створює в його духовному світі особливу картину правового життя, актуалізує роль правового виховання як всеосяжного суспільного процесу, який охоплює як формування особистості під впливом ідеологічних чинників і об'єктивних умов життя, так і цілеспрямовану дію суспільства на свідомість людей;
- *комунікативний підхід* акцентує увагу на формуванні комунікативних умінь та навичок майбутнього юриста за рахунок використання інтерактивних технологій, які передбачають моделювання комунікативних ситуацій, що спонукають студентів до комунікативної діяльності, передбачає постійний зворотний зв'язок між викладачем і студентом, оволодіння студентами основами професійно-правового спілкування, що потребує наповнення дисциплін професійно спрямованим змістом з актуальних фахових проблем й забезпечення професійно-правової спрямованості навчального спілкування у процесі фахової підготовки майбутніх юристів;
- *студентоцентрований підхід* базується на ідеї максимального забезпечення студентами їх шансів отримати перше місце на ринку праці, підвищення їхньої «вартості» у працедавців, задоволення тим самим їх актуальних потреб; забезпечує навчальну автономію, тобто самоорганізоване навчання, самопідготовку та індивідуальну систему незалежного навчання, у центрі якого знаходиться студент; зумовлює реалізацію головного завдання студентоцентрованого навчання (Student-centred learning) – створити комфортні умови для навчання кожного студента, забезпечити цілісне впровадження структурних реформ в юридичній освіті з метою забезпечення можливості вільного переміщення студентів, працівників і випускників між усіма країнами і у різних системах освіти, зберігаючи усю цінність своїх кваліфікацій для доступу до подальшого навчання, європейського ринку праці та ринку освітніх послуг у контексті освіти упродовж усього життя;
- *проектний підхід* забезпечує, по-перше, реалізацію провідної стратегії навчання у ЗВО, яка є основою організації процесу фахової підготовки майбутніх юристів, в якому всі учасники, будучи суб'єктами пізнавального процесу, здійснюють самостійний цілеспрямований, продуктивний пошук, переробку та актуалізацію юридичних знань під час виконання освітніх проектів; по-друге, спрямовану поведінку ЗВО на ринку освітніх послуг, що надає можливість постійного зростання рівня розвитку й зорієнтована на пріоритетні інноваційні проекти; по-третє, сприяє розвитку системи взаємозв'язків ЗВО з юридичними фірмами, компаніями, су-

довими, правоохоронними органами, органами юстиції, державної влади і місцевого самоврядування тощо, продуктом виробництва яких є знання й взаємовигідна співпраця з перспективними інноваційними проектами і програмами, формування репутації ЗВО на ринку інновацій, участь у розробленні, експертизі й реалізації комплексних державних і регіональних програм соціального розвитку та правової освіти населення.

З метою цілісного уявлення процесу формування правової культури майбутніх юристів у процесі фахової підготовки нами розроблено структурно-функціональну модель, що відображає особливості її структури, взаємозв'язок між **4 блоками**: *цільовим, методологічним, функціонально-реалізаційним та діагностико-результативним* (рис. 1).

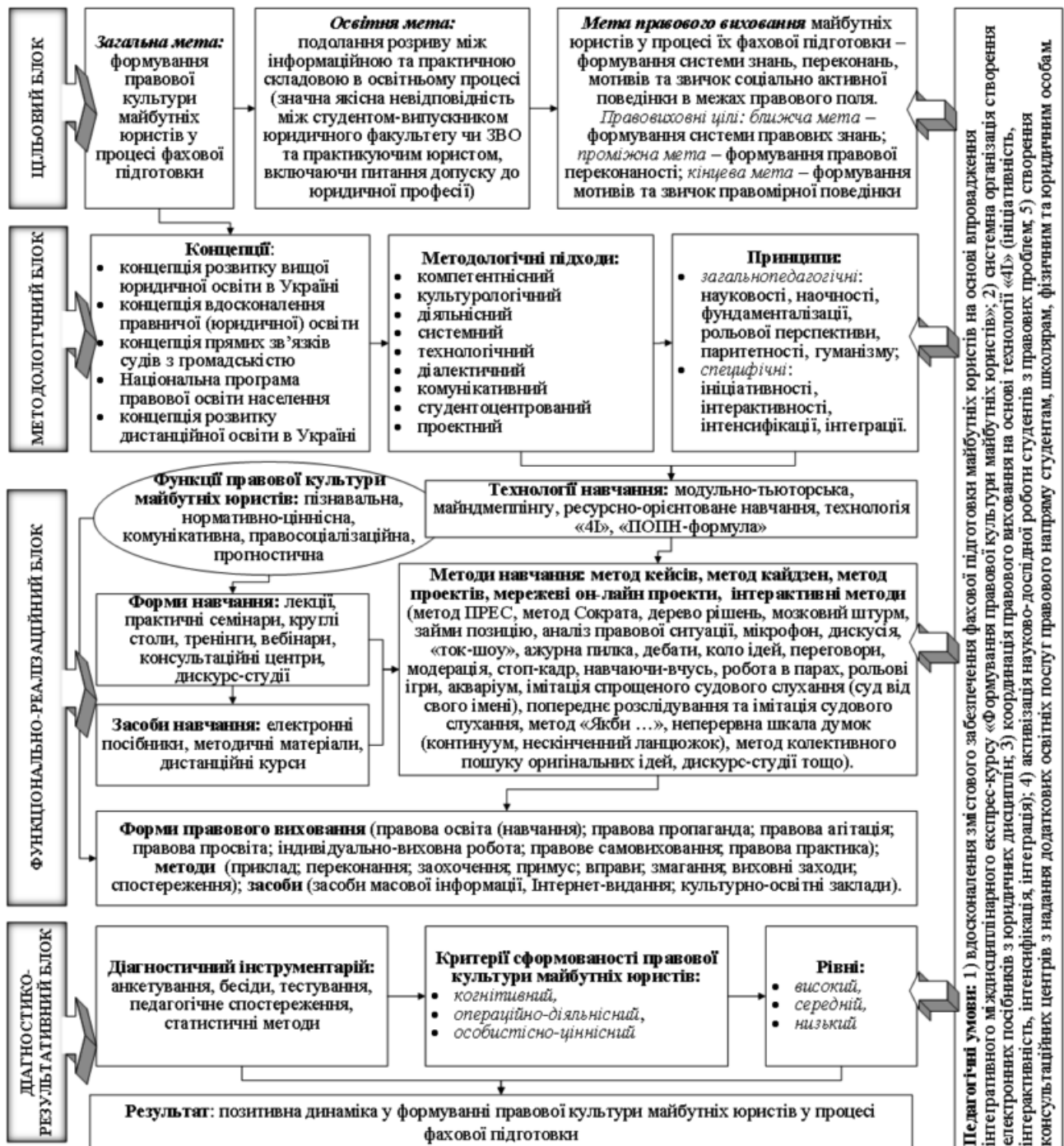


Рис. 1. Структурно-функціональна модель формування правової культури майбутніх юристів у процесі фахової підготовки

**Цільовий блок моделі** представлений триєдиною метою: 1) загальною метою її розробки – формування правової культури майбутніх юристів у процесі фахової підготовки; 2) освітньою метою; 3) метою правового виховання.

Освітня мета, яку ми намагалися реалізувати засобом розробки та подальшого впровадження структурно-функціональної моделі формування правової культури майбутніх юристів у процесі фахової підготовки, полягає, як слушно зазначає Р. Майданик, у подоланні розриву між інформаційною та практичною складовою в освітньому процесі (значна якісна невідповідність між студентом-випускником юридичного факультету чи ЗВО та практикуючим юристом, включаючи питання допуску до юридичної професії) (Майданик, 2016, Совсун, 2015).

Запропонована модель зорієнтована і на реалізацію основної мети правового виховання майбутніх юристів у процесі їх фахової підготовки – формування системи знань, переконань, мотивів та звичок соціально активної поведінки в межах правового поля. У зв'язку з цим ми орієнтувалися на такі цілі правового виховання (правовиховні цілі): ближча мета – формування системи правових знань; проміжна мета – формування правової переконаності; кінцева мета – формування мотивів та звичок правомірної поведінки (Гетьман, Герасіна, Данильян, Тацій, 2013, Ковальський, 2005, Лескова, 2007).

**Методологічний блок** моделі базується на основних положеннях концепції розвитку вищої юридичної освіти в Україні, концепції вдосконалення правничої (юридичної) освіти для фахової підготовки правника відповідно до європейських стандартів вищої освіти та правничої професії, концепції прямих зв'язків судів з громадськістю, Національної програми правової освіти населення (зокрема, регіональних, обласних), концепції розвитку дистанційної освіти в Україні, а також схарактеризованих вище *методологічних підходах* до формування правової культури майбутніх юристів у процесі фахової підготовки (компетентнісний, культурологічний, діяльнісний, системний, технологічний, діалектичний, комунікативний, студентоцентрований, проектний).

У межах вирішення завдань дослідження для нас особливого значення набувають такі загальнопедагогічні принципи формування правової культури майбутніх юристів у процесі фахової підготовки: науковості, наочності, фундаменталізації, рольової перспективи, паритетності, гуманізму. Специфічними принципами формування правової культури майбутніх юристів у процесі фахової підготовки у дослідженні вважаємо принципи ініціативності, інтерактивності, інтенсифікації та інтеграції.

**Функціонально-реалізаційний блок** структурно-функціональної моделі формування правової культури майбутніх юристів у процесі фахової підготовки представлений функціями правової культури майбутніх юристів, технологіями навчання, формами, методами та засобами навчання, які безпосередньо сприяють формуванню правової культури студентів під час навчання у ЗВО, а також формами, методами та засобами правового виховання.

Аналіз наукових праць (Г. Клімова (2012), Н. Оніщенко (2011), А. Петров, О. Симканич (2009) та ін.) уможливив виділити *функції правової культури майбутніх юристів*: *пізнавальна функція* – забезпечує накопичення студентами теоретичних знань про правову дійсність і право, його можливості, і є найважливішим фактором формування високого рівня правової культури; *нормативно-ціннісна функція* – особисто засвоєні майбутніми юристами права й обов'язки лежать в основі формування ціннісного їх світогляду, правової орієнтації; глибоке переконання в їхній важливості й необхідності в суспільстві; перетворення змісту прав і обов'язків у внутрішню мотивацію, настанову, навички правомірної поведінки; *комунікативна функція* – забезпечує майбутньому юристові на основі набутих юридичних знань можливість успішно здійснювати професійні обов'язки у правовому просторі і реалізується в правовому спілкуванні, процесі отримання освіти, опосередковується засобами масової інформації, літератури тощо; *правосоціалізаційна функція* – забезпечує процес включення майбутнього юриста у систему правовідносин суспільства на основі засвоєння всієї правової культури суспільства, заміну правомірної поведінки за примусом на правомірну поведінку за особистісними переконаннями; *прогностична функція* – виражається в можливостях майбутніх юристів передбачувати напрями розвитку правової системи, правотворчості і реалізації права, юридичної практики, соціально-правової активності громадян тощо (Клімова, 2012).

Наскрізними технологіями, використовуваними в процесі реалізації структурно-функціональної моделі формування правової культури майбутніх юристів у процесі фахової підготовки є модульно-тьюторська технологія, технологія майндмепінгу, ресурсно-орієнтоване навчання, технологія «4I».

Зазначимо, що дидактичний інструментарій (форми, методи, засоби навчання), який сприяє формуванню правової культури майбутніх юристів у процесі фахової підготовки, представлено такими *формами навчання*, як лекції, практичні семінари, круглі столи, тренінги, вебінари, консультаційні центри, дискурс-студії; *методами навчання*, як метод кейсів, метод кайдзен, метод проектів, мережеві он-лайн проекти, інтерактивні методи (метод ПРЕС, метод Сократа, дерево рішень, мозковий штурм, займи позицію, аналіз правової ситуації, мікрофон, дискусія, «ток-шоу», ажурна пилка, дебати, коло ідей, переговори, модерація, стоп-кадр, навчаючи-вчусь, робота в парах, рольові ігри, акваріум, імітація спрощеного судового слухання (суд від свого імені), попереднє розслідування та імітація судового слухання, метод «Якби ...», неперервна шкала думок (континуум, нескінченний ланцюжок), метод колективного пошуку оригінальних ідей та інші методи); *засобами навчання*, як електронні посібники, методичні матеріали, дистанційні курси.

**Діагностико-результативний блок** моделі відображає такі критерії сформованості правової культури майбутніх юристів – *когнітивний, операційно-діяльнісний, особистісно-ціннісний*.

**Когнітивний критерій** представлений системою юридичних знань, якими повинен володіти майбутній юрист, щоб якісно здійснювати професійну діяльність у різних галузях права. *Узагальнений показник когнітивного критерію*: комплекс соціально-правових та юридичних знань, котрими володіє майбутній юрист, знання основних нормативно-правових документів, регламентуючих професійну діяльність юристів.

**Операційно-діяльнісний критерій** представлений системою правових умінь і навичок здійснення правомірної діяльності, які є практичною реалізацією системи фахових юридичних знань на практиці. *Узагальнений показник операційно-діялісного критерію*: наявність у студентів комплексу умінь і навичок для виконання професійної діяльності юриста, правова поведінка майбутнього юриста, навички прийняття юридичних рішень у професійних та особистісних ситуаціях.

**Особистісно-ціннісний критерій** відображає правові цінності майбутніх юристів, які свідчать про ставлення особи до права, що засноване на його переконаності в цінності права, його ефективності; особистісні якості, необхідні для успішного здійснення професійної діяльності юриста. *Узагальнений показник особистісно-ціннісного критерію*: виражає емоційно-ціннісне ставлення майбутнього юриста до права й законодавства, ціннісний показник усвідомленості майбутнім юристом необхідності соціально-правової діяльності.

Крім критеріїв сформованості правової культури майбутніх юристів, діагностико-результативний блок відображає очікуваний результат від реалізації структурно-функціональної моделі – позитивну динаміку у формуванні правової культури майбутніх юристів у процесі фахової підготовки.

**Висновки.** Таким чином, запропонована структурно-функціональна модель може розглядатися як основа своєрідної стратегії формування правової культури майбутніх юристів у процесі фахової підготовки, але, разом з тим, ефективність реалізації розробленої моделі необхідно перевірити за допомогою педагогічного експерименту. Тож подальші наукові розвідки та дослідження будуть присвячені експериментальній перевірці розробленої моделі.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ:

1. Клімова, Г. П. (2012). Структура та функції правової культури. Вісник Національної юридичної академії України ім. Ярослава Мудрого. Серія: Філософія, філософія права, політологія, соціологія : зб. наук. праць. X. : Право. №1(11). С. 292–298.
2. Ковальський, В. (2005). Мета правового виховання. Юридичний вісник України. № 14. С. 3.
3. Лескова, И. В. (2007). Социокультурная идентичность и правовое воспитание личности. Государство и право. № 4. С. 98.
4. Майданик, Р. (2016). Стратегія реформування юридичної освіти в Україні. Європеїзація української юридичної освіти : матеріали конф. у рамках Німецько-українського правознавчого діалогу. Том 2: Українська версія; / уклад. Томас Манн. Gottingen : Universitätsverlag Gottingen. С. 23–34.
5. Оніщенко Н. М. Концептуальні засади забезпечення правової культури населення в Україні. К., 2011, с.12.
6. Петров, А. В., Симканич, О. М. (2009). Правовая культура: содержание и формы существования. Вестн. Нижегород. ун-та им. Н. И. Лобачевского. № 2. С. 186–193.

7. Правове виховання в сучасній Україні : монографія / А. П. Гетьман, Л. М. Герасіна, О. Г. Данильян та ін. ; за ред. В. Я. Тація, А. П. Гетьмана, О. Г. Данильяна. – 2-ге вид., переробл. і допов. – Х. : Право, 2013. – 440 с.
8. Совсун, І. (2015). Розробка стандартів у галузі «Право» підвищить якість юридичної освіти. Взято з: <http://mon.gov.ua/usi-novivni/novini/2015/11/09/prezentacziya-proektu-svyuo/>

#### REFERENCES

1. Klimova, H. P. (2012). Struktura ta funktsii pravovoi kultury. Visnyk Natsionalnoi yurydychnoi akademii Ukrainy im. Yaroslava Mudroho. Seriya: Filosofiia, filosofiia prava, politolohiia, sotsiolohiia : zb. nauk. prats. Kh. : Pravo. №1(11). S. 292–298.
2. Kovalskiy, V. (2005). Meta pravovoho vykhovannia. Yurydychnyi visnyk Ukrainy. № 14. С. 3.
3. Leskova, Y. V. (2007). Sotsyokulturnaia ydentychnost y pravovoe vospytanye lychnosty. Hosudarstvo y pravo. № 4. S. 98.
4. Maidanyk, R. (2016). Stratehiia reformuvannia yurydychnoi osvity v Ukraini. Yevropeizatsiia ukrainskoi yurydychnoi osvity : materialy konf. u ramkakh Nimetsko-ukrainskoho pravoznavchoho dialohu. Tom 2: Ukrainska versiia; / uklad. Tomas Mann. Gottingen : Universitatsverlag Gottingen. S. 23–34.
5. Onishchenko N. M. Kontseptualni zasady zabezpechennia pravovoi kultury naselennia v Ukraini. K., 2011, s.12.
6. Petrov, A. V., Symkanych, O. M. (2009). Pravovaia kultura: sodержanye y formy sushchestvovaniya. Vestn. Nyzhehorod. un-ta ym. N. Y. Lobachevskoho. № 2. S. 186–193.
7. Pravove vykhovannia v suchasni Ukraini : monohrafiia / A. P. Hetman, L. M. Herasina, O. H. Danylian ta in. ; za red. V. Ya. Tatsiia, A. P. Hetmana, O. H. Danyliana. – 2-he vyd., pererobl. i dopov. – Kh. : Pravo, 2013. – 440 s.
8. Sovsun, I. (2015). Rozrobka standartiv u haluzi «Pravo» pidvyshchyt yakist yurydychnoi osvity. Vziato z: <http://mon.gov.ua/usi-novivni/novini/2015/11/09/prezentacziya-proektu-svyuo/>

*YANCHENKO PAVLO*

#### **STRUCTURAL – FUNCTIONAL MODEL FOR DEVELOPING OF LEGAL CULTURE OF FUTURE LAWERS DURING THEIR PROFESSIONAL TRAINING**

The article describes the developed structural and functional model of formation of the legal culture of future lawyers, which consists of 4 blocks. The target unit of the model is represented by the general purpose – the formation of the legal culture of future lawyers in the process of professional training; educational purpose; the purpose of legal education. The methodological block of the model is based on the basic and methodological approaches (competence, culturological, activity-based, systematic, technological, dialectic, communicative, student-centered, project-based ones). Functional-realization unit is represented by functions of legal culture of future lawyers, learning technologies, forms, methods and means of teaching. The diagnostic and result block of the model reflects the following criteria for the formation of the legal culture of future lawyers – cognitive, activity-based, personality-values ones.

**Key words:** *legal culture, lawyer, specialist, formation, model, criterion.*

Одержано 11.09.2018р.

УДК 355.25:371.132 (477)  
DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.2172628>

**ЮЛІЯ МЕДВІДЬ**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9520-787X>  
(Харків)

**ОЛЕКСАНДР ВОДЧИЦЬ**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3294-7632>  
(Київ)

### **ЗМІСТОВО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ЗАПАСУ ДО СЛУЖБОВО-БОЙОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТА РЕЗУЛЬТАТИ ЇЇ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ПЕРЕВІРКИ**

---

Серед здобувачів, які навчаються за програмою підготовки офіцерів запасу дві п'ятих не готові займатись у подальшому службово-бойовою діяльністю. У дослідженні запропоновано змістово-функціональну модель формування готовності майбутніх офіцерів запасу до службово-бойової діяльності в процесі професійної підготовки. Під час аналізу результатів формувального етапу дослідно-експериментальної роботи встановлено, що всі умови проведення експерименту були витримані, а в експериментальній групі сформовано готовність майбутніх офіцерів запасу до службово-бойової діяльності.

**Ключові слова:** *готовність; офіцери запасу; службово-бойова діяльність; професійна підготовка.*

**Постановка проблеми.** Сучасні потреби Збройних Сил України та інших військових формувань в особовому складі, задекларований перехід на стандарти передових країн Європи, необхідність підвищення мотивації до проходження військової служби у суспільстві вимагають удосконалення існуючої системи комплектування військових формувань [1]. Головною причиною виникнення проблеми формування, розвитку і використання людського ресурсу військового резерву Збройних Сил України та інших військових формувань є негативні демографічні процеси, які характеризуються зниженням загальної чисельності населення держави. На динаміку значень цих показників впливають погіршення стану здоров'я населення, зниження народжуваності та зовнішня міграція [2]. Втрати людських ресурсів за результатами антитерористичної операції на сході України спонукають до проведення змін у системі військової освіти, особливо це стосується процесу професійної підготовки громадян України за програмою підготовки офіцерів запасу. Серед здобувачів, які навчаються за програмою підготовки офіцерів запасу, дві п'ятих не готові займатись у подальшому службово-бойовою діяльністю [3].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблемою удосконалення професійної підготовки громадян України за програмою підготовки офіцерів запасу займалися і займаються такі учені, як Є. І. Брижатиї [4], І. М. Скворок [5] та інші; проблемою формування готовності майбутніх офіцерів до професійної діяльності – А. В. Балендр [6], С. О. Кубіцький [7], І. В. Платонов [8], О. О. Старчук [9], В. Л. Уліч [10]. Однак, попри значний інтерес учених до досліджуваного феномену, у наукових розробках не враховується зміна способу комплектування військових формувань з призовного на контрактний; впровадження стандартів країн Організацією Північно-Атлантичного договору (НАТО) у військовій сфері; досвід бойових дій на сході України; недостатньо проаналізовані організаційно-педагогічні умови формування готовності майбутніх офіцерів запасу до службово-бойової діяльності в процесі професійної підготовки та їх вплив на особистість.

За результатами попередніх досліджень [3; 11; 12; 13; 14] нами запропоновано визначення готовності майбутнього офіцера запасу до службово-бойової діяльності та структуру такої готовності, обґрунтовано рівні, критерії готовності майбутніх офіцерів запасу до службово-бойової діяльності та відповідні їм показники, а також інструментарій діагностування готовності майбутніх офіцерів запасу до службово-бойової діяльності.

**Метою статті** є обґрунтування змістово-функціональної моделі формування готовності майбутніх офіцерів запасу до службово-бойової діяльності в процесі професійної підготовки та результати її експериментальної перевірки.

**Виклад основного матеріалу.** Ваховуючи регіональні особливості та особливості виконання завдань військовими формуваннями (відповідно й особливості підготовки кадрів) ми обрали для дослідження два вищих навчальних заклади – Національну академію Національної гвардії України (м. Харків) та Національний авіаційний університет (м. Київ), у яких здійснюється навчання за згаданою програмою. У дослідженні взяли участь 272 особи (табл. 1).

Таблиця 1

**Громадяни України, які навчаються за програмою підготовки офіцерів запасу та взяли участь в дослідженні**

Найменування закладу освіти	Чисельність осіб, які взяли участь в експерименті		
	всього	з них:	
		ЕГ	КГ
Національна академія Національної гвардії України (НАНГУ)	118	56	62
Національний авіаційний університет (НАУ)	154	72	82
<b>Всього</b>	<b>272</b>	<b>128</b>	<b>144</b>

Відповідно до визначеної структури, критеріїв, показників готовності майбутніх офіцерів запасу до службово-бойової діяльності в процесі професійної підготовки було визначено інструментарій для діагностування рівнів сформованості цього особистісного новоутворення (табл. 2).

Таблиця 2

**Діагностичні методики оцінювання компонентів готовності майбутніх офіцерів запасу до службово-бойової діяльності в процесі професійної підготовки**

Компонент	Критерій	Показник	Діагностичні методики
Мотиваційний	Мотиваційний	Професійні інтереси	ОДАНІ-2
		Професійні наміри	Адаптований опитувальник Е. Зеєра «Професійні наміри»
		Мотиви вибору військової служби	«Закрита анкета вивчення мотивації професійного вибору»
Функціональний	Пізнавально-рефлексивний	Здатність до аналізу військової служби	«Прогресивні матриці Равена»
		Здатність до самоаналізу	Адаптований опитувальник Е. Зеєра «Професійні наміри» Методика «Самооцінка структури темпераменту» (Б. М. Смірнов)
		Рівень оволодіння навчальним матеріалом за програмою підготовки офіцерів запасу, додержання заходів безпеки під час практичних занять	Результати контролю навчальних досягнень
Емоційно-вольовий	Процесуально-результативний	Здатність оцінювання своєї готовності до подолання складностей службово-бойової діяльності	Методика «Психологічна готовність особистості фахівця екстремального виду діяльності»
		Сформованість умінь управляти своїми емоційно-вольовими процесами	Методика «Психологічна готовність до ризику»

Вивчаючи стан формування готовності майбутніх офіцерів запасу до службово-бойової діяльності за визначеним інструментарієм (табл. 2), отримано результати констатувального експерименту (табл. 3).

Таблиця 3

**Результати експерименту формування готовності майбутніх офіцерів запасу до службово-бойової діяльності у контрольній та експериментальній групах до початку експерименту**

Рівень	Контрольна група (осіб)	Експериментальна група (осіб)
за мотиваційним критерієм		
низький	54	47
середній	57	39
високий	33	32
за пізнавально-рефлексивним критерієм		
низький	58	51
середній	63	61
високий	23	16
за процесуально-результативним критерієм		
низький	60	52
середній	77	70
високий	7	6
загальні дані		
низький	57	50
середній	66	60
високий	21	18

Оскільки дані отримані в результаті вимірів порядковою шкалою, число градацій різних балів дорівнює трьом та обсяг вибірок не малий ( $N, M > 50$ ), то ми у дослідженні використали критерій. За проведеними розрахунками у комп'ютерній програмі «Статистика в педагогіці» [15] отримані дані, які відображені у табл. 4.

Таблиця 4

**Описова статистика експерименту формування готовності майбутніх офіцерів запасу до службово-бойової діяльності у контрольній та експериментальній групах до початку експерименту**

Параметри	Контрольна група (осіб)	Експериментальна група (осіб)
за мотиваційним критерієм		
Об'єм вибірки	144	128
Мінімум	1	1
Максимум	3	3
Інтервал	2	2
Сума	267	241
Середнє	1,8542	1,8828
Медіана	2	2
Дисперсія	0,587	0,6082



за пізнавально-рефлексивним критерієм		
Об'єм вибірки	144	128
Мінімум	1	1
Максимум	3	3
Інтервал	2	2
Сума	253	221
Середнє	1,7569	1,7266
Медіана	2	2
Дисперсія	0,5069	0,4522
за процесуально-результативним критерієм		
Об'єм вибірки	144	128
Мінімум	1	1
Максимум	3	3
Інтервал	2	2
Сума	235	210
Середнє	1,6319	1,6406
Медіана	2	2
Дисперсія	0,3321	0,3265
загальні дані		
Об'єм вибірки	144	128
Мінімум	1	1
Максимум	3	3
Інтервал	2	2
Сума	252	224
Середнє	1,75	1,75
Медіана	2	2
Дисперсія	0,4825	0,4724

При порівнянні контрольної та експериментальної групи до початку експеримента за мотиваційним критерієм емпіричне значення критерія дорівнює 0,1637, критичне – 5,991. Достовірність відмінностей характеристик співпадають на рівні значимості 0,05. Зроблено статистично обґрунтований висновок, що обидві вибірки належать до однієї генеральної сукупності, тобто вони є однаковими.

При порівнянні контрольної та експериментальної групи до початку експеримента за пізнавально-рефлексивним критерієм емпіричне значення критерія дорівнює 0,7998, критичне – 5,991. Достовірність відмінностей характеристик співпадають на рівні значимості 0,05. Зроблено статистично обґрунтований висновок, що обидві вибірки належать до однієї генеральної сукупності, тобто вони є однаковими.

При порівнянні контрольної та експериментальної групи до початку експеримента за процесуально-результативним критерієм емпіричне значення критерія дорівнює 0,0406, критичне – 5,991. Достовірність відмінностей характеристик співпадають на рівні значимості 0,05. Зроблено статистично обґрунтований висновок, що обидві вибірки належать до однієї генеральної сукупності, тобто вони є однаковими.

При порівнянні контрольної та експериментальної групи до початку експеримента за загальними даними емпіричне значення критерія дорівнює 0,0334, критичне – 5,991. Достовірність відмінностей характеристик співпадають на рівні значимості 0,05. Зроблено статистично

обґрунтований висновок, що обидві вибірки належать до однієї генеральної сукупності, тобто вони є однаковими.

Тобто, усі умови для проведення констатувального експерименту були витримані.

Загальні результати констатувального експерименту показали, що високий рівень готовності майбутніх офіцерів запасу до службово-бойової діяльності за всіма критеріями проявили 14,06 % осіб ЕГ і 14,58 % – КГ. Середній рівень притаманний – 46,88 % осіб ЕГ і 45,84 % осіб КГ. 39,06 % осіб ЕГ і 39,58,41 % осіб КГ виявили низький рівень готовності майбутніх офіцерів запасу до службово-бойової діяльності. За результатами проведення дослідження стан готовності за середнім балом оцінено як «середній» (1,8).

Сутність нашого дослідження полягає у тому, що ми висуваємо гіпотезу про те, що у результаті впровадження змістово-функціональної моделі формування готовності майбутніх офіцерів запасу до службово-бойової діяльності в процесі професійної підготовки дасть можливість підвищити результати до «високого» рівня. З огляду на зазначене, нами була запропонована змістово-функціональна модель формування готовності майбутніх офіцерів запасу до службово-бойової діяльності в процесі професійної підготовки містить: цільовий, концептуальний, теоретичний блоки, діагностичний блок (критерії, показники, діагностичні методики та рівні готовності майбутніх офіцерів запасу до службово-бойової діяльності), формувальний блок (організаційно-педагогічні умови формування майбутніх офіцерів запасу до службово-бойової діяльності, зміст, форми та методи роботи науково-педагогічного працівника з здобувачами вищої освіти), результативний блок.

Змістово-функціональну модель формування готовності майбутніх офіцерів запасу до службово-бойової діяльності подаємо як схематичне зображення діяльності, зорієнтованої на підвищення їх рівня (рис. 1).

Вивчаючи стан формування готовності майбутніх офіцерів запасу до службово-бойової діяльності за визначеним інструментарієм (табл. 2) після проведеного експерименту, отримано результати (табл. 5).

За проведеними розрахунками у комп'ютерній програмі «Статистика в педагогіці» [15] отримані дані, які відображені у табл. 6.

При порівнянні контрольної групи до початку експеримента та контрольної групи після завершення експеримента за мотиваційним критерієм емпіричне значення критерія дорівнює 2,1832, критичне – 5,991. Характеристики порівнювальних вибірок збігаються на рівні значимості 0,05. Зроблено статистично обґрунтований висновок, що обидві вибірки належать до однієї генеральної сукупності, тобто вони однорідні.

При порівнянні контрольної та експериментальної груп після завершення експерименту за мотиваційним критерієм емпіричне значення критерія дорівнює 37,7609, критичне – 5,991. Достовірність відмінностей характеристик порівнювальних груп складає 95 %. Зроблено статистично обґрунтований висновок, що обидві вибірки належать до різних генеральних сукупностей, тобто вони різні.

При порівнянні експериментальної групи до початку експеримента та експериментальної групи після завершення експеримента за мотиваційним критерієм емпіричне значення критерія дорівнює 40,1848, критичне – 5,991. Достовірність відмінностей характеристик порівнювальних груп складає 95 %. Зроблено статистично обґрунтований висновок, що обидві вибірки належать до різних генеральних сукупностей, тобто вони різні.

Тобто, усі умови для проведення експерименту були витримані, а у експериментальній групі спостерігалась позитивна динаміка за мотиваційним критерієм формування готовності майбутніх офіцерів запасу до службово-бойової діяльності.

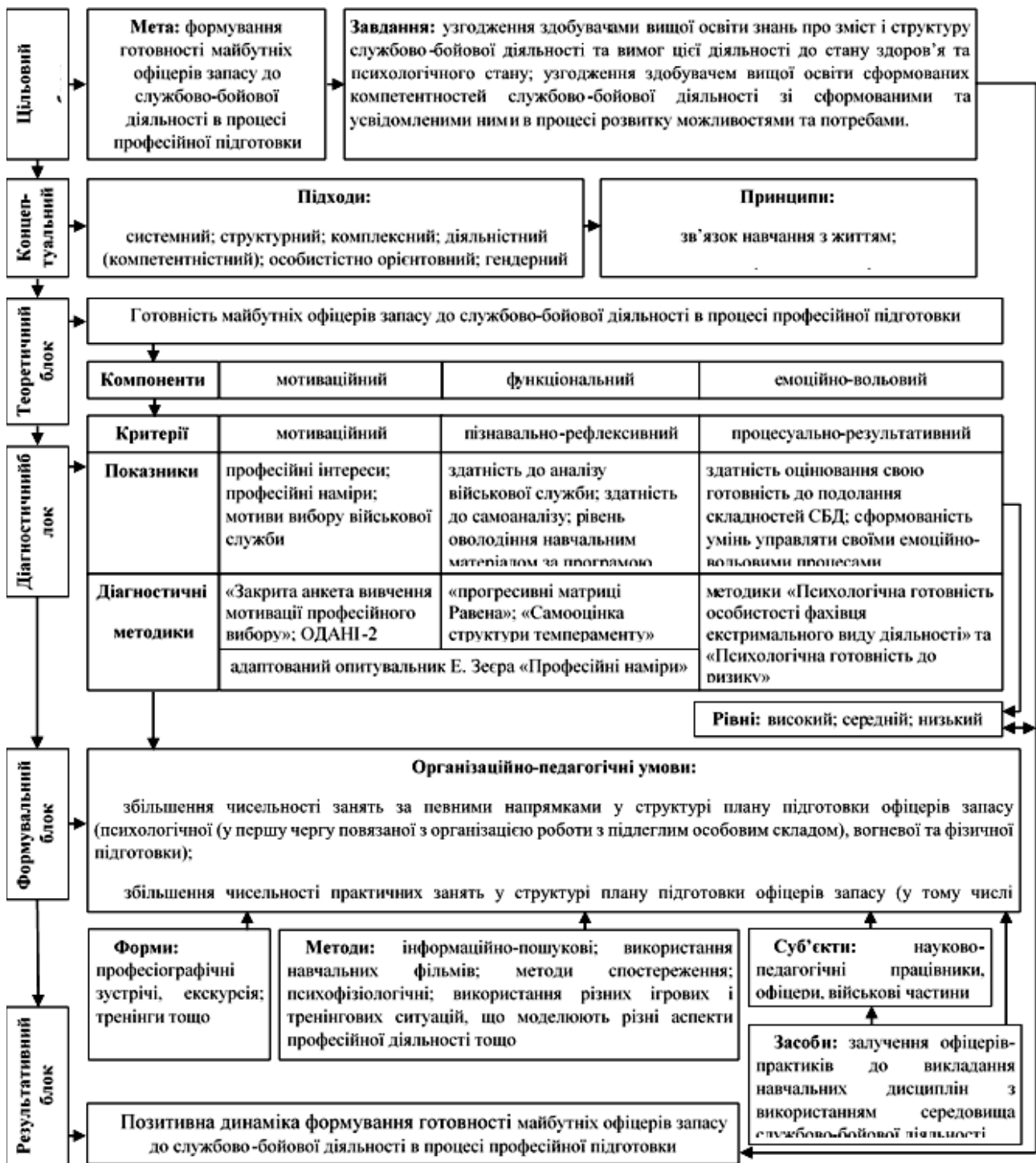


Рис. 1. Змістово-функціональна модель формування готовності майбутніх офіцерів запасу до службово-бойової діяльності в процесі професійної підготовки

**Результати експерименту формування готовності майбутніх офіцерів запасу до службово-бойової діяльності у контрольній та експериментальній групах**

Рівень	Контрольна група до початку експерименту (осіб)	Контрольна група після закінчення експерименту (осіб)	Експериментальна група до початку експерименту (осіб)	Експериментальна група після закінчення експерименту (осіб)
за мотиваційним критерієм				
низький	54	50	47	6
середній	57	50	39	70
високий	33	44	32	52
за пізнавально-рефлексивним критерієм				
низький	58	53	51	16
середній	63	57	61	61
високий	23	34	16	51
за процесуально-результативним критерієм				
низький	60	60	52	32
середній	77	75	70	49
високий	7	9	6	47
загальні дані				
низький	57	54	50	18
середній	66	61	60	60
високий	21	29	18	50

При порівнянні контрольної групи до початку експеримента та контрольної групи після завершення експеримента за пізнавально-рефлексивним критерієм емпіричне значення критерія дорівнює 2,648, критичне – 5,991. Характеристики порівнювальних вибірок збігаються на рівні значимості 0,05. Зроблено статистично обґрунтований висновок, що обидві вибірки належать до однієї генеральної сукупності, тобто вони однорідні.

При порівнянні контрольної та експериментальної груп після завершення експерименту за пізнавально-рефлексивним критерієм емпіричне значення критерія дорівнює 22,5129, критичне – 5,991. Достовірність відмінностей характеристик порівнювальних груп складає 95 %. Зроблено статистично обґрунтований висновок, що обидві вибірки належать до різних генеральних сукупностей, тобто вони різні.

При порівнянні експериментальної групи до початку експеримента та експериментальної групи після завершення експеримента за пізнавально-рефлексивним критерієм емпіричне значення критерія дорівнює 36,5672, критичне – 5,991. Достовірність відмінностей характеристик порівнювальних груп складає 95 %. Зроблено статистично обґрунтований висновок, що обидві вибірки належать до різних генеральних сукупностей, тобто вони різні.

Тобто, усі умови для проведення експерименту були витримані, а у експериментальній групі спостерігалась позитивна динаміка за пізнавально-рефлексивним критерієм формування готовності майбутніх офіцерів запасу до службово-бойової діяльності.

При порівнянні контрольної групи до початку експеримента та контрольної групи після завершення експеримента за процесуально-результативним критерієм емпіричне значення критерія дорівнює 0,2763, критичне – 5,991. Характеристики порівнювальних вибірок збігаються на рівні значимості 0,05. Зроблено статистично обґрунтований висновок, що обидві вибірки належать до однієї генеральної сукупності, тобто вони однорідні.

При порівнянні контрольної та експериментальної груп після завершення експерименту за процесуально-результативним критерієм емпіричне значення критерія дорівнює 38,9527, критичне – 5,991. Достовірність відмінностей характеристик порівнювальних груп складає 95 %. Зроблено статистично обґрунтований висновок, що обидві вибірки належать до різних генеральних сукупностей, тобто вони різні.

Таблиця 6

**Описова статистика експерименту формування готовності майбутніх офіцерів запасу до службово-бойової діяльності у контрольній та експериментальній групах**

Параметри	Контрольна група до початку експерименту	Контрольна група після закінчення експерименту	Експериментальна група до початку експерименту	Експериментальна група після закінчення експерименту
за мотиваційним критерієм				
Об'єм вибірки	144	144	128	128
Мінімум	1	1	1	1
Максимум	3	3	3	3
Інтервал	2	2	2	2
Сума	267	282	241	302
Середнє	1,8542	1,9583	1,8828	2,3594
Медіана	2	2	2	2
Дисперсія	0,587	0,6556	0,6082	0,3265
за пізнавально-рефлексивним критерієм				
Об'єм вибірки	144	144	128	128
Мінімум	1	1	1	1
Максимум	3	3	3	3
Інтервал	2	2	2	2
Сума	253	269	221	291
Середнє	1,7569	1,8681	1,7266	2,2734
Медіана	2	2	2	2
Дисперсія	0,5069	0,5909	0,4522	0,4522
за процесуально-результативним критерієм				
Об'єм вибірки	144	144	128	128
Мінімум	1	1	1	1
Максимум	3	3	3	3
Інтервал	2	2	2	2
Сума	235	237	210	271
Середнє	1,6319	1,6458	1,6406	2,1172
Медіана	2	2	2	2
Дисперсія	0,3321	0,3562	0,3265	0,6082
загальні дані				
Об'єм вибірки	144	144	128	128
Мінімум	1	1	1	1
Максимум	3	3	3	3
Інтервал	2	2	2	2
Сума	252	263	224	288
Середнє	1,75	1,8264	1,75	2,25
Медіана	2	2	2	2
Дисперсія	0,4825	0,5501	0,4724	0,4724

При порівнянні експериментальної групи до початку експеримента та експериментальної групи після завершення експеримента за процесуально-результативним критерієм емпіричне значення критерія дорівнює 40,1848, критичне – 5,991. Достовірність відмінностей характеристик порівнювальних груп складає 95 %. Зроблено статистично обґрунтований висновок, що обидві вибірки належать до різних генеральних сукупностей, тобто вони різні.

Тобто усі умови для проведення експерименту були витримані, а у експериментальній групі спостерігалась позитивна динаміка за процесуально-результативним критерієм формування готовності майбутніх офіцерів запасу до службово-бойової діяльності.

При порівнянні контрольної групи до початку експеримента та контрольної групи після завершення експеримента за загальними даними емпіричне значення критерія дорівнює 1,5579, критичне – 5,991. Характеристики порівнювальних вибірок збігаються на рівні значимості 0,05. Зроблено статистично обґрунтований висновок, що обидві вибірки належать до однієї генеральної сукупності, тобто вони однорідні.

При порівнянні контрольної та експериментальної груп після завершення експерименту за загальними даними емпіричне значення критерія дорівнює 22,728, критичне – 5,991. Достовірність відмінностей характеристик порівнювальних груп складає 95 %. Зроблено статистично обґрунтований висновок, що обидві вибірки належать до різних генеральних сукупностей, тобто вони різні.

При порівнянні експериментальної групи до початку експеримента та експериментальної групи після завершення експеримента за загальними даними емпіричне значення критерія дорівнює 30,1176, критичне – 5,991. Достовірність відмінностей характеристик порівнювальних груп складає 95 %. Зроблено статистично обґрунтований висновок, що обидві вибірки належать до різних генеральних сукупностей, тобто вони різні.

Тобто усі умови для проведення експерименту були витримані, а у експериментальній групі спостерігалась позитивна динаміка за загальними даними формування готовності майбутніх офіцерів запасу до службово-бойової діяльності.

**Висновки.** У дослідженні запропоновано змістово-функціональну модель формування готовності майбутніх офіцерів запасу до службово-бойової діяльності в процесі професійної підготовки, яка містить: цільовий, концептуальний, теоретичний блоки, діагностичний блок (критерії, показники, діагностичні методики та рівні готовності майбутніх офіцерів запасу до службово-бойової діяльності), формувальний блок (організаційно-педагогічні умови формування майбутніх офіцерів запасу до службово-бойової діяльності; зміст, форми та методи роботи науково-педагогічного працівника з здобувачами вищої освіти), результативний блок.

Під час аналізу результатів формувального етапу дослідно-експериментальної роботи встановлено, що всі умови проведення експерименту були витримані, а в експериментальній групі сформовано готовність майбутніх офіцерів запасу до службово-бойової діяльності. Експериментальна робота позитивно вплинула на підвищення інтересу здобувачів вищої освіти до військової служби. Зазначено, що ці зміни більшою мірою відбулися в осіб експериментальної групи порівняно з контрольною групою, і вони є статистично достовірними. Результати контрольного діагностування показали, що кількість осіб ЕГ, які сформували низький рівень, зменшилась на 25 %, які сформували середній рівень, не змінилась, які сформували високий рівень, збільшилась на 25 %. Кількість осіб КГ, які сформували високий рівень, збільшилась на 6 %. Достовірність одержаних результатів підтверджена методами перевірки за допомогою критерію .

Отже, мета запропоновано змістово-функціональну модель формування готовності майбутніх офіцерів запасу до службово-бойової діяльності в процесі професійної підготовки досягнута.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ:

1. Медвідь М. М. Методологія формування і розвитку людських ресурсів для використання у службово-бойовій діяльності: дис. ... докт. екон. наук : 08.00.07 / М. М. Медвідь ; Національна академія Національної гвардії України. – Х., 2015. – 584 с.
2. Medvid, M. Review of the tasks of formation and progress of human resources in the sustainable development strategy of ukraine in the light of central place theory / M. Medvid, O. Komisarov, O. Merdova // Baltic Journal of Economic Studies. – 2018. – № 4 (2). – P. 134-140.

3. Медвідь Ю. І. Результати дослідження стану готовності майбутніх офіцерів запасу до службово-бойової діяльності / Ю. І. Медвідь, О. Г. Водчиць, М. М. Медвідь // Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. – 2018. – Вип. № 1(36). – С. 184–192.
4. Брижати́й Є. Особливості професійної готовності офіцерів запасу до діяльності в екстремальних умовах / Є. Брижати́й // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія : Педагогіка. – 2016. – Вип. 5. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadped\\_2016\\_5\\_5](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadped_2016_5_5)
5. Скворок І. М. Підготовка офіцерів запасу в зарубіжних країнах [Текст] / І. М. Скворок // Військова освіта. – 2013. – № 1. – С. 207–216.
6. Балендр А. В. Формування готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до вирішення конфліктних ситуацій: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / А. В. Балендр ; Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім. Б. Хмельницького. – Хмельницький, 2011. – 20 с.
7. Кубицький С. О. Система оцінювання готовності майбутніх офіцерів до професійної діяльності: автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / С. О. Кубицький ; Центр. ін-т післядиплом. пед. освіти АПН України. – К., 2001. – 20 с.
8. Платонов І. В. Динаміка психологічної готовності майбутніх офіцерів внутрішніх військ до правоохоронної діяльності : автореф. дис... канд. психол. наук: 20.02.02 / І. В. Платонов ; Нац. акад. Прикордон. військ України ім. Б. Хмельницького. – Хмельницький, 2001. – 17 с.
9. Старчук О. О. Методика формування фізичної готовності майбутніх офіцерів до військово-професійної діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / О. О. Старчук ; Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім. Б. Хмельницького. – Хмельницький, 2011. – 20 с.
10. Уліч В. Л. Педагогічні умови формування готовності майбутніх офіцерів до управлінської діяльності: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / В. Л. Уліч ; Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім. Б. Хмельницького. – Хмельниц., 2007. – 20 с.
11. Попереду змін у військових системах вищої освіти та професійної орієнтації / М. М. Медвідь, А. В. Бабічев, В. М. Дем'янишин, Ю. І. Медвідь, А. Г. Бухун // Вісник Черкаського університету (серія: педагогічні науки). – 2016. – Вип. № 14. – С. 76–87.
12. Медвідь Ю. І. Удосконалення процесу підготовки офіцерів запасу в Україні як педагогічна проблема / Ю. І. Медвідь // Наука і освіта. – 2017. – № 2. – С. 9–15. DOI: <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2017-2-2>.
13. The ways of development higher military school in the conditions of permanent changes of military theory / M. Medvid, K. Fisun, S. Bielai, Ya. Pavlov, Yu. Medved, V. Demyanishin // ძალა და საზოგადოება (ისტორია, თეორია, პრაქტიკა) [Влада і суспільство (історія, теорія, практика)]. – 2017. – № 2 (42). – С. 163–179.
14. Медвидь Ю. И. Приминение подходов и принципов воспитания и обучения в процессе формирования готовности будущих офицеров запаса к служебно-боевой деятельности / Ю. И. Медвидь // East European Science Journal. – 2018. – № 5 (33). – С. 35–39.
15. Новиков Д. А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи) / Д. А. Новиков. – Москва : МЗ-Пресс, 2004. – 67 с.

#### REFERENCES

1. Medvid, M.M. (2015). Metodolohiia formuvannia i rozvytku liudskykh resursiv dlia vykorystannia u sluzhbovo-boiovoi diialnosti [Methodology of human resources formation and development for use in military-combat activity]. Doctor's thesis. Kharkiv. 584 p. [in Ukrainian].
2. Medvid, M., Komisarov, O., & Merdova, O. (2018). Review of the tasks of formation and progress of human resources in the sustainable development strategy of ukraine in the light of central place theory. *Baltic Journal of Economic Studies*, 4 (2), 134-140 [in English].
3. Medvid, Yu.I., Vodchyts, O.G., & Medvid, M.M. (2018). Rezultati doslidzhennya stanu gotovnosti maibutnikh ofitseriv zapasu do sluzhbovo-boiovoi diialnosti [Results of the study of readiness of future reserve officers for military service]. *Bulletin of the O. Dovzhenko Glukhov National Pedagogical University*, 1 (36), 184–192 [in Ukrainian].
4. Bryzhatyi, Ye. (2016). Osoblyvosti profesiinoi hotovnosti ofitseriv zapasu do diialnosti v ekstremalnykh umovakh [Peculiarities of reserve officers' professional readiness for work in extreme conditions]. *Visnyk of National Academy of State Border Guard Service of Ukraine. Series: Pedagogics*, Vol. 5. Retrieved from [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadped\\_2016\\_5\\_5](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadped_2016_5_5) [in Ukrainian].
5. Skvorok, I.M. (2013). Pidhotovka ofitseriv zapasu v zarubizhnykh krainakh [Reserve officers preparation in foreign countries]. *Military Education*, Vol. 1, 207-216. [in Ukrainian].
6. Balendr, A.V. (2011). Formuvannia hotovnosti maibutnikh ofitseriv-prykordonnykiv do vyrishennia

- konfliktnykh sytuatsii [The formation of future border officers readiness for conflict situation solution] Extended abstract of candidate's thesis. Khmelnytskyi. 20 p. [in Ukrainian].
7. Kubitskyi, S.O. (2001). Systema otsiniuvannia hotovnosti maibutnykh ofitseriv do profesiinoi diialnosti [The system of evaluation of future officers readiness for professional activities]. Extended abstract of candidate's thesis. Kyiv. 20 p. [in Ukrainian].
  8. Platonov, I.V. (2001). Dynamika psykholohichnoi hotovnosti maibutnykh ofitseriv vnutrishnykh viisk do pravookhoronnoi diialnosti [The dynamics of the psychological readiness of future officers of the internal forces for law-enforcement actions]. Extended abstract of candidate's thesis. Khmelnytskyi. 17 p. [in Ukrainian].
  9. Starchuk, O.O. (2011). Metodyka formuvannia fizychnoi hotovnosti maibutnykh ofitseriv do viiskovo-profesiinoi diialnosti [Methodology of physical readiness of the future officers for military-service activities]. Extended abstract of candidate's thesis. Khmelnytskyi. 20 p. [in Ukrainian].
  10. Ulich, V.L. (2007). Pedahohichni umovy formuvannia hotovnosti maibutnykh ofitseriv do upravlinskoj diialnosti [Pedagogical conditions of future officers readiness for management activities: autoabstract]. Extended abstract of candidate's thesis. Khmelnytskyi. 20 p. [in Ukrainian].
  11. Medvid, M.M., Babichev, A.V., Demyanyshyn, V.M., Medvid, Yu.I., & Bukhun, A.G. (2016). Poperedu zmin u viiskovykh systemakh vyshchoi osvity to profesiinoi orientatsii [Ahead of Changes in Military Systems of Higher Education and Professional Orientation]. Bulletin of the Cherkasy University (Series: pedagogical sciences), 14, 76–87. [in Ukrainian].
  12. Medvid, Yu.I. (2017). Udoskonalennya protsesu pidgotovky ofitseriv zapasy v Ukraini yak pedagogichna problema [Improvement of the process of preparation of reserve officers in Ukraine as a pedagogical problem]. Science and education, 2, 9–15. DOI: <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2017-2-2> [in Ukrainian].
  13. Medvid, M., Fisun, K., Bielai, S., Pavlov, Ya., Medvid, Yu., & Demyanishin, V. (2017). The ways of development higher military school in the conditions of permanent changes of military theory. Power and society (history, theory, practice), 2 (42), 163–179. [in English].
  14. Medvid, Yu.I. (2018). Priminienie podkhodov i printsipov vospitaniya i obucheniya v protsesse formirovaniya gotovnosti budushchikh ofitserov zapasa k sluzhebno-boevoi deyatelnosti [Applying approaches and principles of education and training in the process of formation of readiness of future reserve officers for service and combat activity]. East European Science Journal. 5 (33), 35–39. [in Russian].
  15. Novikov DA Statistical Methods in Pedagogical Studies (Typical Cases) / D. A. Novikov. - Moscow: MZ-Press, 2004. - 67 p.

YULIIA MEDVID

OLEKSANDR VODCHYTS

**THE CONTENT-FUNCTIONAL MODEL OF FORMATION OF READINESS OF FUTURE OFFICIAL OFFICERS TO SERVE IN MILITARY AND COMBAT ACTIVITIES DURING PROFESSIONAL PREPARATION PROCESS AND RESULTS OF THE EXAMINATION OF THE EXAMINATION**

Among the students who are trained in the program of training of reserve officers, two-fifths are not ready to engage in future military-operational activities. The research proposes a content-functional model for forming the readiness of future reserve officers for military activities in the process of training. During the analysis of the results of the forming stage of research-experimental work, it was established that all conditions of the experiment were sustained, and the experimental group formed their readiness of future reserve officers to the military service.

It is noted that these changes were more likely to occur in the experimental group as compared with the control group and they are statistically significant. The results of the control diagnosis showed that the number of people in EG formed a high level of 25%; the number of members of CG that formed a high level increased by 6%. The reliability of the obtained results is confirmed by the verification methods using the criterion.

**Key words:** *readiness; reserve officers; military and combat activity; professional training.*

Одержано 11.09.2018р.



УДК 378.147:82-4:37.013.42

DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.2173314>

**ТЕТЯНА ОПАЛЮК**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1704-4184>

(Кам'янець-Подільський)

## **ОБҐРУНТУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ ДОЦІЛЬНОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ НАПИСАННЯ ЕСЕ НА СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНУ ТЕМАТИКУ**

*«Цей величезний світ —  
дзеркало, у яке нам потрібно дивитися,  
щоб пізнати себе до кінця»  
М.Монтень, засновник жанру есе*

*«Эссе - это способ рассказать миру  
через себя и о себе с помощью мира»  
Владимир Набоков*

У статті позиціонується спроба комплексно обґрунтувати доцільність застосування методу написання есе на соціально-педагогічну тематику у процесі професійної підготовки вчителя. Виходячи з трактування сутності методу, його функціонального призначення у філософській, лінгвістичній, літературознавчій літературі, визначаються адаптаційні основи щодо особливостей ефективного використання методу есе в освітньому процесі, педагогіці як навчальній дисципліні. На конкретних прикладах демонструються пріоритети методу есе у розвитку соціальної компетентності зокрема та соціальної рефлексії майбутнього вчителя в цілому. Указується на посилення функцій самоосвітньої, самооцінної діяльності студента, розвитку його творчого рефлексійного мислення, посиленні здатності прийняти ефективні рішення щодо актуальної проблеми, яка має як професійну, так і соціальну значущість. **Ключові слова:** метод написання есе, методичне забезпечення, соціальна рефлексія, особистісна орієнтованість, інтерактивність, соціальна компетентність.

**Постановка проблеми.** Основні алгоритми обґрунтування необхідності активізації пошуку особистісно орієнтованих, творчих методів і технологій професійного навчання майбутніх педагогів пов'язані з особливостями динамічного, багатовекторного та суперечливого часу, відповідно, особливостей соціокультурного, у його контексті – освітнього простору, який визначає потребу у фахівцях мобільних, креативних, здатних до самореалізації в умовах, що постійно змінюються.

Тенденції до особистісної орієнтованості, а як результат, індивідуалізації сучасних суспільних відносин, що об'єктивуються в освіті всіх рівнів і спрямувань, детермінують процеси пошуку адекватних форм і методів навчальної діяльності, надто, коли йдеться про систему професійної освіти, орієнтованої на підготовку вчителів до організації інноваційної, компетентісної навчальної діяльності учнів у перспективі, а також таку важливу її складову, як соціальну компетентність, актуалізуючи соціально-рефлексійну діяльність.

У цьому контексті особливої актуальності набувають інтерактивні методи навчання, зокрема формування соціальної компетентності вчителя, які реалізуються як через зовнішню, так і внутрішню взаємодію, інтерактивну діяльність, комунікацію, і спрямовані на активізацію навчально-пізнавальної діяльності, розвиток творчого потенціалу особистості студента, продуктивного критичного мислення.

До методів означеного рівня відноситься есе (фр.- *essai* – «спроба, проба, нарис», англ. – *essay* «нарис», «вір», «спроба»), головна мета якого полягає у представленні результатів самостійного трактування проблеми на основі інтеграції опрацьованого навчального матеріалу та власного досвіду його осмислення через призму соціальних реалій, які складають життєвий контент студента у період його професійного становлення з проекцією на майбутню педагогічну діяльність.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Есе як метод, у тому числі навчання, є предметом наукового інтересу філософів, літературознавців, соціологів, психологів, педагогів. Різні аспекти проблеми досліджують Н. Хамітов, Г. Руденко, К. Шендеровський, включаючи проблеми трактування сутності методу, його функціонального призначення в різних сферах діяльності, особливо акцентуючи увагу на освітній.

Філософське трактування функціонального призначення есеїстики, а відтак і методу есе, можна визначити, виходячи з позиції Назип Хамітова, який розуміє есеїстичну філософію як таку, що осягає дійсність у гармонії понятійного й образного начал – у смислообразі. Тому есеїстичне філософування постає незавершеним і розімкнутим, афористичним щоденником особистості, що зачіпають не стільки гостроактуальні питання, скільки вічні проблеми людини й світу [3].

Також есе як метод, що спонукає до формування суб'єктивної оцінки з визначеної проблеми, активізації творчого мислення та його адекватного письмового оформлення, трактується Г. Руденко. «Есе припускає вираження автором своєї точки зору, особистої суб'єктивної оцінки предмета міркування, дає можливість нестандартного (творчого), оригінального висвітлення матеріалу; часто це розмова вголос, вираження емоцій та образність. Це також вільний стиль з можливими елементами імпровізації, певного пафосу, іронії. Однак все це призводить як до різних трактувань цього виду письмової роботи, так і до різних спроб його формалізації [1, с.15].

У контексті обґрунтування доцільності використання есе К. Шендеровський вказує на розвиток лінгвістичної грамотності, компетентності його автора. «Застосування есе сприяє більш чіткому й грамотному формулюванню думок, допомагає впорядковувати думки в логічній послідовності, припускає вільне володіння мовою термінів і понять, розкриває глибину й широту навчального матеріалу, вчить використовувати приклади, цитати, необхідні аргументи за відповідною темою, припускає порівняння фактів, підходів та альтернатив, формулювання висновків, особисту оцінку» [4].

**Мета статті** полягає в з'ясуванні професійно-педагогічної, соціально-педагогічної, у її контексті – методичної доцільності застосування методу написання есе на соціально-педагогічну тематику, виходячи з комплексного аналізу його сутності, загального функціонального призначення.

**Виклад основного матеріалу.** Осучаснення національної системи освіти, професійно-педагогічної в тому числі, відбувається під впливом світових тенденцій, пов'язаних з необхідністю формування освітнього простору, сприятливого професійно, соціально орієнтованого середовища (соціодидактичного середовища) як основи особистісної самореалізації кожного, формування індивідуальної траєкторії його професійного становлення, основаної на особистісних характеристиках, потенційних можливостях розвитку. Особливості компетентної освіти визначають необхідність пошуку не лише змісту, а й форм, методів самоактуалізації студента, формування майбутньої професійної діяльності на основі «Я-концепції», особистісно означеної її методики та стилю.

Філософське трактування феномену знайшло свої варіанти об'єктивізації в різних сферах діяльності, освітній, освітньо-професійній у тому числі. Його використання пов'язане з актуальними тенденціями розвитку освіти, зокрема забезпеченням особистісної, компетентної орієнтованості, формуванням умов для самоактуалізації студента, сприяння визначенню індивідуальної траєкторії професійного розвитку відповідно до потенційних можливостей кожного.

Як зазначає К. Шендеровський, «Індивідуалізація сучасних суспільних відносин та, як наслідок, індивідуалізація сучасної професійної освіти відкриті для застосування нових ефективних форм діяльності, у тому числі й навчальної. Ось чому есе (трансформований, адаптований, змінений жанр літератури) набуває все більшої популярності як вид письмової самостійної роботи українського студента, а саме: як твір-міркування невеликого обсягу з вільною композицією, що виражає індивідуальні враження, міркування з конкретного питання, проблеми й свідомо не претендує на повноту й вичерпне трактування теми» [4, с.7].

Тому інтегрально есе в навчанні сприяє підвищенню рівня особистісної орієнтованості освіти загалом, індивідуалізації траєкторії професійного становлення студента, формування його соціальної компетентності зокрема, а також є предметом трансформаційних, адаптаційних процесів, і що особливо важливо – оптимізації міжпредметної взаємодії на змістовому та процесуальному рівнях.

Есе також трактується як один із ефективних методів професійно-педагогічної освіти, який має високий потенціал соціальної, життєвої творчості й деталізується через посилення суб'єктивного в осмисленні проблем, ситуацій, (спроба самостійного аналізу, обґрунтування теоретичної

гіпотези та ін.). За форматом есе визначається як невеликий за обсягом прозовий твір-міркування з вільною структурно-композиційною організацією. Есе має спільні характеристики з філософським трактатом, рефератом, науковою статтею, у літературі – твором, епосом, лірикою, указуючи на асоціативний підхід, вербалізацію мислення, його образність, особистісну орієнтованість, представлення автором свого персоніфікованого бачення образу, проблеми та ін.

Особливу цінність у професійному становленні педагога представляє соціально-педагогічне есе, яке априорі осмислює майбутню професію в комплексі її теоретико-практичних основ, інтегровану в соціокультурний простір, співвідносячи об'єктивно задану навчальну інформацію з індивідуальними міркуваннями щодо її сутності через призму власних уявлень і досвід трактування конкретного питання, проблеми й не передбачає повного висвітлення їх змісту.

Оскільки есе є самостійною творчою письмовою роботою, яка є формою особистісно орієнтованого осмислення заданої проблеми, воно реалізує функції, пов'язані з реальним формуванням професійної компетентності, базованої на основі «Я-концепції», вдаючись не лише до самовизначення в її контексті, а й програмування алгоритмів пошуку відповідей на питання, розв'язування проблем, організації діяльності. Есе в межах навчальної діяльності актуалізує такі процеси, як аналіз, синтез, творче застосування знань щодо конкретної професійно, соціально значущої проблеми.

У контексті обґрунтування методичної доцільності застосування методу написання соціально-педагогічного есе, з позиції зазначених вище пріоритетів, доцільно порівняти близькі за формою представлення такі навчальні роботи, як реферат (інформаційно-репродуктивна система освіти) та есе (особистісно орієнтована, компетентнісна). Якщо головною метою написання реферату є більшою мірою робота з навчальною інформацією (її відбір, структурування, узагальнення, висновки) і передбачає поглиблення знань за визначеною тематикою, то написання есе переносить акцент на самовизначення студента в його контексті, позиціонування варіанту її особистісного трактування, яке реалізується через інтеграцію, взаємодію об'єктивно визначеної навчальної (наукової) інформації з власною концепцією та форматом світобачення, ув'язуючи інформацію з життєвим простором, вибудовуючи асоціативні ряди осмислення інформації через призму ціннісних пріоритетів актуального соціального середовища, власного досвіду життєздійснення. За таких умов педагогічне есе закономірно набуває ознак соціальної орієнтованості, без якої особистісного самовизначення студента не відбувається.

Слід зауважити, що не йдеться про методіку заміщення традиційних форм роботи з навчальною інформацією, а про доцільність їх поєднання, оскільки реферативна робота передбачає досить ефективний спосіб формування базових знань, актуалізуючи методіки опрацювання літературних джерел, аналізуючи, порівнюючи, систематизуючи інформацію з різних галузей знань, ув'язуючи теоретичний матеріал з практичним досвідом (як правило, не власним, а представленим у літературі). Якщо говорити про певні шаблони-орієнтири в написанні зазначених вище видів робіт, то в класичному варіанті вони більш формалізовані, дотримання їх сприймається як критерії якості, в інноваційному ж вони виконують функцію рекомендаційно-регулятивних механізмів, оптимізуючи методичне забезпечення процесу. Критерії знаходяться у площині глибини й усвідомленості володіння матеріалом для проектування самостійного пошуку відповіді на питання, особистісного самовизначення з теми, не претендуючи на вичерпне її трактування. Разом з тим оцінюються адекватність і валідність теоретичного підґрунтя, доказовість позицій, аргументованість висновків, рівень апелювання до власної життєвої, соціальної практики.

Також варто зауважити, що сучасний педагог повинен мати високий рівень педагогічної, методичної компетентності щодо інноваційних освітніх технологій, які базуються на аналітико-синтетичній діяльності, творчих підходах до їх реалізації. Інноваційні методи навчання, до яких правомірно відноситься есе, як зазначалося вище, мають подвійну цінність, оскільки, з одного боку, вони є ефективною формою професійного навчання, а з іншого – формують здатність, методичну та практичну готовність до застосування цих методів навчання в майбутній професії, активно використовуючи їх у процесі викладання фахових дисциплін, виховній роботі.

Есе на соціально-педагогічну тематику задають контент для сприйняття студентом майбутньої професії (як і професійної освітньої діяльності) як значущої складової життєвого, соціального простору, асоціюючи власні соціальні цінності з професійними, а відтак і сприймаючи майбутню професійну діяльність як основу особистісної самореалізації. Слід зважати й на наявний високий виховний потенціал, оскільки особистісно орієнтовані судження визначають потребу в аксіологічних вимірах, самоаналізі, самовизначенні в межах проблеми, апелюванні до особистісних якостей, необхідних для того, щоб зайняти правильну професійну, соціальну позицію.

Теоретичний аналіз проблеми та результати експериментальних досліджень дали змогу з'ясувати методичну обґрунтованість звернення до методу есе на соціально-педагогічну тематику в системі професійної підготовки вчителя, виділити пріоритети його практичного використання. Інтегрально метод есе:

- програмує такий формат і методику опрацювання навчальної інформації, який передбачає високий рівень її осмисленості, здатності до адекватного застосування в контексті, який асоціюється з особистісними, життєвими цінностями та смислами студента;

- є формою поєднання теорії і практики, особистісно орієнтованої методики навчання, у контексті якої теоретичний матеріал сприймається як значущий, що формує фундамент для самостійної дослідної роботи, теоретичне підґрунтя як для формування власних соціально-педагогічних проектів, так і для забезпечення валідного обґрунтування, доказовості, здатності самостійно довести заявлені позиції;

- сприяє підвищенню пізнавального інтересу студента в навчальній діяльності, стимулює до її сприйняття як дієвої форми пошуку відповіді на питання, які є актуальними, професійно та соціально значущими для студента;

- сприяє самореалізації у процесі підготовчої роботи та безпосереднього написання есе, намагаючись акцентувати увагу на проблемах, які є предметом його інтересу, неформальних стихійних роздумів і пошуку відповідей на питання;

- сприяє оптимізації методики розвитку мислительної діяльності студента, її асоціативності, удосконалюючи здатність до аналізу навчальної інформації, її інтерпретацію, порівняння фактів, побудову власних роздумів на основі теоретичних основ педагогічної науки, інтегруючи освітню та соціальну складові, трансформуючи методики роздумів (аналізу) на власний життєвий простір. Культивується можливість нестандартного (творчого), оригінального трактування навчального матеріалу, адаптуючи його до ситуації, контенту, наповнених особистісними смислами та пріоритетами;

- сприяє розвитку логіки й культури мовлення, пошуку особистісно орієнтованих моделей, стилю й форм вербалізації своєї позиції, доказовості та переконливості зроблених висновків;

- має високий спонукальний потенціал щодо самостійної навчальної, самоосвітньої діяльності та стосується задоволення потреби в знаннях (навчальній інформації), у яких відчувався брак у процесі осмислення заданої проблеми;

- сприяє розвитку соціально-педагогічних компетентностей, особистісних якостей, які осмислюються у відповідному професійному контенті та є предметом самоаналізу, самовизначення, самооцінки та ін.;

- привносить різноманітність методів навчальної діяльності, а відтак і забезпечує зміну видів діяльності в межах організованого навчального процесу, поєднуючи інформаційно-репродуктивні та продуктивні, інтерактивні, творчі методи навчання;

- забезпечує поліфункціональність навчального процесу, оскільки есе може бути формою осмислення навчального матеріалу, опрацювання варіантів його практичної імплементації, формою самовизначення з актуальних проблем, формою контролю й оцінювання рівня сформованості компетентностей, що свідчить про наявність знань, їх усвідомленість, активність, готовність до творчого використання у проблемних нетипових контекстах і ситуаціях (вільне володіння мовою педагогічної теорії);

- є формою розвитку особистісно орієнтованої методики та стилю майбутньої професійної діяльності.

У цілому, есе є способом центрування на проблемах, що становлять особливу актуальність у процесі професійного становлення, життєздійснення, які є об'єктом перманентних пошуків як у режимі організованої навчальної діяльності, так і самостійної роботи з різними інформаційними джерелами, стихійного спілкування з людьми, пов'язаними спільною проблематикою.

Проаналізуємо в зазначеному контексті зміст есе або їх елементів, у тому числі ті, які мають давню історію та є актуальними дотепер.

Вважаємо за доцільне показати філософську природу власних роздумів різних авторів над педагогічною проблемою, яка неодмінно має соціальний контекст, і яка, як правило, є фіксованою проблемою, що не має однозначної відповіді, і потребує її осмислення, базуючись на власних смислах та актуальному контексті, які теж мають тенденцію до постійних видозмін. Окрім того, історія показує, що проблеми, які були предметом роздумів філософів, педагогів у різні історичні епохи, не втратили свою актуальність і дотепер, особливо на етапі осмислення нової освітньої компетентісно-орієнтованої парадигми.

Дж. Локк «Про навчання». «Я схильний думати, що знання, яке ми здобуємо в цьому світі, не виходить за межі цього життя. Рятівне прозріння в інше життя не потребує допомоги цих тьмяних сутінок; але, як би там не було, я впевнений, що головна мета, заради якої ми повинні здобувати знання тут, полягає у використанні його заради благоденства нашого й благоденства інших у тутешньому світі. Якщо ж, набуваючи це знання, ми втрачаємо своє здоров'я, ми працюємо заради речі, яка буде безкорисна, коли ми її досягнемо; якщо, виснажуючи своє тіло (хоча і з наміром зробити себе більш діяльними людьми), ми втрачаємо здатність і можливість робити ту добру справу, на яку ми здатні при меншому таланті, відпущеному нам Богом, відмовивши нам в силі для такого вдосконалення цього таланту, яке доступне людям з більш міцною конституцією, то ми значною мірою зменшуємо своє служіння богу й позбавляємо своїх близьких усієї тієї допомоги, яку ми в здоровому стані, хоча б з помірними знаннями, здатні були б їм надати. Хто, перевантажуючи свій корабель, хоча б золотом, сріблом і дорогоцінним камінням, пускає його на дно, той представить його господареві поганий звіт про свою подорож».

Пріоритети есе забезпечується через:

- трактування, що є справжнє (істинне) навчання та його формалізований варіант, імітація (як ходіння до школи): користь або безкорисливість формального та реального навчання;
- самовизначення стосовно справжньої мети навчання, співвіднесення її з власними позиціями, динамікою розвитку в різних освітніх системах (школа, ЗВО);
- роздуми над сутністю освіти, її соціальною цінністю, значущістю для особистості, трактування освіти в контексті життєвого простору людини (школяра, студента);
- співмірність індивідуальних можливостей, талантів, потенціалу розвитку людини та стандартизованих норм, об'єму й рівня його засвоєння, трактування сутності індивідуальної траєкторії освітнього процесу;
- розуміння теорії й основ практичної реалізації принципу диференціації навчання, орієнтуючись на потенційні здібності кожного;
- знання себе задля визначення потенціалу професійного, особистісного розвитку особистісно орієнтованих орієнтирів щодо рівня та персоналізованої методики їх досягнення;
- трактування здоров'язбережувального потенціалу навчання його актуальності, методичного забезпечення.

В. Розанов «Опалі листя»: «Житейське правило, що діти повинні поважати батьків, а батьки повинні любити дітей – потрібно читати навпаки: саме батьки повинні поважати дітей – поважати їх своєрідний маленький світ і їх палку, готову образитися кожна хвилину натуру; а діти повинні тільки любити батьків, – і вже неодмінно вони будуть любити їх, якщо відчують цю повагу до себе».

Пріоритети есе забезпечується через:

- розмірковування над проблемами взаємовідносин батьків і дітей через призму класичних моделей поведінки, представлених у педагогічній літературі;
- розмірковування над проблемами взаємовідносин батьків і дітей, використовуючи власний досвід сімейних взаємовідносин, свого самопочуття, психологічного комфорту, умов для самореалізації в їх контексті;
- визначення проблем, що привносять конфліктність у взаємовідносини дітей та батьків, школи та батьків, порівнюючи з класичними моделями поведінки;
- з'ясування глибинної сутності понять «повага», «любов», механізмів їх формування та взаємозалежності у педагогічному, соціальному, життєвому континуумі;
- проектування моделей об'єктивації конструктивної системи взаємовідносин, надаючи їм теоретичне обґрунтування, адаптуючи до реальної соціально означеної життєвої ситуації.

Соціально-педагогічні есе можуть формуватися на основі ідей, позицій, цитат, які передбачають трактування та методичне забезпечення щодо інтеріоризації у власну практику (професійну, соціальну, життєву).

В. Сухомлинський: «Все шкільне життя повинне бути пройняте духом гуманності» [т. 4, с. 496]; «Знання потрібні насамперед для того, щоб стати Людиною, Громадянином своєї Вітчизни, культурною особистістю, творцем, батьком, матір'ю» [т. 5, с. 340]; «В учінні повинна бути індивідуалізація: і в змісті розумової праці (у характері завдань) і в часі» [т.2, с. 468]; «Виховати органічну

потребу в самоосвіті, бажання набувати знання протягом усього життя» [т. 4, с. 9]; «Школяр – не пасивний об'єкт навчання, а активна творча сила, активний учасник процесу оволодіння знаннями» [т. 4, с. 214]; «Добувати знання – це значить відкривати істини, причинно-наслідкові й інші різноманітні зв'язки» [т. 5, с. 366]; «В основу системи навчання треба покласти яскраву думку, живе слово і творчість дитини» [т. 5, с. 340]; «Шлях від осмислювання фактів, речей, явищ до глибокого розуміння абстрактної істини (правила, формули, закону, вислову) лежить через практичну роботу, що якраз і є оволодінням знаннями» [т. 2, с. 456]; «У багатьох розумних від природи, обдарованих дітей і підлітків інтерес до знань пробуджується лише тоді, коли їх рука, кінчики пальців включаються в творчу працю» [т. 2, с. 483]. Пріоритети есе забезпечується через:

– уміння із заданого контексту виокремити базову проблему, яка детермінувала позицію автора, відшукати її в реальній практиці, визначивши актуальність;

– співвіднесення своїх емпіричних уявлень про проблему, виходячи з власного досвіду освітньої діяльності, виявлення базових протиріч у його контексті та їх обґрунтування;

– забезпечення теоретичного підґрунтя щодо трактування сутності проблеми, механізмів, закономірностей, принципів, що їх обумовлюють, формування моделі практичної реалізації позиції педагога-вченого у конкретній навчальній ситуації.

**Висновки.** Таким чином, методична доцільність есе полягає в наступному: 1) забезпечується трансформація мети у задум: розробка методики навчання, орієнтуючись на конкретний задум (особистісно орієнтована мета), що надає можливість зацентруватися на аспектах проблеми, що мають для студента особливу значущість у процесі професійного становлення; 2) відпрацьовується методика написання творчої роботи, спрямовуючи її на конкретний очікуваний результат з актуальною для студента проблеми. 3) оптимізується методика роботи з теоретичним матеріалом із подальшим формуванням теоретичних конструктів, на основі яких програмується робота над його імплементацією у практичну площину на особистісно орієнтованій основі; 4) підвищується рівень ефективності методики алгоритмізації мислительної діяльності в ситуації теоретико-практичного дослідження проблеми, самовизначення в її контексті; 5) посилюються функції самоосвітньої, самооцінної діяльності студента, що виявляється в здатності прийняти ефективні рішення щодо актуальної проблеми, яка має як професійну, так і соціальну значущість.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Руденко Г.Л. Пишем творческое эссе / Г.Л. Руденко // Мастер-класс. – 2005. – № 3. – С. 13-17.
2. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в п'яти томах / Сухомлинський Василь Олександрович. // Вибрані твори в п'яти томах. – К.: Радянська школа, 1976-1977.
3. Хамитов Назип. Философия человека: от метафизики к метаантропологии. – К.: Ника-Центр; М.: Ин-т общегум. иссл-ий, 2002. – С. 77-82.
4. Як написати успішне есе: Методичні рекомендації до написання есе / Укл. Шендеровський К.С. / Ін-т масової комунікації при КНУ імені Тараса Шевченка.– К., 2007.– 34 с.

#### REFERENCES

1. Rudenko G. L. Pyshem tvorcheskoe эссе / G.L. Rudenko // Master-klass. – 2005. – № 3. – S. 13-17.
2. Suhomlyns'kyj V. O. Vybrani tvory vp'jaty tomah /Suhomlyns'kyj Vasyl' Oleksandrovych. // Vybrani tvory v p'jaty tomah. – K.: Radjans'ka shkola, 1976-1977.
3. Hamytov Nazyp. Fylosofyja cheloveka: ot metafyzыky k metaantropologyy. – K.: Nyka-Centr; M.: Yn-t obshhegum. yssl-yj, 2002. – S. 77-82.
4. Jak napysaty uspishne ese: Metodychni rekomendacii' do napysannja ese / Ukl. Shenderovs'kyj K.S. / In-t masovoi' komunikacii pry KNU imeni Tarasa Shevchenka.– K., 2007.– 34 s.

TETIANA OPALIUK

#### SUBSTANTIATION OF THE APPLICABILITY OF AN ESSAY WRITING METHOD ON SOCIAL AND PEDAGOGICAL ISSUES

This scientific work is devoted to the attempt to substantiate comprehensively the expediency of using the method of writing essays on socio-pedagogical topics in the process of teacher's professional

training. Proceeding from the interpretation of the essence of the method, its functional purpose in philosophical, linguistic, and literary literature, we determined adaptive foundations of the method regarding the features of the effective use of the method of essay writing in the educational process and pedagogy as a discipline. Specific examples demonstrate the priorities of the essay writing method in the development of social competence in particular and the social reflection of the future teacher in general. We stressed the great importance of the functions of self-education, self-worth student's activity, the development of creative reflexive thinking, and the ability to make effective decisions on an actual problem that has both professional and social significance.

Within the framework of the research that had been made, the methodical applicability of the essay was determined. Thus, the methodical applicability of essay provides the transformation of the goal into the plan: the development of a training method based on a specific plan (personally oriented goal), which gives the opportunity to focus on the aspects of the problem that is of special significance for the student. in the process of professional development. The methodical applicability of essay writing gives an opportunity to work out the technique of writing creative work, directing it to a concrete expected result of a current student's problem. It optimizes the method of work with the theoretical material with a further formation of theoretical constructs, on the basis of which the work on its implementation into a practical plane on a personally oriented basis is developed. The methodical applicability of essay increases the level of efficiency of the methodology of algorithmic thinking activity in the situation of a theoretical and practical study of the problem, and self-determination in its context. Besides, the functions of self-educational, self-assessing student activity are enhanced, which manifests itself in the ability to make effective decisions on an actual problem that has both professional and social significance.

**Keywords:** *method of writing essay, methodical provision, social reflection, personality orientation, interactivity, social competence.*

Одержано 11.09.2018р.

# ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕОРІЇ ТА ОСВІТНЬОЇ ПРАКТИКИ

---

УДК 378: 001.89

DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.2174244>

**ОЛЕНА ГНІЗДІЛОВА**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7706-2427>

(Полтава)

## **НАУКОВА ШКОЛА ПРОФЕСОРА С.Т. ЗОЛОТУХІНОЇ: КРОКИ СТАНОВЛЕННЯ І ВЕКТОРИ РОЗВИТКУ**

---

У статті висвітлено теоретичні досягнення і досвід доктора педагогічних наук, професора С.Т. Золотухіної як засновника і лідера наукової школи, учні якої досліджують під її керівництвом різні аспекти розвитку освіти і виховання в Україні XIX – XX століть. Головну увагу зосереджено на розкритті основних граней її науково-педагогічної діяльності як керівника дисертаційних досліджень, автора чисельних наукових праць, редактора фахових часописів, члена спеціалізованих учених рад.

**Ключові слова:** наукова школа, науковий лідер, дослідницький колектив, історико-педагогічні дослідження, науково-дослідна діяльність.

**Постановка проблеми.** У сучасних умовах виникає необхідність осмислення досвіду функціонування наукових шкіл ЗВО України як засобів мобільності та наукової комунікації педагогічних кадрів вищої кваліфікації, як координаційних центрів науково-дослідної діяльності, ефективної форми інтеграції наукової й навчальної роботи в університетській підготовці майбутніх учителів. Найбільший інтерес викликають наукові школи, які мають потужний освітній і виховний ресурс і значною мірою впливають на навчальний процес й удосконалення підготовки науково-педагогічних кадрів.

Особливо значущим сьогодні є дослідження життєдіяльності, світоглядних позицій, творчої спадщини українських учених-педагогів, які є очільниками наукових шкіл, лідерами наукових розробок, та систематизація їхніх педагогічних поглядів як віддзеркалення картини історико-педагогічного процесу в Україні. Персоніфіковані розвідки дають можливість визначити роль окремих визначних діячів України у становленні національної системи освіти, з'ясувати місце творчого доробку окремої персоналії в розвитку вітчизняної педагогічної науки, виявити характерні риси, здобутки та з позицій доцільності застосовувати їх у навчальній практиці.

Вивчення й аналіз життєдіяльності доктора педагогічних наук, професора, завідувачки кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди С.Т. Золотухіної, визнаного лідера, який відіграє ідейно-консолідуючу роль у згуртуванні вчених-однодумців і створенні наукової школи, сприятиме виявленню історичних реалій організації науково-дослідної діяльності в закладах вищої педагогічної освіти України. А оцінка творчого доробку відомого фахівця у галузі історії педагогіки, дидактики вищої школи дозволить проаналізувати зміст, форми й напрями її наукової роботи на зламі XX та XXI століть, встановити закономірності розвитку української педагогіки й перспективи її подальшого розвитку.

**Аналіз наукової літератури** свідчить, що останнім часом педагогічна наука збагатилася численними дослідженнями, в яких автори (А.М. Бойко, О.А. Гнізділова, О.А. Дубасенюк, Л.Д. Зеленська, М.П. Лещенко, І.Т. Сіра та інші) розкривають генезу окремих науково-педагогічних шкіл України, з позицій персоніфікації аналізують діяльність їх наукових лідерів. Водночас, плідна діяльність наукової школи С.Т. Золотухіної, звернення до малодосліджених питань організації на-



вчання і виховання в освітніх закладах із позицій історичної ретроспекції, розробка регіонального компоненту історико-педагогічних досліджень у межах цієї школи потребують додаткового аналізу. Відтак, **мета статті** – висвітлити науковий доробок відомого українського вченого у галузі історії педагогіки, дидактики вищої школи С.Т. Золотухіної та вектори розвитку її наукової школи.

**Виклад основного матеріалу.** Для того, щоб розкрити витоки становлення наукової школи С.Т. Золотухіної, концентруємо увагу на вивченні життєвих реалій особистості вченої, що сприяли її науковому розвитку. За плечима Світлани Трохимівни – складний шлях становлення науковця й особистості (загальний стаж педагогічної діяльності понад 40 років), що ґрунтується на щоденній клопіткій і глибоко продуманій праці ученого, педагога, наставника молоді, організатора науки. Добросовісність і працьовитість, природна допитливість і пошукова наполегливість дозволили С.Т. Золотухіній не тільки самій з гідністю пройти цей шлях, а й створити коло однодумців, виховати учнів, набути послідовників.

Аналіз біографічних фактів свідчить, що свій трудовий шлях на освітянській ниві С.Т. Золотухіна почала у 1974 році на посаді вчителя математики шкіл № 17 і 41 м. Харкова. Уся подальша її науково-педагогічна діяльність тісно пов'язана з Харківським національним педагогічним університетом імені Г.С. Сковороди, де вона плідно працює на посадах асистента (1978 р.), старшого викладача (1983 р.), доцента (1985 р.), професора (1996 р.) кафедри педагогіки, завідувача кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи (2002 р.).

Наукові інтереси С.Т. Золотухіної формувалися під впливом різнобічної викладацької, наукової та громадської діяльності. Відкритість новим ідеям, здатність відчувати нове і прогресивне в науці дозволили Світлані Трохимівні на високому науково-методичному рівні читати курси «Педагогіка», «Основи педагогічної майстерності», «Педагогіка вищої школи». Під час викладання навчальних дисциплін вона використовує невичерпне джерело життєвих ситуацій, які повною мірою дозволяють їй розкрити професійні особливості педагога, формувати у студентів і аспірантів активну життєву позицію, здібність до самовдосконалення, створення власного іміджу. Талановитий педагог, Світлана Трохимівна постійно знаходиться у творчому пошуку найбільш ефективних методик викладання, знаходячи різноманітні засоби активізації пізнавальної активності студентів. Вона активно залучає студентів до наукової діяльності, формує стійкі наукові інтереси та навички дослідницької діяльності.

Поряд з цим, високий професіоналізм і неординарні особистісні якості допомагали протягом п'ятнадцяти років С.Т. Золотухіній виконувати обов'язки куратора студентських груп на фізико-математичному факультеті ХДПІ імені Г.С. Сковороди. Як зазначають учні Світлани Трохимівни, лекції та особистісне спілкування з нею духовно та інтелектуально їх збагачує.

На формування наукового світогляду, фахової майстерності, любові до педагогічної праці справили враження старші колеги і наставники, серед яких І.Т. Федоренко, А.І. Зільберштейн, В.І. Лозова, Л.Д. Попова та ін.

Значний творчий потенціал, глибоке аналітичне мислення, уміння заглиблюватись у проблему, бачити її перспективу, розглядати знайомий об'єкт у новому контексті С.Т. Золотухіна реалізувала при підготовці кандидатської дисертації на тему «Підготовка студентів до профорієнтаційної роботи в школі» (спеціальність 13.00.09), що була захищена під керівництвом професора А.І. Зільберштейна у 1984 р. [9, с.13].

Постійна потреба у професійному і науковому зростанні зумовили навчання С.Т. Золотухіної в докторантурі Харківського державного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди (1992-1995 рр.). Потужний вплив на її становлення як зрілого науковця справила тісна співпраця з великим ученим і педагогом, професором і науковим консультантом В.І. Лозовою.

Докторська дисертація з теми «Розвиток теорії та практики виховуючого навчання в історії вітчизняної педагогічної думки ІХ-ХІХ ст.» зі спеціальності 13.00.01, захищена С.Т. Золотухіною 1995 року у спеціалізованій вченій раді Д 01.61.01 Інституту педагогіки і психології професійної освіти АПН України під керівництвом професора В.І. Лозової, поклала початок системним дослідженням історико-педагогічних проблем виховання і навчання учнівської молоді в освітніх закладах України і суттєво вплинула на становлення власної наукової школи. Обстоюючи провідну ідею своєї наукової концепції – виховуюче навчання, С.Т. Золотухіна звернулася до багатовікового національного педагогічного досвіду, оскільки вважає, що саме історико-педагогічні дослідження допомагають детально розкрити більшість функціональних і прикладних аспектів виховання і навчання за допомогою вивчення їх у динаміці на різних етапах історичного розвитку [5, с.38].

Формування власного напрямку в науці, який потім перетворився на потужну науково-педагогічну школу, вироблення свого наукового стилю С. Т. Золотухіна розпочинає у 90-ті рр. Компетентність, вимогливість до себе, цілеспрямованість, відповідальність за доручену справу і доброзичливість до людей сприяли її становленню як лідера наукової школи.

Першим здобувачем наукового ступеня кандидата педагогічних наук, на титулі автореферату якої стоїть прізвище С.Т. Золотухіної, була В.П. Шпак (1994 р.). Тема дисертації – «Організація самоосвіти студентів педагогічних вузів». Цього ж року аспіранткою Є.М. Рябчинською під керівництвом С.Т. Золотухіної було підготовлено і захищено дисертаційне дослідження на тему «Організація навчально-пізнавальної діяльності школярів в умовах комп'ютерного навчання».

Після перших успіхів керівництва С.Т. Золотухіна стала затребуваною у цій сфері наукової діяльності. Завдяки впливу особистості професора В.І. Лозової, а також таким особистим рисам характеру, як працьовитість, організованість, наукова принциповість і об'єктивність, жага пізнання нового і творчий підхід до вирішення складних наукових проблем, С.Т. Золотухіна визначає свій напрям у педагогічній науці. Вона вдається до розробки історико-педагогічної тематики для вирішення актуальних проблем освіти й виховання сучасної України. У полі її наукових зацікавлень особливості розвитку освіти й виховання в Україні в історичній ретроспективі, дослідження життєпису педагогічних персоналій. Учні професора здійснюють розробку регіонального компонента в історико-педагогічних дослідженнях, вивчають прогресивні традиції в освіті й вихованні Слобідської України.

Наукову школу професора С.Т. Золотухіної характеризує широта проблемно-тематичного діапазону, яка охоплює такі аспекти:

- дослідження творчої спадщини педагогів минулого і їхнього внеску в розвиток освіти й педагогічного знання (М.М. Головка, 1994; Л.О. Журенко, 1998; О.А. Тишик, 2000; Ш.Р. Рзаєв, 2000; Л.О. Голубнича, 2000; О.М. Кін, 2001; Н.В. Петренко, 2009; А.В. Корнюш, 2017);
- організація педагогічного процесу в навчальних закладах різного типу (О.І. Оніпченко, 2003; О.М. Лук'яненко, 2005; О.В. Васильєва, 2006; Т.І. Попова, 2007; В.П. Шпак, 2007; Т.М. Кошечкіна, 2008; О.А. Єрьоменко, 2008; І.Є. Крикун, 2010; О.В. Чередник, 2013; О.В. Черкашина, 2014; О.Б. Ткаченко, 2014; Д.О. Ревіна, 2015);
- становлення й розвиток вищої освіти в Україні (О.М. Друганова (Мартиненко), 1999; Г.П. Шепеленко, 2002; О.Д. Пташний, 2003; О.А. Рацул, 2005; О.В. Барібіна, 2007; С.О. Микитюк, 2007; О.А. Гнізділова, 2012; Л.Д. Зеленська, 2012; І.А. Хотченко, 2014);
- висвітлення питань навчання й виховання в матеріалах педагогічної преси (Г.І. Приходько, 1999; Н.М. Гордій, 2000; Г.В. Ткач, 2013; О.І. Проскурня, 2016);
- професійна підготовка педагога (О.В. Корх-Черба, 2005; Л.Д. Зеленська, 2006; О.В. Радзієвська, 2010; О.І. Башкір, 2010; В.В. Масич, 2010; І.О. Качинська, 2011);
- дидактичні засади підготовки майбутніх спеціалістів (О.М. Дубініна, 2016; Л.Г. Буданова, 2017; О.А. Рацул, 2017; В.В. Масич, 2018; О.О. Осова, 2018, І.М. Дичківська, 2018) [1, С.32-33].

С.Т. Золотухіна виплекала цілу плеяду наукових прихильників, які охоче транслюють і всіляко примножують ідеї свого вчителя, пристрасно і самовіддано сприяють поступові національній освіті. Під її керівництвом підготовлені та успішно захищені 12 докторських і 52 кандидатських дисертацій. Вона вчить досліджувати педагогічну спадщину минулого не ізольовано, а на тлі сучасних процесів, які відбуваються в світі.

Науковий доробок професора С.Т. Золотухіної налічує близько 200 науково-методичних праць. Вона – автор і співавтор ряду підручників і посібників, що становлять навчально-методичну базу ЗВО з підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності: «Організація роботи з професійної орієнтації учнів» (1985 р.), «Класний час» (1988 р.), «Бесіда та її місце в системі виховної роботи класного керівника» (1988 р.), «Педагогічна майстерність учителя» (2000, 2006 рр.), «Педагогіка» (2015 р.) та ін. Особливий інтерес становлять навчальні посібники «Лекції з педагогіки вищої школи» (2006, 2009 рр.), «Історія педагогіки» (2008 р.), «Соціально-педагогічна та психологічна робота з дітьми трудових мігрантів» (2007 р.), «Хрестоматія з педагогіки вищої школи» (2011 р.), «Статистичні методи в педагогічних дослідженнях у схемах і таблицях» (2018 р.).

Результатом творчих пошуків ученого та представників її наукової школи стали колективні монографії «Теорія і практика підготовки домашніх наставників: історико-педагогічний аспект» (2006 р.), «Громадянське виховання студентів вищих навчальних закладів України у другій

половині XIX – на початку XX століття» (2007 р.), «Професійно-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: історико-педагогічний аспект» (2007 р.), «Педагогічна рада: історія і досвід» (2008 р.), «Культурно-освітня спадщина вчених Слобожанщини другої половини XIX – початку XX століття: історико-педагогічний аспект» (2010 р.), «Розумова самостійність студентів вищих педагогічних закладів України: теорія і практика» (2013 р.), «Діалогове навчання як засіб професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів: історичний аспект» (2014 р.) та ін.

Наділена невичерпною енергією, життєвою мудрістю, високим інтелектуальним потенціалом, С.Т. Золотухіна багато уваги приділяє підготовці висококваліфікованих науково-педагогічних кадрів у створеній науковій школі, де її учні продовжують як дослідницьку, так і викладацьку діяльність у галузі освіти, використовуючи досвід свого вчителя. Як бачимо, Світлана Трохимівна є тим факелом, який не тільки горить сам і освітлює шлях, але і здатний передати вогонь своєї душі іншим, донести до кожного серця і розуму свої думки й почуття.

Нині С.Т. Золотухіна очолює колектив кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди, гідно продовжуючи славетні традиції попередніх талановитих керівників цього структурного підрозділу вузу (С.А. Литвинова, А.І. Зільберштейна, Л.Д. Попової, І.Т. Федоренка, В.І. Лозової). Саме в стінах цієї освітньої установи повністю розкрився її багатогранний талант як ученої і педагога, доброзичливого і вимогливого наставника молодих дослідників, організатора наукових пошуків. Найкращі людські якості та організаторські здібності досвідченого вузівського працівника дозволили С.Т. Золотухіні створити на кафедрі виняткову атмосферу пошуку, співробітництва, турботи, захищеності. За її мудрого керівництва кафедра перетворилася на осередок наукової, навчально-методичної роботи, стала провідним центром підготовки науково-педагогічних кадрів. Під її керівництвом кафедра неодноразово виборювала першість у змаганнях з науково-дослідної роботи серед кафедр ХНПУ імені Г.С. Сковороди, а студенти ставали переможцями всеукраїнських олімпіад з педагогіки.

Великий обсяг організаційно відповідальної роботи С.Т. Золотухіна виконувала у 1989-2005 рр. як учений секретар спеціалізованої вченої ради Д. 64.03.04. 297 робіт, що захищалися у спеціалізованій вченій раді за період її роботи як вченого секретаря, були затверджені Вищою атестаційною комісією України. З 2005 р. професор виконує обов'язки заступника голови спеціалізованої вченої ради Д.64.053.04 ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Поряд з цим, вона була членом спеціалізованої вченої ради Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка (Д 29.053.01). Вона неодноразово виступала офіційним опонентом на захистах кандидатських і докторських дисертацій. Вона є членом редакційних рад фахових збірників «Теорія та методика навчання і виховання», «Педагогіка та психологія», «Гуманізація навчально-виховного процесу у середній і вищій школі», «Засоби навчальної та науково-дослідної роботи», «Історико-педагогічний альманах» тощо [9, с.15].

Незважаючи на кількісний приріст членів наукової школи, С.Т. Золотухіна не полишає активної науково-дослідної, викладацької, громадської роботи. Вона є членом Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології при НАПН України, вищої атестаційної комісії при МОН України.

Високий професіоналізм і вагомі наукові здобутки вченої не залишилися непоміченими науковою громадськістю. Про її заслуги в царині освіти, про щоденну невтомну працю свідчать високі державні нагороди. С.Т. Золотухіну нагороджено медаллю «Г.С. Сковороди» (2014 р.), знаками «Відмінник освіти України» (2004 р.), «Григорія Сковороди» (2003 р.), «А.С. Макаренка» (2005 р.), «К.Д. Ушинського» (2007 р.); відзначено грамотами Міністерства освіти України (1986 р., 1989 р.), ХДПУ імені Г.С. Сковороди (1984 р., 1985 р.).

Продовжувачами традицій школи С.Т. Золотухіної стали учні, які ведуть самостійну підготовку нових поколінь дослідників – доктори педагогічних наук, професори О.А. Гнізділова, О.М. Друганова, Л.Д. Зеленська, А.В. Соколова, О.А. Ракул, В.П. Шпак та ін.

**Висновки.** Отже, творчий доробок, результати науково-педагогічної діяльності С.Т. Золотухіної дозволяють на сучасному етапі говорити про сформовану нею наукову школу історико-педагогічного спрямування. Школа професора С.Т. Золотухіної не тільки генерує наукову продукцію, ідеї та відкриття, але й забезпечує розширене відтворення наступних поколінь до-

слідників. Спільнота вчених на чолі з професором С.Т. Золотухіною забезпечила виявлення нерозкритих і малодосліджених історичних реалій у галузі вищої і середньої освіти України, повернення незаслужено забутих і втрачених імен педагогів, переосмислення відомих історико-педагогічних фактів і їх творче використання в умовах сьогодення. Подальшу розробку вбачаємо у дослідженні тематичної наступності у наукових розвідках учнів і послідовників наукової школи С.Т. Золотухіної та обґрунтування внеску представників дочірніх наукових шкіл у розвиток історико-педагогічної науки.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Багатогранність науково-педагогічного пошуку професора Світлани Трохимівни Золотухіної: бібліографічний покажчик / упоряд. О.І. Башкір; за ред. Л.Д. Зеленської. Харків: Видавництво Іваненка І.С., 2018. 44 с.
2. Выдающиеся педагоги высшей школы г. Харькова: Биограф. словарь. – Х.: Глобус, 1998. – С.285-286.
3. Гнізділова О.А. Наукові школи вищих педагогічних навчальних закладів Східної України ХХ століття: теорія, досвід, перспективи: монографія / О. А. Гнізділова // Полтавський нац. пед. ун-т імені В.Г. Короленка. – Полтава : Вид-во ПНПУ імені В.Г. Короленка, 2011. С.178-196.
4. Кафедра педагогіки: минуле і сучасне / Харківський державний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди. – Харків: «ОВС», 2001. С.29-36.
5. Наукові школи Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди: колективна монографія / За заг. ред. акад. І.Ф. Прокопенка; авт. колектив О.А. Андрющенко, Л.І. Білоусова, О.А. Гнізділова та ін. Х.: ХНПУ імені Г.С. Сковороди, 2014. С.37-46.
6. Прокопенко І.Ф., Попова Л.Д., Сіра І.Т. Харківська науково-педагогічна школа: теоретичні здобутки та досвід (20-70ті рр. ХХ ст.). – Харків: ХНПУ, 2007. С.106-107.
7. Професори Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Х.: Видавничий дім «Відомі імена», 2006. С.50.
8. Зеленська Л.Д. Напрями пошуків науково-педагогічної школи професора С.Т. Золотухіної. Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи: зб. наук. пр. Житомир : Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2012. С.299-306.
9. Сходінками до наукової школи /О.В. Васильєва, Л.Д. Зеленська, Г.І. Приходько та ін. Х.: Райдер, 2008. 116 с.

### REFERENCES

1. Bagatogrannist` naukovogo-pedagogichnogo poshuku profesora Svitlany` Troxy`mivny` Zolotuxinoyi: bibliografichny`j pokazhchy`k / uporyad. O.I. Bashkir; za red. L.D. Zelens`koyi. Xarkiv: Vy`davny`chtvo Ivanenka I.S., 2018. 44 s.
2. Vydayushchiesya pedagogi vysshej shkoly g. Har'kova: Biograf. slovar'. – H.: Globus, 1998. – S.285-286.
3. Gnizdilova O.A. Naukovi shkoly` vy`shhy`x pedagogichny`x navchal`ny`x zakladiv Sxidnoyi Ukrayiny` XX stolittya: teoriya, dosvid, perspekty`vy`: monografiya / O. A. Gnizdilova // Poltavs`ky`j nacz. ped. un-t imeni V.G. Korolenka. – Poltava : Vy`d-vo PNPU imeni V.G. Korolenka, 2011. S.178-196.
4. Kafedra pedagogiky` : my`nule i suchasne / Xarkivs`ky`j derzhavny`j pedagogichny`j universy`tet imeni G.S. Skovorody`. – Xarkiv: «OVS», 2001. S.29-36.
5. Naukovi shkoly` Xarkivs`kogo nacional`nogo pedagogichnogo universy`tetu imeni G.S. Skovorody`: kolekty`vna monografiya / Za zag. red. akad. I.F. Prokopenka; avt. kolekty`v O.A. Andryushhenko, L.I. Bilousova, O.A. Gnizdilova ta in. X.: XNPU imeni G.S. Skovorody`, 2014. S.37-46.
6. Prokopenko I.F., Popova L.D., Sira I.T. Xarkivs`ka naukovogo-pedagogichna shkola: teorety`chni zdobutky` ta dosvid (20-70ti rr. XX st.). – Xarkiv: XNPU, 2007. C.106-107.
7. Profesory` Xarkivs`kogo nacional`nogo pedagogichnogo universy`tetu imeni G.S. Skovorody`. X.: Vy`davny`chy`j dim «Vidomi imena», 2006. S.50.
8. Zelens`ka L.D. Napryamy` poshukiv naukovogo-pedagogichnoyi shkoly` profesora S.T. Zolotuxinoyi. Stanovlennya i rozvy`tok naukovogo-pedagogichny`x shkil: problemy`, dosvid, perspekty`vy`: zb. nauk. pr. Zhy`tomyr` : Vy`d-vo ZhDU imeni I. Franka, 2012. S.299-306.
9. Sxodynkami` do naukovoyi shkoly` /O.V. Vasy`lyeva, L.D. Zelens`ka, G.I. Pry`hod`ko ta in. X.: Rajder, 2008. 116 s.

OLENA HNIZDILOVA

**SCIENTIFIC SCHOOL OF PROFESSOR S.T. ZOLOTUKHINA: STEPS OF FORMATION AND VECTORS OF DEVELOPMENT**

The article covers the theoretical achievements and experience of the Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, Head of the Department of General Pedagogy and Higher School Pedagogy of H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University S. T. Zolotukhina; she is a founder and leader of a scientific school, whose students study various aspects of development of education and upbringing in Ukraine of the 19th–20th centuries.

It has been stated that the formation of the scientific school of Professor S.T. Zolotukhina began in the 90s of the 20th century. Doctoral dissertation on the theme “Development of the theory and practice of formative education in the history of the national pedagogical thought of the 9th -19th centuries”, defended by S.T. Zolotukhina in 1995 under the supervision of Professor V.I. Lozova initiated a systematic study of historical and pedagogical problems of education and training of students and pupils at educational institutions of Ukraine and significantly influenced the formation of her own scientific school.

It has been revealed that the research of creative heritage of Ukrainian socio-cultural figures and teachers of the past such as S.I Myropolskii, M.F Sumtsova, M.M. Lange et. al and their contribution to the educational practice occupies a significant place in the activity of the scientific school of Professor S.T. Zolotukhina. It has been proved that today the breadth of the problem-thematic range of researches covers the following aspects: the formation and development of higher education in Ukraine of the 19th -20th centuries; coverage of issues of upbringing and education in pedagogical periodicals; organization of pedagogical process at educational institutions of different type; the specifics of teacher training in a historical retrospective. In recent years, there has been a deeper insight into subjects of scientific research, strengthening of efforts of scientific development in solving didactic problems of training future specialists of different specialties.

The main attention is focused on revealing the main aspects of its scientific and pedagogical activities as the supervisor of the dissertations, the author of numerous scientific papers, the editor of professional journals, a member of specialized scientific councils. The quantitative and qualitative indicators of long-term scientific productivity of Professor S.T. Zolotukhina and members of her scientific school have been characterized. It has been stated that 12 Doctor's and 52 Candidate's Degrees theses were written and successfully defended under her supervision. The analysis of the scientific achievements of Professor S. T. Zolotukhina has been done; there are about 200 scientific and methodological works, among which there are textbooks and manuals, which form the educational and methodological basis of training of future teachers to professional activity at higher educational institutions, collective monographs, and articles.

**Key words:** *scientific school, scientific leader, the research group, historical and pedagogical researches, research activity.*

Одержано 14.09.2018р.

УДК 373.013.3(477)

DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.2175004>

**ЛАРИСА СЕМЕНОВСЬКА**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9881-7307>

(Полтава)

## **IMPLEMENTATION OF THE IDEA OF POLYTECHNIC EDUCATION AS INNOVATIVE DIRECTION OF SCHOOL EDUCATION DEVELOPMENT IN UKRAINE**

Розкрито історіографічні (етапи – імперський, радянський, пострадянський; напрями – філософсько-педагогічний, історико-виховний, історико-нарративний; конкретнонауковий; науково-методичний) та методолого-теоретичні основи (сутність, закономірності, позитивні та негативні тенденції та суперечності) генези ідеї політехнізму в шкільній освіті України ХХ століття; обґрунтовано перспективні шляхи реалізації ідеї політехнізму в сучасній вітчизняній освітній практиці.

**Ключові слова:** *ідея політехнізму, реалізація, шкільна освіта, особистість, навчання, виховання, трудова діяльність, виробництво.*

The beginning of the third millennium was marked by the following dynamic processes as integration and intellectualization of the economy, by a free action of the law on labor changes and reorientation of work functions, widespread integration of information and communication technologies with all spheres of society.

Thus, the need to implement the idea of polytechnic education as strategic direction of the schooling development is dictated by the requirements of integration of knowledge based technologies with industrial production, as well as by the exceptional importance of human capital of the country.

A problem of theory and practice of polytechnic education in schools has been studied thoroughly enough. Analysis of the reference literature allows to single out the following stages of scientific research:

Imperial stage (late 19th century – 1916). At this time, the following areas were determined:

— emergence of philosophical and pedagogical works which analyzed socio-cultural phenomenon of labor and its importance for development of the personality (S.Vladimirsky, I. Vyshnegradsky, P. Kapterev, K. Marx, M. Peskovski, N. Pirogov, K. Ushinsky, V. Farmakovsky, K. Tsiur, etc.);

— historical and educational area consisting in research of the historical aspects of labor education in the context of the genesis of the national school of educational thought and practice (I. Anopov, A. Bykov, M. Demkov, V. Eliseev, P. Miliukov, A. Nebolsin, O. Pogozhev, S. Rusova, Ya. Chepiga, W. Schrader, etc.

The Soviet stage (1917 – 1990). It was characterized by formation of the following areas:

— concrete scientific area containing the results of scientific research used to develop pedagogical framework (objective, tasks, content) of polytechnic education (P. Atutov, S. Batsyshev, Yu. Vasilyev, A. Gastev, V. Gusev, V. Zubov, A. Kalashnikov, N. Krupskaya, V. Lednev, A. Lunacharsky, V. Polyakov, M. Skatkin, P. Stawski, etc.);

— historical and narrative area comprising scientific research aimed at highlighting the various aspects of the evolution of the idea of polytechnic education (Sh. Ganelin, M. Gritsenko, E. Dneprov, R. Dovator, M. Konstantinov, T. Kornichuk, F. Korolev, M. Kotryakov, S. Litvinov, F. Panachin, M. Hitaryan etc.);

— scientific and methodological area consisting of the research carried out in order to support educational tools that provide polytechnic orientation of educational branches of learning of Natural Science and Mathematics and the Humanities, as well as labor training (K. Akhiyarov, I. Zverev, D. Epstein, V. Korotov, A. Makarenko, V. Polyakov, V. Sukhomlinsky, G. Tagar, I. Tkachenko, S. Shabalov, etc.).

The post-Soviet stage (1991 – early 21st century). This period is associated with the development of the following areas:

— theoretical and methodological area comprising scientific work related to the justification of the philosophical and pedagogical basis of labor education and polytechnic education (V. Akimov, A. Amirov, A. Boyko, V. Borisov, A. Kobernik, V. Myagkov, A. Petrov, A. Savchenko, V. Steshenko etc.);

— historical and pedagogical area comprising theoretical studies on the history of polytechnic education and vocational training for pupils (A. Abalov, Yu. Averichev, A. Vyhrusch, N. Dichek, R. Dovator, N. Kalinichenko, V. Kurylo, V. Mayboroda, S. Mazurenko, V. Medvedev, E. Osovski, N. Pobirchenko, O. Sukhomlinskaya, etc.);

— general didactic area consisting of the research carried out in order to substantiate the content of polytechnic education and the main ways of its implementation (K. Kathanov, V. Lednev, V. Sidorenko, G. Tereshchuk, etc.);

— practice-oriented area comprising the scientific and methodological advances in the field of educational technology, methods and forms that are used to implement the idea of polytechnical education in the school (W. Burdun, I. Gushel, V. Didukh, V. Komelina, V. Steshenko, D. Chernyshov, etc.).

Nowadays, there is a wide range of positive and negative trends observed in the development of modern society. On the one hand, the processes of humanization and democratization are strengthened in the context of which the importance of the individual as a subject of social, labor and industrial relations increases, while the concept of technological determinism of the industrial age is refuted. Development of technology has been acquiring high human and cultural value, so the interaction of technology and society takes place not only in the process of material production, but also in all social spheres. Post-industrial stage of development of civilization is focused on the person, the importance of the result of his/her work, as well as on the efficiency of a work method that takes into account social, environmental, psychological, economic, aesthetic, and other factors. Alongside traditional subject-oriented engineering and the humanities sciences the following areas are intensively developing: problem oriented innovative integrated scientific, technical and socio-technical areas (ergonomics, programming, engineering ecology, engineering pedagogy, life safety, etc.). The importance of technical and human knowledge increases in their unity.

On the other hand, a consequence of social stratification is in a tendency of alienation of young people from productive work. It is against the background of the system of values transformation, that the influence of the philosophy of consumption, the lack of respect for the workers becomes stronger. This leads to certain personal and social deformations, which are reflected in the environment of young people of all ages. Particularly, according to data provided by the Ministry of Social Policy of Ukraine, the students are loyal to racketeering, gambling, and drug dealing as to a way of earning wealth quickly and without working hard.

The following indicators bring about considerable concern: 12.2% of pupils have negative attitude towards productive work, 43.1% of pupils are indifferent to it, 33.8% of recipients perceive production career satisfactorily, and only 10.9% of pupils evaluate the prospects of being engaged in productive labor to the maximum positive extent [2].

At the same time the needs of industry for skilled workers (turners, fitters, milling workers, etc.) are now increasing. The structure of the labor market shows that more than 70% of labor vacancies consist in working specialties for engineering, construction industry and service sectors [1].

We are convinced that such a crisis was caused by a number of socio-economic factors, but to a large extent it is due to poor state of the polytechnic and labor education in schools, imperfect educational content of the discipline «Technology».

In secondary schools polytechnic orientation of school subjects is not provided, the scope of organized socially useful, productive labor of pupils narrows, extracurricular form of technical, project-oriented and research activities of pupils are simplified.

All these factors lead to the formation of negative attitude of the children to work in manufacturing industries. Schools slowly develop innovative forms of organization of polytechnic and practice-oriented interaction between teachers and pupils, which would be adequate to the spirit of market economy, which would stimulate the activity of the individual and entrepreneurial personality, and would allow to prepare the pupils to work in an environment of high competitiveness and professional mobility on practical examples.

The above mentioned factors reinforce the urgency of the development of theoretical approaches and practical tools for the progress of school education in view of the national historical and educational experience, and particularly the labor polytechnic school.

The genesis of the idea of polytechnic education was characterized by change in the periods of boom and bust. It originated in philosophy in connection with the improvement of mechanisms of social and economic growth of society. Polytechnic education was substantially transformed and developed further in the works of prominent Ukrainian teachers of the 20th century (P. Atutov [1], V. Lednev [3], A. Makarenko [4], V. Sidorenko [6], O. Sukhomlinskiy [7], G. Tereshchuk [8], I. Tkachenko [9], and others).

At a time when there was an objective need for the state to raise the importance of the general educational institutions in training of skilled workers, the polytechnic education became the main direction of development of the national school system.

Severity of social needs for the training of specialists of higher education was followed by a temporary decline in the attention of educational theory and practice to implementation of the idea of a polytechnic school education. The dynamics of development of the polytechnic education phenomenon was dictated by the law of variation of labor and reorientation of labor functions and, therefore, was directly related to the improvement of the system of «education – production – economy».

In the post-Soviet period the idea of polytechnic education undergone deformation. The crisis in theory and practice of polytechnic education of pupils was due, above all, to the abolition of the mandatory initial training of pupils and the shift of emphasis to an instructional work at school.

Implementation of the idea of a modern polytechnic education in schooling is compounded by the absence of the legal framework, the imperfection of the didactic, organizational and pedagogical basis, low logistics due to a loss of communication between schools and enterprises, inadequate number of staff and limited pedagogical features of the educational process of specific general education institutions.

By having analyzed historical and educational experience of the 20th century, we identified the main trends in development of ideas of polytechnic education. Among the positive trends the following should be highlighted:

- the continuous and dynamic nature of the development of polytechnic education idea;
- the dominance of socially important goal that determined the development of the whole system of polytechnic education;
- the harmonization of educational and training activities through polytechnic education;
- the hierarchical subordination of polytechnic education system of labor education for pupils, and the dependence of substantial and procedural components of the polytechnic education on the level and rate of technological progress, and economic organization;
- the presence of a leading component of polytechnic education in the different periods of development;
- the provision of compensatory function between the main genetic structures of polytechnic education, strengthening the connection of the educational process and industrial production;
- the strengthening the material and technical base with the support of the industrial enterprises;
- reinforcing the professional orientation of the content of polytechnic education of pupils in accordance with the gradual transition to universal secondary education.

The negative aspects should be considered to be the following:

- the dependence of development of the idea of polytechnic education on ideological assumptions in line with the values of Soviet society;
- exaggeration of a meaning of labor in educational activities; and
- an increase in the gap between socially useful, productive labor and pupil learning activities.

A set of positive trends was identified that indicate a promising appeal of the idea of polytechnic education as a methodological basis for strategic development of the school [5].

In our view, the implementation of the ideas of polytechnic education in schooling is an important factor for the development of the content of educational activities and becomes a tool for its optimization. Idea of polytechnic education is a definite expression of the evolution of society and shows strengthening social and economic functions of education.

Society affects the development of education directly. It shows the relationship of social, economic, cultural and ideological processes with determining role of historical and educational experience, the level of scientific and technological development of society and its relationship towards education as to a major social institution for training human resources of the state that can provide social economic growth of society.

Thus, it was found within the framework of the study that the implementation of the idea in polytechnic school education will allow: to increase the number of ideals and values that consolidate the society, that are the basis for the patriotic education of pupils; to integrate into the society the young people who find themselves in difficult situations, to form a positive attitude to work in young people; to strengthen the world-view aspects of the organization of production and employment, to reform economic education of pupils, to get rid of the idea of the vulgarization of the market economy; to develop entrepreneurial activity, to optimize vocational guidance and vocational training for young people, to encourage innovation of young scientists, to realize their scientific, technical and creative potential; to harmonize the use of information and telecommunication technologies and practical self-employment in order to update the scientific knowledge of pupils obtained in a virtual educational environment; to strengthen the mechanisms of continuity of knowledge and accumulated experience, the relationship of new technologies and the established industrial relations in the sectors of employment which are «unpopular» among the youth, which, in turn, would ensure the effective development of steel making, heavy machine building, and agriculture.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Атутов П. Р. Политехническое образование в условиях интеграции науки и производства. Педагогика. 1991. № 9. С. 35–40.



2. Бурдун В. В. Формування у старшокласників морально-ціннісного ставлення до продуктивної праці : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» . Луганськ, 2006. 20 с.
3. Леднев В. С. Содержание образования : учеб. пособие. М. : Высш. шк., 1989. 360 с.
4. Макаренко А. С. Виховання громадянина / под ред. Л. Ю. Гордина. М. : Просвещение, 1968. 256 с.
5. Семеновська Л. А. Ідея політехнізму в шкільній освіті України (XX століття) : монографія. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2012. 344 с.
6. Сидоренко В. Політехнічна освіта: сучасне бачення проблеми. Трудова підготовка в закладах освіти. 2005. № 2. С. 4–7.
7. Сухомлинський В. О. Праця – основа всебічного розвитку людини. Вибрані твори : у 5 т. К. : Радянська школа, 1977. Т. 5. С. 145–159.
8. Терещук Г. В. Дидактические основы индивидуализации трудового обучения учащихся общеобразовательных школ : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика трудового навчання». – М., 1993. 33 с.
9. Ткаченко І. Г. Трудове виховання старшокласників. К. : Рад. шк., 1971. 144 с.

#### REFERENCES

1. Atutov P. R. Polytekhnicheskoe obrazovanye v uslovyakh yntehratsyy nauky u proyzvodstva. Pedagogika. 1991. № 9. S. 35–40.
2. Burdun V. V. Formuvannya u starshoklasnykiv moral'no-tsinnisnoho stavlennya do produktyvnoyi pratsi : avtoref. dys. na zdobuttya nauk. stupenya kand. ped. nauk : spets. 13.00.01 «Zahal'na pedahohika ta istoriya pedahohiky» . Luhans'k, 2006. 20 s.
3. Lednev V. S. Soderzhanye obrazovanyya : ucheb. posobyie. M. : Vyssh. shk., 1989. 360 s.
4. Makarenko A. S. Vykhovannya hromadyanyna / pod red. L. YU. Hordyna. M. : Prosveshchenye, 1968. 256 s.
5. Semenovs'ka L. A. Ideya politekhnizmu v shkil'niy osviti Ukrayiny (XX stolittya) : monohrafiya. Poltava : PNPUI imeni V. H. Korolenka, 2012. 344 s.
6. Sydorenko V. Politekhnichna osvita: suchasne bachennya problemy. Trudova pidhotovka v zakladakh osvity. 2005. № 2. S. 4–7.
7. Sukhomlyns'ky V. O. Pratsya – osnova vsebichnoho rozvytku lyudyny. Vybrani tvory : u 5 t. K. : Radyans'ka shkola, 1977. T. 5. S. 145–159.
8. Tereshchuk H. V. Dydaktycheskye osnovy yndyvdualyzatsyy trudovoho obuchenyya uchashchykhsya obshcheobrazovatel'nykh shkol : avtoref. dys. na zdobuttya nauk. stupenya d-ra ped. nauk : spets. 13.00.02 «Teoriya i metodyka trudovoho navchannya». – M., 1993. 33 s.
9. Tkachenko I. H. Trudove vykhovannya starshoklasnykiv. K. : Rad. shk., 1971. 144 s.

LARYSA SEMENOVSKA

#### IMPLEMENTATION OF THE IDEA OF POLYTECHNIC EDUCATION AS INNOVATIVE DIRECTION OF SCHOOL EDUCATION DEVELOPMENT IN UKRAINE

The degree and basic trends in the elaboration of the problem researched have been analyzed (imperial stage, before 1917, trends being – philosophic-pedagogical, historical-educative; the Soviet stage, 1917 – 1990, trends being – historical-narrative, scientific proper; scientific-methodical; post-Soviet stage, 1991 – the beginning of the XXI-st cent, trends being – methodological-theoretic, historical-pedagogical, general didactic). The socio-economic factors and organizational-pedagogic prerequisites of polytechnic education idea genesis have been determined; its legislative and regulatory framework has been examined. The phased process of polytechnic education idea realization in the national school education of the XX-th century has been substantiated and characterized by its regularity, conceptualism variance, contradiction, instability, periodicity of ascension and decline. Its consecutive stages have been established: I (1901-1918) – search-empirical (polytechnical illiteracy elimination as a prerequisite of socio-economic development); II (1919-1933) – experimental-innovative (school polytechnization in connection with the implementation of compulsory elementary education); III (1934-1957) – theoretic-analytical (pupils' polytechnic training during the period of compulsory 7-year-long education implementation); IV (1958-1983) – professional-manufacturing (specific sectoral and practical orientation of

polytechnism on the stage of transition to the compulsory secondary education); V (1984-1999) – economic-reformist (polytechnic education idea modification in the context of general secondary education modernization on the basis of market model, shifting the emphasis on the pupils' educational work). The regularities, contradictions and the leading tendencies in the process of polytechnic education idea realization have been revealed. Its specificity has been characterized as reflected in preserving labor traditions (1901-1918); carrying out the industrialization and agronomization (1919-1933); scientific fundamentalization and singling out polytechnic grounds of school subjects (1934-1957); professional bias and mechanization (1958-1983); automation and striving for labor intellectualization (1984-1999). The stages (initial, sufficient, high and advanced) and conditions of the process of polytechnic education idea realization have been determined; the progressive achievements of the XX-th cent. polytechnism in current conditions have been actualized (pedagogically expedient use of polytechnic individual and socially oriented potential of all secondary school subjects, especially general technical subjects, different labor types, class and out-of-class activities; establishing close cooperation of school and production on the terms of voluntariness and state support; involving pupils in real social and labor; cost accounting relations; joint efforts of school, family and the public in pupils' labor training and education etc.).

**Key words:** *polytechnic education idea, process, realization, theory, practice, school education, personality, instruction, education, work activity, production.*

Одержано 01.09.2018р.

УДК 37.012(091)

DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.2176112>**ТЕТЯНА ДОРОНІНА**ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3990-7959>

(Кривий Ріг)

**ІСТОРІОГРАФІЧНИЙ ОПИС ПРОБЛЕМИ ЯК НЕОБХІДНИЙ СКЛАДНИК ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ****(за матеріалами дисертацій зі спеціальності 13.00.01 «загальна педагогіка та історія педагогіки», захищених у 2016 рр.)**

Статтю присвячено з'ясуванню специфіки історіографічного аналізу проблеми дослідження в дисертаційних роботах із історії педагогіки, що були захищені в Спеціалізованих вчених радах України впродовж 2016 р. На основі звернення до теоретичних джерел та аналізу значного масиву наукових робіт констатовано недостатню увагу дисертантів до історіографічного складника та розбіжності в розумінні його дефініції. Проведений аналіз дозволив констатувати, що власне історіографічний аналіз проблеми дослідження містить незначна кількість дисертацій, та виявити прояв тут декількох суперечливих тенденцій, коли автори та авторки: 1) ототожнюють історіографію проблеми дослідження з питанням ступеня її висвітлення в науковій літературі; 2) розглядають історіографічний складник побіжно, зосереджуючи увагу на відтворенні ретроспективи становлення та розвитку педагогічного явища; 3) уникають висвітлення питання історіографії проблеми.

**Ключові слова:** історіографія, педагогічна історіографія, історико-педагогічне дослідження, кандидатська дисертація, історія педагогіки.

Постановка проблеми. Педагогічна історіографія порівняно нова наука, проте вона поступово зміцнила свої позиції та посіла відповідне місце в історико-педагогічних дослідженнях, коли заявила про себе як про необхідний складник кандидатських (і докторських) дисертацій зі спеціальності 13.00.01 (загальна педагогіка та історія педагогіки). Оприлюднення дисертацій на офіційних сайтах вітчизняних Спеціалізованих вчених рад почалося з кінця 2015 р. і нині вже має системний характер. Кількість наукових праць, що таким чином було доведено до наукового товариства, лише зі спеціальності 13.00.01 (загальна педагогіка та історія) на сьогодні (за власними підрахунками авторки статті) сягає 230 робіт. Розміщення у відкритому доступі дисертаційних матеріалів, безумовно, дуже позитивна тенденція, яка робить науковий світ відкритим, дозволяє вчасно знайомитися із дослідженнями тієї чи тієї наукової проблеми, надає суттєву допомогу молодим вченим, які лише долучаються до наукової роботи. Наголосимо, що оприлюднення стало не лише запобіжником появи “недоброякісної продукції”, а скоріше дороговказом молодим вченим у їхньому науковому пошуку, оскільки надає можливість вчасно познайомитися із науковим доробком сучасників.

Втім, кількісний (накопичувальний) показник дає можливість для певного узагальненого погляду на науковий доробок дисертантів, спонукає до виявлення суперечливих тенденцій, задля їхнього розв'язання (і, за можливості, усунення). Крім того, певний досвід власного керівництва науковими дослідженнями молодих вчених вивив низку питань, що викликають у них найбільші утруднення, серед яких – історіографічний опис проблеми дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Методологія історико-педагогічного дослідження в історіографічному аспекті вже має свою ґрунтовну методологічну базу, представлена роботами Л. Березівської, Л. Голубничої, Н. Гулана, Н. Коляди, О. Сухомлинської. У публікаціях вітчизняних вчених наголошено на вагомій ролі історіографії наукової проблеми для історико-педагогічного дослідження, подано рекомендації методологічного характеру та наведено приклади здійснення історіографічного аналізу.

У своїй роботі ми виходимо із аналогічних праць історичної науки, зважаючи саме на історичний характер педагогічних досліджень спеціальності 13.00.01. Про особливе значенні історіографії як спеціальної історичної дисципліни у 1968 р. писав Ф. Шевченко, коли підкреслював, що історіографія – це історія історичної науки, та наголошував: «Історіографія вивчає не первинний процес – розвиток суспільства, як це робить історія, а вторинний процес – це розвиток самої історичної науки» [15, с.9]. З цих позицій історіографія – «історія створення історичних праць» та «історія становлення, формування та поширення історичних знань серед читацьких кіл» [15, с.9]. Втім, цю позицію було суттєво змінено в подальшому розвитку історіографічної науки, зокрема історіографії педагогіки. І сьогодні вчені вже виокремлюють навіть не два (Н. Гупан – «широке» та «звужене» розуміння), а три підходи до тлумачення педагогічної історіографії. Ці підходи достатньо повно представлені в публікації Л. Голубничої «Педагогічна історіографія: теоретичні аспекти», де вчена робить висновок, що історіографія тлумачиться як: 1) історія історичних знань; 2) широкий круг монографій, досліджень, статей, присвячених певному історичному періоду або проблемі, що розглядається в рамках одного чи кількох періодів; 3) історіографія питання та історіографія періоду [2]. Наявність декількох підходів утруднює процес історичного вивчення педагогічного явища, оскільки передбачає виокремлення відповідних джерел. Тому вважаємо доречним продовженням думки вченої застереження Л. Березівської щодо необхідності застосування особливого підходу до історіографії в історико-педагогічному дослідженні, а саме: «розподілу виявлених праць на джерельні та історіографічні» [1, с. 15].

Повністю поділяючи твердження Л. Березівської, що історіографія конкретної проблеми є фундаментом наукових історико-педагогічних праць, «що дає змогу визначити мету, завдання, наукову новизну дослідження» [1, с. 15], у пропонованій публікації виходимо із розуміння, що історіографія історико-педагогічного явища – це також «історія історії». А отже, це не історія зародження, розвитку та функціонування явища, а історія педагогічної науки, тобто історія вивчення цього явища педагогічною наукою – історією педагогіки.

Важливим для нашої публікації є також таке твердження Ф. Шевченка: «Історіографія дає можливість дослідникам прослідкувати той процес, який відбувався і проходить в історичній науці, і цим самим допомагає правильно зрозуміти той стан, в якому перебуває наука на даному етапі, робити прогнози, ставити завдання для її дальшого розвитку» [15, с.10]. Перефразовуючи наведений вислів, можемо стверджувати, що педагогічна історіографія повинна відобразити, як в педагогіці вивчалася історія предмета дослідження (якщо взагалі вивчалася). Тому завдання дослідника – встановити провідні тенденції у вивченні того чи того педагогічного явища, що дозволяє більш достеменно вивчити наукову проблему та представити предмет історико-педагогічного дослідження в широкому соціокультурному контексті.

Також звертаємо увагу на факт, який виділила Н. Коляда, коли зауважила появу в сучасному історико-педагогічному дискурсі «таких категорій, як «педагогічна історіографія», «історіографія педагогічної думки» та «історіографія освіти», які не є тотожними, але які дослідники часто використовують як синонім» [6, с.42]. Припускаємо природною появу цих понять, вона є результатом співіснування двох/трьох (а можливо й більше) дефініцій поняття історіографія в історико-педагогічних та історичних дослідженнях.

Втім, хоча сьогодні історіографічний складник є невід'ємною частиною історико-педагогічних досліджень, і, за спостереженням Л. Голубничої, «з'явився і став обов'язковим у дисертаційних роботах або в дослідженнях історико-педагогічного характеру вже з кінця 80-х – на початку 90-х рр. ХХ ст.» [3, с.142], звернення до текстів новітніх дисертаційних робіт переконує у відсутності узгодженої наукової позиції сучасних вчених, що потребує пояснення.

Отже, метою пропонованої статті є визначення місця історіографічного опису проблеми в історико-педагогічних дослідженнях, що були представлені в якості кандидатських дисертацій та подані й захищені у спеціалізованих вчених радах упродовж 2016 рр. (спеціальність 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки). Варто наголосити, що ми жодним чином не ставимо під сумнів доробок тих чи тих науковців, зважаючи на вагомість самих досліджень, авторитетний висновок членів спеціалізованих вчених рад, опонентів та експертів. Вважаємо, що уважний погляд на означену проблему дозволить виявити суперечливі тенденції, які мають сьогодні місце та, на нашу думку, не повинні зміцнюватися в науково-педагогічному дискурсі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вивчення матеріалів, що були розміщені на офіційних сайтах Спеціалізованих вчених рад, дозволив виявити повні тексти 60 кандидатських дисертацій зі спеціальності 13.00.01 – «загальна педагогіка та історія педагогіки» за 2016 р. Варто наголосити, що ми не зверталися до текстів докторських дисертацій, які потребують окремого розгляду через специфіку методології проведених досліджень.

Відповідно до мети публікації нашу увагу привернув перший розділ кандидатських дисертацій, де міститься узагальнення авторів щодо ступеня висвітлення проблеми попередніми дослідниками, а отже, і питання історіографії проблеми дослідження. Використовуючи елементи контент-аналізу, ми звернулися до розділу «Зміст» у відібраних працях, що дозволило їх систематизувати за наявністю/відсутністю згадки про історіографію. Нами було виокремлено чотири групи дисертацій, у «Змісті» яких:

1) у підрозділах 1.1. чи 1.2. міститься вказівка на «історіографію проблеми дослідження» (15 праць);

2) історіографічний огляд проблеми заміняють чи традиційний опис «ступеня дослідженості проблеми» у різних варіантах («ступінь розробки досліджуваної проблеми», «стан наукової розробки проблеми»), чи «аналіз наукової літератури/досліджень» тощо (19 праць);

3) представлені різні варіанти узагальненого огляду на кшталт «становлення та розвиток (проблеми) як галузі педагогічного знання», «висвітлення історико-педагогічного аспекту проблеми в науковій літературі», «аналіз ставлення наукового та суспільного загалу до...» тощо (7 праць);

4) відсутня згадка про історіографію та/чи науковий огляд літератури (19 праць).

Наведена систематизація дозволила зробити висновок, що автори лише 15 історико-педагогічних дисертацій за 2016 р. (що становить 25 відсотків від загальної кількості залучених у дослідженні робіт у 2016 р.) свідомо зупинялися на аналізі історіографії проблеми дослідження. Інші автори (45 у 2016 р.) також «свідомо» це оминули.

Ми не зупинялися на аналізі причин такої ситуації, лише припустимо, що це наукова позиція дослідників, яка ґрунтується на їхньому розумінні поняття «історіографія» та «джерельна база», та, яку вони відстояли при захисті кандидатських дисертацій. Отже, подальше дослідження проводилося саме із залученням першої групи дисертацій (14 за 2016 р.). Результати вивчення матеріалів дисертацій дозволили зробити такі спостереження.

Лише незначна кількість дисертаційних праць – 5 (А. Никифоров, О. Перцов, Н. Петрошук, С. Сьома, Т. Шарошкіна) – містить докладний опис історіографії наукової проблеми, яку висвітлюють вчені. Автори цих праць виокремлюють декілька періодів (інколи й етапів) у розвитку історіографії проблеми за певними критеріями, подають їхній ґрунтовний аналіз, який дозволяє виявити загальні тенденції у висвітленні проблеми попередніми дослідниками, представити працю дисертантів у системі наукових поглядів щодо проблеми та зробити висновок стосовно ступеня наукової розробки обґрунтованим, цільним, а питання наукової новизни – беззаперечним. Такий підхід робить наступний етап дослідження (характеристику джерельної бази) обґрунтованим.

Варто відзначити, що є автори, які об'єднують в одному підрозділі висвітлення історіографії, джерельної бази та поняттєво-термінологічного апарату дослідження (наприклад, Н. Петрошук [12]), що не заважає вичерпному аналізу історіографії проблеми, а лише створює підґрунтя для докладного опису джерел дослідження. Таке скорочення цілком виправдано, коли автор посилається на власну історіографічну публікацію.

Теоретичне підґрунтя історіографічному аналізу міститься в дослідженнях А. Никифорова та С. Сьомої. При цьому дисертанти демонструють різну логіку наукового аналізу. Так, А. Никифоров [8] передусім обґрунтовує верхню та нижню межі кожного з визначених етапів, натомість С. Сьома [13] визначає критерії виокремлення історіографічних періодів (та етапів). Виділені авторами етапи достатньо повно описані та роблять логічним подальше представлення джерельної бази дослідження. Три історіографічні періоди, відповідно до проблеми дослідження, виокремлює та аналізує О. Перцов [10]. Запропонований дослідником виклад матеріалу демонструє можливості висвітлення джерельної бази дослідження дослідженні одночасно з характеристикою історіографічних періодів.

Більша частина дослідників – 8 (В. Гуменюк, В. Деренько, Л. Іваненко, В. Паскаленко, М. Петречко, А. Стрижаков, Н. Фроленкова, Н. Ярмак) – розглядають питання історіографії проблеми, переважно об'єднуючи його із висвітленням джерельної бази, побіжно.

Зокрема, В. Гуменюк, В. Деренько, В. Паскаленко, А. Стрижаков, Н. Ярмак, вірогідно, під історіографією проблеми дослідження розуміють відтворення хронології видання найбільш значущих для розкриття проблеми наукових праць. Такий самий підхід до опису історіографії демонструє М. Петречко [11]. Автор, визначаючи історіографічні періоди, насправді лише об'єднує наукові праці за певною ознакою. Тотожну позицію демонструє В. Гуменюк [4], коли в підрозділах, що містять у назві слово «історіографія», характеризують лише джерельну базу дослідження.

Звернення до праці Н. Фроленкової [14] переконує, що авторка тлумачить історіографію проблеми дослідження скоріше як історичний аналіз освітнього процесу у визначених хронологічних межах. Представлений історичний та соціокультурний контекст, відтворюється авторкою через визначення ключових подій освітньої сфери та відзначення низки чинників впливу на розвиток освіти, втім, не містить власне історіографічного компонента. Натомість, М. Петречко [11] виокремлює «історіографічні напрями», які більш схожі на тематичні групи джерел з проблеми дослідження. У назві підрозділу 1.1. дисертації Н. Ярмак [16] зазначено, що він присвячений історіографії та джерельній базі дослідження, насправді тут (обсяг підрозділу – 5 сторінок) подано короткий огляд використаних джерел (які, до речі, не класифіковано), а питання історіографії – це лише 1 абзац тексту, який не дозволяє встановити: а що саме авторка розуміє під історіографією дослідження, оскільки тут міститься вказівка на п'ять робіт, які було використано в дослідженні. Тому складно погодитися з твердженням одного з вказаних вище авторів про те, що у розділі (а отже, і розділах взагалі) проведено «загальний історіографічний аналіз архівних, історико-педагогічних досліджень» [9, с.32].

Окрім виділених 2 груп досліджень є і такі, які посідають місце між першою та другою групою досліджень. Так, Л. Іваненко, Ж. Кундій виокремлюють декілька історіографічних періодів у вивченні проблеми дослідження, втім, звернення до тексту дисертації доводить: Ж. Кундій [7] керується проблемно-тематичним підходом (тобто теж аналізує праці, які тематично наближені до теми дослідження); Л. Іваненко [5] зосереджує увагу на соціальному аспекті проблеми, пов'язуючи історіографічні періоди із змінами соціального устрою («радянська» та «сучасна» історіографія).

Узагальнюючи, варто наголосити, що історіографічний аналіз проблеми вважаємо необхідним складником історико-педагогічного дослідження. Втім, припускаємо можливість різних модифікацій у викладенні матеріалу, що обумовлені специфікою самого предмету вивчення. Шаблонів у науковій творчості також можна та слід уникати. Однак дисертація повинна мати струнку структуру, що відповідає вимогам до такого роду наукових робіт, відображає логіку наукового пошуку та позицію автора.

Висновки. Викладене вище дозволяє констатувати наявність у сучасному педагогічному дискурсі різних наукових поглядів щодо розуміння сутності історіографічного складника в дисертаційних працях. Проведений аналіз довів, що лише 15 робіт з 60 взагалі виділяють історіографічний складник у якості структурного компонента. Втім, із 15 досліджень власне історіографічний аналіз (відповідно до нашого розуміння історіографії педагогічного явища, визначеного на початку публікації) містять лише п'ять робіт, що становить лише 10 відсотків від загальної кількості (60) кандидатських дисертацій зі спеціальності 13.00.01, які було залучено до нашого вивчення. Це вкрай низький показник, що свідчить про недостатність уваги дослідників, попри актуалізацію історіографічної проблематики власне у науковому дискурсі, зважаючи на ступінь обговорення проблеми серед вітчизняних вчених. Науковцями переважно не враховується специфіка та методика проведення історіографічного аналізу, один із принципів якого ми підкреслили на початку публікації: розмежування історіографічних та джерельних праць (Л. Березівська).

Не претендуючи на повне висвітлення чи остаточне розв'язання визначеного питання та припускаючи можливість наукового плюралізму, вважаємо за необхідне наголосити на обов'язковості історіографічного складника в дисертаційних роботах зі спеціальності 13.00.01 (загальна педагогіка та історія педагогіки). Крім того, переконані, що історіографія, саме як «історія історії» вивчення предмета дослідження, повинна бути представлена в історико-педагогічних дисертаціях у якості певної періодизації, докладне обґрунтування якої (із визначенням низки відповідних критеріїв) може бути винесено за межі дослідження. Наявність системи критеріїв (повністю або

частково авторських) також вважаємо важливим. Проте самі критерії ще потребують свого визначення (узагальнення та систематизації) у сучасному історико-педагогічному дискурсі з позицій своєї об'єктивності та наукової доцільності. З огляду на існування декількох підходів до визначення педагогічної історіографії в сучасній науці, вважаємо за доцільне в дисертаціях конкретизувати, якого саме підходу дотримуються дослідники у своїй роботі.

Також вважаємо можливим уникнення переобтяжування тексту дисертації подвійною періодизацією (оскільки в дисертації обов'язково буде подано і періодизацію розвитку самого предмета дослідження) шляхом докладного опису історіографії історико-педагогічного явища у попередньо (перед захистом дисертації) опублікованій у фаховому виданні статті. Такий підхід дозволить уникнути самоплагіату, наявність якого в дисертаційних роботах сьогодні також не є бажаним. Переконані, що виявлені суперечливі тенденції, за умов їхньої поширеності, будуть сприяти поверховості наукового вивчення проблеми, зміцненню думки щодо "легкості" написання історико-педагогічних досліджень, а отже, і певній девальвації історико-педагогічного знання в науковому дискурсі. Отже, наполягаємо на важливому значенні історіографічного складника в структурі (та тексті) дисертаційної роботи історико-педагогічного спрямування, що є умовою визнання відповідності наукового рівня поданої роботи вченому ступеню, на який претендує її автор.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Березівська Л. Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ ст.: історіографія питання. Історико-педагогічний альманах. 2009. Вип. 1. С. 15-28.
2. Голубничка Л. О. Педагогічна історіографія: теоретичні аспекти. URL: <http://dspace.nulau.edu.ua/bitstream/123456789/1768/1/ped-istor.pdf> (дата звернення 14.06.2018).
3. Голубничка Л. О. Функції педагогічної історіографії. Педагогіка та психологія. 2012. Вип. 42. С. 139-146.
4. Гуменюк В. В. Організаційно-педагогічні умови здобуття іноземними студентами вищої медичної освіти в Україні (середина ХХ – початок ХХІ століття) : дис. ... канд. пед. наук :13.00.01. Львів, 2016. 341 с.
5. Іваненко Л. В. Проблема формування милосердя у дітей шкільного віку в Україні (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.): дис. ... канд. пед. наук :13.00.01. Суми, 2016. 257 с.
6. Коляда Н. М. Педагогічна історіографія як складник історико-педагогічного дослідження. Науково-педагогічні студії : науковий журнал / гол. ред.: Л. Д. Березівська, І. М. Шоробура. Київ, 2018. Вип. 1. С.39-46.
7. Кундїй Ж. П. Розвиток ідей жіночої медичної освіти у науково-педагогічній спадщині М. В. Скліфосовського (1836-1904 рр.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Полтава, 2016. 235 с.
8. Никифоров А. М. Педагогічна та культурно-просвітницька діяльність Никанора Онацького (1875 – 1937 рр.) на Слобожанщині : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Суми, 2016. 223 с.
9. Паскаленко В. В. Педагогічна спадщина та громадсько-просвітницька діяльність В. В. Рюміна в кінці ХІХ – на початку ХХ століття): дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Миколаїв, 2016. 246 с.
10. Перцов О. В. Розвиток військової освіти на Єлисаветградщині (друга половина ХІХ – початок ХХ століття) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Кіровоград, 2016. 255 с.
11. Петречко М. О. Педагогічна спадщина Хелен Паркхерст у контексті розвитку педагогіки США у першій половині ХХ ст.): дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Дрогобич, 2016. 229 с.
12. Петрошук Н. Р. Розвиток системи підвищення кваліфікації вчителів народних шкіл в Україні другої половини ХІХ – початку ХХ століття: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Суми, 2016. 257 с.
13. Сьома С. О. Організаційно-педагогічні засади діяльності хіміко-біологічних відділень Малої академії наук України (60-ті роки ХХ – початок ХХ століття) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Суми, 2016. 308 с.
14. Фроленкова Н. О. Науково-методичне забезпечення змісту дошкільної освіти в Україні (друга половина ХХ – початок ХХІ століття): дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Івано-Франківськ, 2016. 331 с.
15. Шевченко Ф. П. Історіографія – важлива історична дисципліна. Історіографічні дослідження в Українській РСР. Вип. 1. Київ, 1968. С.5-20.
16. Ярмак Н. А. Науково-педагогічна діяльність Олександра Федоровича Музиченка (1875 – 1937 рр.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Суми, 2016. 257 с.

## REFERENCES

1. Berezivska L. Reformuvannya shkilnoi osvity v Ukraini u KhKh st.: istoriografiia pytannia. Istoryko-pedahohichniy almanakh. 2009. Vyp. 1. S. 15-28.
2. Holubnycha L. O. Pedahohichna istoriografiia: teoretychni aspekty. URL: <http://dSPACE.nulau.edu.ua/bitstream/123456789/1768/1/ped-istor.pdf> (data zvernennia 14.06.2018).
3. Holubnycha L. O. Funktsii pedahohichnoi istoriografii. Pedahohika ta psykholohiia. 2012. Vyp. 42. S. 139-146.
4. Humeniuk V. V. Orhanizatsiino-pedahohichni umovy zdobuttia inozemnyimi studentamy vyshchoi medychnoi osvity v Ukraini (seredyna KhKh – pochatok KhKhI stolittia) : dys. ... kand. ped. nauk :13.00.01. Lviv, 2016. 341 s.
5. Ivanenko L. V. Problema formuvannya myloserdia u ditei shkilnoho viku v Ukraini (druha polovyna KhKh – pochatok KhKhI st.): dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.01. Sumy, 2016. 257 s.
6. Koliada N. M. Pedahohichna istoriografiia yak skladnyk istoryko-pedahohichnoho doslidzhennia. Naukovo-pedahohichni studii : naukovyi zhurnal / hol. red.: L. D. Berezivska, I. M. Shorobura. Kyiv, 2018. Vyp. 1.S.39-46.
7. Kundii Zh. P. Rozvytok idei zhinochoi medychnoi osvity u naukovo-pedahohichnii spadshchyni M. V. Sklifosovskoho (1836-1904 rr.) : dys. ... kand. ped. nauk :13.00.01. Poltava, 2016. 235 s.
8. Nykyforov A. M. Pedahohichna ta kulturno-prosvitnytska diialnist Nykanora Onatskoho (1875 – 1937 rr.) na Slobozhanshchyni : dys. ... kand. ped. nauk :13.00.01. Sumy, 2016. 223 s.
9. Paskalenko V. V. Pedahohichna spadshchyna ta hromadsko-prosvitnytska diialnist V. V. Riumina v kintsi XIX – na pochatku XX stolittia.): dys. ... kand. ped. nauk :13.00.01. Mykolaiv, 2016. 246 s.
10. Pertsov O. V. Rozvytok viiskovoi osvity na Yelysavethradshchyni (druha polovyna XIX – pochatok XX stolittia) : dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.01. Kirovohrad, 2016. 255 s.
11. Petrechko M. O. Pedahohichna spadshchyna Khelen Parkkherst u konteksti rozvytku pedahohiky SShA u pershii polovyni XX st.): dys. ... kand. ped. nauk :13.00.01. Drohobych, 2016. 229 s.
12. Petroschchuk N. Rozvytok systemy pidvyshchennia kvalifikatsii vchyteliv narodnykh shkil v Ukraini druhoi polovyny XIX – pochatku XX stolittia: dys. ... kand. ped. nauk :13.00.01. Sumy, 2016. 257 s.
13. Soma S. O. Orhanizatsiino-pedahohichni zasady diialnosti khimiko-biolohichnykh viddilen Maloi akademii nauk Ukrainy (60-ti roky XIX – pochatok XX stolittia) : dys. ... kand. ped. nauk :13.00.01. Sumy, 2016. 308 s.
14. Frolenkova N. O. Naukovo-metodychne zabezpechennia zmistu doshkilnoi osvity v Ukraini (druha polovyna XX – pochatok XXI stolittia): dys. ... kand. ped. nauk :13.00.01. Ivano-Frankivsk, 2016. 331 s.
15. Shevchenko F. P. Istoriografiia – vazhlyva istorychna dystsyplina. Istoriografichni doslidzhennia v Ukrainiskii RSR. Vyp. 1. Kyiv, 1968. S.5-20.
16. Iarmak N. A. Naukovo-pedahohichna diialnist Oleksandra Fedorovycha Muzychenka (1875 – 1937 rr.) : dys. ... kand. ped. nauk :13.00.01. Sumy, 2016. 257 s.

*TETIANA DORONINA*

### **HISTORIOGRAPHIC DESCRIPTION OF THE PROBLEM AS A NECESSARY COMPONENT OF HISTORICAL AND PEDAGOGICAL STUDY (based on the materials of theses on specialty 13.00.01 "General pedagogics and history of pedagogy", defended in 2016)**

The article is devoted to clarification of the historiographical analysis of research problem's specificity in dissertation papers in History of Pedagogy, that were protected in the Specialized Academic Councils of Ukraine during 2016. Insufficient attention of dissertationists to the historiographical component and differences in the sense of its definition were stated on the base of reference to theoretical sources and analysis of a large array of scientific papers.

The analysis made it possible to state that only a small amount of dissertations contains the actual historiographical analysis of the research problem. It also allows to reveal the manifestation of several contradictory trends here, when authors: 1) identify historiography of the research problem with the degree of its coverage in scientific literature; 2) show the historiographic component haply, focusing on retrospective's reproduction of a pedagogical phenomenon's formation and development; 3) avoid the highlighting of Historiography's issue. The necessity of the historiographical component in dissertation work on specialty 13.00.01 (General Pedagogy and History of Pedagogy) is emphasized on. It has been confirmed that Historiography, being "history of history" itself, the study of the research's subject should be presented in historical and pedagogical dissertations as a certain periodization, the detailed justification of which (with the definition of a number of relevant criteria) may be taken out of the study's boundaries.

**Key words:** *historiography, pedagogical historiography, historical and pedagogical research, candidate's dissertation, history of pedagogy.*

Одержано 09.09.2018р.



УДК:37013:2-756:[2-523](477)«18/19»  
DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.2176310>

**ВАСИЛЬ ФАЗАН**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9823-3704>  
(Полтава)

## **РОЗВИТОК ПРОСВІТНИЦЬКО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ТА ВИХОВАННЯ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ДУХОВНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ ПРИ КИЄВО-ПЕЧЕРСЬКІЙ ЛАВРІ У ХІХ -ХХ СТ.**

Розвиток просвітницько-педагогічної діяльності та виховання у вищих навчальних духовних закладах України при Києво-Печерській Лаврі розпочався з середини XIX століття. Цьому сприяло виділення педагогічних дисциплін з контексту філософії та морального богослов'я, посилення світських аспектів викладання просвітницько-педагогічних дисциплін і вимога підготовки якісних педагогічних кадрів. Було створено цілий ряд навчальних посібників і підручників, які оцінювали як сучасники, так і наступні покоління вчених, педагогів, викладачів.

**Ключові слова:** вищі навчальні духовні заклади, моральне богослов'я, просвітництво, Київська духовна академія, викладання.

**Постановка проблеми.** Швидкий розвиток просвітницько-педагогічної діяльності та виховання розпочався саме у вищих навчальних духовних закладах України при Києво-Печерській Лаврі з середини XIX століття. Тому важливим є дослідити та розкрити саме цей період для сучасної педагогічної науки, бо сучасна педагогіка виділялася з контексту філософії та морального богослов'я.

**Мета дослідження** полягає у проведенні історико-педагогічного аналізу розвитку просвітницько-педагогічної діяльності та виховання у вищих навчальних духовних закладах України при Києво-Печерській Лаврі у ХІХ -ХХ ст.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Вітчизняна просвітницько-педагогічна наука у вищих навчальних духовних закладах України при Києво-Печерській Лаврі ХІХ століття розвивалася в контексті морального богослов'я як головного напрямку в теорії виховання; стосовно ж процесу навчання і освіти – дидактики, то її виділення як навчальної дисципліни відбулося у 50 – 60-х роках ХІХ ст., коли з'явилися твори П. Юркевича і М. Олесницького, дещо пізніше – М. Зайцева, П. Євстаф'єва, І. Янишева та ін. З др. пол. ХІХ століття у збірнику “Труды Киевской Духовной Академии” постійно публікуються “Педагогічні замітки”, в яких знаходимо роздуми про специфіку й ефективність викладання та навчання богословських і світських дисциплін, про визначення теоретичного апарату “педагогіки, методики і дидактики”, про його розподіл між теорією виховання і теорією навчання. Зразком просвітницького науково-педагогічного дослідження і провідним навчальним посібником, як свідчить аналіз широкої документальної бази др. пол. ХІХ ст. стосовно просвітницької діяльності духовних навчальних закладів, була “Велика дидактика” Я. Коменського, а також твори І. Песталоцці, А. Дістервега, К. Ушинського. Проте педагоги, які працювали в духовних навчальних закладах, характеризуються власними цікавими поглядами на процес просвіти та виховання, на шляхи забезпечення ефективності й повноти засвоєння знань. У першу чергу, звичайно, необхідно відзначити творчість П. Юркевича, М. Зайцева, В. Певницького, які тривалий час працювали викладачами Київської духовної академії при Києво-Печерській Лаврі, де накопичили досвід і знання для створення оригінальної системи педагогічних поглядів на процес навчання.

Гостро стояла проблема науковості у викладанні дидактики у вищих духовних навчальних закладах. Специфіку використання теоретичного апарату просвітництва та педагогіки, викладання морального богослов'я і дидактики у вищих духовних навчальних закладах розглядає проф. М. Макавейський, у “Трудах Київської Духовної Академії” (т.1 за 1898 рік) знаходимо його твір “Пастирське богослов'я і педагогіка в курсі наук духовних Академій (два слова з приводу одного нового проекту)” [1, с. 15]. На основі цієї праці приходимо до висновку, що на рубежі ХІХ – ХХ ст. просвітницько-педагогічна дисципліна вважалася самостійною наукою, входила до програм духовних академій поруч з гомілетикою і пастирським богослов'ям.

Іншим важливим аспектом просвітницько-педагогічної діяльності у вищих духовних навчальних закладах на рубежі XIX – XX ст. вважалася практична сторона предмета, – адже їх випускники покликані були до “... просвітницької, навчально-виховної діяльності в духовних школах або до служіння пастирського” [1, с. 25], готувалися до певної суспільної виховної роботи. Тому на заняттях з педагогіки і практичного керівництва для пастирів у вищій школі готували в першу чергу викладачів цих наук для семінарій. М. Маккавейський підкреслював: “Без сумніву, викладач педагогіки або практичного богослов’я училищного чи семінарського курсу може, і то дуже швидко вивчити свій предмет уже на місці, готуючись від урока до урока за встановленим підручником. Але чи далеко піде таке вивчення? Чи здатен буде він зацікавити своїм предметом?...” [2, с. 204]. Завдання академічного викладання полягає не лише в загальному розвитку студентів, а і в детальному ознайомленні їх з кожним із предметів духовної освіти саме шляхом практичної роботи з першоджерелами, розуміння того, що зі змістом підручників майбутній викладач ознайомиться на місці, а от розуміння того, що можна зробити у даній сфері, які завдання кожного предмета, якими шляхами необхідно йти до вирішення цих завдань – у цьому роль і значення вищої освіти, особливо таких наук, як пастирське богослов’я і педагогіка. Ці науки визначаються автором як систематизуючі світогляд людини, такі, що готують її до суспільного служіння, гідного виконання свого життєвого обов’язку.

Аналізуючи проблему якості просвітницько-педагогічних кадрів, М. Маккавейський підкреслює, що зі студентів духовних академій “... небагато хто йде на служіння Церкви”, більшість береться за справу вчителів і вихователів в “середніх і нижчих школах свого відомства”. І для цієї більшості дуже велике значення має академічний курс педагогіки, бо марно справа всього життя “називається педагогічною” [2, с. 205], адже це справа “... виховання молодого покоління, підготовки вірних синів Церкви і добрих громадян своєї вітчизни”. Ідеали кращих на просвітницько-педагогічній ниві – “... Коменського, Песталоцці і інших мають бути дорогими їхньому серцю і завжди надихати їхню скромну справу духом любові до учнів, прагнення розуміти індивідуальні риси кожного з них і посильно сприяти доброму зростанню в них християнсько-людської особистості” [2, с. 206]. Зі сказаного вище бачимо, наскільки сучасними для нас є обґрунтовані автором положення, що стосуються значення і шляхів розвитку академічної педагогічної науки, її роль в системі просвітництва. Більше того, вчений піднімається до високого узагальнення “виховного значення вищої духовної школи”, необхідності забезпечення належного виховного впливу на студентів. Він підкреслює: засобами академічної педагогічної науки необхідно підняти рівень педагогічного розвитку середовища вихователів і викладачів, де далеко ще недостатньо хороших спеціалістів, де потрібно вирішувати проблему педагогічного розуміння і взаєморозуміння, розширювати педагогічний світогляд, без чого найкращий викладач ніколи не стане педагогом у кращому сенсі цього слова.

В. Певницький, М. Зайцев, М. Маккавейський, К. Скворцов, П. Юркевич входили до групи відомих у др. пол. XIX – поч. XX ст. богословів і педагогів, які систематично друкували свої праці в “Недільних читаннях” та “Трудах Київської Духовної Академії” [3, с. 67]. Аналіз назв цих праць свідчить про стійкий інтерес цих учених до просвітницько-педагогічної проблематики. Так, М. Маккавейський, наряду з проблематикою пастирського богослов’я (стаття “Пастирське богослов’я і педагогіка в курсі духовних Академій”, яка була надрукована 1898 р.), розробляв питання: а) історії педагогіки; б) організації навчально-виховного процесу; в) дидактичних основ викладання у вищій духовній школі. Цій проблематиці відповідають його наукові праці: «Педагогіка Джона Локка», «Вольфганг Ратке як реформатор дидактики», «Виховання у вітхозавітних євреїв», «К. Д. Ушинський і його педагогічна ідея», «Релігія і народність як основи виховання (Промова, виголошена на річному акті Київської духовної Академії 26-го вересня 1895 р.)», «Педагогічні погляди гр. Л. М. Толстого», «До історії виховання в Росії. Педагогічні мрії Катерини Великої і Бецького», «Сучасні педагогічні блукання», «До питання про релігійне виховання в нашій середній школі», «Давньоєврейська школа», «Проблема виховання за Спенсером», видані у 1893 – 1904 рр.) [2, с. 206].

В. Певницький піднімав у своїх працях важливі проблеми: “Пастирські записки стосовно боротьби з матеріалізмом”, “Замітки про початкове привчання до письмового викладання своїх думок”, “Життя і школа”, “Школа для початкового навчання дітей церковнослужителів”, “Замітки про ставлення народних шкіл до народного життя”, “Педагогічні замітки” (статті, написані у 1861 – 1866 рр.). К. Скворцов опублікував праці з наступною проблематикою: “Необхідність ученості для

пастиря”; “Духовний пастир на кафедрі” (1869 р.); протоієрей І. Корольков – “Про церковне учительство” (1898 р.); М. Линчевський – “Педагогія давніх братських шкіл і переважно Київської Академії” (1870 р.). Активним ученим у царині педагогіки був І. Малишевський (“Нові способи до покращення облаштування справи народної освіти”, “До питання про краще облаштування церковно-приходських шкіл”), який займався організаційно-педагогічною проблематикою. Це ж саме можна сказати і про протоієрея П. Солярського, який у 1885 – 1886 рр. розробляв проблематику церковно-приходської школи та забезпечення її кадрами викладачів [5, с. 67].

В “Трудах Київської Духовної Академії” знаходимо також публікації частин підручників з педагогіки і, зокрема, дидактики, які створювалися її викладачами або були рекомендовані до використання у навчально-виховному процесі закладу. Такими підручниками у др. пол. 60-х – 70-х роках XIX століття були “Основи навчання” М. Зайцева, опубліковані у “Трудах Київської духовної Академії” у 1868 р. (№ 9). Автор зазначав, що цей підручник пристосований до програм педагогіки для семінарій, проте він був рекомендований і для академічного курсу педагогіки [1, с. 6].

В. Певницький, розглядаючи мету і завдання викладання Закону Божого та принципи успішного засвоєння знань, визначає повноту, наполегливість і пристосованість, приспосибительність викладання у збірнику “Труди Київської Духовної Академії” (т. 3 за 1866 рік) знаходимо його педагогічні записки [4, с. 331]. Під повнотою викладання педагог і богослов розуміє не обсяг предметів, не їх значну кількість, а сукупність особистісних суб’єктивних засобів і сил, використаних викладачем. Тут малися на увазі сила переконання викладача, його розум і віра. “Тільки той, хто має силу віри, ... може передати її іншим”. І далі – “Педагогічний такт і досвід уберігають учителя від односторонності, ... забезпечують йому теплу одухотвореність, при якій мова йде від серця, спонукає до дії всі сили вихованця: і розумові, і сердечні, і моральні”. За словами автора, цього не може забезпечити “зовнішнє дресирування”, це може дати лише натхнення вчителя у поєднанні з “хорошою метою”. Особливо важливим є дотримання цього принципу при викладанні релігійних знань, адже вони мають бути не лише сумою відомих фактів, а й основою релігійних почуттів. Отже, при просвітницько-педагогічному навчанні в духовних закладах великої уваги надавали мотивації викладача до високоякісного виконання своїх обов’язків, а натхнення вважалося “головним секретом або головним джерелом педагогічного мистецтва” [4, с. 332].

Іншим важливим принципом якісної просвіти християнськими педагогами визначається “наполегливість”, під якою розуміється систематичне повторення, постійне повернення до раніше засвоєного. В. Певницький визначає формою засвоєння знань “розпитування дітей”, тобто – різні види бесіди, яка є провідним методом навчання. Він наполягає, що повторення не потрібно сприймати як завчасно визначений, сталий фрагмент уроку, адже дуже доречними є «несподівані повторення», при читанні книги або в усній формі. До таких повторень необхідно залучати широке коло навчальних предметів, щоб учні вибудовували “зв’язки цілого”, не обмежуватися лише теорією, а використовувати знання з життєвого досвіду учнів.

Наступним принципом викладання, його сутнісною ознакою автор “Педагогічних записок” В. Певницький вважає пристосованість (“приспосибительність”), коли матеріал “легко і наочно подається для розуміння”, що, однак, вимагає “... значного напруження і педагогічної досвідченості” викладача. Знання викладача завжди є більш широкими і глибокими у порівнянні зі знаннями дітей, тому їх необхідно пристосовувати, адаптувати до “нижчої свідомості, яка розвивається”, тобто – свідомості учнів. “Вся сутність завдання полягає в тому, щоб, не принижуючи і не змінюючи високих і священних понять і уявлень, уміти передати їх у ясних і доступних формах для дитячого розуму” [4, с. 333]. Викладач має спиратися на “... образи, порівняння і приклади з повсякденного побуту...”, його слово, як світло сонця, має падати “на добре насіння”, пробуджувати свідомість, переконання і віру. Достойний педагог “... повинен набувати вміння подати всілякі, навіть найбільш високі істини, в наочних і зрозумілих формах, ... спираючись на поняття у свідомості слухачів, з постійною увагою до становища і вимог їхнього середовища” [4, с. 333]. При цьому важливим є дотримання цілісності інформації, адже жодна, навіть дрібна деталь, не має бути проігнорованою, випущеною або поясненою неправильно. Матеріал може бути викладений “простим, доступним способом” з урахуванням можливостей і потреб учнів. Від учителя вимагається, на думку автора, “щоб він був учителем саме того, а не іншого училища, цієї, а не іншої місцевості, цього, а не іншого середовища” [4, с. 337]. Отже, автор “Педагогічних записок” дотримується середовищного наукового

підходу у викладанні Закону Божого і інших навчальних дисциплін, вимагає дотримання принципів свідомого, поступового засвоєння знань, їх адаптації (приспосовування) до потреб розвитку учнів.

Визначаючи систему принципів викладання, М. Зайцев першим вирізняє істинність знання [6, с. 296]. “Вчителеві не потрібно самому визначати загальноприйняте для викладання. Тут він повинен використовувати загальновизнані сучасною наукою і практикою підручники і посібники, намагаючись, по можливості, узгоджувати з ними власні переконання і практику” [6, с. 296]. Окремі думки, здогади, припущення важливі, на думку М. Зайцева, для розвитку і розроблення науки, але з ними повинні мати справу лише вчені, які цим займаються; у викладанні ж вони недоречні, тому що тут існує вимога повідомляти лише те, що твердо встановлене і складає основи науки. Вчителю не повинні захоплювати навіть новизна, сміливість чи оригінальність поглядів, адже нове може виявитися незрілим, оригінальне – одностороннім, сміливе – мрійливим. Особливо необхідно, на думку М. Зайцева, уникати думок, протилежних одна одній, а ще якщо вчитель не може знайти між ними узгодження, то це буде шкодити “... правильності уявлення про предмет у вихованців”. Тут спостерігаємо дещо консервативну позицію автор праці, адже він суворо попереджає, що вчитель має “... скромно усвідомити, щоб його покликання – не рухати вперед науки, не розробляти її, для чого є вищі училища і вчені установи, а навчати учнів тому, що вже знають інші, розширяти, а не вивищувати царство науки” [6, с. 298].

Проте переконливість викладання, на думку М. Зайцева може лікувати деякі попередньо визначені ним огріхи вчительської праці, адже: “Вчитель має переконувати учнів в істинності того, що він викладає. Сила такої переконливості залежить від сили власного переконання вчителя в істинності того, що він викладає. Тому вчитель не повинен заспокоюватися на тому, що він викладає загальноприйняте: це загальноприйняте він повинен по можливості зробити і своїм особистим, створити на ньому свої переконання — шляхом випробування того, що засноване на чужому, хоча й високому авторитеті. Тільки глибоке й сильне переконання надасть тепла й життєвої сили його слову так, що воно буде безпосередньо лягати в душі учнів” [6, с. 300].

Під ясністю навчання педагог М. Зайцев розуміє чіткість, точність наданих даних і фактів, характеристика усіх сутнісних ознак предмета вивчення, дотримання вимоги, щоб уявлення про нього в усій сукупності рис та якостей було узгоджене з прообразом і не змішувалося з уявленнями про інші предмети. Таким чином, предмет вивчення має отримати свої чіткі межі і знайти місце в ряду інших предметів, споріднених з ним, очевидних. Ця очевидність досягається розглядом дійсного предмета, якщо це можливо. Якщо це неможливо, то маємо використовувати зображення предмета, малюнки, картини, виразні його словесні описи. Так утворюються конкретні та уявні поняття про той чи інший предмет викладання. Нарешті, ясність навчання вимагає зрозумілості мови викладання. “Учитель має утримуватися від усяких висловлювань неточних, темних, утруднюваних, занадто наукових, ... пристосуватися до мислення і розвитку дітей” [6, с. 302].

Наступним принципом навчання М. Зайцев розглядає ґрунтовність або “чітку свідомість основ, на які воно спирається”. Тому всі дані, факти, положення поділяються на: основні, найпростіші, першопочаткові; вони входять в усі елементи пізнання як азбука, становлять міцну основу для засвоєння усіх інших знань; знання, які забезпечують зв'язок і наступність пізнання; більш складні, віддалені, сприяючі тому, що учень, на основі найпростіших знань, може відповідати на питання: як, чому, для чого; такі знання допомагають робити висновки на основі аналізу елементів найпростіших знань [6, с. 302].

Дотримання принципу ґрунтовності узагальнення знань сприяє, на думку М. Зайцева, формуванню розумових здібностей, гнучкості розуму, заперечує легковажність і верхоглядство у думках і поглядах. Автор застерігає від порушення вимоги поступового переходу між визначеними видами знань, наполягає на вдумливих діях учителя за алгоритмом “від найпростішого – до більш складного – до найскладнішого”, застерігає від механічного заучування більш складних знань без засвоєння найпростіших, а також від уникання почуття “багатознання”, коли учень зазубрює і використовує складні знання, не розуміючи основ їхнього походження [6, с. 307].

Наступним принципом навчання визначається міцність засвоєння знань, тобто, такий стан речей, коли “... засвоєні дані й умовиводи правильно і твердо зберігаються у свідомості вихованця”

[там само]. Тільки міцно засвоєні знання можуть бути потім використані правильно, з користю для учня. Міцності засвоєння знань сприяють: міцне першопочаткове засвоєння їх у найпростішому вигляді; викладання зрозуміле, з ґрунтовністю, переконанням, з вимогами чіткості й усвідомленості; постійне повторення основних понять, запобігання поверховості висновків і суджень; введення нових знань у старий, зрозумілий контекст; обов'язкове, послідовне, уважне слухання всіх без винятку відповідей учнів; "не потрібно примушувати вчити на пам'ять те, що не може надовго запам'ятовуватися" [6, с. 308], тобто – задане для вивчення напам'ять має бути важливим фрагментом знань, який необхідно постійно знати, а значить – періодично повторювати.

Важливим висновком педагога є положення про те, що міцність засвоєння знань вимагає, щоб навчання не обмежувалося школою, щоб воно продовжувалося вдома засобами читання і різного виду вправами: "Всяке знання буває міцним особливо тоді, коли воно плід власної, особистої роботи, домашніх вправ. Тільки таким шляхом предмет пізнання споріднюється з нашою душею, робиться своїм, близьким" [6, с. 310]. Тому вчитель має ретельно слідкувати за читанням і іншими домашніми вправами, заохочувати й перевіряти учнів систематично. Діючи таким чином, він виховує, так би мовити, моральну пам'ять, добросовісне й відповідальне ставлення до навчальної праці, що сприяє ще більш міцному і довготривалому засвоєнню знань.

**Висновки.** Отже, розвиток просвітницько – педагогічної діяльності та виховання у вищих навчальних духовних закладах України розпочалося з середини з середини ХІХ століття. Цьому сприяло виділення педагогічних дисциплін з контексту філософії та морального богослов'я, посилення світських аспектів викладання просвітницько-педагогічних дисциплін і вимога підготовки якісних педагогічних кадрів. Було створено цілий ряд навчальних посібників і підручників, які оцінювали як сучасники, так і наступні покоління вчених, педагогів, викладачів.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Извлечение из журналов совета имперской Киевской Духовной Академии за 1907 – 1908 учебный год. – К. : Типогр. И. И. Горбунова, 1905. – 395 с.
2. Маккавейский Н. К. Пастырское богословие и педагогика в курсе наук Духовных Академий // Труды Киевской духовной Академии. – 1898. – № 2. – С. 204 – 224.
3. Воскресное чтение за 1880 год, издаваемое при Киевской Духовной Академии. – К. : Типогр. Г. Т. Корчак-Новицкаго, 1880. – 560 с.
4. Певницкий В. Педагогические заметки / В. Певницкий // Труды Киевской духовной Академии. – 1866. – № 7. – С. 331 – 352.
5. Протоколы совета Киевской Духовной Академии за 1885 – 1886 учебный год. – К. : Типогр. Г.Т. Корчак-Новицкаго, 1886. – 436 + 13 + 6 с.
6. Зайцев Н. Основные начала обучения / Н. Зайцев // Труды Киевской духовной Академии. – 1868. – № 8. – С. 296 – 324.

#### REFERENCES

1. Yzvlachenye yz zhurnalov soveta ymperskoi Kyevskoi Dukhovnoi Akademyy za 1907 – 1908 uchebnyy hod. – K. : Typohr. Y. Y. Horbunova, 1905. – 395 s.
2. Makkaveyskiy N. K. Pastyrskoe bogosloviye y pedahohyka v kurse nauk Dukhovnykh Akademiy // Trudy Kyevskoi dukhovnoi Akademyy. – 1898. – № 2. – S. 204 – 224.
3. Voskresnoe chtenye za 1880 hod, yzdavaemoe pry Kyevskoi Dukhovnoi Akademyy. – K. : Typohr. H. T. Korchak-Novytskaho, 1880. – 560 s.
4. Pevnytskyi V. Pedahohycheskye zametky / V. Pevnytskyi // Trudy Kyevskoi dukhovnoi Akademyy. – 1866. – № 7. – S. 331 – 352.
5. Protokoly soveta Kyevskoi Dukhovnoi Akademyy za 1885 – 1886 uchebnyy hod. – K. : Typohr. H.T. Korchak-Novytskaho, 1886. – 436 + 13 + 6 s.
6. Zaitsev N. Osnovnyye nachala obucheniya / N. Zaitsev // Trudy Kyevskoi dukhovnoi Akademyy. – 1868. – № 8. – S. 296 – 324.

VASIL FAZAN

**DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL ENLIGHTENMENT AND PEDAGOGICAL ACTIVITY IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF UKRAINE AT THE KYIV-PECHERSK LAVRA IN THE 19TH-18TH CENTURIES.**

Development of educational - educational activities and training in higher educational institutions of Ukraine spiritual in Kyiv-Pechersk Lavra began in the mid of the mid-nineteenth century. This was facilitated by the allocation of educational courses from the context of philosophy and moral theology, increased secular aspects of education and teaching pedagogical subjects and the requirement to prepare high-quality teachers. It was created by a number of manuals and textbooks that evaluated both contemporaries and the next generation of scientists, educators and teachers.

History of education in the Ukrainian lands is primarily a history of the monastic institutions of education. Since the XVIII century in Central Ukraine (Poltava, Pereyaslav, Chernihiv), the demand for high quality secular and religious education in accordance with the best European models. Cells of such education are training systems, "monastic monastery – Seminary", in particular in Poltava (Holy cross monastery Slavonic Seminary) and Pereyaslav (ascension monastery – Seminary of Pereyaslav), which was formed by descendants of the Kyiv-Pechersk monastery and monastic monasteries. This testifies to the high scientific-pedagogical and organizational effectiveness in a difficult economic, social, political circumstances of the historical period and the territory of Central Ukraine educational complex "the monastery-Seminary" as centers of spirituality, education, mentality of the Ukrainian people. In fact, Holy cross and Poltava and Pereyaslav Voznesensky Cathedral monasteries for their money, as earned by the monks, and secured charitable donations of the population, kept and developed original educational complexes, which included: the Seminary, the Seminary for courses, monastic library, a temple, a hospital, several parochial schools, United by a common concern about the appropriate level of education as spiritual persons, and secular population of the region.

**Keywords:** *higher education establishments spiritual, moral theology, education, Kiev Theological Academy, teaching.*

Одержано 23.01.2018р.

УДК 37.091.4 Ващенко  
DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.2176742>

**ЛЕСЯ ПЕТРЕНКО**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7602-8005>  
(Полтава)

## **ДУХОВНО-МОРАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ У КОНТЕКСТІ ТВОРЧОСТІ ГРИГОРІЯ ВАЩЕНКА**

У статті висвітлено проблеми формування духовно-моральних цінностей дітей у творчій спадщині великого українського педагога Григорія Ващенко. Проаналізовано основні підходи педагога до завдань духовно-морального виховання молоді. Підкреслено глибинне значення думки вченого щодо засвоєння молодим поколінням національних традицій, культурної спадщини народу та наявності змістовного ідеалу для наслідування. Схарактеризовано важливість християнського підґрунтя у формуванні двох основних принципів виховного ідеалу – християнської моралі і української духовності. Показано доцільність обґрунтування українським педагогом стратегії тісної взаємодії таких інститутів виховання як родина, виховні заклади, церква і суспільство. Доведено, що у спадщині Г. Ващенко духовно-моральні аспекти є базовими в концепції українського виховного ідеалу.

**Ключові слова:** Г. Ващенко, українська духовність, християнська мораль, виховний ідеал, національні традиції, культурна спадщина.

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі розбудова Української держави передбачає вирішення надзвичайно важливого і невідкладного завдання: виховання свідомого громадянина, патріота своєї країни, національно-відданої, високодуховної, моральної та інтелектуальної особистості, здатної компетентно, фахово, науково обґрунтовано здійснювати прогресивні перетворення в країні, розвивати всі сфери життєдіяльності суспільства.

У часи будівництва демократичної, незалежної, вільної європейської держави проблема духовного відродження та морального вдосконалення є надзвичайно актуальною. Сучасна парадигма освіти передбачає визнання людини головною цінністю, яка розвивається в поєднанні з глобальним світом.

З усією гостротою стоїть питання, на яких цінностях будувати нову країну. На початку ХХ ст. в українській педагогіці проблеми національного виховання потужно розроблялися Б. Грінченком, В. Дурдуківським, І. Огієнком, С. Русовою, І. Франком. Ключову роль відводив розробці цієї теми видатний український педагог Г. Ващенко. Проте в кінці 20-х років ХХ століття політика у сфері національного виховання була спрямована на знищення національної свідомості українців, руйнування історичної пам'яті про народних героїв, націлена на перекручення та забуття подій минулого, висміювання народних традицій, звичаїв, обрядів, звуження сфери використання рідної мови. На нашу думку, національна система виховання повноцінно матиме вплив на формування особистості лише за умови її побудови на міцному національному підґрунті. Тому важливо використати внесок представника української педагогіки першої половини ХХ ст. Григорія Ващенко, якому належить обґрунтування основ духовно-морального виховання в концепції українського виховного ідеалу. Думки, ідеї Г. Ващенко потрібні сьогодні Україні, особливо в розбудові національної системи виховання, зокрема з таких важливих проблем, як духовність і моральність.

**Постановка завдання.** Метою статті є дослідження ролі і місця духовно-морального виховання особистості в розробці концепції українського виховного ідеалу у спадщині видатного українського педагога ХХ століття Г. Ващенко.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Тема духовно-морального виховання підрастаючого покоління знайшла своє відображення у працях О. Вишневецького, М. Євтуха, В. Жуковського, І. Сіданіч. Проблеми формування духовно-моральних цінностей молоді присвячені наукові

праці таких вітчизняних учених, як С. Головчук, І. Зязюн, Т. Климчик, Л. Москальова, А. Рідко-дубська, Н. Рогожкова, Т. Климчик. У контексті інших проблем це питання знайшло своє відображення в працях І. Беха, А. Бойко, Г. Гупана, І. Зайченка, О. Сухомлинської, В. Фазана.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Аналіз наукових праць Г. Ващенко засвідчує, що проблема духовно-морального виховання особистості є однією з провідних у творчій спадщині науковця.

Категорія «мораль» розглядалася ним як система норм поведінки людини в житті особистому і суспільному [7, с. 141]. Оскільки мораль тісно пов'язана з природою людини, умовами її життя, релігійними віруваннями, то існують системи моралі, властиві окремим народам, – вважав Г. Ващенко. Систему моралі кожного народу характеризує розв'язання основних питань: про природу людини, основну мету її життя та критерії моральності. Як учений-педагог, глибоко релігійна людина, Г. Ващенко вважав, що розв'язання цих питань «...залежить перш за все від того, чи дана система моралі побудована на засадах релігії, чи вона є у своїй основі атеїстичною» [7, с. 142].

На його переконання більшість населення Європи, Америки та Австралії дотримуються християнської моралі. Християнська мораль в основі своїй має віру в Єдиного Бога, Творця, Промислителя всього видимого і невидимого, який є Абсолютною Правдою, Добром і Любов'ю [7, с. 142]. Людина як образ і подоба Божа творить матеріальні і духовні цінності і має свободу волі, керується в своєму житті заповідями Божими, в основі яких є любов до Бога і ближнього. Як виконання цих заповітів відбуваються прояви милосердя до хворих і немічних, бажання допомогти бідним, прощення ближнім їхніх провин, жертвування своїми інтересами заради блага ближніх. З огляду на це, якщо за Г. Ващенкою ідеал Добра є головним орієнтиром християнства, то основне завдання моралі покликане робити людину досконалішою, добрішою, поряднішою – у вселюдському сенсі. Г. Ващенко питання моралі розглядав всебічно і вважав, що, з погляду психологічного, до її складу входять елементи інтелектуальні, почуттєві і вольові. З інтелектуальним явищем пов'язані норми поведінки, обов'язки людини. З вольовим процесом – виконання цих обов'язків, а почуттєвий процес приносить задоволення або незадоволення з приводу тих чи інших вчинків. Тому моральне почуття має оцінковий характер [2]. Процес виховання моральних норм культури поведінки передбачає наявність позитивного зразка, який би мав вплив на засвоєння норм і правил, на розвиток моральних якостей, їх реалізацію в щоденному спілкуванні. Педагог зазначав, що саме в процесі виховання відбувається «формування особистості людини з метою наближення її до більш-менш чітко визначеного ідеалу» [3, с. 9].

Педагог переконаний, що ідеал українця базується на двох основних принципах: християнській моралі та українській духовності. Г. Ващенко розробив модель виховного ідеалу української молоді, зокрема аспекти теорії національного морального виховання («Виховання волі і характеру» (1952-1957), «Виховання любові до Батьківщини» (1954), «Виховний ідеал» (1964), «Мораль християнська і комуністична» (1962).

У праці Г. Ващенко «Виховний ідеал» детально проаналізовано виховний ідеал, який формувався у різні часи і наповнювався своїм конкретно-історичним змістом. Науковець виокремлює і характеризує більшовицький, християнський, загальноєвропейський і формує образ українського національного ідеалу. Вчений вважав, що за основу ідеалу «треба визнати той, що витримав іспит історії, найбільше відповідає психології народу та його призначенню, увійшов у психіку народних мас, відбитий у народній творчості й у творах кращих митців і письменників, що стали духовними проповідниками свого народу» [5].

Педагог переконаний, що згідно християнського вчення на Землі панує моральний лад, встановлений Богом. Всяке пізнання в основі своїй має віру [7, с. 158], яка може хитатись, занепадати. Виховання християнина повинно утвердити його у своїй вірі, навчити переборювати «як внутрішні сумніви так і зовнішні спокуси». «Тому віра є доброчинністю», – зазначав педагог. Вона ж є основою другої доброчинності – надії як вияву твердості і міцності віри, жива віра не можлива без любові: «Тому першим заповідом християнської моралі є любов до Бога і до людини, а другим любов до ближнього свого, як до самого себе» [7, с. 160]. Сутність християнської моралі Г. Ващенко як великий педагог, психолог передав словами апостола Павла у «Посланні до коринтіян», вони наповнені глибоким психологічним змістом: «Любов довго терпить, має милосердя, любов не заздрить, не пиша-



ється, не гордує, не бешкетує, не шукає свого, не дратується, не мислить зла, не радується неправдою, а співрадується істиною, все покриває, всьому вірить, на все надіється, все зносить. Любов ніколи не зникає, хоч і пророцтва припиняться, мови замовкнуть і знання скасуються» [7, с. 160].

Любов християнська вчить людину бути лагідною, терпеливою, доброзичливою, чесною, правдивою, милосердною, не красти, не вбивати, але разом з тим бути діяльною відносно всякого зла, особливо «коли воно поширюється у суспільстві» [7, с. 162]. Боротьбу зі злом треба проводити для перемоги добра у громадському і державному житті, – вважав педагог. Аналогічно у міжнародному житті християни повинні прагнути мирного співжиття усіх народів світу, щоб кожна нація змогла жити, працювати вільно, розвивати свої таланти, здібності, збагачуючи цим світову культуру. Але якщо зло коїться в міжнародних стосунках, воно повинно бути покаране. «Християнство не заперечує держави як земної установи, закликає вірян виконувати накази влади та шанувати представників влади» [7, с. 163]. Але християнство засуджує ідолопоклонство до представників влади, що принижує гідність безсмертної душі людини, – писав педагог.

Г. Ващенко зазначав, що норми моралі створювались, удосконалювались українським народом протягом сторіч. Важливу роль у моральному вихованні він відводив родині, «бо родина завше була найважливішою підвалиною життя суспільного, а значить і державного» [5, с. 186]. Педагог вважав, що родинні цінності закладають підвалини чистоти взаємовідносин у сім'ї, регулюють стосунки різних поколінь, сприяють виробленню таких понять, як подружня вірність, стають складовими елементами культури, притаманної українцям, їхнім історичним надбанням. Саме в родині закладаються основи формування моральних цінностей у дітей, виховується потреба у їх засвоєнні.

Він закликав виховувати у юнацтва моральну чистоту, свідомість дівочої та юнацької честі, підкорення статевих почуттів законам моралі; виховувати в молоді свідомість власної людської гідності. Важливо наголосити, що з моральним вихованням педагог пов'язував виховання волі і характеру, яке передбачало наявність таких рис, як принциповість, здатність ставити перед собою життєву мету, рішучість, упертість, наполегливість у досягненні своєї мети. Разом з тим вольова людина покликана бути розсудливою, стриманою, уміти володіти собою. З віком цей процес повинен допомогти дитині опанувати нормами загальнолюдської моралі, серед яких найбільш необхідними вважав християнські ідеали любові, добра, віри, надії, милосердя, правди, справедливості, людяності [7, с. 187].

Педагог наголошував, що в процесі морального виховання особистості необхідно формувати в неї національну усвідомленість, любов до рідного краю, до рідної землі, мови, звичаїв, традицій, до свого народу, його культури, духовної спадщини [4, с. 8-9].

Моральне виховання за Г. Ващенком нерозривне з релігійністю. Виокремлюючи завдання виховання молоді, Г. Ващенко наголошував на важливості морально-релігійного виховання молоді. Він зазначав, «що тривка мораль може бути побудована лише на релігійних засадах» [5, с. 185].

Особливу увагу він звертав на виховання в українській молоді патріотизму на християнських засадах. Морально-духовне вдосконалення особистості Г. Ващенко вбачав у вихованні любові до праці і працездатності. Серед мотивів праці педагог виділяв «інтереси суспільства, яким підкорюються інтереси особисті» [5, с. 186]. Вчений вважав, що не менш важливим завданням школи є виховання бадьорості і життєрадісності, віри у свою справу, в наше майбутнє і в наші сили, в перемогу добра над злом, правди над неправдою [5, с. 187].

При вирішенні завдань морального виховання особливу увагу педагог звертав на формування таких якостей в особистості, як наявність світогляду, який базується на ідеалістично-релігійній основі, високої принциповості, чесності, гуманності й доброти, товаришкості і солідарності, чемності, поваги до старших, стриманості у поведінці і висловлюваннях; дисциплінованості, терпимості, уміння володіти собою і не губитися при поразках, рішучості. Всі ці риси необхідно виховувати одночасно, бо кожна з них існувати сама по собі не може. Педагог зазначав, що «особистість людини є цілістю, в якій одна риса органічно поєднується з іншою» [3, с. 118, 119].

Таким чином, виховання моральних цінностей у дітей можливе тільки в поєднанні процесу самовизначення людини в різних сферах її життєдіяльності: в громадському житті, в родині, природі, індивідуальному розвитку. Г. Ващенко підкреслював, що головне не «види виховання» – релігійне, фізичне і т. д., а потреба людини «у засвоєнні тих цінностей (ідей, понять, норм), які на різних рівнях регулювали б її стосунки із зовнішнім (соціальним і природним) середовищем та відповідали б послідовності її природного становлення – її дорогу сходишками до духу» [1, с. 385].

Отже, на основі ретроспективного аналізу педагогічної спадщини Г. Ващенка висвітлено погляди педагога на необхідність і потребу звернення до християнських цінностей у моральному вихованні особистості. Християнські цінності формувались протягом століть, лежать в основі народної педагогіки і є головним джерелом морального виховання дітей. На переконання Г. Ващенка, саме християнські цінності – в основі українського виховного ідеалу, який необхідно брати за зразок для виховання особистості з раннього дитинства. Вони відіграють головну роль у формуванні особистості.

Парадигма духовності Г. Ващенка формувалася під впливом подій на початку ХХ століття, активним учасником яких він був. Після повалення самодержавства, приходу до влади Тимчасового уряду в Україні 3 березня 1917 року з'явився новий орган влади – Центральна Рада, яка взяла курс на відродження національної школи, організацію системи освіти. Про це свідчать матеріали I та II Всеукраїнських вчительських з'їздів, учасником останнього (10-12 серпня 1917 р.) був і Г. Ващенко. Він активно підтримував принципи побудови нової школи, брав безпосередню участь у роботі українознавчих курсів у Києві, читав лекції на курсах підвищення кваліфікації вчителів в Лохвиці, Ромнах, Прилуках, Хоролі, працював над створенням «авторської» школи у містечку Білики Кобеляцького повіту на Полтавщині, де проводив експериментальну і наукові та навчальні дослідження з педагогіки, психології. Творчі надбання Г. Ващенка лягли в основу його наукової спадщини, в якій знайшли своє відображення і питання духовного виховання молоді. Г. Ващенко, як і педагоги того часу В. Дурдуківський, О. Музиченко, С. Русова, Я. Чепіга, теоретичною основою відродження національної школи вважав національну парадигму духовності у поєднанні з християнськими цінностями.

Педагогічна спадщина Г. Ващенка безсумнівно переконує нас у тому, що духовний розвиток особистості не можливий без живої віри, взаємодії людини з Богом, без спрямування особистості до праці над своєю духовною досконалістю. Видатний український вчений, психолог у своїх працях звертався до традицій духовного виховання, які вироблені християнською культурою впродовж тисячоліття, поєднуючи їх з національними цінностями.

Фундаментом духовного виховання дитини за Г. Ващенком є Бог, тисячолітні надбання духовної культури, традиції українського народу, звичаї, обряди, тобто поєднання релігійних та національних надбань. Для Г. Ващенка важливим критерієм духовності особистості є виховання молоді під гаслом: «Служба Богові й Батьківщині» [5, с. 174]. Це означало, «що добробут Батьківщини має бути заснований на засадах християнства... а Службу Батьківщині треба усвідомлювати не лише як свій особистий обов'язок, а як сенс всього свого життя, без чого не варто жити» [5, с. 175].

Духовне виховання дитини починається в родині від її народження і здійснюється впродовж всього життя. З перших років життя виховання дитини відбувається в сім'ї: оточення, природа, дитячі ігри стають джерелом дитячих радощів, викликають любов до ближніх, до рідного краю [4, с. 17]. Особливу роль відіграють взаємини між батьками: «В першу чергу мають бути повні любові і взаємної пошани відносини між батьками, цілковита згода між ними й відсутність сварок. Особливо велике значення у вихованні молоді мають святочні традиції» [10, с. 266].

Педагог зазначав, що, починаючи з 3-х років, треба формувати у дитини любов до Батьківщини, наповнювати виховання духовним змістом. І в цьому процесі важливу роль відіграють традиції і мова: «Через традицію передається й мова, що є найціннішим скарбом людства і разом з тим найкращим засобом традиції. В мові народу відбивається душа його» [4, с. 8]. У дошкільному віці до впливу родини додається спілкування з однолітками та дорослими людьми з найближчого оточення.

У більш старшому віковому періоді особистого розвитку у духовному формуванні дитини беруть участь такі соціальні інститути, як школа та церква. «У вихованні дітей шкільного віку, особливо підлітків і юнаків, першу роллю має школа. Але це не означає розриву між родиною і школою», – зазначав Г. Ващенко [9, с. 65]. Між ними повинен бути міцний зв'язок, вони повинні діяти в одному напрямку. Школа може виховувати в дітей пошану до батьків і старших людей, а батькам потрібно цікавитися шкільним життям дітей, – вважав педагог. Педагог підкреслював, що «виховання молоді тільки тоді може дати великі позитивні наслідки, коли родина, виховні заклади, церква і суспільство будуть діяти в повній взаємній згоді і в одному напрямку» [3, с. 118].

Аналізуючи дану проблему, звертаємо увагу на думку Г. Ващенка про те, що наймогутнішим знаряддям духовного й культурного розвитку особистості є мова: «Тому в навчальному плані загальноосвітньої школи рідна мова має посісти почесне місце. В ній відбиваються культурні здо-

бутки народу, його історія, світогляд та його психічні властивості. Це один з найдорожчих скарбів народу. Саме в цьому аспекті й має вивчати молодь рідну мову» [8, с. 133].

Окрім того, першорядного значення надавав педагог виробленню світогляду у процесі навчання і виховання української молоді. Зокрема, важливу роль він відводив як циклу гуманітарних, так і природничо-математичних наук. Г. Ващенко зазначав, що «Хоч дисципліни розподілені по окремих циклах і хоч кожна з них являє собою окрему систему знань, буття є єдине. Тому одне з важливих завдань школи – дбати про суцільність знань, що їх вона подає учням» [8, с. 134]. Отже, педагог вважав, що тільки вільна творча праця може служити важливим чинником розвитку духовності української молоді.

На духовне становлення нашого народу великий вплив мала українська народна пісня, українська літературна творчість, фольклор, релігійні традиції. Християнська віра глибоко увійшла у побут і психіку селян. Народні пісні є одним із наймогутніших чинників у вихованні національної свідомості нашого народу, – зазначав педагог [6, с. 222]. Г. Ващенко надавав великого значення трудовому вихованню дітей та їх соціалізації. «До останнього часу наш нарід виявляє любов до праці, звичайно до праці вільної, а не рабської» [6, с. 226]. Як зазначає М.Д. Прищак, на початку ХХ століття відбувається процес формування соціологічної парадигми духовності, складовою якої стає трудовий чинник [11, с. 8]. На важливості соціального виховання наголошував і Г. Ващенко, пов'язуючи його з родинним вихованням, умінням дитини брати участь в дитячих іграх, приученням дітей шкільного віку до ретельного виконання громадських обов'язків, несення відповідальності перед шкільною громадою і педагогами, що допоможе виховати навички до громадської роботи та риси свідомого громадянина [5, с. 179].

У формуванні особистості велику роль можуть відігравати позашкільні заклади та молодіжні організації: «Вони доповнюють школу й роблять те, чого школа іноді зробити не зможе. Це перш за все активна співпраця молоді, що виховує дух товарищескості, солідарності й дисциплінованості. З цим пов'язаний розвиток ініціативи, здібності орієнтації, сміливості й рішучості. В українських молодечих організаціях, крім того, виховується любов до Батьківщини, прагнення до боротьби за її волю» [9, с. 66]. Отже, духовно-моральні цінності є базовими для виховного ідеалу, розробленого Г. Ващенком, який є основою концепції національного виховання української молоді.

Узагальнюючи вищесказане, можемо зробити висновок, що при розробці моделі національного українського виховного ідеалу, Г. Ващенко головну роль відводив вихованню духовних цінностей в особистості. Педагог вважав, що робота над духовною досконалістю особистості неможлива без повернення до традицій духовного виховання, виробленого тисячолітньою християнською культурою. Саме християнський принцип любові до ближнього здатний підняти загальнолюдську систему цінностей до сучасного рівня.

Аналізуючи творчу спадщину Г. Ващенка, доходимо висновків, що у концепції національного виховання, розробленій педагогом, пріоритетне місце займають проблеми духовного виховання української молоді. За спадщиною Г. Ващенка шлях до духовності лежить: по-перше, через засвоєння надбань національної культури – фольклору, літератури, мистецтва; по-друге, через передачу традицій, звичаїв, які носять національний характер; по-третє, через зростання рівня свідомості громадян. Система цінностей підростаючого покоління повинна формуватися в такий світогляд, в основі якого лежали б духовні і моральні складові.

**Висновки** з проведеного дослідження. Таким чином, проведене дослідження дає підстави зробити висновок про те, що педагогічна спадщина Г. Ващенка ґрунтується на християнських рисах виховання і спрямована на відродження моральності у суспільстві та розв'язання українським народом одного із найважливіших завдань: «піднести на високий рівень свою духовну культуру, освіту, науку й мистецтво, стати врівень з передовими народами Європи й Америки» [5, с. 163]. Здійснений нами аналіз підкреслює вагомий внесок творчої спадщини Г. Ващенка у контексті розробки духовно-моральних аспектів у концепції українського виховного ідеалу.

Проведене дослідження дало можливість виокремити такі положення: по-перше, у концепції українського національного виховного ідеалу головна роль відводиться формуванню духовно-моральних цінностей; по-друге, духовно-моральне виховання особистості у концепції українського-виховного ідеалу займає пріоритетне місце; по-третє, принципи християнської моралі та української духовності обов'язково слід поєднувати з національними цінностями; по-чет-

верте, шляхи формування основних принципів українського виховного ідеалу тісно пов'язані із засобами релігійного виховання, формуванням світогляду особистості через вплив родини, школи, мови, засвоєння надбань національної культури, передачу традицій, звичаїв; по-п'яте, у формуванні духовно-моральних цінностей важливим чинником є тісна взаємодія таких інститутів виховання як родина, виховні заклади, церква і суспільство. Здійснене дослідження не вичерпує усіх аспектів визначеної проблеми і потребує подальшого дослідження творчої спадщини Г. Ващенка.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Бойко А. М. "Служба Богові й Батьківщині" : (Г. Ващенко: альтернатива поглядів і оцінок) : наук.-метод. посіб. / А. М. Бойко. – К. : ІЗМН, 2001. – 427 с. – Бібліогр.: с. 424–426.
2. Ващенко Г. Виховання волі і характеру. – Ч.1. Психологія волі і характеру / Г. Ващенко. – Лондон : Вид-во Спілки Української Молоді, 1952. – 256 с.
3. Ващенко Г. Виховання волі і характеру. – Ч.2. / Г. Ващенко. – Боффо-Мюнхен : Видавництво Спілки української молоді, 1957. – 270 с.
4. Ващенко Г. Виховання любові до Батьківщини / Г. Ващенко // Вибрані педагогічні твори / Г. Ващенко. – Дрогобич : Видавнича фірма "Відродження", 1997. – С. 65–101.
5. Ващенко Г. Виховний ідеал : підруч. для педагогів, виховників, молоді і батьків / Г. Ващенко. – Полтава : Полтав. вісн., 1994. – 190 с. – (Твори ; т. 1).
6. Ващенко Г. Виховна роля мистецтва (виховна роля української народної пісні) / Г. Ващенко // Визвольний шлях. – 1956. – № 1. – С. 49–53.
7. Ващенко Г. Мораль християнська і комуністична / Григорій Ващенко // [Твори] / Григорій Ващенко. – К., 2000. – [Т. 4] : Праці з педагогіки та психології. – С. 141–195.
8. Ващенко Г. Основні засади розумового виховання української молоді / Григорій Ващенко // [Твори] / Григорій Ващенко. – К., 2000. – [Т. 4] : Праці з педагогіки та психології. – С. 115–140.
9. Ващенко Г. Проект системи освіти в самостійній Україні / Г. Ващенко. – Мюнхен : Накладом Центрального комітету СУМ, 1957. – 48 с.
10. Ващенко Г. Роля релігії в житті людства і релігійне виховання молоді / Г. Ващенко // Визвольний шлях. – 1954. – Ч. 5. – С. 29–34.
11. Прищак М. Д. Розвиток поняття духовності в педагогічній думці України періоду національно-визвольних змагань (1917-1920 рр.): спроба парадигмального аналізу // Пед. і психол. – 2006. – № 2. – С. 120-130.

### REFERENCES

1. Bojko A. M. "Sluzhba Bohovi j Bat"ktivshhyni" : (H. Vashchenko: al"ternatyva pohlyadiv i ocinok) : nauk.-metod. posib. / A. M. Bojko. – K. : IZMN, 2001. – 427 s. – Bibliogr.: s. 424–426.
2. Vashchenko H. Vuxovannya voli i xarakteru. – Ch.1. Psyxolohiya voli i xarakteru / H. Vashchenko. – London : Vyd-vo Spilky Ukrayins"koyi Molodi, 1952. – 256 s.
3. Vashchenko H. Vuxovannya voli i xarakteru. – Ch.2. / H. Vashchenko. – Boffalo-Myunxen : Vydavnyctvo Spilky ukrayins"koyi molodi, 1957. – 270 s.
4. Vashchenko H. Vuxovannya lyubovy do Bat"ktivshhyny / H. Vashchenko // Vybrani pedahohichni tvory / H. Vashchenko. – Drohobych : Vydavnycha firma "Vidrodzhennya", 1997. – S. 65–101.
5. Vashchenko H. Vuxovnyj ideal : pidruch. dlya pedahohiv, vuxovnykiv, molodi i bat"ktiv / H. Vashchenko. – Poltava : Poltav. visn., 1994. – 190 s. – (Tvory ; t. 1).
6. Vashchenko H. Vuxovna rolya mystectva (vuxovna rolya ukrayins"koyi narodnoyi pisni) / H. Vashchenko // Vyzvol"nyj shlyax. – 1956. – № 1. – S. 49–53.
7. Vashchenko H. Moral" xrystyans"ka i komunistychna / Hryhorij Vashchenko // [Tvory] / Hryhorij Vashchenko. – K., 2000. – [T. 4] : Praci z pedahohiky ta psyxolohiyi. – S. 141–195.
8. Vashchenko H. Osnovni zasady rozumovoho vuxovannya ukrayins"koyi molodi / Hryhorij Vashchenko // [Tvory] / Hryhorij Vashchenko. – K., 2000. – [T. 4] : Praci z pedahohiky ta psyxolohiyi. – S. 115–140.
9. Vashchenko H. Proekt systemy osvity v samostijnij Ukrayini / H. Vashchenko. – Myunxen : Nakladom Central"noho komitetu SUM, 1957. – 48 s.
10. Vashchenko H. Rolya relihiyi v zhytti lyudstva i relihijne vuxovannya molodi / H. Vashchenko // Vyzvol"nyj shlyax. – 1954. – Ch. 5. – S. 29–34.

11. Pryshhak M.D. Rozvytok ponyattya duxovnosti v pedahohichnij dumci Ukrayiny periodu nacional"no-vyzvol"nyx zmahan" (1917-1920 rr.): sprobа paradyhmal"noho analizu // Ped. i psyxol. – 2006. – № 2. – S. 120-130.

*LESIA PETRENKO*

**SPIRITUAL AND MORAL UPBRINGING OF PERSONALITY IN THE CONTEXT OF CREATIVE HERITAGE OF GRIGORIY VASHCHENKO**

The article deals with the problems of formation of spiritual and moral values of children in the creative heritage of the great Ukrainian teacher Grygoriy Vaschenko. The author analyzes the main approaches of the teacher to the tasks of spiritual and moral upbringing of youth. The deep significance of the scholar's opinion on the assimilation by younger generations of national traditions, cultural heritage of the people and the presence of the ideal for imitation is emphasized. The importance of the Christian foundation in the formation of two basic principles of the educational ideal – Christian morality and Ukrainian spirituality is characterized. The expediency of the Ukrainian teacher's explanation of the strategy of close interaction of such institutes of education as the family, educational institutions, church and society is shown. It is proved that the spiritual and moral aspects of the heritage of G. Vashchenko are basic in the conception of the Ukrainian educational ideal.

The modern paradigm of education involves recognizing man as the main value that develops in conjunction with the global world. The ideas and thoughts of G. Vashchenko are needed today in Ukraine, especially in the development of the national education system, in particular on such important issues as spirituality and morality. The purpose of the article is to study the role and place of the spiritual and moral upbringing of the individual in the development of the concept of the Ukrainian educational ideal in the heritage of the outstanding Ukrainian teacher of the twentieth century G. Vashchenko.

The analysis of the scientific works of G. Vashchenko proves that the problem of the spiritual and moral upbringing of the individual is one of the leading in the creative heritage of scientist.

Since morality is closely linked to the nature of man, the conditions of his life, religious beliefs, then there are systems of morality inherent in individual peoples, - said G. Vashchenko. The system of morality of every nation characterizes the solution of the main issues: the nature of man, the main purpose of his life and the criteria of morality. According to the educator, most of the population in Europe, America and Australia adhere to Christian morals. The pedagogue is convinced that the ideal of the Ukrainian is based on two basic principles: Christian morality and Ukrainian spirituality. G. Vashchenko developed a model of the educational ideal of Ukrainian youth, in particular aspects of the theory of national moral education ("Education of the will and character" (1952-1957), "Education of love for the motherland" (1954), "Educational ideal" (1964), "Moral Christian and communist" (1962).

G. Vashchenko noted that the norms of morality were created, perfected by the Ukrainian people for centuries. He believed that the family values laid the foundation for the purity of relations in the family, regulate the relations of different generations, promote the development of such concepts as marital fidelity, become the constituent elements of culture inherent in Ukrainians and their historical heritage. It is in the family that the foundations of the formation of moral values in children are laid, the need for their mastering is raised. The teacher emphasized that in the process of moral education of a person it is necessary to form in it a national awareness, love to his native land, language, customs, traditions. The moral education of G. Vashchenko is inseparable from religiousness. G. Vashchenko emphasized the importance of moral and religious education of youth. He paid special attention to the upbringing of patriotism in the Ukrainian youth on a Christian basis. G. Vashchenko saw the moral and spiritual perfection of personality in the education of love for work.

In solving the problems of moral education, the teacher paid special attention to the formation of such qualities in personality as availability of a worldview, based on an idealistic-religious basis, high principles, honesty, humanity and kindness, sociability and solidarity, courtesy, respect for the elders, restraint in behavior and utterances; discipline, tolerance, ability not to be lost in defeats, decisiveness.

Analyzing G. Vashchenko's creative heritage, we draw the conclusion that in the concept of national education, developed by the teacher, the problems of spiritual education of Ukrainian youth take on a priority place. According to G. Vashchenko's heritage, the path to spirituality lies: first, through the acquisition of national culture - folklore, literature, and art; and secondly, through the transfer of traditions, customs that are national in nature; and thirdly, due to the increase in the level of consciousness of citizens. The system of values of the rising generation should be formed in such a worldview, which is based on spiritual and moral components.

Thus, the study leads to the conclusion that G. Vashchenko's pedagogical heritage is based on the Christian traits of education and aims at the revival of morality in society and the resolution of one of the most important tasks by the Ukrainian people: to bring to a high level their spiritual culture, education, science and art, to become at the same level with the advanced peoples of Europe and America.

The study made it possible to distinguish the following provisions: first, in the concept of the Ukrainian national educational ideal, the main role is assigned to the formation of spiritual and moral values; secondly, the spiritual and moral upbringing of the individual in the concept of the Ukrainian-educational ideal takes the priority place; thirdly, the principles of Christian morality and Ukrainian spirituality must necessarily be combined with national values; fourth, the ways of forming the basic principles of the Ukrainian educational ideal are closely linked to the means of religious education, the formation of a person's outlook through the influence of the family, school, language, the acquisition of national culture, the transfer of traditions, customs; fifthly, in the formation of spiritual and moral values, an important factor is the close interaction of such institutions of education as the family, educational institutions, the church and society.

**Key words:** *G. Vashchenko, Ukrainian spirituality, Christian morality, educational ideal, national traditions, cultural heritage.*

Одержано 02.09.2018р.

УДК 51(091):001.891

DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.2176928>**МАКСИМ ЛУТФУЛІН**ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9130-2546>

(Полтава)

**ПРОБЛЕМА ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ІНДУКЦІЇ ТА ДЕДУКЦІЇ В ІСТОРІЇ МАТЕМАТИКИ І МАТЕМАТИЧНОЇ ОСВІТИ**

Проведено аналіз значення індуктивних і дедуктивних методів досліджень в історичному процесі формування, узагальнення та систематизації математичних знань, виявлено причини і наслідки недостатнього застосування індукції в процесі навчання математики, обґрунтовано принцип нерозривного взаємозв'язку індукції та дедукції в подальшому розвитку математичної освіти, доведено необхідність практичної реалізації унікальної методичної спадщини К.Ф. Лебединцева і Д. Пойа.

**Ключові слова:** індукція та дедукція як чинники історичного розвитку математики, якість математичної освіти, конкретно-індуктивний і абстрактно-дедуктивний методи навчання математики, К.Ф. Лебединцев, Д. Пойа.

**Постановка проблеми.** Найважливіші досягнення багатьох галузей сучасної математики значною мірою пов'язані з плідним застосуванням дедукції для доведення численних теорем, логічним фундаментом яких є системи аксіом. У цьому зв'язку деякі вчені вважають, що математика є нібито виключно дедуктивною наукою і заперечують важливе значення індукції в математичних дослідженнях.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Серед них можна назвати американського математика Б. Пірса, відомих англійських вчених Т. Гекслі і Дж. Меррея та ін. [8, с. 23-30]. Думку про виключно дедуктивний характер математичних знань найбільш категорично висловив Дж. Меррей: «Математика – це, власне кажучи, абстрактна наука, що досліджує дедуктивним способом висновки, закладені в елементарних поняттях просторових і числових відношень» [8, с. 30].

Спростовуючи такий погляд, видатний німецький математик Ф. Клейн (1849-1925), зазначав, що «індуктивна робота того, хто вперше встановив деяке положення, звичайно, так само цінна, як і дедуктивна робота того, хто вперше довів, бо те й інше однаково необхідні» [8, с. 79]. Виключну цінність індуктивного методу в розвитку науки ще сильніше підкреслював французький фізик Луї де Бройль: «Великі відкриття, стрибки наукової думки вперед створює індукція – ризикований, але по-справжньому творчий метод» [8, с. 88].

У викладанні математики хибні судження про те, що ця наука є нібито виключно дедуктивною, неминуче викликають помилки педагогічні. Небезпека таких помилок стосується, насамперед, навчання геометрії. Дедуктивний характер викладу доведень геометричних теорем в підручниках і на уроках не випадково викликає в учнів значні труднощі в засвоєнні навчального матеріалу. Свідоме сприйняття і глибоке розуміння цих доведень вимагає досить високого рівня розвитку абстрактного мислення, якого в значній частині учнів середнього і навіть старшого шкільного віку немає. За таких умов індуктивний метод навчання може суттєво полегшити процес оволодіння геометричними поняттями і знаннями. Не менш потрібний цей метод і на уроках алгебри.

**Метою статті** є аналіз проблеми взаємозв'язку індукції та дедукції в історії математики й математичної освіти.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Шкільна практика свідчить, що домінування дедуктивного викладу математичних дисциплін може породжувати такі негативні наслідки, як механічне заучування навчального матеріалу учнями й формалізм у засвоєнні знань. Саме таким за своїм характером і результатами було навчання математики в російських гімназіях XIX ст. Критично оцінюючи ці результати, Д.І. Писарев наголошував на тому, що навчання геометрії в гімназіях лише за формою було дедуктивним, але по суті зводилося до заучування визначень і доведень.

Звертаючись до вчителів математики, він зазначав: «Доводячи геометричну теорему, гімназист тільки робить вигляд, нібито він виводить твердження одне із одного; він просто відповідає заучений урок; уся робота лежить на пам'яті, і там де зраджує пам'ять, там виявляється безсилою математична кмітливість, яку ви ... вже готові були припустити у вашому учневі» [9, с. 59].

Парадоксальний характер такого навчання Д.І. Писарєв розкрив на прикладі власного випускного гімназичного екзамену. З гіркою іронією він згадував про те, що екзаменатори, перевіряючи його знання з алгебри, геометрії й тригонометрії, були цілком задоволені відповідями. Йому залишалось лише перейти у інший кінець зали і дати відповідь ще одному екзаменатору – вчителю арифметики. І тут, за словами Писарєва, виявилися такі прогалини в його знаннях, що «вчитель, який викладав у молодших класах, змушений був перетворити екзамен на лекцію..., мене врятувало лише те, що з математики виставлялася одна загальна оцінка, як середня з чотирьох окремих балів. Скромність моїх арифметичних знань пройшла таким чином непоміченою в променях моєї алгебраїчної, геометричної й тригонометричної слави» [9, с. 58].

Слід зазначити, що Писарєв аж ніяк не належав до числа так званих «гуманітаріїв», які вважають себе неспроможними оволодіти математичними знаннями або нехтують її вивченням. У своїх педагогічних статтях він переконливо обґрунтував важливе загальноосвітнє значення вивчення математики в початкових школах і гімназіях.

Протягом століть механічне заучування навчального матеріалу поряд із неухильною і позіханнями учнів на уроках було, за образним висловом відомого педагога П.Ф. Каптерєва, «злим духом школи» [10, с. 818]. Навіть видатний математик М.М. Лузін (1883–1950), засновник відомої в математичній науковій школи, в гімназичні роки на уроках геометрії зазнав багато прикрощів від «злого духа» зубріння. У цьому зв'язку він згадував, що «вчителі з математики, з геометрії особливо, примушували вчити напам'ять теореми і доведення. Механічна пам'ять у мене була слабка...» При такому навчанні оцінки з математики дедалі погіршувались. На допомогу прийшов студент-репетитор, якого найняв батько. «Саме він, – зазначав у своїх спогадах вчений, – примусив мене розв'язувати задачі із задачника Рибкіна з тригонометрії та геометрії. Коли ж я став заперечувати, говорячи, що для цього треба знати теорію, тобто «зубрити», він відповідав: «Вона буде вам ясна з практики»... Цей метод дозволив мені ознайомитися з теорією не шляхом зазубрювання, а цілком реально, як з ресурсом необхідності. Мої оцінки з математики стали підвищуватися, повернулися «трійки», потім «четвірки», а через рік і «п'ять». Я став кращим «розв'язувачем задач» у класі» [7, с. 114].

Саме розв'язування задач пробудило у Лузіна-гімназиста інтерес до математики і поклало початок розвитку логічного мислення. А скільки невідомих талантів загинуло від «злого духа» зубріння через те, що вчителі математики «нагороджували» їх титулом бездарності?! На нашу думку, досі дедуктивний метод у викладанні математики при його надмірному застосуванні спрямовує зусилля багатьох учнів на запам'ятовування численних визначень, формулювань і доведень теорем, формул, правил тощо.

Розглянемо докладніше проблему взаємозв'язку індуктивного і дедуктивного методу в розвитку математичної науки. Дедуктивний метод обґрунтування і викладу наукових знань бере свій початок у філософській спадщині Платона і Аристотеля [13, с. 109-110]. У багатотисячній історії математики застосування цього методу має незліченні досягнення. Дивовижним зразком досконалості дедуктивних доведень були й залишаються «Начала» Евкліда, в яких він «підсумував попередні досягнення грецької математики і створив фундамент для її подальшого розвитку... Аксиоматичний метод, панівний в сучасній математиці, своїм виникненням великою мірою зобов'язаний Евкліду. Звичайно, його аксіоматика не задовольняє вимогам сучасної математики, але її величезне значення незаперечне» [2, с. 178-179].

«Началам» Евкліда судилося стати настільною книгою багатьох математиків епохи Відродження і нового часу. За даними відомого історика математики Д.Я. Стройка, «в історії Західного світу «Начала» після «Біблії», ймовірно, найбільше число раз видана і більш за все виучувана книга. Після винайдення книгодрукування з'явилося більше тисячі видань, а до того ця книга, в рукописному вигляді, була основною при вивченні геометрії». Тому логічна побудова книг Евкліда «вплинула на наукове мислення, певно, більше, ніж будь-який інший твір» [12, с. 67].



У XVII ст. естафету подальшого піднесення ролі дедукції в розвитку наукового пізнання світу прийняв засновник гносеологічної концепції раціоналізму Р. Декарт (1596-1650). Під впливом його праці «Міркування про метод» (1637 р.) застосування дедукції виходять далеко за межі математичних досліджень, охоплюючи розробку складних проблем механіки, астрономії, фізики та інших природничих наук.

Порівняно з досягненнями дедуктивного методу в математичних дослідженнях роль індукції може здаватися другорядною. Ця удавана другорядність індукції великою мірою зумовлюється тим, що філософські основи у розкритті її значення в науковому пізнанні світу були закладені лише в першій чверті XVII ст., коли праця англійського філософа Ф. Бекона «Новий Органон» (1620 р.) відкрила для вчених широке поле експериментальних досліджень і стала могутнім поштовхом для розвитку астрономії, фізики, фізичної географії, хімії, біології й багатьох інших галузей природознавства. Проте суттєвим недоліком гносеологічних поглядів Ф. Бекона було перебільшення значення експериментальних досліджень і метафізичне протиставлення їх дедуктивному опрацюванню результатів тих чи інших емпіричних досліджень.

Декарт, на відміну від Бекона, вважав за необхідне поєднувати теоретичні дослідження з експериментальними, він хоч і перебільшував пізнавальне значення дедукції, але був першим мислителем, який розумів нерозривний взаємозв'язок індукції й дедукції. У своїй багатогранній науковій діяльності він успішно поєднував теоретичні дослідження з експериментальними. Декарт планував провести величезний обсяг наукових експериментів, які охоплювали фізику, механіку, ботаніку, фізіологію, анатомію та інші галузі природознавства. Проте за власні кошти він зміг реалізувати лише невелику частину цього плану [1, с. 83-84]. Цінуючи філософські погляди й експериментальні дослідження Бекона, Декарт в одному зі своїх листів писав: «Ми з Веруламієм доповнюємо один одного. Мої поради можуть служити для загального пояснення Всесвіту, його ж – дозволяють уточнювати деталі за допомогою необхідних дослідів» [6, с. 146-147].

Цілком зрозуміло, що індуктивне і дедуктивне пізнання світу не вигадані видатними філософами: ці методи розумової діяльності людини є невід'ємними властивостями її мозку. Роль цих сторін людського мислення в навчанні та науковому пізнанні світу розглядав А. Пуанкаре у роботі «Інтуїція і логіка в математиці». Основний висновок він сформулював так: «логіка та інтуїція відіграють кожна свою необхідну роль... Логіка, яка єдина може забезпечити достовірність, є знаряддям доведення; інтуїція є знаряддям винахідництва» [13, с. 216].

Індуктивний і дедуктивний період виразно простежуються в історії виникнення й розвитку математичного аналізу. Теоретичні засади диференціального й інтегрального числення, розроблені І. Ньютоном і Г.В. Лейбніцем (незалежно один від одного), майже століття застосовувалися для вирішення численних проблем фізики, механіки і астрономії, незважаючи на те, що засновники математичного аналізу не знайшли і не могли знайти йому строгого дедуктивного обґрунтування. Недосконалість викладу методу флюксій Ньютоном викликала ускладнення і непорозуміння при застосуванні цього методу [12, с. 147]. Невизначеністю страждали також і роз'яснення Лейбніца відносно основ аналізу. Не маючи строгих визначень нескінченно малих величин, «він застосовував аналогії, скажімо, між радіусом Землі й відстанню до зірок» [12, с. 151]. Дедуктивне обґрунтування диференціального й інтегрального числення було створено зусиллями видатних математиків XVIII ст. Важливою передумовою у вирішенні цього завдання було введення й чітке формулювання Ж. Д'Аламбером поняття границі. Проте, за словами Д.Я. Стройка, «тріумфом чистого аналізу» стала «Аналітична механіка» Ж.Л. Лагранжа (1788 р.) [12, с. 178-179].

Первинність індукції в розвитку математики неспростовно підтверджується свідченням Л. Ейлера: «Видається мало не парадоксальним надавати великої уваги спостереженням навіть у тій частині математичних наук, яку звичайно називають чистою математикою... Однак в дійсності... властивості чисел, відомі сьогодні, здебільшого відкрито шляхом спостереження і відкрито задовго до того, як їхню істинність підтвердили строгі доведення. Існує навіть багато властивостей чисел, з якими ми добре знайомі, але які все ще неспроможні довести, лише спостереження привели нас до пізнання їх [8, с. 104]. У власній науковій діяльності Л. Ейлер був майстром індуктивного дослідження і «зробив важливі відкриття (про нескінченні ряди, в теорії чисел і в інших галузях математики) засобами індукції, тобто за допомогою спостереження, сміливого здогаду, проникливих підтверджень» [10, с. 111].

Будучи необхідним і ефективним інструментом математичних досліджень, індукція у XVIII ст. починає набувати практичних застосувань у викладанні математики. Важливу думку на користь удосконалення навчального процесу шляхом запровадження методу індукції висловив І. Ньютон: «При вивченні наук приклади корисніші від правил» [8, с. 67]. Подібні думки проникають у підручники з математики й безпосередньо в навчальний процес. Вперше індуктивний метод викладу навчального матеріалу реалізовано в підручнику «Універсальна арифметика», автором якого був відомий діяч освіти М.Г. Курганов. Мета цього підручника полягала в тому, щоб дати «ґрунтовне вчення, як найлегшим способом різні... Математиці належні, Арифметичні, Геометричні й Алгебраїчні викладки виконувати». [4, с. 16]. «Універсальна арифметика» знайшла широке визнання в педагогічній практиці другої половини XVIII ст.

У дидактичній і методичній літературі XIX-XX століть неодноразово ставилося питання про негативні наслідки надмірного застосування дедуктивного методу викладання математики та інших дисциплін у загальноосвітніх школах. Розглядаючи загальнодидактичний аспект цього питання, видатний німецький педагог А. Дістервег попереджував учителів про небезпеку передчасного переходу від вивчення конкретних предметів і явищ оточуючого світу на основі чуттєвих сприйняття до систематичного засвоєння абстрактних узагальнюючих понять: «При безпосередньому спілкуванні з учнем внутрішнє чуття вчителя підказує йому, як він має діяти, чинити, чи настав час переходити до узагальнень, чи вони непосильні ще недозрілому для них юнацькому розуму і тільки заплутують його. Шкідливе запізнення, ще шкідливіше передчасність» (3, с. 390).

Необхідність посилення застосувань індукції у вивченні математики середній школі знаходить підтвердження в підручниках, методичних роботах і педагогічній діяльності Ф.І. Буссе, П.С. Гур'єва, О.М. Страннолюбського, С.І. Шохор-Троцького. З особливою гостротою цю необхідність обґрунтовував К.Ф. Лебединцев (1878-1925), автор конкретно-індуктивної методики навчання математики.

Костянтин Фефанович Лебединцев у 1900 р. закінчив Київський університет і присвятив усе своє подальше життя викладанню математики. В останні роки життя він був викладачем Київського інституту народної освіти й консультантом Наркомосу України. Створені ним підручники для середньої школи «Курс алгебри» й «Основи алгебри» знайшли широке визнання і вийшли багатьма виданнями. У своїй головній методичній праці «Вступ до сучасної методики математики» (1925) К.Ф. Лебединцев представив глибокий аналіз значних психолого-педагогічних переваг конкретно-індуктивного методу навчання математики порівняно з абстрактно-дедуктивним викладом навчального матеріалу [5, с. 28-38].

Він підкреслював, що в молодшому і середньому шкільному віці «найвищий рівень переконливості дається не логічним умовиводом, а безпосереднім сприйняттям даної істини». Лише у віці 14-15 років учні «починають критично ставитися до свідчень своїх відчуттів і шукати іншого, більш стійкого обґрунтування одержуваних істин. Саме тут і настає час перейти від чисто конкретного сприйняття математичних істин до їх логічного обґрунтування і систематизації; це буде цілком доречно і своєчасно... Але навіть і на цьому старшому ступені конкретно-індуктивний метод не втрачає свого значення: при засвоєнні якої-небудь суттєво нової істини і тут доцільніше за все надати учням можливість спочатку відкрити цю істину на окремих прикладах і лише тоді перейти до її загального доведення». [5, с. 35-36].

У складному і багатогранному процесі розвитку математики індукція й дедукція взаємодіють з іншими формами і методами пізнавальної діяльності. Д. Пойа, відомий математик і талановитий викладач математики, висловив таку думку: «Математика розглядається як доказова наука. Однак це тільки одна з її сторін. Закінчена математика, викладена у закінченій формі, має вигляд ... складеної лише з доведень. Але математика в процесі творення нагадує будь-які інші людські знання, що перебувають у процесі творення. Перше ви мусите здогадатися про математичну теорему, а вже тоді її доводити; перше ви мусите здогадатися про ідею доведення, а вже тоді проводити його в деталях. Ви повинні зіставляти спостереження і йти за аналогіями; ви повинні пробувати й знову пробувати. Результат творчої праці математика — доказове міркування, доведення, але доведення відкривається за допомогою правдоподібного міркування, за допомогою здогаду». Виходячи з цього, Д. Пойа ставить закономірне питання про перспективи подальшої розробки методів математичної освіти: «Якщо навчання математики певною мірою відображає те, як твориться математика, то в ньому повинно знайти місце і для здогаду, для правдоподібного умовиводу» [10, с. 16].

Величезним досягненням в розвитку методики викладання математики у другій половині ХХ ст. є відповідь на це питання, яку Д. Пойа дає своїм багаторічним фундаментальним дослідженням «Математика і правдоподібні міркування» [10], виданим вперше у 1954 р. Підтверджуючи актуальність конкретно-індуктивного методу навчання математики, обґрунтованого К.Ф. Лебединцевим, дослідження Д. Пойа розкриває численні напрямки застосувань індукції у викладанні математики не лише у середній школі, але й в системі вищої математичної освіти. С.А. Яновська, редактор перекладу цього дослідження, підкреслює, що «основний підсумок, до якого доходить Пойа і який він переконливо обґрунтовує, полягає саме в тому, що у своїй математичній творчості математик користується спостереженням і узагальненням, гіпотезою і експериментом так само, як це робить кожний природознавець» [10, с. 9].

Висновки. Таким чином, методологічною основою подальшого розвитку математичної освіти необхідно визнати принцип нерозривного взаємозв'язку індукції й дедукції. Цей принцип вимагає активних зусиль авторів підручників і викладачів математики загальноосвітніх шкіл і вищих навчальних закладів, спрямованих на реалізацію унікальної методичної спадщини К.Ф. Лебединцева і Д. Пойа.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Асмус В.Ф. Декарт / В.Ф. Асмус — М.: Госполитиздат, 1956.— 372 с.
2. Бородин О.І., Бугай А.С. Біографічний словник діячів в галузі математики / О.І. Бородин, А.С. Бугай — К.: Радянська школа, 1973. — 552 с.
3. Дистервег А. Руководство к образованию немецких учителей / Дистервег А. // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / сост. проф. А.И. Пискунов.— М.: Просвещение, 1971. — С. 385 – 444.
4. Ланков А.В. К истории развития передовых идей в русской методике математики / А.В. Ланков — М.: Учпедгиз, 1951. — С. 149.
5. Лебединцев К. Ф. Введение в современную методику математики / К.Ф. Лебединцев — К.: Госиздат Украины, 1925. — 95 с.
6. Ляткер Я.А. Декарт.— М.: Мысль, 1975.— 198 с.
7. Математика. Сборник научно-методических статей. — М.: Высшая школа, 1972. — С. 114-115.
8. Математика в афоризмах, цитатах і висловлюваннях / Укладач Н.О. Вірченко. — К.: Вища школа, 1974. — 272 с.
9. Писарев Д.И. Избранные педагогические сочинения / Д.И. Писарев — М.: Педагогика, 1984. — 368 с.
10. Пойа Д. Математика и правдоподобные рассуждения / Д. Пойа — М.: Наука, 1975. — 464 с.
11. Скаткин М.Н. Методы обучения / М.Н. Скаткин // Педагогическая энциклопедия: В 4-х т. — Т. 2 / Гл. ред. И.А. Каиров и Ф.Н. Петров.—М.: Советская энциклопедия, 1965. — с. 813-820.
12. Стройк Д.Я. Краткий очерк истории математики // Д.Я. Стройк — М.: Наука, 1969. — 328 с.
13. Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. — М.: Политиздат, 1986. — 590 с.
14. Пуанкаре А. О науке / Под ред. Л. С. Понтрягина. — М.: Наука, 1990. — 736 с.

### REFERENCES

1. Asmus V.F. Dekart / V.F. Asmus — M.: Hospolytyzdat, 1956.— 372 s.
2. Borodin O.I., Buhai A.S. Biohrafichnyi slovnyk diiachiv v haluzi matematyky / O.I. Borodin, A.S. Buhai — K.: Radianska shkola, 1973. — 552 s.
3. Dysterveh A. Rukovodstvo k obrazovanyiu nemetskykh uchyteliei / Dysterveh A. // Khrestomatyia po ystorryi zarubezhnoi pedahohyky / sost. prof. A.Y. Pyskunov.— M.: Prosveshchenye, 1971.— S. 385 – 444.
4. Lankov A.V. K ystorryi razvytyia peredovykh ydei v russkoi metodyke matematyky / A.V. Lankov — M.: Uchpedhiz, 1951. — S. 149.
5. Lebedyntsev K. F. Vvedenye v sovremennuiu metodyku matematyky / K.F. Lebedyntsev — K.: Hosyzdat Ukrainy, 1925. — 95 s.
6. Liatker Ya.A. Dekart.— M.: Myisl, 1975.— 198 s.
7. Matematyka. Sbornyk nauchno-metodycheskykh statei. — M.: Vysshaiia shkola, 1972. — S. 114-115.
8. Matematyka v aforyzmakh, tsytatakh i vyslovliuvanniakh / Ukladach N.O. Virchenko. — K.: Vyshcha shkola, 1974. — 272 s.

9. Pysarev D.Y. Yzbrannyye pedahohycheskiye sochyneniya / D.Y. Pysarev — M.: Pedahohyka, 1984. — 368 s.
10. Poia D. Matematyka u pravdopodobnyye rassuzhdeniya / D. Poia — M.: Nauka, 1975. — 464 s.
11. Skatkyn M.N. Metody obucheniya / M.N. Skatkyn // Pedahohycheskaia entsyklopediya: V 4-kh t.— T. 2 / Hl .red. YA. Kayrov y F.N. Petrov.—M.: Sovetskaia entsyklopediya, 1965. — s. 813-820.
12. Stroik D.Ya. Kratkyi ocherk ystoryy matematyky // D.Ya. Stroik — M.: Nauka, 1969. — 328 s.
13. Fylosofskiy slovar / Pod red. Y.T. Frolova. — M.: Polytyzdat, 1986. — 590 s.
14. Puankare A. O nauke / Pod red. L. S. Pontriahyna. — M.: Nauka, 1990. — 736 s.

MAXIM LUTFULLIN

### THE PROBLEM OF CORRELATION OF INDUCTION AND DEDUCTION IN THE HISTORY OF MATHEMATICS AND MATHEMATICAL EDUCATION

The analysis of the scientists' views on the role of induction and deduction in the development of mathematics is carried out. There are no substantial difference in the estimation of the importance of deductive substantiation of mathematical concepts, theorems and theories in these views. But we had to establish the big differences and even absolutely opposite views on the role of induction in the process of generation, extension and integration of mathematical knowledge. The most conclusive are the opinions of the thing that an induction is a match for a deduction (L. Euler, F. Klein, G. Polya and others). The importance of inductive method of research in the scientific development, especially in mathematics, was even greater emphasized by L. de Broglie. Absolutely opposite are the views of those scientists who consider the mathematics to be an absolutely deductive science (T. Huxley, J. Murray, B. Pierce and others). The most categorical point of such view was expressed by J. Murray.

In the mathematical education the false opinion of the thing that this science is supposedly to be absolutely deductive inevitably lead to pedagogical mistakes. The threat of these mistakes concerns mainly the geometrical training. The deductive character of statement of proving the geometrical theorems in the manuals and at the lessons leads to the pupils' material difficulties in the process of digestion of knowledge. Inductive method of education may lighten the process of digestion of geometry. Not of less importance this method is at the lessons of algebra.

If the importance of role of the deduction in the mathematical development is old-confirmed by the perfection of deductive proofs of Euclid, the consciousness of the importance of induction in the mathematical researches is set just in the first quarter of the XVII century with the publication of "Novum Organum" by Francis Bacon. The first thinker who consciously combined deduction with induction in his researches was R. Descartes. Indissoluble correlation of induction and deduction is brilliantly shown in many researches of L. Euler.

In the second half of the XVIII century the induction comes to gaining practical application in the mathematical education. For the first time the inductive method was realized in the "Universal arithmetic" manual the author of which was an outstanding educator N. G. Kurganov. This manual was notable for the simplicity of teaching materialexposition.

The increasing of attention to the mathematical education by inductive method is founded in the manuals, methodical works and educational activity of F. I. Busse, P. S. Hurjev, O. M. Strannoliubskiy, S. I. Shohor-Trotskyi. The valuable contribution to this problem development is issued to K. F. Lebedintsev, the author of specific inductive method of mathematical education. In the second half of the XX century the many lines of the application of induction in the secondary and higher mathematical education became a subject of long-term fundamental investigation by G. Polya.

Hence, it is established that the requisite condition of the improving of mathematical education is following the principle of indissoluble correlation of induction and deduction in the educational process. This principle claims active energies of the manuals authors and teachers of mathematics at general secondary schools and higher educational establishments which provide practical realization of the unique methodical heritage of K. F. Lebedintsev and G. Polya.

**Key words:** *induction and deduction as the factors of historical development of mathematics, quality of mathematical education, specific inductive and abstract deductive methods of mathematical education, K. F. Lebedintsev and G. Polya.*

Одержано 22.08.2018р.

УДК 378.04:796.077.4

DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.2177495>**ВАЛЕНТИНА БОНДАРЕНКО**ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0326-0356>**ОКСАНА КОРНОСЕНКО**ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9376-176X>

(Полтава)

**ПЕРІОДИЗАЦІЯ СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ФІТНЕС-ТРЕНЕРІВ ЯК СИСТЕМИ**

У статті за допомогою методів історико-ретроспективного, системного аналізу, вивчення комплексу історичних (нормативні акти, наукові праці з історії, матеріали науково-практичних конференцій та ін.) і науково-методичних (дисертації, монографії, підручники, енциклопедичні словники тощо) джерел, узагальнення педагогічного і тренерського досвіду розроблено періодизацію становлення системи професійної освіти фітнес-тренерів; виокремлено три періоди становлення професійної освіти фітнес-тренерів як системи: безсистемний, системно-допрофесійний, системно-професійний.

**Ключові слова:** *система професійної підготовки, майбутні фітнес-тренери, фітнес.*

**Постановка проблеми.** Зумовлена потребою історико-хронологічного дослідження для передачі студентам історичного досвіду розвитку окремих напрямів фітнесу та становлення професійної освіти фітнес-тренерів; розуміння динаміки цілісного історико-педагогічного процесу; формування системи знань про виникнення й умінь застосовувати методи, форми і засоби оздоровчої фізичної культури та сучасні фітнес-технології; створення сучасного навчально-інформаційного забезпечення викладання курсів «Педагогіка», «Історія фізичної культури», «Сучасні фітнес-технології» у вищих закладах освіти; актуалізації позитивного зарубіжного досвіду професійної підготовки фітнес-тренерів; конструювання системи ефективної підготовки фахівців цього профілю, обґрунтування наукових засад її реформування в Україні на основі методологічних підходів, принципів і наукових концепцій; удосконалення сучасної нормативної бази підготовки фахівців із фітнесу (освітньо-професійна програма, навчальний план, навчальні програми), яка регламентує вимоги до рівня їх освіченості, можливості працевлаштування, підвищення кваліфікації тощо.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Історичні аспекти становлення і розвитку фізичної культури стали предметом наукових студій: О. Вацеби, Р. Вінга, Д. Кредмана, Л. Куна, Г. Малка, Дж. Ніксона, Е. Райса, В. Столбова, Л. Сущенко, Р. Тягура, С. Філя, О. Худолія та ін. [2; 3; 4; 5]. Сучасні концептуальні положення фізичної культури й оздоровчого тренування знайшли своє відображення в роботах В. Ареф'єва, Н. Башавець, Н. Белікової, М. Василенко, Т. Круцевич, Ю. Менхіна, М. Носко, Т. Ротерс, Л. Сущенко, Б. Шияна та ін. [1]. У своїх працях вони обґрунтовують поняття «фізична культура», його проблеми та перспективи розвитку, висвітлюють роль та місце різних видів фізичної культури в житті людини, вплив гіподинамії на стан здоров'я тощо. Історичні розвідки стосовно передумов розвитку і становлення фітнесу здійснюють такі учені М. Василенко, Л. Ващук, В. Григоревич, В. Давидов, Л. Даллек, Л. Кравіц, Т. Кудра, Г. Ніколаї, І. Павлюк, І. Свістельник та ін. [3; 9]. Нині ще недослідженими, а отже актуальними залишаються питання наступності в розвитку сучасних напрямів фізичної культури, до яких належить фітнес, а також історичні передумови і періоди становлення професійної освіти фітнес-тренерів як системи.

**Мета** дослідження – здійснити системний аналіз, вивчення комплексу історичних і науково-методичних джерел, узагальнення педагогічного і тренерського досвіду та розробити періодизацію становлення професійної освіти фітнес-тренерів як системи.

Поняття «фітнес» збірне, широкозначне і багатогранне, оскільки містить різноманіття рухової діяльності, що має, освітній, здоров'язберігальний і розвивальний ефект, сприяє духовній і фізичній гармонійності. Кожен напрям фітнесу має власну передісторію. У ході історичного аналізу нами виокремлено три періоди у становленні системи професійної освіти фітнес-тренерів: безсистемний, системно-допрофесійний, системно-професійний.

Вивчення історичних передумов шляхів професійної передачі рухового досвіду, що тривало здійснювалася переважно способами наслідування і хаотичного поширення рухової діяльності; невизначеність хронологічних меж, структури заняття і системи навчання, спонукало нас означити цей період підготовки фахівців як «безсистемний», а хронологічні межі означити – з давніх часів до середини 60-х рр. ХХ ст.

На основі вивчення літературних джерел [4; 5; 7; 9; 11] встановлено, що сучасним напрямом фітнесу (ментальному, силовому, аеробічному) передували різні оздоровчі гімнастичні системи і течії, які мали власні концептуальні засади, що базувалися на характерній культурі рухів, пов'язаній із соціально-побутовими умовами життя, ритуалами, стилями музики.

Найбільш протяжним у часі і наповненим різноманіттям рухової діяльності є період становлення ментальних видів фітнесу («ментальне (розумне, розсудливе) тіло»). Ці фітнес-програми передбачають зосередженість на відчуттях власного тіла, що дозволяє контролювати рухи й узгоджувати їх із диханням. До програм ментального напрямку належать йога та її різновиди, пілатес, стретчинг. Заняття йогою своїм корінням сягають III ст. до н. е. й наслідують унікальні підходи східних оздоровчих систем, традиції якої непорушні і дотепер. Світоглядні знання йоги, гармонійною складовою якої є практична йога (хатха-йога), можна було засвоїти лише в учителя. Система вправ йоги як засіб терапії вивчався ще в університетах стародавньої Індії. Ця традиція збереглася й до нині.

Засновником, популярної нині фітнес-програми пілатес, є Джозеф Пілатес. У системі вправ стато-динамічного режиму концентрувалася увага на техніці їх виконання і диханні. Методика стала ефективним способом реабілітації, покращення фізичного розвитку та набула популярності серед професійних спортсменів і балетних танцівників в Європі. Періодом зародження цієї системи фізичних вправ і підготовки інструкторів (майстрів) вважаємо початок 20-х рр. ХХ ст., коли її автор емігрував до США і відкрив першу фітнес-студію у Нью-Йорку [11]. Послідовники Дж. Пілатеса продовжили справу майстра, пропагували його систему у світі та створювали школи його імені.

Систему стретчингу в сучасному форматі датують 50-ми рр. ХХ ст., коли у Швеції була розроблена система вправ, спрямована на розтягування м'язів і зв'язок для покращення їхньої еластичності [7].

Виникнення сучасних напрямів оздоровчої аеробіки також має власну передісторію. Такої назви цей напрям набув лише у 60-х р. ХХ ст. завдяки американському лікарю Кеннету Куперу. Попередницею всіх існуючих ритмічних і ритмопластичних систем вправ, включаючи аеробіку, справедливо вважають орхестрику, яка виникла у VI – V ст. до н.е. Ця складова античної гімнастики спрямовувалася на формування духовної та тілесної краси і забезпечувала розвиток спритності. Вправи «орхестрики» були обов'язковим компонентом свят і військових парадів та входили у систему навчання в палестрах. Утім, у в той період, лише окремі елементи ритмічної гімнастики набули поширення, а наближеними до сучасної аеробіки були системи естетичної гімнастики Ф. Дельсарта, танцювальної гімнастики Ж. Демені, ритмічної гімнастики Е.Ж. Далькроза та вільного, пластичного танцю А. Дункан. За системою Е. Далькроза в 1910 р. у Петербурзі були відкриті курси, які започаткували розвиток різних шкіл художньої гімнастики і танцювальної аеробіки [4; 9]. Зусиллями та за його безпосередньою участю було відкрито Школу музики і ритму у Хеллерау (Німеччина) та Інститут ритму в Женеві, а його послідовниками та учнями Курси ритмічної гімнастики у Петербурзі [9].

Найбільшого розквіту ритмопластичний рух в Україні та Росії набув на початку ХХ ст., оскільки цей період характеризується інтенсивним пошуком вирішення естетичної проблеми фізичного виховання жінок. Це зумовило відкриття Інституту ритму в м. Москві та Інституту ритмічного виховання у м. Києві, основним завданням яких була підготовка педагогів-ритмістів. Ці установи досліджували і втілювали ідеї Е. Ж. Далькроза, розробляли власні підходи до навчання танцівників, урізноманітнювали та модернізували стилі хореографії. Навчальна програма підготовки хореографів передбачала вивчення курсів з анатомії, фізіології, ритміки, естетики, дихання, пластики, шведської гімнастики, психології, імпровізації тощо [4; 7; 9].

У 1934 році при Ленінградському інституті фізичної культури імені П.Ф. Лесгафта відкрито Вища школа художнього руху. У м. Москві було засновано Асоціацію ритмістів, розроблено програму занять з музичної ритміки для навчальних закладів, сформульовано методичні вказівки до програм та систематизовано методичний матеріал [9].

У 30-40-х рр. XX ст. музично-ритмічне виховання почали адаптувати для професійних потреб, переважно мистецької спрямованості, та як засіб терапії (логоритміка). Базовою, в контексті професійної підготовки фахівців фізкультурно-спортивного спрямування, стала у 1963 р. перша і єдина, за часів Радянського Союзу, кафедра музично-ритмічного виховання Харківського державного педагогічного інституту імені Г. С. Сковороди.

Розвиток різних систем тілобудови наприкінці XIX ст. став потужним поштовхом для поширення силових напрямів фітнесу на початку XX ст. Розробником власної системи фізичного тренування – Sandow's System of Physical Training, засновником школи «Physical Culture» у Лондоні, одним із перших тренерів з фізичної культури, який проводив тренування за власною методично обґрунтованою програмою став Фрідріх Мюллер (псевдонім Євген Сандов). Найбільшої популярності культуризм, як силовий вид спорту, отримав в Америці, завдяки активній діяльності спортсмена і тренера Джона Вейдера. Основи методики тренувань з обтяженнями ним були викладені в часописі «Muscle and Fitness» (1940 р). Ініційоване Д. Вейдером виготовлення спортивних тренажерів, випуск спеціалізованих продуктів харчування та одягу для культуристів започаткувало організацію фітнес-індустрії [11].

Другий період розвитку фітнесу і системи професійної освіти фітнес-тренерів нами названо «системно-допрофесійний», хронологічні межі – середина 60-х – кінець 80-х рр. XX ст. Він характеризується об'єднанням кращих зразків рухового досвіду (силові, ментальні, аеробічні напрями), методів і засобів покращення фізичного розвитку і зміцнення здоров'я людини, що передбачають організацію активного відпочинку, вдосконалення фізичної підготовленості, в цілісну фізкультурно-оздоровчу систему – оздоровчий фітнес. В організації та проведенні фітнес-програм прослідковується аматорство, відсутність системного підходу до підготовки фітнес-тренерів (інструкторів), утім виявлено концептуальні ідеї впровадження й популяризації фітнесу рішенням американського уряду, який розпочав активно займатися розвитком молодіжного спорту. При президентові США було створено Раду з фітнесу, до складу, якої увійшли 20 найбільш авторитетних професіоналів з фітнесу, а також політики різних штатів. З 1971 року при раді почав виходити часопис «Physical Fitness Research Digest». Значний внесок у розвиток та поширення фітнесу зробив Джек Лалейн. Він розробив вправи з аквааеробіки, силових тренувань, був винахідником кількох тренажерів та пропагував здоровий спосіб життя. З того часу фітнес набув не лише військово-прикладного значення, а й оздоровчого [7].

Концепцією аеробіки Купера розвивали й удосконалювали фахівці, розробляючи нові оздоровчі напрями, які з часом трансформувалися у популярні фітнес-програми: «танцювальна гімнастика», «гімнастична аеробіка», «аеробні танці», «аеробна гімнастика», «поп-гімнастика», «джазова гімнастика». У 1970 році на честь основоположника аеробіки К. Купера було створено «Інститут Купера», з метою розробки освітніх програм, присвячених профілактичній медицині та впливу фізичних вправ на збереження здоров'я [7]. Для популяризації аеробіки в Радянському Союзі в 80-х р. регулярно проводили семінари, в яких брали участь радянські і зарубіжні фахівці.

Третій період, визначений нами як «системно-професійний», характеризується завершенням розвитку методик проведення окремих фітнес-програм та початком становлення системного підходу до професійної освіти фітнес-тренерів у країнах Європейського Союзу, Канади, США, Росії, України й ін. У зазначений період окреслилися два шляхи підготовки фахівців для фітнес-індустрії: сертифікація у мережі комерційних організацій та у вищих навчальних закладах з підтвердженням рівня компетентності дипломом про виконання бакалаврської чи магістерської програми.

У 80-х рр. XX ст. прагнення значної частини американського суспільства до здорового способу життя забезпечила популяризацію фітнесу та розвиток фітнес-індустрії. Зокрема, у США фітнес вийшов на високий рівень комерціалізації й давав можливість додаткового заробітку й професійного кар'єрного зростання. Саме суспільні запити на компетентних фітнес-тренерів спонукали до розробки системи підготовки таких фахівців. З цією метою в 1983 р. у місті Шерман-Оукс (штат Каліфорнія) була створена Американська Асоціація аеробіки і фітнесу (AFAA), яка

започаткувала освітні семінари за програмою теоретичної і практичної підготовки. Результати складання іспитів засвідчували рівень кваліфікації слухачів сертифікатами. Окрім Ради, право сертифікувати персональних тренерів отримала і Американська Асоціація аеробіки і фітнесу [10]. У 1988 р. Американська Асоціація аеробіки і фітнесу провела перший семінар у Японії і стала членом освітнього факультету з фітнесу цієї країни. У 2002 р. в місті Пекіні (Китай) відбувся перший семінар з підготовки фітнес-тренерів.

Нині сертифікацією фахівців з фітнесу у США займаються понад 400 організацій, у тому числі Національна академія спортивної медицини – (National Academy of Sports Medicine – NASM), Американська рада з фізичних вправ (American Council on Exercis – ACE), Альянс пілатеса – (Pilatesmethodalliance), Альянс йоги (Yogaalliance), Міжнародна асоціація спортивних наук (International Sports Sciences Association – ISSA); Американська рада з фізичних вправ (American Council on Exercis – ACE) та ін. [1]. Американська рада з фізичних вправ (ACE) є однією з найбільших організацій, яка здійснює сертифікацію фітнес-тренерів в Америці, встановлює й удосконалює професійні стандарти в фітнесі. Ця організація проводить методичні семінари за актуальними темами: «Психологічні аспекти програмування здоров'я та фітнесу», «Харчування в спорті і фітнесі», «Принципи фітнесу та здоров'я», «Анатомія і фізіологія людини», «Фітнес і фізіологія вправ», «Персональне тренування», «Стратегія менеджменту в спорті і фітнесі» тощо [11].

Схожа система підготовки фахівців з оздоровчого фітнесу була заснована в Канаді та Великобританії, де Королівське товариство мистецтв видавало «Базовий сертифікат із проведення занять фізичними вправами під музику». У Німеччині сформувалася багаторівнева система підготовки тренерів з аеробіки. Основний курс (перший рівень) здійснювався в обсязі 150 год. і передбачав три етапи: перший – базовий курс для початківців; другий – підготовку тренера з базової аеробіки; третій – складання іспиту та, за бажанням, прискорений курс й іспит зі степ-аеробіки.

На відміну від європейських країн і США, де підготовка фахівців з оздоровчих видів фітнесу здійснювалася тривало, у країнах пострадянського простору ця система почала розвиватися у кінці ХХ ст. У Росії популярності набула сертифікація тренерів, яку здійснювали за американською системою. Освітню діяльність почали проводити комерційні заклади: «Академія фітнесу», Академія Wellness (велнес), Федерація фітнес-аеробіки Росії, Асоціація професіоналів фітнесу та ін. [6].

У період набуття Україною незалежності (90-х р. ХХ ст.) вітчизняні медики, фізіологи, педагоги продовжували досліджувати проблеми розвитку фітнесу, розробляли й популяризували різні напрями аеробіки. Види аеробіки розрізняли за такими ознаками: цільовою установкою, засобами, віковими особливостями людей (аеробіка для дітей, підлітків, дорослих), рівнем підготовленості осіб (для початківців, програми для вдосконалення, для представників різних видів спорту та ін.), проведенням у різних умовах (у залі, на відкритих майданчиках, у воді), із застосуванням різного обладнання (степ-аеробіка, слайд-аеробіка) тощо.

На початку 90-х р., у найбільш індустріально розвинених містах України (Києві, Харкові, Дніпропетровську, Одесі, Львові, Полтаві) були відкриті перші фітнес-клуби оздоровчого призначення й організовані спеціальні курси для підвищення кваліфікації з оздоровчої та фітнес-аеробіки, засновані на принципі сертифікації. Сертифікацію інструкторів почала здійснювала федерація України зі спортивної аеробіки і фітнесу (FUSAF).

Мережа фітнес-клубів в усьому світі швидко розширювалася, що викликало нагальну потребу у фахівцях. У кожній країні світу склалася унікальна, специфічна система професійної освіти фітнес-тренерів, яка залежала від загальних тенденцій розвитку вищої освіти країни. З другої половини 90-х рр. ХХ ст. розпочинається період розбудови системи професійної освіти фітнес-тренерів регульованої органами державного управління.

Основні структурні і змістові реформи у вищій школі західноєвропейських країн розпочато в 70-80-х рр. було завершено в 90-х рр. минулого століття. Й донині в більшості західноєвропейських країн функціонують багаторівневі системи підготовки фахівців, засновані на порівнянні залікових одиниць (кредитів) і взаємному визнанні професійних кваліфікацій [11].

У контексті впровадження Болонського процесу виникла потреба удосконалення моделі підготовки тренерів. У 90-х рр. ХХ ст. з метою структурування системи вищої освіти в галузі спорту, встановлення відповідності освітніх програм підготовки тренерів їхній професійній діяльності, впроваджено спеціальний проект вирівнювання європейської структури вищої освіти в галузі



науки про спорт AEHESIS (Aligning a European Higher Education Structure in Sport Science) [10]. Для реалізації цього проекту, за підтримки Європейської мережі спортивної науки у вищій школі (ENSSEE), Інституту європейського спортивного розвитку і відпочинку в Німецькому університеті спорту (м. Кельн) була створена Європейська інформаційна програма. У результаті проведення дослідницьких дій організацією ENSSEE було визначено тренерські кваліфікації, зокрема посади фітнес-тренера: просунутий спортивний інструктор (персональний тренер), інструктор оздоровчої гімнастики (фахівець), промоутер громадського здоров'я, менеджер фітнесу і здоров'я. Для здійснення тренувальної діяльності тренери повинні мати спортивно-специфічну тренерську ліцензію. Також у межах проекту було проаналізовано професійну діяльність спортивного і фітнес тренера, змодельовано шестиелементну структуру системи професійної підготовки тренерів, яка служила основою для розробки освітньої програми підготовки тренерів певної кваліфікації (рис. 1) [10].



Рис. 1. Модель системи підготовки тренерів розроблена ENSSEE (Європейською мережею спортивної науки у вищій школі)

Модель системи підготовки тренерів базувалася на трьох компонентах: зайнятість, компетентності, сертифікація освіти. Перший компонент вимагав дослідження соціального замовлення, оцінки майбутнього попиту на компетентності фахівців в цій галузі, на основі збору інформації від роботодавців, аналізу існуючих компетентностей в різних сферах спорту і фітнесу. Другий компонент потребував стратегічного підходу до планування освітньої програми, на основі визначення ключових компетентностей, які були розташовані за рівнем важливості для підготовки тренерів різної кваліфікації й урахували їхні основні професійні якості. До ключових компетентностей було віднесено: прагнення до успіху, лідерство, здатність до планування і організації, адаптації до нових ситуацій, маркетинг, творчість, продуктивність, вміння спілкуватися, працювати в колективі, комп'ютерні навички і здатність до вдосконалення в цій галузі. Компонент «сертифікація освіти» передбачав розробку змісту освітньої програми з урахуванням професійної специфіки тренера і вмщував такі елементи: вихідні дані особи (початковий рівень), модулі / години (кількість кредитів), методи навчання та оцінки, тип ресурсів (засоби), контроль якості, викладачі (т'ютери) і кар'єра (перспективи працевлаштування) [10]. Таким чином, попри високу якість університетської освіти в країнах Європи обов'язковим є тренерське ліцензування, яке повсякчасно підтверджує рівень професійної кваліфікації.

У Сполучених Штатах Америки у системі професійної освіти тренерів провідним є модульно-компетентнісний підхід. Зміст підготовки тренерів (фахівців з фізичного виховання) містить такі цикли: атлетичне тренування, попередження й лікування спортивних травм; науки про рух (анатомія, фізіологія, біомеханіка, фізіологія рухів, застосування вправ для терапевтичної реабілітації); адміністрування в спорті і фітнесі, розробка тренувальних програм; теорія здоров'я; теорія танців; сервіс громадського здоров'я; фізичне виховання й ін. [11].

Таким чином, у Сполучених Штатах Америки професійну освіту фахівців з оздоровчого фітнесу здійснюють у вищих навчальних закладах і на спеціальних курсах, утім фізкультурно-оздоровчі заклади (фітнес-центри, клуби, студії) вимагають постійного підвищення кваліфікації, ініціюють відвідування фітнес-конвенцій, сертифікацію за різними фітнес-програмами.

В Україні, як і в країнах Європи та США, професійна підготовка майбутніх фітнес-тренерів може здійснюватися у вищих навчальних закладах та у комерційних організаціях – «школах фітнесу». У вітчизняних університетах здобуття вищої освіти передбачає успішне виконання особою відпо-

відної освітньої або наукової програми, що є підставою для присудження їй відповідного ступеня вищої освіти. Присвоєння освітніх ступенів фахівцям, які здобувають вищу освіту регламентує «Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту)» № 65, від 20.01.1998 р. Дослідження, проведені за кордоном і в Україні, доводять, що ступенева система навчання має суттєві переваги, у тому числі забезпечує еквівалентність української освіти аналогічним системам в інших країнах.

Постановою Кабінету Міністрів України № 1719 у 2006 р. було затверджено напрями підготовки бакалаврів 6.010201 – «Фізичне виховання», 6.010202 – «Спорт», 6.010203 – «Здоров'я людини» та у 2010 р. Постановою № 787 введено в дію спеціальність «Фітнес та рекреація», за якими здійснювалася підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційними рівнями спеціаліст і магістр. Того ж року до Класифікатора професій ДК 003:2010 була введена нова професійна назва – 3475 «фітнес-тренер». Відповідно до наказу № 618 від 28.05.2013 р., м. Київ було введено в дію Галузевий стандарт вищої освіти галузі знань 0102 «Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини» освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» напряму підготовки 6.010203 – «Здоров'я людини».

Інтеграція України до європейського освітнього простору зумовила необхідність узгодження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти у відповідності з міжнародною класифікацією. Започаткована автономія академічних прав забезпечила вищим навчальним закладам можливість створювати затребувані освітні спеціалізації в межах ліцензованих спеціальностей. Постановою Кабінету Міністрів України від 29 квітня 2015 р. № 266, змінено й затверджено перелік галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти [8]. Установлено, що освітньо-професійна програма «Фізична культура і спорт» першого рівня вищої освіти галузі знань 01 Освіта / Педагогіка за спеціальністю 017 «Фізична культура і спорт» з додатковою спеціалізацією забезпечує підготовку тренерів з видів спорту та фітнес-тренерів.

Висновок. Історико-ретроспективний аналіз нормативних актів, наукових праць з історії, матеріалів науково-практичних конференцій, масових джерел (преси, довідниково-інформаційних матеріалів) дозволив узагальнити, що незважаючи на сучасність і новизну терміну «фітнес», історія його розвитку і становлення сягає своїм корінням у глибину віків. Його найважливіші елементи проявилися ще на етапі виникнення фізичної культури, як окремого виду людської діяльності. Сучасний фітнес є основним засобом фізичного розвитку і зміцнення здоров'я дорослого населення. Стрімкий розвиток фітнес-індустрії в Україні зумовив зміну векторів вищих навчальних закладів у бік підготовки фахівців, які б задовольняли потреби населення у фітнес-тренуваннях. У зв'язку з цим на освітньому плато з'явилися спеціальності, спрямовані на підготовку різноформатних тренерів або інструкторів: з ритмічної гімнастики, аеробіки, тренажерної зали, пізніше – фітнес-тренерів.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ:

1. Василенко М.М. Сучасний стан та проблеми підготовки фітнес-тренерів у США / М.М. Василенко // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2011. – №11. – 19-22. 66
2. Вацеба О. Історія фізичної культури та спорту в тематиці дисертаційних досліджень: Показчик авторефератів дисертацій з історії фізичної культури і спорту / укл. та автор вступної статті О.М. Вацеба – Л.: Українські технології, 2003. 69
3. Ващук Л. Передумови розвитку та становлення фітнесу в Україні / Л. Ващук // Історичні, філософські, правові й організаційні проблеми фізичної культури. – 2013. – № 3. – С. 7-9. 70
4. Благова Т.О. Ритміка у системі неперервної хореографічної освіти: історико-педагогічний аспект / Т.О. Благова // Освітологічний дискурс. – 2014. – № 4. – С. 22-33.
5. Григоревич В.В. Всеобщая история физической культуры и спорта: учеб. пособ. / В.В. Григоревич. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: [http://fts.grsu.by/books/ist\\_sporta](http://fts.grsu.by/books/ist_sporta) 99
6. Курси фитнес-инструкторов в России. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу до тексту: <https://www.ucheba.ru/article/332>. 255
7. Лисицкая Т.С. История аэробики. Виды аэробики. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу до тексту: <http://war.sportgymn.borda.ru> 266

8. Наказ МОН України від 06.11.2015 № 1151 «Про особливості запровадження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти, затвердженого постановою Кабінету Міністрів від 29 квітня 2015 року № 266». – [Електронний ресурс]. – Режим доступу до тексту: <http://old.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative>.
9. Ніколаї Г.Ю. Генеза системи музично-ритмічного виховання Е. Жак-Далькроза та її функціонування в Європі / Г.Ю. Ніколаї // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології – № 2. – 2009. – С. 361-372. 303
10. Duffy P. Sport Coaching. In: Petry, K., Froberg, K. & Madella, A. // Thematic Network Project AEHESIS – Report of the Third Year. Cologne: IESF. 2006. – 213 p. 444
11. Lance C. Dalleck The History of Fitness / C. Lance Dalleck, Len Kravitz. – IDEA Health Fitness Source, January, 2002. – 24 p. 460

## REFERENCES

1. Vasylenko M.M. Suchasnyi stan ta problemy pidhotovky fitnes-treneriv u SShA / M.M. Vasylenko // Pedagogika, psykholohiia ta medyko-biolohichni problemy fizychnoho vykhovannia i sportu. – 2011. – №11. – 19-22. 66
2. Vatseba O. Istoriia fizychnoi kultury ta sportu v tematytsi dysertatsiinykh doslidzhen: Pokazhchyk avtoreferativ dysertatsii z istorii fizychnoi kultury i sportu / ukl. ta avtor vstupnoi statti O.M. Vatseba – L.: Ukrainski tekhnolohii, 2003. 69
3. Vashchuk L. Peredumovy rozvytku ta stanovlennia fitnesu v Ukraini / L. Vashchuk // Istorychni, filosofski, pravovi y orhanizatsiini problemy fizychnoi kultury. – 2013. – № 3. – S. 7-9. 70
4. Blahova T.O. Rytmyka u systemi neperervnoi khoreohrafichnoi osvity: istoryko-pedahohichni aspekt / T.O. Blahova // Osvitolohichni dyskurs. – 2014. – № 4. – S. 22-33.
5. Hryhorevych V.V. Vseobshchaia ystoriia fyzycheskoi kultury y sporta: ucheb. posob. / V.V. Hryhorevych. – [Elektronnyi resurs] – Rezhym dostupa: [http://fts.grsu.by/books/ist\\_sporta](http://fts.grsu.by/books/ist_sporta) 99
6. Kursy fytnes-ynstrukturorov v Rossyy. – [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu do tekstu: <https://www.ucheba.ru/article/332>. 255
7. Lysytskaia T.S. Ystoriia aэrobyky. Vydy aэrobyky. – [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu do tekstu: <http://wap.sportgymn.borda.ru> 266
8. Nakaz MON Ukrainy vid 06.11.2015 № 1151 «Pro osoblyvosti zaprovadzhennia pereliku haluzei znan i spetsialnostei, za yakymy zdiisniuietsia pidhotovka zdobuvachiv vyshchoi osvity, zatverdzhenoho postanovoiu Kabinetu Ministriv vid 29 kvitnia 2015 roku № 266». – [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu do tekstu: <http://old.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative>.
9. Nikolai H.Yu. Heneza systemy muzychno-rytmichnoho vykhovannia E. Zhak-Dalkroza ta yii funktsionuvannia v Yevropi / H.Yu. Nikolai // Pedagogichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii – № 2. – 2009. – S. 361-372. 303
10. Duffy R. Sport Coaching. In: Petry, K., Froberg, K. & Madella, A. // Thematic Network Project AEHESIS – Report of the Third Year. Cologne: IESF. 2006. – 213 r. 444
11. Lance C. Dalleck The History of Fitness / C. Lance Dalleck, Len Kravitz. – IDEA Health Fitness Source, January, 2002. – 24 r. 460.

*VALENTYNA BONDARENKO*

*OKSANA KORNOSENKO*

### **PERIODIZATION OF THE ENTIRE PROFESSIONAL EDUCATION OF FITNESS TRAINERS AS A SYSTEM**

In the article with the help of methods of historical-retrospective, system analysis, study of the complex of historical (normative acts, scientific works on history, materials of scientific-practical conferences, etc.) and scientific and methodical (dissertations, monographs, textbooks, encyclopedic dictionaries, etc.) sources, generalization of pedagogical and coaching experience, the periodization of the formation of the system of professional education of fitness trainers was developed; the present state of programmer and normative provision of professional training

of fitness trainers is determined, and functions of their professional activity are distinguished out. There are three periods of formation of professional education of fitness trainers: unsystematic, systemic pre-professional, systemic-professional.

First period – unsystematic – is an origin of health fitness directions: mental (yoga and its varieties (3 rd century B.C., ancient India), pilates (1920 s, USA), stretching (1950 s, Sweden); power (beginning of XX c., England); aerobic (beginning of XX c., France, Russia) and empiric experience spontaneous transmission to next generations with the methods of inheritance and chaotic distribution of motive activity, through the authorial health-improving training programs and methodologies.

The second period – system pre-professional – is a combination of motive experience best standards, methods and facilities of physical development improvement and men's health strengthening, that contain motive activity, active rest organization, physical preparedness perfection (1960-80ss., USA), in integral athletic health-improving system – health-improving fitness.

Third period – system-professional – is a completion of separate fitness programs realization methodologies development and introduction of system approach to fitness trainers' professional education; differentiation of fitness trainers' preparation: in specialized commercial institutions based on principle of certification (first half of 1980 s, USA; second half of 1980 s, Great Britain and Germany; 1990 s, Russia, Ukraine and others) and in higher educational institutions (the end of 1990 s, European countries and USA; 2005, Ukraine).

**Key words:** *csystem of professional training, future fitness trainers, fitness.*

Одержано 12.09.2018р.

УДК 378 : 81'243 «19/20»

DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.2177649>**НАТАЛІЯ ТАНЬКО**ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5612-4596>

(Полтава)

**ОБГРУНТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ)**

На основі аналізу провідних методологічних підходів і принципів науково обґрунтовано педагогічні умови інтерактивного навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах України (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.): формування мотиваційно-ціннісної, когнітивної і вербальної сфер особистості студентів засобом системного застосування міждисциплінарних зв'язків й інформаційно-комунікативних технологій; реалізація когнітивних, комунікативних і респонсивних (адаптивних) стратегій освітньої діяльності через організацію діалогічної навчальної взаємодії між педагогом і студентами; забезпечення високого рівня активності й самостійності студентів шляхом занурення у професійно орієнтовані проблемні ситуації; забезпечення професійної спрямованості процесу навчання.

**Ключові слова:** педагогічні умови, інтерактивне навчання іноземних мов, навчальна взаємодія, суб'єкт навчальної взаємодії, навчальний діалог, форми навчання, методи навчання.

**Постановка проблеми.** Розбудова вищої освіти України, досягнення вітчизняною наукою світового рівня, інтеграція в європейський освітній простір вимагає високої якості професійної підготовки молодого покоління. У Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про засади державної мовної політики», Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. зазначено щодо важливості вдосконалення іншомовної освіти випускників вишів як передумови їхньої конкурентоспроможності на сучасному ринку праці та подальшої професійної успішності в міжнародному вимірі.

**Аналіз наукової літератури** дає підстави зробити висновок, що сучасними вченими вивчаються різноманітні аспекти досліджуваної проблеми: історико-педагогічні передумови розвитку закладів вищої освіти України у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст. (О. Гнізділова, О. Гончар, Н. Дем'яненко, С. Золотухіна, В. Курило, О. Іонова та ін.); теорія і практика навчання іноземних мов в історичній ретроспективі (Н. Гончаренко, А. Долпачі, О. Кузнецова, О. Місечко, А. Рацул, Д. Ревіна, Ю. Шелест та ін.); методолого-теоретичні засади інтерактивного навчальної взаємодії (М. Бахтін, В. Біблер, О. Бодальов, Н. Волкова, І. Зимня, О. Киричук, М. Кларін та ін.); організаційно-педагогічні умови реалізації інтерактивного навчання в сучасній освітній практиці (К. Баханов, Л. Пироженко, О. Пехота, О. Пометун, Л. Ронко, С. Ступіна та ін.).

**Метою** нашої статті є наукове обґрунтування педагогічних умов інтерактивного навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах України (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.).

**Виклад основного матеріалу дослідження.** З'ясовано, що різноманітні аспекти проблеми визначення сутності поняття «педагогічні умови» як наукової категорії піднімалися в творчості В. Андреева, Ю. Бабанського (загальнодидактичний аналіз цілісного педагогічного процесу), Г. Єльнікової, Т. Шамової (створення освітнього середовища), В. Волкової, В. Гриньової, В. Лозової (розвиток професіоналізму викладача) та ін.

Так, у дидактиці поняття «умова» вживається задля характеристики цілісного педагогічного процесу, окремих його складників і пріоритетних аспектів. Приміром, з точки зору В. Андреева, педагогічні умови – це результат цілеспрямованого добору, конструювання та використання елементів змісту, методів та організаційних форм навчання для реалізації дидактичної мети [2, с. 118]. Видатний учений Ю. Бабанський розглядав педагогічні умови як

чинники від яких залежить ефективність функціонування педагогічної системи [4, с. 115]. Сучасний український науковець С. Висоцький зазначає, що педагогічні умови варто досліджувати як сукупність об'єктивних можливостей змісту навчання, методів, організаційних засобів його реалізації, за умови забезпечення успішного розв'язання окресленого педагогічного завдання [7, с. 90–94].

З метою визначення педагогічних умов інтерактивного навчання студентів активно працюють вітчизняні (Г. Падалка, О. Пометун, С. Сисоєва, В. Стрельников та ін.) та зарубіжні (М. Кларін, Н. Суворова, С. Ступіна та ін.) вчені. Зокрема, Г. Падалка серед пріоритетних визначає такі педагогічні умови досягнення дидактичної мети: створення позитивної атмосфери навчання; досягнення діалогових засад взаємодії педагога і студента в навчальному процесі; забезпечення пріоритету практичної діяльності [11, с. 115]. Тож узагальнення результатів наукового пошуку названих учених дозволяє розглядати педагогічні умови як конкретні обставини, які виникають у результаті цілеспрямованого й планомірного добору, моделювання та реалізації елементів навчального процесу (зміст освіти, форми і методи навчання тощо) з метою ефективного розв'язання освітніх завдань.

Аналіз матеріалів загальнодидактичних та науково-методичних пошуків щодо визначення специфіки досліджуваного феномену (І. Зимня, Є. Пасов, В. Сафонова, В. Фурманова та ін.) засвідчив, що інтерактивне навчання – це спеціально організована пізнавальна діяльність, яка створює комфортні психолого-педагогічні умови навчання, забезпечує перебіг внутрішніх процесів активізації та фасилітації, унеможлиблює домінування одного учасника навчального процесу над іншим. Інтерактивна організація навчального процесу передбачає активну й рівноправну (суб'єкт-суб'єктну) взаємодію всіх його учасників; певною мірою, це процес взаємонавчання, у ході якого викладач і студент об'єднані спільною навчальною метою, взаєморефлексією стосовно досягнутих результатів.

Обґрунтування педагогічних умов потребує розкриття методологічних підходів, які визначають стратегію дослідницької діяльності та детермінують тактику побудови педагогічних суджень. На нашу думку, вивчення означеного питання доцільно здійснювати з огляду на сучасні методологічні підходи.

Компетентнісний підхід (А. Хуторський, В. Гриньова, О. Савченко та ін.) [8; 13; 15] передбачає розвиток у студентів здатності практично діяти, застосовуючи широкий спектр знань, умінь та навичок у ситуаціях професійної діяльності. Урахування цього підходу дозволяє розглядати інтерактивне навчання іноземних мов у закладах вищої освіти України (друга половина ХХ – початок ХХІ століття) як педагогічний феномен, що охоплює різноманітні складники та їх функціональні взаємозв'язки на загальнопедагогічному та методичному рівнях.

Аксіологічний підхід (В. Адрущенко, Л. Коган та ін.) [3; 9] акцентує увагу на аналізі структури ціннісно-смислової сфери особистості. Глибоке розуміння значущості набуття іншомовної компетентності у процесі навчання для майбутньої професійної діяльності, на наш погляд, повинно бути ціннісно-мотиваційним фундаментом особистості. Це передбачає виділення пріоритетних цільових орієнтирів, які мають стати об'єктом аксіологічного ставлення студентів до навчальної іншомовної діяльності.

Діяльнісний підхід (Л. Буєва, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн та ін.) [6; 10; 12] дозволяє теоретично обґрунтувати роль діяльності у формуванні психічних процесів і свідомості особистості, виявити внутрішні механізми засвоєння студентами педагогічно адаптованого змісту іншомовної підготовки. Діяльність особистості розглядається як важлива передумова розвитку психіки людини, що, власне, і становить сутність принципу єдності свідомості й діяльності. Тож з огляду на це, визначальним для нашого дослідження є принцип взаємодії інтеріоризації і екстеріоризації, який визначає механізм засвоєння людиною суспільно-історичного досвіду. Винятково важливого значення в реалізації інтерактивного навчання іноземних мов набуває спільна навчальна діяльність, у ході якої завдяки інтеріоризації, тобто засвоєнню структур зовнішньої соціальної діяльності, здійснюється формування психологічної діяльності особистості. Саме тому відповідно до принципу інтеріоризації – екстеріоризації сутність інтерактивного навчання іноземних мов полягає в забезпеченні педагогічних умов для спільної діяльності студентів і викладачів, для реалізації ними визначених дидактичних цілей і завдань іншомовної підготовки.

Культурологічний підхід (М. Бахтін, В. Біблер, В. Сафонова та ін.) [1; 5; 14] дозволяє всебічно дослідити генезу інтерактивного навчання іноземних мов у закладах вищої освіти України (друга половина ХХ – початок ХХІ століття) на загальнокультурному тлі тогочасного соціуму, а також забезпечує вивчення пов'язаних із ним історико-педагогічних явищ у руслі інтеграції педагогіки з сучасною культурою.

Культура відбиває конкретний рівень суспільства. У ній інтегровано представлено можливості й способи розвитку творчих сил і здібностей особистості. Більшість дослідників погоджуються з тим, що культура включає всі сфери життєдіяльності суспільства, у тому числі педагогічну, що й визначає її якісну характеристику, тобто педагогічна діяльність і, власне, педагогіка є складником культури конкретного соціуму – узагальненого критерію показника якісного становища цього суспільства. Культура визначається як специфічний спосіб життєдіяльності особистості в єдності й багатоманітності історично вироблених людьми форм цієї діяльності. Культура своїм сутнісним аспектом виступає як творча продуктивна діяльність людини щодо перетворення природи й суспільства, відображає й характеризує ступінь їх «олюднення», рівень розвитку й саморозвитку кожного індивіда. У цьому плані культура являє собою необхідну умову, засіб, процес і результат навчання іноземних мов у закладах вищої освіти. Соціокультурний простір виступає живильним середовищем, сферою розвитку всіх сутнісних сил та можливостей, які притаманні особистості. Саме ці наукові положення визначають вектор розвитку вчення щодо сутності інтерактивної взаємодії в творчості М. Бахтіна. Учений трансформував поняття «діалог» із літературного жанру в загальнонаукову категорію – «принцип діалогу», який залежно від сфери застосування (культура, свідомість, мова тощо) набуває свого конкретнонаукового змісту. М. Бахтін переконував у важливості досягнення найвищого рівня діалогу як діалогу рівноправних суб'єктів, пріоритетною ознакою якого є рівність і взаємоповага [1].

З огляду на мету нашого дослідження актуалізується необхідність визначення основних принципів інтерактивного навчання іноземних мов у закладах освіти означеного періоду.

Принцип свідомості й активності студентів у навчанні передбачає осмислений і творчий підхід до опанування іншомовною компетентністю у ході фахової підготовки. Свідомому засвоєнню знань сприяють роз'яснення дидактичної мети і завдань під час навчання іноземних мов, їх значення для вирішення професійних питань; забезпечення високого рівня активності студентів. Активізація пізнавальної діяльності базується на позитивному ставленні до навчання; інтересі до дидактичного матеріалу; позитивних емоціях, які викликані інтерактивною взаємодією; тісному зв'язку із майбутньою професією, що актуалізує значення іноземних мов; єдності інтелектуальної та практичної діяльності студентів.

Принцип діалогічності навчальної взаємодії визначається єдністю спільних прагнень викладача і студента до накопичення знань та умінь і виступає не лише передумовою взаємонавчання, але й рушійною силою самоосвіти всіх учасників діалогу. Процес взаємодії розглядається як цілеспрямований взаємообмін і взаємозбагачення змістом діяльності, досвідом, емоціям, установками, різними позиціями, які відбивають усі сфери життєдіяльності людини – пізнавальну, творчу та професійну-трудова.

Принцип емоційності навчання пов'язується зі створенням під час навчальної діяльності певного емоційного стану, здатного стимулювати успішне набуття професійного досвіду. Цей принцип забезпечується логічним, проблемно орієнтованим, жвавим, образним викладом дидактичного матеріалу, наведенням цікавих прикладів із професійної діяльності, а також запобіганням появи негативних емоцій.

Принцип внутрішньої свободи особистості здійснюється через надання студентам можливості відчувати потребу щодо самореалізації у ході навчання іноземних мов. Для цього особистість має бути внутрішньо вільним та незалежним суб'єктом навчальної взаємодії, що, у свою чергу, передбачає формування навичок самоконтролю якості знань, почуття відповідальності за власні успіхи та невдачі. Реалізується за допомогою диференційованих творчих завдань, рівень складності яких обирає сам студент відповідно до власних здібностей та інтересів.

Ураховуючи все це, маємо підстави стверджувати, що педагогічні умови навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах (друга половина ХХ – початок ХХ ст.) доцільно розглядати як взаємопов'язаний комплекс основних складників навчально-виховного процесу, що відбивають зміст, методи, прийоми, форми і види навчання, а також забезпечують найбільш продуктивне формування високого рівня іншомовної комунікативної компетентності студентів.

**Висновки.** Отже, у ході проведеного дослідження на основі аналізу провідних методологічних підходів і принципів встановлено, що до педагогічних умов інтерактивного навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах досліджуваного періоду варто віднести: 1) формування мотиваційно-ціннісної, когнітивної і вербальної сфер особистості студентів засобом системного застосування міждисциплінарних зв'язків й інформаційно-комунікативних технологій; 2) реалізація когнітивних, комунікативних і респонсивних (адаптивних) стратегій освітньої діяльності через організацію діалогічної навчальної взаємодії між педагогом і студентами (між студентами); 3) забезпечення високого рівня активності й самостійності студентів шляхом занурення у професійно орієнтовані проблемні ситуації; 4) забезпечення професійної спрямованості процесу навчання.

Перспективи майбутніх наукових розвідок убачаємо в історико-педагогічному обґрунтуванні шляхів реалізації педагогічних умов інтерактивного навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах (друга половина ХХ – початок ХХ ст.).

### СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Bakhtin M. M. The dialogical imagination. Oxford : University Press, 1981. 217 p.
2. Андреев В. И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности. М. : Высш. шк., 1981. 240 с.
3. Андрущенко В. П. «Педагогічна матриця» української освіти: її значення для України і європейського світу. Рідна школа. 2012. № 4-5. С. 13–18.
4. Бабанский Ю. Избранные педагогические труды. М. : Педагогика, 1989. 560 с.
5. Библер В. С. Культура. Диалог культур: опыт определения. Вопросы философии. 1989. № 6. С. 31–43.
6. Буева Л. П. Человек: деятельность и общение. М. : Просвещение, 1978. 234 с.
7. Висоцький С. Структура психолого-педагогічних умов формування пошуково-творчої спрямованості особистості в процесі навчання. Наук. вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського : зб. наук. праць. Одеса, 1999. Вип. 8-9. С. 90–94.
8. Гриньова В. М. Професіоналізм і професійна підготовка як підґрунтя надійності професійної підготовки фахівця. Наука і освіта : наук.-практ. журнал Південного наукового центру АПН України. 2009. № 1-2. С. 147–150.
9. Коган Л. Н. Цель и смысл жизни человека. М. : Мысль, 1984. 252 с.
10. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М. : Политиздат, 1975. 344 с.
11. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). К: Освіта України, 2008. 274 с.
12. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб. : Питер, 2006. 724 с.
13. Савченко О. Ключові компетентності – інноваційний результат шкільної освіти. Рідна школа. 2011. № 8–9. С.4–8.
14. Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж : Истоки, 1996. 237 с.
15. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы. Народное образование. 2003. №2. С. 56–54.

### REFERENCES

1. Bakhtin M. M. The dialogical imagination. Oxford : University Press, 1981. 217 p.
2. Andreev V. Y. Évrystycheskoye prohrammyrovanye uchebno-yssledovatel'skoy deyatel'nosty. М. : Vyssh. shk., 1981. 240 s.
3. Andrushchenko V. P. «Pedahohichna matrytsya» ukrayins'koyi osvity: yiyi znachennya dlya Ukrayiny i yevropeys'koho svitu. Ridna shkola. 2012. № 4-5. S. 13–18.
4. Babanskyu Yu. Yzbrannyye pedahohycheskye trudy. М. : Pedahohyka, 1989. 560 s.



5. Bybler B. C. Kul'tura. Dyaloh kul'tur: opyt opredelenyya. Voprosy fylosofyy. 1989. № 6. S. 31–43.
6. Bueva L. P. Chelovek: deyatel'nost' y obshchenye. M. : Prosveshchenye, 1978. 234 s.
7. Vysots'kyy S. Struktura psykholoho-pedahohichnykh umov formuvannya poshukovo-tvorchoyi spryamovanosti osobystosti v protsesi navchannya. Nauk. visnyk Pivdenoukrayyn's'koho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu imeni K. D. Ushyn's'koho : zb. nauk. prats'. Odesa, 1999. Vyp. 8-9. S. 90–94.
8. Hryn'ova V. M. Profesionalizm i profesiyna pidhotovka yak pidgruntya nadiynosti profesiynoyi pidhotovky fakhivtsya. Nauka i osvita : nauk.-prakt. zhurnal Pivdennoho naukovoho tsentru APN Ukrayiny. 2009. № 1-2. S. 147–150.
9. Kohan L. N. Tsel' y smysl zhyzny cheloveka. M. : Mysl', 1984. 252 s.
10. Leont'ev A. N. Deyatel'nost'. Soznanye. Lychnost'. M. : Polytyzdat, 1975. 344 s.
11. Padalka H. M. Pedahohika mystetstva (Teoriya i metodyka vykladannya mystets'kykh dystsyplin). K: Osvita Ukrayiny, 2008. 274 s.
12. Rubynshteyn S. L. Osnovy obshchey psykholohyy. – SPb. : Pyter, 2006. 724 s.
13. Savchenko O. Klyuchovi kompetentnosti – innovatsiynyy rezul'tat shkil'noyi osvity. Ridna shkola. 2011. № 8–9. S.4–8.
14. Safonova V. V. Yzuchenye yazykov mezhdunarodnoho obshchenyya v kontekste dyaloha kul'tur y tsyvylyzatsyy. Voronezh : Ystoky, 1996. 237 s.
15. Khutorskoy A. V. Klyuchevye kompetentsyy kak komponent lychnostno oryentyrovannoy paradyhmy. Narodnoe obrazovanye. 2003. №2. S. 56–54.

*NATALIA TANKO*

**SUBSTANTIATION OF PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR INTERACTIVE LEARNING OF FOREIGN LANGUAGES AT HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF UKRAINE (THE SECOND HALF OF XX – THE BEGINNING OF XXI CENTURY)**

The study notes that modern transformation processes are raising the issue of improving the quality of higher education. According to the Laws of Ukraine «On Education», «On Higher Education», «On the Principles of the State Language Policy» and the National Strategy for the Development of Education in Ukraine for the period up to 2021, the main goal of the activity for higher educational institutions is to train highly qualified specialists competitive in the labor market, capable of effective work at the level of international standards. Taking into account the experience of teaching foreign languages at higher educational institutions of Ukraine (the second half of XX – the beginning of XXI century) we have the opportunity to address the definition of pedagogical conditions that contribute to the successful application of historical and pedagogical achievements in modern educational practice.

It was clarified that various aspects of the problem of determining the essence of pedagogical conditions as a scientific category were raised in the works of V. Andrieiev, Yu. Babanskyi (general didactic analysis of holistic pedagogical process), H. Yelnikova, T. Shamova (creation of educational environment), V. Volkova, V. Hrynova, V. Lozova (development of teacher's professionalism), etc. In the presented study pedagogical conditions are considered as specific circumstances that arise as a result of purposeful and systematic selection, modeling and implementation of the educational process elements in order to effectively solve the educational problems.

The generalization of the results of general didactic, scientific and methodological scientists' searches of the study period (I. Zymnia, Ye. Pasov, V. Safonova, V. Furmanova, etc.) showed that interactive learning – is a specially organized cognitive activity that creates comfortable psychological and pedagogical conditions of learning, provides the course of internal processes of activation and facilitation, makes it impossible to dominate one participant in the educational process over another. The interactive organization of the educational process involves an active and equal (subject-subject) interaction of all its participants; to a certain extent, it is a process of mutual learning, in which the teacher and the student are united by a common

educational purpose, with mutual reflection on the results achieved. Taking this into account, the pedagogical conditions for teaching foreign languages at higher educational institutions (the second half of XX – the beginning of XXI century) are presented as an interconnected complex of the basic components of the educational process, reflecting the content, methods, techniques, forms and types of learning, as well as provide the most productive formation of the current level of foreign language communicative competence of students relevant to the modern labor market.

The study has determined that the pedagogical conditions of interactive learning of foreign languages at higher educational institutions of the study period should include: 1) the formation of motivational, valuable, cognitive and verbal spheres of students' personality by means of systemic application of transdisciplinary links and information and communication technologies; 2) the implementation of cognitive, communicative and responsive (adaptive) strategies of educational activity through the organization of dialogical and educational interaction between the teacher and students (between students); 3) ensuring a high level of activity and independence of students through immersion in professionally oriented problem situations; 4) ensuring the professional orientation of the learning process.

**Key words** *pedagogical conditions, interactive learning of foreign languages, educational interaction, subject of educational interaction, educational dialogue, educational communication, forms of training, methods of teaching.*

Одержано 02.09.2018р.

УДК 378.011.3.091.4-051

DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.2177825>**ІВАН КРАВЧЕНКО**ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6114-4591>**ЮЛІЯ МАСЛО**ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2272-1402>

(м. Полтава)

**ВИКОРИСТАННЯ ОСНОВНИХ ІДЕЙ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ СУЧАСНОЇ ШКОЛИ**

Справжній педагог повинен працювати на майбутнє, випереджати свій час. Його має хвилювати не лише окрема індивідуальність, а й світ людей. Завдяки цьому педагогічна професія стає творчою місією. Місія педагога – це не лише його власні інтереси, мотиви, плани. Він є посередником між дітьми та системою ідей, традиціями, культурою свого народу і людства. Його обов'язок – виховувати гідних людей, здатних примножувати здобутки людської цивілізації.

**Ключові слова:** *учитель, студент, школа, навчання, виховання, педагогічна майстерність.*

**Актуальність статті.** У сучасних умовах становлення незалежної, демократичної, правової і соціальної держави значно зростає роль виховання підростаючого покоління. У новому Законі України «Про освіту» зазначені основні зобов'язання педагогічних працівників, а саме гостра необхідність постійно підвищувати свій професійний і загальнокультурний рівень та педагогічну майстерність [4]. Сучасний учитель новітньої школи – це людина, яка добре знає і любить свій предмет, досконало володіє педагогічною майстерністю, має заслужений авторитет серед учнів.

**Постановка проблеми:** підготовка майбутніх учителів у вищому закладі освіти з використанням основних ідей В.О.Сухомлинського.

Учитель в широкому суспільному значенні – це мислитель, громадський діяч, який формує погляди й переконання людей, допомагає їм знайти свій шлях у житті. У педагогічному значенні учитель – це спеціаліст, який проводить навчальну й виховну роботу з учнями в загальноосвітніх школах різних типів [3, с. 341].

**Метою** статті є аналіз та використання основних педагогічних ідей В.О. Сухомлинського стосовно підготовки майбутніх вчителів сучасної української школи. В.О. Сухомлинський у роботі «Сто порад учителеві» говорив: «Учителю школи, де колектив складається з кількох десятків педагогів, незрівнянно легше вдосконалювати свою майстерність, ніж у маленькій школі. У великому колективі завжди є досвідчені педагоги. Але запозичення педагогічного досвіду – дуже складна справа, це – творчість. Ви закінчили вуз, у вас – диплом учителя, скажімо, початкових класів. Крім вас, у школі, куди ви одержали призначення, працює шістнадцять учителів початкових класів. Про одних із них говорять на засіданнях педагогічної ради як про справжніх майстрів, інших ніде не згадують, деяким час від часу вказують на недоліки. Вам, новачкові на педагогічній ниві, є чого повчитися майже в кожного педагога, який попрацював у школі хоча б кілька років. Але, запозичуючи досвід, треба економити час. Важко було б добратися до джерел майстерності, якби ви почали відвідувати уроки в усіх педагогів по черзі» [6, с. 522].

Вчитель – це людина, яка все життя навчається. Професія педагога – це поклик душі та тіла. Тому дуже актуальним сьогодні є висловлювання грузинського педагога Ш. О. Амонашвілі: «Не бог народжує педагога-майстра. Вчителем не народжуються, а стають. Майстерність вчителя можна опанувати» [1, с. 32].

Зрозуміло, що будь-яка педагогічна майстерність починає формуватися майбутніми вчителями під час навчання в університеті за обраними спеціальностями на відповідних факультетах. Це дуже широке і глибоке поняття. Автори підручника «Педагогічна майстерність» розглядають педагогічну майстерність «як найвищий рівень педагогічної діяльності (якщо характеризуються

якісні показники результату), як вияв творчої активності особистості педагога (якщо характеризується психологічний механізм успішної діяльності)». Науковці наголошують: «Педагогічна майстерність – це комплекс властивостей особистості, що забезпечує високий рівень самоорганізації професійної діяльності на рефлексивній основі» [5, с. 30]. Майбутній учитель в педагогічному університеті здобуває теоретичні знання шляхом навчання, а також практичні уміння і навички. Як відомо, навчання – це цілеспрямований, спеціально організований процес взаємодії викладача і студента (викладання і учіння), метою якого є отримання освіти (знань, умінь і навичок). Але цей процес взаємодії ми розглядаємо як дорогу з «двостороннім» рухом, тобто не тільки викладач добирає матеріал і навчає, а й студент вчиться, глибоко усвідомлюючи важливість і значення теоретичних знань для майбутньої професійної діяльності у школі. Доведено, що визначальна роль у такій суб'єкт-суб'єктній взаємодії викладачів і студентів належать викладачам. Знання і любов до свого предмета, уміння зацікавлено подавати навчальний матеріал і є одним із шляхів викликати у студентів бажання до його засвоєння.

В.О. Сухомлинський зазначає: «Кожен учитель мріє про те, щоб навчання на його уроках було цікавим для учнів. Як же зробити урок цікавим? У чому джерело інтересу? Урок іде цікаво – це значить, що навчання, мислення супроводжується почуттями піднесення, схвильованості учня, подиву, інколи навіть зачудування перед істиною, яка відкривається усвідомленням й відчуженням своїх розумових сил, радістю творчості, гордістю за велич розуму й волі людини. Джерело інтересу – і в застосуванні знань, у переживанні почуття влади розуму над явищами. У самій глибині людського ества є невикорінна потреба відчувати себе відкривачем, дослідником, шукачем» [6, с. 478, 480]. Практика доводить, що завдання викладача педагогічного університету і полягає в тому, щоб зацікавити майбутніх учителів своїм предметом, викликати внутрішню потребу особистості студента до самонавчання, що, в свою чергу, і є незмінною цеглинкою в формуванні педагогічної майстерності. В.О. Сухомлинський визначає: «Чим глибше закохані ваші вихованці в предмет, який ви викладаєте, тим кращий Ви педагог, тим оригінальніше зливаються у вашій особі вихователь і викладач» [6, с. 562]. Якщо учитель досконало теоретично знає свій навчальний предмет, то він впевнений на уроці, він здатний навчити інших і більш творчо підходити до викладацької діяльності.

В.О. Сухомлинський ставив питання: «Що ж таке закоханість у предмет? Які її джерела? Як виховувати любов'ю до науки? Це, на моє тверде переконання, насамперед невичерпність інтелектуального багатства педагога. По-справжньому любить свій предмет лише той педагог, який на уроці викладає соту частину того, що знає. Чим багатші знання в педагога, тим яскравіше розкривається його особисте ставлення до знань, науки, книги, розумової праці, інтелектуального життя. Це інтелектуальне багатство і є закоханістю вчителя у свій предмет, у науку, школу, педагогіку» [6, с. 560].

Як свідчить практика, деякі студенти не завжди усвідомлюють значення теоретичних знань, отриманих в університет для майбутньої професійної діяльності. Не менш важливими складовими у формуванні майбутнього учителя є наявність певних умінь і навичок, які, у свою чергу, з'являються на основі теоретичних знань. Якщо сталося так, що студент педагогічного університету не перевіряв себе згідно з першою порадою В.О.Сухомлинського у той час, коли зародилась мрія стати вчителем, така можливість з'являється на 2 курсі навчання. За період навчання в університеті, студенти проходять декілька видів практики. Вперше після 2 курсу студенти розподіляються для проходження літньої практики в таборах. Це дуже важливий етап у підготовці майбутнього вчителя. Метою цієї практики є :

- актуалізація опорних знань студентів з психолого-педагогічних дисциплін;
- формування творчого та відповідального ставлення студентів-практикантів до роботи з дітьми та підлітками;
- формування умінь і навичок планування виховної роботи оздоровчо-виховного закладу;
- системне застосування (закріплення, поглиблення, впровадження) теоретичних знань, одержаних у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін щодо змісту, методів і форм виховання дітей у літній період;
- актуалізація знань, здобутих під час вивчення методики соціальної і виховної діяльності;
- формування самостійності у розв'язанні практичних питань виховання дітей та підлітків в оздоровчо-виховних закладах;
- здійснення самоаналізу діяльності за час роботи в оздоровчо-виховному закладі та її результатів;

- формування адекватної самооцінки професійних досягнень студентами-практикантами;
- розвиток у майбутніх педагогів-вихователів прагнення до самовдосконалення і професійного самотворення та ін.

Окрім проведення заходів виховної роботи та інших видів організованої роботи, студенти-практиканти вперше відчують відповідальність за життя та здоров'я дітей загону. Ми констатуємо, що після такої практики в абсолютній більшості студентів підвищується мотивація до засвоєння теоретичних знань, з'являється додаткове усвідомлення важливості та відповідальності учительської діяльності в майбутньому.

Поки існує школа, непорушною істиною залишаються слова К.Д. Ушинського: «У вихованні все повинно базуватись на особистості вихователя, тому що виховна сила впливає тільки з живого джерела людської особистості. Ніякі статuti і програми, ніякий штучний організм закладу, як би хитро він не був придуманий, не може замінити особистості вихователя. Без особистого безпосереднього впливу вихователя на вихованця справжнє виховання, яке проникає в характер, неможливе. Тільки особистість може вплинути на розвиток і визначення особистості, тільки характером можна сформувати характер» [6, с. 559].

Життя, педагогічна діяльність багатьох поколінь викладачів, учителів довели життєдіяльність цієї думки великого педагога. Не випадково В.О. Сухомлинський у 62-й пораді учителеві посилається на це твердження. Звідси впливає важливе завдання педагогічного університету у справі виховання майбутніх учителів-вихователів. Це, звичайно, проведення широкого спектру заходів виховного впливу, а саме морального, естетичного, правового, громадянського, гуманістичного, військово-патріотичного (особливо в часи, коли Україна веде боротьбу за право бути незалежною, суверенною державою) та ін. Але ми повинні пам'ятати, що виховувати майбутнього вчителя може тільки вчитель, тобто характер може сформувати характер. Викладач університету – це взірць для студента. Беручи до уваги педагогічний університет, маємо особливу відповідальність, особливе значення викладача для формування майбутнього учителя.

Викладачі педагогічного закладу освіти здійснюють підготовку «подібних собі». Студент як суб'єкт протягом 5 років у стінах закладу навчається і виховується і, найголовніше, бере приклад (або навпаки) з науково-педагогічних працівників, щоб проводити у майбутньому свої уроки чи заходи виховної роботи у школі. Аксиома – цей приклад має бути тільки взірцевим і виключно позитивним, з метою формування гармонійно розвиненої особистості учителя сучасної нової школи України. Якщо педагогічний університет виховує учителя знаннями, то ця виховна сила знань знаходиться, перш за все, в особі викладача вищого навчального закладу.

Справжній педагог повинен працювати на майбутнє, випереджати свій час. Його має хвилювати не лише окрема індивідуальність, а й світ людей. Завдяки цьому педагогічна професія стає творчою місією. Місія педагога – це не лише його власні інтереси, мотиви, плани. Він є посередником між дітьми та системою ідей, традиціями, культурою свого народу і людства. Його обов'язок – виховувати гідних людей, здатних примножувати здобутки людської цивілізації.

Великий педагог В.О. Сухомлинський своєю педагогічною творчістю і особистою практичною діяльністю увійшов до історії вітчизняної педагогічної думки помітною сторінкою, його педагогічні поради учителеві є і залишаються керівництвом до дій ще не для одного покоління учителів в Україні.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ:

1. Амонашвілі Ш. О. Психологические основы педагогического сотрудничества: Кн. для учителя. – К.: Освіта, 1991. – 111с.
2. Ващенко Г.Г. Загальні методи навчання: підручник для педагогів. – Видання перше / Григорій Григорович Ващенко. – К.: Українська видавнича спілка, 1997. – 441 с.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко; [гол. ред. С. Головка]. – Київ: Либідь, 1997. – 373 с.
4. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс] // Відомості Верховної Ради (ВВР). – 2017. – №2145-VIII. – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
5. Педагогічна майстерність: Підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; За ред. І. А. Зязюна. – К.: Вища шк., 1997. – 349 с.

6. Сухомлинський В. О. Сто порад вчителю / В. О. Сухомлинський // Вибр.тв.: в 5 т. – К. : Рад. шк., 1976. – Т. 2. – С. 419-654.

#### REFERENCES

1. Amonashvili Sh. O. *Psychologicheskie osnovy pedagogicheskogo sotrudnichestva: Kn. dlia uchitelia.* – K.: Osvita, 1991. – 111s.
2. Vashchenko H. H. *Zahalni metody navchannia: pidruchnyk dlia pedahohiv.* – Vydannia pershe / Hryhorii Hryhorovych. – K.: Ukrainska vydavnycha spilka, 1997. – 441 s.
3. Honcharenko S.U. *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk / Semen Honcharenko; [hol. red. S. Holovko].* – Kyiv: Lybid, 1997. – 373 s.
4. *Zakon Ukrainy «Pro osvitu» [Electron. resurs] // Vidomosti Verkhovnoi Rady (VVR).* – 2017. – №2145-VIII. – Rezhyim dostupu: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
5. *Pedahohichna maisternist: Pidruchnyk / I. A. Ziaziun, L. V. Kramushchenko, I. F. Kryvonos та ін.; Za red. I. A. Ziaziuna.* – K.: Vyscha shkola, 1997. – 349 s.
6. *Sukhomlynskyi V. O. Sto porad vchytelevy / V. O. 6. Sukhomlynskyi// Vybr. tv.: v 5 t. – K. : Rad. shk., 1976. – Т. 2. – S. 419-654.*

IVAN KRAVCHENKO

YULIIA MASLO

#### IMPLEMENTATION OF V. SUKHOMLYNSKYI'S MAIN IDEAS IN THE MODERN SYSTEM OF TEACHER EDUCATION

The article analyzes the main pedagogical ideas of V. Sukhomlynskyi concerning the training of a teacher of modern Ukrainian school. The pedagogical heritage of Vasyl Sukhomlynskyi is revealed, namely, "The 100 Advices to the Teacher" as a guide to actions in the system of preparation of future teachers at universities.

It is determined that a teacher in the broad social sense is a thinker, a public figure who shapes the views and convictions of people, helps them to find their way in life. In a pedagogical sense it is a specialist who conducts studying and educational work with pupils in the secondary comprehensive schools. A teacher is a person who learns all his life.

The pedagogical skill is considered as the highest level of pedagogical activity (if qualitative indicators of the result are characterized), as the manifestation of the creative activity of the teacher's personality (if the psychological mechanism of successful activity is characterized). The future teacher at a pedagogical university acquires theoretical knowledge through the teaching, as well as practical skills.

The process of learning is characterized – purposeful, specially organized process of interaction between teacher and student (teaching and learning), the purpose of which is to receive education (knowledge and skills).

The article also mentions the tasks of the teacher of the pedagogical university. It consists of the interest of future teachers in their subject, as well as in the creation of a student's inner need to self-learning, which plays an important role in shaping of the pedagogical skill of the personality.

The article emphasizes the importance of acquiring the appropriate skills in the system of future teacher training. It is noted that during the period of study at the university, students have several types of practice. For the first time after the second year of studying students are allocated for summer practice in camps. After this practice, in the majority of students the motivation to the theoretical knowledge increases and appears an additional awareness of the importance and responsibility of teaching activities in the future.

The article generalizes the main pedagogical ideas of V. Sukhomlynskyi, which are described in the "The 100 Advices to the Teacher" and included in the theory and practice of the national pedagogical thought. It is still a guide to the action in preparation of the teacher of the modern Ukrainian school.

**Key words:** *teacher, student, school, education, knowledge, pedagogical skill.*

Одержано 12.09.2018р.

УДК 821.09(477.53)Загайко П.:37.091.4  
DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.2178113>

**ВІКТОРІЯ ОПАНАСЕНКО**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2490-8625>

(Полтава)

### **ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ПЕТРА КУЗЬМИЧА ЗАГАЙКА (1928 – 2013 рр.)**

Стаття присвячена висвітленню змісту і своєрідності педагогічної діяльності відомого вітчизняного педагога-просвітника Петра Кузьмича Загайка. Працюючи у Полтавському державному педагогічному інституті імені В. Г. Короленка, П. К. Загайко органічно поєднував викладацьку, науково-дослідну та громадсько-просвітницьку діяльність; проводив дослідження у галузі літературознавства, мовознавства, педагогіки і педагогічної майстерності; сприяв розвитку української літератури й утвердженню української національної ідеї на Полтавщині у другій половині ХХ століття.  
**Ключові слова:** *Петро Загайко, Полтавський державний педагогічний інститут імені В. Г. Короленка, педагогічна діяльність, українська література, освіта.*

**Постановка проблеми.** Національна система освіти переживає період масштабних і глибоких змін, зумовлених новими тенденціями у розвитку суспільства. Демократичні процеси в Україні потребують її оновлення з урахуванням досягнень вітчизняної педагогічної науки і практики. Саме тому сьогодні одне з провідних місць в історико-педагогічних дослідженнях посідає творча спадщина освітніх діячів, які розвивали й оберігали українську педагогічну культуру, а також брали активну участь у становленні національної системи освіти України.

До таких педагогів-просвітників належить Петро Кузьмич Загайко (1928–2013 рр.) – талановитий педагог, відмінник народної освіти, учений-філолог, багатогранна діяльність якого була присвячена збереженню національних культурних цінностей, розвитку української мови та літератури, вихованню свідомих громадян-патріотів України.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Здійснений нами аналіз історико-педагогічних джерел свідчить про те, що педагогічна діяльність Петра Загайка не була предметом глибокого вивчення. Окремі аспекти педагогічної діяльності науковця висвітлено у публікаціях В. А. Мелешко та Г. І. Радько.

**Метою** дослідження є розкриття змісту та своєрідності педагогічної діяльності Петра Загайка.

**Виклад основного матеріалу.** Петро Кузьмич Загайко народився 13 липня 1928 року в с. Підлісне (з 1991 року – с. Зіболки) Нестеровського району Львівської області у сім'ї селян-патріотів України. Від народження майбутньому педагогові-просвітнику прищеплювалися любов до Батьківщини та відчуття єдиної України. Батько, Загайко Кузьма Дем'янович, був прикладом свідомого громадянина і справжнім взірцем для наслідування – очолював місцеву «Просвіту» імені Івана Франка, активно протидіяв політиці колонізації та проводив просвітницьку роботу серед односельців [4, с. 4]. Пізніше Петро Кузьмич продовжить справу, розпочату Кузьмою Дем'яновичем.

На жаль, у 1941 році під час наступу німців батько загинув; через рік трагічно загинула й мати, Загайко Олена Федорівна. Тоді Петро Кузьмич залишився з сестрою Марією, завдяки підтримці якої майбутньому педагогові вдалося отримати середню та вищу освіту.

Із 1935 по 1944 роках Петро Загайко навчався у Підліснянській семирічній школі. Із 1945 року продовжив навчання в Нестеровській середній школі, після закінчення школи, у 1947 році майбутній педагог вступив на українське відділення філологічного факультету Львівського державного університету імені Івана Франка. За спогадами Петра Кузьмича, літературою він цікавився з дитинства. Уже тоді неабиякий вплив на формування його світогляду та життєвих орієнтирів, окрім громадсько-просвітницької діяльності батька, мала українська література: «Кобзар» Т. Г. Шевченка, «Холодний яр» Ю. Горліса-Горського та історичні повісті А. Чайковського стали

тими потужними чинниками, які вплинули на розвиток стійких національних переконань майбутнього науковця [4, с. 4].

Подальшому розвитку національного світобачення та літературних смаків студентів-філологів сприяла винятково багата бібліотека кафедри української літератури Львівського національного університету. Тут, під час навчання, Петро Загайко знайшов щирого приятеля – Дмитра Павличка, майбутнього відомого українського поета. Проте роки навчання в університеті були не легкими: свій відбиток наклали складні історичні події у тогочасній Україні. «Про умови здобування освіти свідчать такі факти. Із групи в 25 студентів трьох було заарештовано, шістьох виключено як політично неблагонадійних, а закінчили університет 16 осіб. Нема що говорити – усі навчальні курси базувалися на бетонній основі ленінсько-сталінської «науки». Проте нікому, ніколи й ніде не вдавалося вбити живого слова правди», – писав Петро Кузьмич у спогадах [4, с. 5].

Закінчивши у 1952 році з відзнакою університет, П. К. Загайко їде за призначенням працювати учителем у школу с. Богданівки Підволочиського району Тернопільської області [3, с. 2]. У грудні цього ж року він був зарахований до аспірантури Інституту суспільних наук АН УРСР за спеціальністю «Давня українська література», яку закінчив у 1955 році.

У грудні 1955 року П. К. Загайко був прийнятий на посаду викладача кафедри української літератури Полтавського державного педагогічного інституту імені В. Г. Короленка. Він розробив і успішно викладав самостійний курс української літератури на російському відділі та спецсеминар на п'ятому курсі історико-філологічного факультету українського відділу, а також керував гуртком виразного читання.

Уже в цей час членами кафедри був відзначений високий рівень викладання, яким володів Петро Кузьмич. За словами колег, лекції та семінарські заняття педагог проводив на високому ідейному та науково-методичному рівні, завжди виявляючи вимогливість як до себе, так і до студентів. Та заслуженим авторитетом серед колег і студентів Петро Кузьмич користувався завдяки його безмежній любові до художнього слова та вболіванням за майбутнє української літератури, які надавали виразної емоційності та щирості його лекціям. «Викладач літератури повинен навчати студентів (й уміти сам!) наснажуватися висловленими автором почуттями, насолоджуватися красою кожного слова, кожної фрази, і тоді вони пізнають естетичну сутність художніх образів і велич закладених у них ідей. ... І ми, кому судилося йти його [Петра Кузьмича] стежиною, пам'ятаємо кредо наставника: «Якими б технічними засобами не оснащувалася лекція, головним знаряддям впливу на слухачів є слово викладача». Він тим словом володів бездоганно», – згадує Г. І. Радько, студентка, а згодом – колега й одна з послідовників Петра Загайка [8, с. 92].

Окрім основного матеріалу курсів, на лекціях і практичних заняттях Петро Кузьмич систематично знайомив студентів із новинками радянської літератури та приділяв багато уваги естетичному та патріотичному вихованню майбутніх учителів. У позалекційний час педагог організовував екскурсії до музеїв і походи в кіно, періодично відвідував студентські гуртожитки [1, арк. 114–119].

Викладацьку діяльність Петро Кузьмич поєднував з активною участю у громадській роботі інституту та просвітницькою діяльністю за його межами. Він виступав з доповідями на літературні, суспільні та методичні теми перед населенням і вчителями Полтави та області. Відомо, що наприкінці 50-х – на початку 60-х років XIX століття у багатьох містах України, включаючи Полтаву, почали створюватися так звані «громади» – культурно-просвітницькі організації, які своїм основним завданням уважали піднесення української культури та освіти. Активними діячами таких громад були письменники, учені, фольклористи, етнографи та мовознавці. Серед них був і Петро Загайко.

Із 1967 року, окрім курсу української літератури на російському відділі та спецсеминару з української радянської літератури на IV курсі українського відділу, Петро Кузьмич читав лекції з української літератури XIX ст. і радянської літератури на заочному відділі філологічного факультету. Цього ж року очолив літературну студію «Заспів» і став членом художньої ради інституту [7, с. 7].

Педагог проводив активну науково-дослідну роботу: співпрацював зі Львівською філією суспільних наук АН УРСР, систематично виступав із науковими доповідями на підсумкових конференціях інституту, досліджував проблеми вишівської та шкільної методики викладання укра-



їнської літератури, вивчав передовий досвід учителів області. На початку 1967 року Петро Кузьмич захистив кандидатську дисертацію на тему «Ідейно-художні особливості української поетичної літератури кінця XVI – початку XVII століть», окремі розділи якої опубліковано окремою книжкою [4]. Рішенням Ради Інституту літератури імені Т. Г. Шевченка АН УРСР від 19 травня 1967 року П. К. Загайкові присуджено вчений ступінь кандидата філологічних наук [2, арк. 76]. У серпні 1970 року рішенням ради Полтавського державного педагогічного інституту імені В. Г. Короленка педагога переведено на посаду доцента, а в липні 1979 р. – на посаду завідувача кафедри української літератури.

Як завідувач кафедри, Петро Кузьмич приділяв ще більше уваги підготовці майбутніх учителів української літератури. Він намагався частіше організовувати для студентів зустрічі з кращими учителями області, популяризувати серед членів літературної студії найвідоміші твори радянських письменників, виховуючи у майбутніх вчителів любов до літератури та своєї спеціальності, а також розвивав мовну культуру студентів-філологів. У результаті цього, у студентів збагатилася мова; вони все частіше та більш кваліфіковано використовували історичні факти, аналізуючи художні твори; виявляли самостійність у роботі з першоджерелами, текстами художніх творів і критичною літературою.

У 1982 році кафедра української літератури Полтавського державного педагогічного інституту імені В. Г. Короленка під керівництвом Петра Загайка посіла перше місце в змаганні серед кафедр філологічного факультету. Цього ж року, за багаторічну сумлінну працю з виховання молоді, Петра Кузьмича нагороджено значком «Відмінник просвіти СРСР» та медаллю «Ветеран праці». Три роки по тому за досягнуті успіхи у навчально-виховній роботі, пропаганді ідей та теоретичної спадщини А. С. Макаренка серед студентів і громадськості міста педагога нагороджено медаллю А. С. Макаренка.

У цей же час педагог став членом методичної ради обласного товариства «Знання», яке відзначило досягнення Петра Кузьмича у методичній роботі та високий рівень професійної підготовки майбутніх учителів української літератури. Сам педагог своєю метою бачив виховання учителів-патріотів України і зазначав, що досягнення її передбачає виконання трьох головних завдань: «1) показати історичні шляхи і місце української літератури серед літератур світу, розкрити її глибоке коріння, неповторне обличчя, високий ценз естетичних і моральних цінностей; 2) засобами літератури впливати на пробудження у студентів історичної пам'яті, національної свідомості, протидіяти бездуховності й національному нігілізму, знешкоджувати, зрештою, насаджуваний офіціозом комплекс нижчезартості і провінційності, щоб не з чужинецькою пам'яттю ішли в майбуття; 3) домогтися того, щоб хоч частина студентів свідомо поставила перед собою питання: Хто ми? Яких батьків? Ким, за що закуті?» [4, с.9]. І цієї мети Петрові Кузьмичу завжди вдавалося досягти.

Пропрацювавши дванадцять років завідувачем кафедри української літератури, у зв'язку з досягненням пенсійного віку, у 1991 році педагог звільнився із займаної посади та був зарахований на посаду доцента.

У лютому 1997 року Петро Кузьмич звільнився з посади доцента кафедри української літератури за власним бажанням.

Причини свого звільнення він пояснив у статті «Чому я не можу працювати у Полтавському педінституті», надрукованій у «Полтавській думці» місяць по тому. За словами Петра Кузьмича, «у центрі України, в Полтаві, що була колискою нової української літератури, де ще живими є національно-культурні традиції, підняла голову українофобська реакція», завдання якої – «принизити духовні скарби українського народу, підкреслити їх другорядність, естетичну неспроможність» [6, с. 1]. Педагог не міг працювати в атмосфері, «в якій викладачі і студенти української філології почувають себе пасинками у своїй домівці» [6, с. 7]. Та він знав, що підготував для себе гідну зміну, яка захистить українські національні культурні цінності, збереже здобутки рідної кафедри та відновить її діяльність.

І все ж Петро Кузьмич тепло згадував роки роботи в інституті. «Кілька десятиліть мені пощастило працювати на кафедрі української літератури Полтавського педагогічного інституту. ... Ми, викладачі кафедри були людьми різних політичних переконань, але всіх нас єднала любов до України, до рідної мови, культури, літератури», – говорив він [6, с. 7].

Петро Кузьмич Загайко відомий в Україні та за її межами як автор понад 70 статей, посібників і монографій, а також редактор навчально-методичних посібників і монографій з педагогіки та педагогічної майстерності.

Проведений нами пошук дає змогу зробити висновок про те, що Петро Кузьмич Загайко свою педагогічну діяльність здійснював у другій половині ХХ століття на Полтавщині. Нами було встановлено, що працюючи на кафедрі української літератури Полтавського державного педагогічного інституту імені В. Г. Короленка, педагог сприяв утвердженню української національної ідеї, тому в основу своєї педагогічної діяльності поклав збереження національних культурних цінностей, розвиток української мови та літератури, а також виховання свідомих громадян-патріотів України. Однак, разом із тим, проведені нами пошуки не вичерпують усіх аспектів окресленої проблеми. Перспективними напрямками подальших наукових розвідок вважаємо вивчення внеску Петра Загайка у розвиток теорії національного виховання, окреслення ролі педагогічної та просвітницької діяльності науковця в розбудові української національної культури, а також дослідження особливостей професійної підготовки майбутнього вчителя української мови та літератури у педагогічній спадщині П. К. Загайка.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Державний архів Полтавської області. Ф. Р-1507 («Полтавський державний педагогічний інститут імені В. Г. Короленка»), оп. 1, спр. 853, 175 арк.
2. Державний архів Полтавської області. Ф. Р-1507, оп. 1, спр. 1112, 175 арк.
3. Загайко Петро Кузьмич (Біографічна довідка) // Загайко Петро Кузьмич. Педагог. Літературознавець. Громадський діяч. Біобібліографічний покажчик : [упор. Г. І. Радько, Г. М. Білик ; заг. ред. О. В. Кулик]. – Полтава : АСМІ, 2003. – С. 2–3.
4. Загайко Петро. З думою про Україну / П. К. Загайко // Загайко Петро Кузьмич. Педагог. Літературознавець. Громадський діяч. Біобібліографічний покажчик : [упор. Г. І. Радько, Г. М. Білик ; заг. ред. О. В. Кулик]. – Полтава : АСМІ, 2003. – С. 4–9.
5. Загайко П. К. Ідейно-художні особливості української полемічної літератури кінця ХVI – початку ХVII століть : Автореф. дис. ... канд. філол. наук. – К., 1967. – 11 с.
6. Загайко П. К. Чому я не можу працювати у Полтавському педінституті / П. К. Загайко // Полтавська думка. – 1997. – № 7 берез. – С. 1, 7.
7. Літературна студія «Заспів» філологічного факультету Полтавського державного педагогічного університету імені В. Г. Короленка // Рідний край : наук. публіц. худож.-літ. альманах / Полтав. держ. пед. ін-т ім. В. Г. Короленка ; гол. ред. В. Пащенко. – Полтава, 2000. – № 2 (3). – С. 7–10.
8. Радько Г. Фанатично залюблений у літературу / Г. Радько // Рідний край : альманах / гол. ред. М. І. Степаненко ; Полт. держ. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. – Полтава, 2009. – № 2 (21). – С. 92–98.

### REFERENCES

1. Derzhavnyi arkhiv Poltavs'koi oblasti. F. R-1507 («Poltavs'kyi derzhavnyi pedahohichnyi instytut imeni V. H. Korolenka»), op. 1, spr. 853, 175 ark.
2. Derzhavnyi arkhiv Poltavs'koi oblasti. F. R-1507, op. 1, spr. 1112, 175 ark.
3. Zahaiko Petro Kuz'mych (Biohrafichna dovidka) // Zahaiko Petro Kuz'mych. Pedahoh. Literaturoznaveets'. Hromads'kyi diiach. Biobibliohrafichnyi pokazhchik : [upor. H. I. Rad'ko, H. M. Bilyk ; zah. red. O. V. Kulyk]. – Poltava : ASMI, 2003. – S. 2–3.
4. Zahaiko Petro. Z dumoiu pro Ukrainu / P. K. Zahaiko // Zahaiko Petro Kuz'mych. Pedahoh. Literaturoznaveets'. Hromads'kyi diiach. Biobibliohrafichnyi pokazhchik : [upor. H. I. Rad'ko, H. M. Bilyk ; zah. red. O. V. Kulyk]. – Poltava : ASMI, 2003. – S. 4–9.
5. Zahaiko P. K. Ideino-khudozhni osoblyvosti ukrains'koi polemichnoi literatury kintsia XVI – pochatku XVII stolit' : Avtoref. dys. ... kand. filol. nauk. – K., 1967. – 11 s.
6. Zahaiko P. K. Chomu ia ne mozhu pratsiuvaty u Poltavs'komu pedinstytuti / P. K. Zahaiko // Poltavs'ka dumka. – 1997. – № 7 berez. – S. 1, 7.
7. Literaturna studiia «Zaspiv» filolohichnoho fakul'tetu Poltavs'koho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni V. H. Korolenka // Ridnyi krai : nauk. publits. khudozh.-lit. al'manakh / Poltav. derzh. ped. in-t im. V. H. Korolenka ; hol. red. V. Pashchenko. – Poltava, 2000. – № 2 (3). – S. 7–10.

8. Rad'ko H. Fanatychno zaliublenyi u literaturu / H. Rad'ko // Ridnyi kraj : al'manakh / hol. red. M. I. Stepanenko ; Polt. derzh. ped. un-t imeni V. H. Korolenka. – Poltava, 2009. – № 2 (21). – S. 92–98.

IVIKTORIIA OPANASENKO

**PEDAGOGICAL ACTIVITY OF PETRO KUZMYCH ZAHAIKO (1928 – 2013)**

The article is devoted to elucidation of the essence and peculiarities of pedagogical activity of Ukrainian pedagogue and enlightener Petro Kuzmich Zahaiko who is famous in Ukraine and abroad as the author of more than 70 research articles, manuals and monographs, the editor of research studies and monographs in the field of teaching skills and pedagogics.

It is accentuated that pedagogical activity of P. K. Zahaiko was inseparably linked with his working during almost half a century at Poltava V. G. Korolenko State Pedagogical Institute. Working at first as a lecturer and later as an assistant professor and a head of the chair of Ukrainian literature P. K. Zahaiko combined teaching, research, social and elucidative activities; investigated literature, language and pedagogical problems; contributed to the development of Ukrainian literature and promoted Ukrainian national ideas in the Poltava Region in the second half of the XX century.

It is established that during different time periods P. K. Zahaiko was a head of the literary group and the literary school «Zaspiv», and a member of the institute art board and the methodics board of regional association «Knowledge»; he worked with Lviv social sciences branch of Academy of Sciences of USSR and was a member of so-called «communities» (cultural and elucidative organizations the principal purpose of which was the development of Ukrainian culture and education). For the long and distinguished education of youth the pedagogue was conferred a decoration with a badge «Excellent worker of national education of the USSR» and a medal «Labour veteran». For the achieved progress in the field of pedagogical activity, popularization of ideas and theoretical heritage of A. S. Makarenko among the students and public the pedagogue was conferred a decoration with A. S. Makarenko medal.

It is proved that P. K. Zahaiko contributed to the affirmation of Ukrainian national ideas. That's why his pedagogical activity was on the retention of national cultural valuables, the development of Ukrainian language and literature, and education of conscious citizens and patriots of Ukraine. The multilateral activity of pedagogue and enlightener was one of the powerful factors of Ukrainian national and cultural revival in the second part of the XX century.

**Key words:** *Petro Zahaiko, Poltava V. G. Korolenko State Pedagogical Institute, pedagogical activity, Ukrainian literature, education.*

Одержано 12.09.2018р.

УДК 378.096.4(477.53)

DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.2178291>

**АНАСТАСІЯ САВЧЕНКО**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2688-0854>

(Полтава)

## **НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА СПАДЩИНА ПРОФЕСОРА В.К. СИДОРЕНКА ПОЛТАВСЬКОГО ПЕРІОДУ**

У статті розкрито бачення В. Сидоренком підготовки вчителя трудового навчання та креслення. Показано розуміння ним даної проблеми як засобу удосконалення трудового навчання школярів; викладена коротка біографія вченого та його наукове становлення. Розкрито суть співпраці академіка з викладачами факультету технологій та дизайну Полтавського національного педагогічного університету ім. В.Г. Короленка, його внесок у розвиток технологічної освіти. Опрацьовано та викладено зміст науково-педагогічної спадщини В.Сидоренка.

**Ключові слова:** *вчитель трудового навчання (технології), науково-педагогічна спадщина В. Сидоренка, умови забезпечення професійної мобільності вчителя, теоретико-методологічні проблеми трудового навчання та технологій, підготовка докторів і кандидатів педагогічних наук, внесок у розвиток технологічної освіти, система трудової підготовки.*

**Постановка проблеми.** В останні десятиліття XX – на початку XXI століття в Україні започатковано цілу низку досліджень, предметом наукового пошуку яких є персоналії. Це цілком логічно, оскільки від активної діяльності певних осіб залежить хід нашої історії та позитивні зміни нашого суспільства. Аналіз останніх досліджень і публікацій. Серед таких персоналій, зокрема, слід назвати А. Макаренка, В. Сухомлинського, І. Ткаченка, О. Захаренка, Д. Тхоржевського та ін. Вибір саме цих постатей не є випадковим, адже вони визначали й реалізовували на практиці стратегічні завдання трудової підготовки підростаючого покоління. До таких постатей належить і Віктор Костянтинівич Сидоренко (1951-2013) – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент Національної академії педагогічних наук України [3], Відмінник освіти України (2000 р.), нагороджений почесними відзнаками низки педагогічних університетів України, Почесними грамотами МОН (2002 р., 2005 р.) і АПН (2006 р.) України, знаком МОН України «За наукові досягнення» (2005 р.), Почесною Грамотою Верховної Ради України (2006 р.) [5].

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Професор В. Сидоренко був відомим спеціалістом у галузі загальнотехнічної та графічної підготовки учнівської і студентської молоді. Його наукові публікації, навчальні та методичні посібники присвячені актуальним проблемам трудового навчання та навчання технологій школярів, їх професійного самовизначення та розумового розвитку [1].

Народився Віктор 27 лютого 1951 року в місті Біла Церква Київської області. З 1968 по 1971 рік навчався в Київському технікумі радіоелектроніки. Потім поступив на механіко-машинобудівний факультет Київського ордена Леніна політехнічного інституту, який закінчив 1977 році. Працював інженером кафедри інструментального виробництва того ж інституту.

Подальша трудова діяльність В. Сидоренка була нерозривно пов'язана з нинішнім Національним педагогічним університетом імені М. П. Драгоманова, де він пройшов шлях від асистента (1977) до професора (1996), завідувача кафедри трудового навчання і креслення (2000).

У 1987 році він став кандидатом педагогічних наук, у 1995 – доктором педагогічних наук. У 1988 році отримав учене звання доцента, у 1997 – професора. У 2003 році Віктора Костянтинівича обрано членом-кореспондентом АПН України.

З 2009 року В. Сидоренко працював у Національному університеті біоресурсів і природокористування України.

З 2004 року життєдіяльність ученого була пов'язана з Пів-денноукраїнським регіональним інститутом післядипломної освіти педагогічних кадрів (нині КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти»), де в різні роки за сумісництвом він обіймав посади професора кафедри менеджменту освіти, професора кафедри педагогіки і психології, був активним членом редакційних колегій науково-методичного журналу «Таврійський вісник освіти» та фахового збірника наукових праць «Педагогічний альманах», допомагав створювати аспірантуру і докторантуру, надавав консультації молодим науковцям, виступав з доповідями перед учителями та ін. [2].

Найвідповідальнішим аспектом своєї діяльності В.К. Сидоренко вважав керівництво рідною йому кафедрою трудового навчання і креслення НПУ імені М.П. Драгоманова, яку він очолював з 2000 р. За роки керівництва кафедрою йому вдалося згуртувати колектив, який по праву є науковим лідером в галузі теорії та методики трудового навчання в Україні. Багато зусиль докладав Віктор Костянтинович до вдосконалення навчально-виховного процесу на рідному педагогічно-індустріальному факультеті НПУ імені М. П. Драгоманова, який із його ініціативи свого часу було реорганізовано в Інститут гуманітарно-технічної освіти.

Він був видатною персоною у галузі технологічної освіти. В. Сидоренко тісно співпрацював з усіма педагогічними вишами України, зокрема з Полтавським національним педагогічним університетом імені В.Г.Короленка. Перше знайомство академіка з Полтавським національним педагогічним університетом імені В.Г.Короленка (на той час Полтавський педагогічний інститут ім. В.Г.Короленка) відбулося ще у 90-х роках минулого століття. Він вперше завітав на педагогічно-індустріальний факультет (зараз факультет технологій та дизайну). Завдяки працелюбному колективу викладачів, співробітників і студентів факультет технологій та дизайну має своє неповторне обличчя й повагу ректорату й органів освіти Полтавщини та України. Через це і В. Сидоренко не лишився байдужим та почав тісно співпрацювати з викладачами факультету. Саме період з 1995 по 2013 рік і був – роками активної наукової діяльності академіка.

Викладацька робота В.К. Сидоренка була тісно пов'язана з творчим пошуком шляхів розв'язання та науковими дослідженнями багатьох актуальних педагогічних проблем. Його наукові праці, навчальні та методичні посібники присвячені сучасним проблемам трудового навчання та навчання технологій школярів, їх професійного самовизначення та розумового розвитку. Він був ініціатором проведення в Україні комплексних досліджень в галузі розвитку науково-технічної творчості студентської молоді та методології науково-педагогічних досліджень. Широкого визнання набула його концепція залучення студентської молоді до науково-дослідницької діяльності, втіленням якої стали принципово нові навчальні дисципліни та навчальні посібники з основ наукових досліджень для вищих педагогічних навчальних закладів [4].

Як фахівець в галузі теорії та методики навчання графічним дисциплінам школярів та студентів вищих закладів освіти, професор В. Сидоренко мав авторитет в широких науково-педагогічних колах України та за її межами.

Тривалий час професор В.Сидоренко проводив глибокі теоретичні дослідження проблем графічної підготовки учнів загальноосвітніх шкіл, професійно-технічних училищ та студентів вищих навчальних закладів. Завдяки цьому всебічно обґрунтовано дидактичні основи курсу креслення, встановлено закономірності формування графічних знань та умінь. Це стало основою переконливого доведення, що шкільний курс креслення слід розглядати як обов'язковий елемент загальної середньої освіти, а вузівський – як складову професійної підготовки фахівця [5].

Професором В. Сидоренко вперше було зроблено акцент на необхідність формування графічної культури школярів. Важливе місце у цьому відведено рівню сформованості графічних знань і вмінь, які можуть виступати засобом пізнання навколишнього світу. Але ці знання і вміння не повинні бути статичними. Це означає, що володіючи високим рівнем графічних знань і вмінь, школяр за кожним графічним зображенням, за кожною лінією чи умовним позначенням на ньому повинен «бачити» реальний просторовий образ, уміти пов'язати його з реальним об'єктом навколишньої дійсності. У більш широкому розумінні графічна культура повинна відображати здатність людини прогнозувати, планувати і коригувати свої дії, будувати процес діяльності в образах, а потім вже втілювати його в реальні дії чи процеси. Дослідження В. Сидоренком механізмів формування графічних знань та вмінь довели, що вміння створювати в уяві образи об'єктів діяльності і оперувати ними – характерна особливість інтелекту людини. Вона полягає у можливості до-

вільно актуалізувати образи на основі заданої графічної інформації (у процесі розв'язування конкретної задачі), видозмінювати їх під впливом різних умов (навчальних чи виробничих) або за власною ініціативою, вільно перетворювати їх і на цій основі створювати нові образи, суттєво змінені порівняно з початковими. Тому є всі підстави вважати, що графічна культура школяра у певній мірі може сприяти його розумового розвитку [5].

Завдяки науковим доробкам Віктора Сидоренка в Україні вперше почали проводити учнівські олімпіади з креслення. Академік щедро ділився усіма своїми працями і знаннями з викладачами Полтавського педагогічного вишу. Завдяки чому Полтавська обласна учнівська олімпіада з креслення і досі проводиться на базі педагогічного університету.

Наукові пошуки професора (це вчене звання В. Сидоренко отримав 1997 року) спрямовувалися на творче розв'язання таких проблем: оновлення змісту трудового навчання школярів, що знайшло відображення в розробленому під його керівництвом Державному стандарті освітньої галузі «Технологія»; розробка нормативних документів з підготовки вчителя трудового навчання; трудове навчання школярів, їх професійне самовизначення та розумовий розвиток; теорія та методика навчання школярів і студентів графічних дисциплін; науково-технічна творчість студентської молоді та методологія науково-педагогічних досліджень; інтеграційні процеси та закономірності в освіті; інформаційні технології у навчанні та ін. [3]. Так Віктор Костянтинівич у співавторстві із деканом факультету технологій та дизайну Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г.Короленка, професором В.П. Титаренко випустили підручники із трудового навчання для дівчат (для п'ятого, шостого та сьомого класів). Він також розробив підручники із шкільного курсу креслення. Неодноразово був співавтором методичних та наукових статей із викладачами Полтавського національного педагогічного університету ім. В.Г. Короленка (Є. Кулик, Л. Гриценко, І. Савенко), друкував свої праці у збірнику вишу, був учасником науково-практичних конференцій, входив до редакційних колегій фахових видань Полтавського державного педагогічного університету ім. В.Г. Короленка (зараз національний).

Найвагомішим науковим здобутком В. Сидоренка були його дослідження сучасних теоретико-методологічних проблем трудового навчання та технологій. Ним переконливо доведено, що в нових умовах соціально-економічного розвитку України існуюча система трудової підготовки учнівської молоді вичерпала свої можливості. Відбувається стрімка переорієнтація ціннісних орієнтирів в суспільстві, перебудова системи суспільного виробництва, що відображається відповідними змінами на ринку праці. Тому стає цілком очевидною невідповідність між традиційним змістом трудового навчання і потребами суспільного розвитку. Разом з тим звичні для багатьох поколінь уявлення про зміст уроків трудового навчання стають причиною відвертого принизливого ставлення до ролі і місця трудової підготовки в системі загальної середньої освіти. До причин, що викликали незадоволеність у суспільстві існуючою системою трудового навчання, В. Сидоренко відносив: недостатню сформованість особистості учня до трудової діяльності у нових соціально-економічних умовах; відрив змісту трудової підготовки від потреб сучасного суспільства та ринку праці, недооцінку сучасних досягнень в галузі техніки і технологій; надмірну спрямованість трудового навчання на виробниче середовище і применшення інших життєво необхідних сфер діяльності – господарчої, надання послуг соціального обслуговування тощо; низьку інтелектуальну насиченість змісту предмету, що призвело до уповільнення саморозвитку учнів, а трудове навчання – до розряду другорядних у навчальному плані школи; розрив, який посилюється від класу до класу, між системами загальноосвітньої і трудової підготовки і знецінення її в очах учнів та їх батьків; недостатнє використання різноманітних форм організації трудового навчання, тощо [5].

Наукові ідеї В. Сидоренка добре відомі і в багатьох країнах Європи. За останні роки життя ним було започатковано співпрацю з вченими-педагогами із Великобританії, Німеччини, Польщі, Словаччини, Хорватії, Швеції. Показником такої співпраці були багаторазові спільні міжнародні конференції.

У багатьох педагогічних колективах вищих педагогічних закладів освіти України знали В. Сидоренка як принципового, вимогливого і разом з тим доброзичливого голову Державної екзаменаційної комісії чи експерта під час проведення атестаційних чи акредитаційних заходів.

Характерною рисою В. Сидоренка була його готовність щедро поділитись творчими здобутками з учнями та колегами. Він був частим гостем педагогічних колективів багатьох середніх загальноосвітніх, професійно-технічних і вищих закладів освіти, до нього звертаються за порадами з усіх

куточків України. І в цьому він вбачав своє покликання – завжди поділитись ідеями зі своїми учнями і колегами, безкорисливо надати кваліфіковану пораду чи консультацію всім, хто звертається до нього. Тому і найвища нагорода для нього – визнання та авторитет серед учнів, колег, товаришів [5].

Значну увагу вчений приділяв роботі науково-методичної комісії з трудового навчання та секції трудової підготовки науково-методичної комісії з педагогічної освіти науково-методичної ради МОН України, які очолював. Під його керівництвом комісія та секція зробили вагомий внесок у розробку нормативних навчально-програмних документів з трудового навчання та технологій школярів із підготовки вчителів трудового навчання [3].

Професор В. Сидоренко в різні періоди був або головою, або заступником голови, або членом спеціалізованих вчених рад із захисту кандидатських і докторських дисертацій, зокрема: в Національному педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова, Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка, Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського, Інституті професійно-технічної освіти Академії педагогічних наук України, Інституті педагогіки Національної академії педагогічних наук України, Національному університеті біоресурсів і природокористування України, Чернігівському державному педагогічному університеті імені Т. Г. Шевченка та ін.

Значну увагу приділяв підготовці науково-педагогічних кадрів – здійснював керівництво здобувачами наукового ступеня кандидата та доктора педагогічних наук, які успішно захищали дисертації з актуальних проблем теорії та методики трудової і графічної підготовки. Всього він підготував близько 100 науковців – кандидатів і докторів наук [4]. Серед них є викладачі факультету технологій та дизайну Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г.Короленка, а саме:

Титаренко Валентина Петрівна – доктор педагогічних наук, професор, декан факультету технологій та дизайну Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка. У 2010 захистила докторську дисертацію на тему: «Теорія і практика формування естетичної культури майбутніх учителів трудового навчання засобами українських народних промислів» зі спеціальності 13.00.02 – теорія та методика трудового навчання. Є членом редакційної колегії науково-методичного журналу «Трудова підготовка в закладах освіти» та членом редакційної колегії серії «Бібліотека дизайнера». Автор понад 350 наукових праць. Титаренко В.П. – член науково-методичної комісії трудового навчання Міністерства освіти і науки України [4;6].

Кулик Євген Володимирович – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри основ виробництва та дизайну. Докторську дисертацію зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти захистив у 2006 році в спеціалізованій вченій раді у Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка [4].

Савенко Ігор Васильович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри основ виробництва та дизайну факультету технологій та дизайну Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка. У 2009 році на засіданні спеціалізованої вченої ради К79.053.02 Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка захистив кандидатську дисертацію на тему: «Зміст і методика профільного навчання старшокласників основам графічного дизайну» за спеціальністю 13.00.02 – теорія та методика трудового навчання. Ним опубліковано більше 50 наукових та науково-методичних праць у фахових періодичних виданнях і матеріалах конференцій [1;6].

Гриценко Лариса Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики технологічної освіти Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка. Захистила дисертацію на тему «Формування графічних понять в учнів 8-9-х класів на уроках креслення» зі спеціальності 13.00.02 – теорія та методика навчання креслення у 2004 році в спеціалізованій вченій раді в Національному педагогічному університеті імені М.П. Драгоманова. У 2006 році отримала звання доцента кафедри теорії та методики трудового та професійного навчання. Є автором більше 100 наукових праць та 4 патентів на корисні моделі [4;6].

Борисова Тетяна Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри основ виробництва та дизайну Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка. У 2009 році захистила кандидатську дисертацію на тему «Ергономічна підготовка майбутніх учителів трудового навчання у процесі навчально-трудової діяльності» у спеціалізованій вченій раді при Чернігівському державному педагогічному університеті імені Т.Г. Шевченка. Нею підготовлено та опубліковано понад 50 наукових праць [4].

Кузьменко Павло Іванович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри основ виробництва та дизайну факультету технологій та дизайну Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка. У 2011 році захистив кандидатську дисертацію на тему «Методика інтегрованого навчання з нарисної геометрії і креслення майбутніх учителів технологій». Ним підготовлено та опубліковано понад 60 наукових праць [1;6].

Для багатьох учених з усіх куточків України були цінними поради та настанови Віктора Костянтиновича, який завжди намагався поділитися своїми ідеями з колегами та молоддю, допомогти їм. Особливо сприятливими для цього стали останні роки його життя, коли він поміж іншим обіймав посаду директора навчально-наукового центру підготовки та атестації наукових та науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації Національного університету біоресурсів і природокористування України.

Професор залишив нам багату спадщину – монографії, навчальні та методичні посібники для загальноосвітніх шкіл, профтехучилищ і вищих педагогічних закладів освіти, методичні рекомендації, авторські свідоцтва, програми навчальних дисциплін, словники, статті в зарубіжних і вітчизняних виданнях тощо (понад 350 наукових і навчально-методичних праць) [3].

Віктор Костянтинович Сидоренко був душею факультету технологій та дизайну Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка, адже він виклав всі свої знання, будучи науковим консультантом чи керівником, на допомогу викладачам полтавського вишу. Академік щедро ділився усіма своїми науковими доробками, високо цінував таку плідну співпрацю.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Зелюк В.В., Клепко С.Ф., Кіптілий І.О. Видатні вчені України та відомі науковці Полтавщини. Методичні рекомендації для закладів загальної середньої освіти Полтавської області. // Упор. В.В. Зелюк, С.Ф. Клепко, І.О.Кіптілий. Електронне видання. – Полтава: ПОІППО, 2018 – 90 с.
2. Кузьменко В.В., Слюсаренко Н.В. Вогонь серця професора В.К. Сидоренка // Таврійський вісник освіти. – Херсон, 2013 – №4(44) . – С.278-280.
3. Кузьменко В.В., Слюсаренко Н.В. Життєвий шлях та наукові здобутки професора В.К.Сидоренка // Педагогічний альманах. – Херсон, 2014. – Випуск 24 – С. 270-277.
4. Кузьменко В.В., Слюсаренко Н.В. Професор В.К. Сидоренко та його наукова школа // Таврійський вісник освіти. – Херсон, 2011 – №1(33) . – С.263-272.
5. Тарасова Н.І., Шаленко Г.І. Член-кореспондент Академії педагогічних наук України Віктор Костянтинович Сидоренко: Біобібліографічний покажчик. Портрет. – Серія «вчені НПУ ім. М.П.Драгоманова».// Упоряд. Н.І. Тарасова, Г.І. Шаленко; Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. Наукова бібліотека; Інститут професійної освіти АПН України. – Київ: НПУ, 2007. – 28 с.
6. Титаренко В.П., Кулик Є.В., Цина А.Ю. Історія факультету технологій та дизайну//[за заг. ред. В.П. Титаренко]. – Полтава: ПНПУ, 2014. – 235 с.

#### REFERENCES

1. Zelyuk V.V., Klepko S.F., Kiptilyy I.O. Vydatni vcheni Ukrayiny ta vidomi naukovtsi Poltavshchyny. Methodychni rekomendatsiyi dlya zakladiv zahal'noyi seredn'oyi osvity Poltavs'koyi oblasti.// Upor. V.V. Zelyuk, S.F. Klepko, I.O.Kiptilyy. Elektronne vydannya. – Poltava: POIPPO, 2018 – 90 s.
2. Kuz'menko V.V., Slyusarenko N.V. Vohon' sertsya profesora V.K. Sydorenka // Tavriys'kyu visnyk osvity. – Kherson, 2013 – №4(44) . – S.278-280.
3. Kuz'menko V.V., Slyusarenko N.V. Zhyttyevyy shlyakh ta naukovi здobutky profesora V.K.Sydorenka // Pedahohichnyy al'manakh. – Kherson, 2014. – Vypusk 24 – S. 270-277.
4. Kuz'menko V.V., Slyusarenko N.V. Profesor V.K. Sydorenko ta yoho naukova shkola // Tavriys'kyu visnyk osvity. – Kherson, 2011 – №1(33) . – S.263-272.
5. Tarasova N.I., Shalenko H.I. Chlen-korespondent Akademiyi pedahohichnykh nauk Ukrayiny Viktor Kostyantynovych Sydorenko: Biobibliohrafichnyy pokazhchik. Portret. – Seriya «vcheni NPU im. M.P.Drahomanova».// Uporyad. N.I. Tarasova, H.I. Shalenko; Natsional'nyy pedahohichnyy universytet imeni M.P. Drahomanova. Naukova biblioteka; Instytut profesiyanoi osvity APN Ukrayiny. – Kyiv: NPU, 2007. – 28 s.



6. Tytarenko V.P., Kulyk YE.V., Tsyna A.YU. Istoriya fakul'tetu tekhnolohiy ta dyzaynu//[za zah. red. V.P. Tytarenko]. – Poltava: PNP, 2014. – 235 s.

*ANASTASIIA SAVCHENKO*

**SCIENTIFIC-PEDAGOGICAL HERITAGE OF PROFESSOR V.K. SYDORENKO OF THE  
POLTAVA PERIOD**

The article reveals V. Sydorenko's vision of training a teacher of labor education, technology training and drawing; the understanding of this problem is shown as a means of improving labor education and graphic preparation of schoolchildren. Briefly reviewed the biography of the scientist, pedagogical path and his scientific formation are briefly reviewed; the stages of scientific activity are analyzed, the didactic basis of the course of the drawing is substantiated; regularities of formation of graphic knowledge and skills are established; the emphasis is placed on the necessity of forming a graphic culture of pupils; the essence of cooperation between academician and teachers of the Faculty of Technology and Design of Poltava National Pedagogical University named after V.G. Korolenko, his contribution to the development of technological education. The results of complex research in the field of development of scientific and technical creativity, content of scientific and pedagogical heritage; the scientific searches of the professor are described; the main stages of life of V. Sydorenko, pedagogical views, teaching activity are analyzed. Much attention is paid to the Poltava period of the formation of V. Sydorenko, the training of scientific and pedagogical personnel. The basic aspect of activity in the field of technological education is revealed, the most important scientific achievement; V. Sydorenko's theoretical researches on problems of graphic preparation of students, scientific ideas of the professor are analyzed.

**Keywords:** *the teacher of labor education (technology), the scientific and pedagogical heritage of V. Sydorenko, the conditions for ensuring professional mobility of the teacher, the theoretical and methodological problems of labor training and technologies, the preparation of doctors and candidates of pedagogical sciences, the contribution to the development of technological education, the system of labor training.*

Одержано 12.09.2018р.

# ХРОНІКА

---

ВАСИЛЬ ФАЗАН

## **ВСЕУКРАЇНЬСКА НАУКОВО-ПРАКТИЧНА КОНФЕРЕНЦІЯ «ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА В УКРАЇНІ: ПОШУКИ, СТРАТЕГІЯ, ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ» У ПОЛТАВСЬКОМУ НАЦІОНАЛЬНОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ ІМЕНІ В. Г. КОРОЛЕНКА**

20–21 листопада 2018 р. в Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка за ініціативою науковців ПНПУ, Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені М.В. Остроградського, Вищого навчального закладу Укоопспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі», Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка, Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, Національного університету біоресурсів і природокористування України, Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Академія Поморська в Слупську, Польща проведено Всеукраїнську науково-практичну конференцію «Педагогічна освіта в Україні: пошуки, стратегія, перспективи розвитку».

21 листопада відбулися пленарні й секційні засідання конференції. У зібранні взяли участь 154 науковців, молодих учених, керівників вищих навчальних закладів, серед яких 18 докторів наук, 7 докторантів, 43 кандидати наук і близько 90 студентів із різних регіонів України: Глухова, Києва, Луганська, Полтави, Харкова, Херсона, Сум..

У роботі конференції взяли участь науковці, які представляли дослідницькі колективи Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, Національного університету біоресурсів і природокористування України, Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини керівники і викладачі загальноосвітніх і професійних навчальних закладів Полтави і Полтавської області.

На пленарному засіданні з науковими доповідями виступили Іван Зайченко – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки Національного університету біоресурсів і природокористування України, Київ (Теоретико-методологічні основи української національної школи у творчій спадщині Г.Г. Ващенка (1878-1967)); Анатолій Кузьмінський – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України. (Взаємозв'язок рівня соматичного здоров'я з рівнем рухової активності у студентів Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка); Людмила Бірюк – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і психології початкової освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка (Теоретичні основи реалізації компетентнісного підходу в процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи); Віктор Стрельников – доктор педагогічних наук, професор кафедри філософії та економіки освіти Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені М. В. Остроградського (Ціннісно-змістовні і теоретико-методичні засади сучасної педагогічної освіти в руслі виконання положень «Концепції Нової Української школи» та інших освітньо-нормативних документів XXI століття); Наталія Кононець – доктор педагогічних наук, доцент кафедри економіки підприємства та економічної кібернетики ВНЗ Укоопспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі» (Аспекти професійної підготовки вчителя: створення електронних освітніх ресурсів); Ліна Рибалко – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, професор кафедри фізичного виховання спорту та здоров'я людини Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка (Використання ідей В.О. Сухомлинського в системі підготовки майбутніх фахівців фізич-

ної терапії, ерготерапії); Мирослав Паталон – доктор хабілітований, професор, декан відділу суспільних наук академії Поморської в Слупську, Польща (Education for equality in the perspective of the idea of secular state. Образование для равенства в перспективе идеи светского государства).

Під керівництвом викладачів кафедри загальної педагогіки та андрагогіки Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка обговорення актуальних проблем педагогіки вищої школи було продовжено на тематичних засіданнях круглих столів:

1. Ціннісні, змістові і методичні засади сучасної педагогічної освіти в руслі виконання положень «Концепції Нової української школи» та інших освітньо-нормативних актів XXI століття. Неперервність і випереджувальний характер професійної підготовки вчителя. Децентралізація і демократизація управління системою педагогічної освіти як провідні принципи якісної реалізації стратегії її розвитку;

2. Передові практики підготовки педагогічних кадрів у XXI столітті: зарубіжні і вітчизняні здобутки. Особливості формування і розвитку педагогічної освіти в Україні: історичний досвід;

3. Педагогічна спадщина Г. Г. Ващенко у підготовці вчителів XXI століття (присвячено 140-річчю з дня народження педагога);

4. Використання ідей В. О. Сухомлинського в системі підготовки сучасного вчителя (присвячено 100-річчю з дня народження педагога).

У доповідях провідних науковців України виголошених на конференції, висвітлено вагомі результати досліджень із актуальних проблем національно-патріотичного виховання студентської молоді й упровадження інноваційних технологій навчання у вищі навчальні заклади. Значний інтерес в учасників конференції викликали доповіді І. Зайченка та В. Стрельнікова – докторів педагогічних наук, професорів.

Учасники семінару ознайомилися також з матеріалами науково-педагогічної та літературної діяльності Г. Г. Ващенко, В. Г. Короленка, А. С. Макаренка, М. В. Остроградського, В. О. Сухомлинського, представленими в експозиціях кімнат-музеїв Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Проблематика науково-практичної конференції викликала активний інтерес із боку докторантів, аспірантів, магістрантів і студентів Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. В обговоренні актуальних проблем упровадження педагогічних інновацій взяли участь понад 130 докторантів, аспірантів, магістрантів і студентів.

На заключному засіданні Всеукраїнської науково-практичної конференції “ Педагогічна освіта в Україні: пошуки, стратегія, перспективи розвитку” проаналізовано результати роботи наукового зібрання, розглянуто пропозиції, визначено перспективні напрями подальших наукових пошуків, прийнято резолюцію. Учасники конференції вважають за необхідне активізувати подальші дослідження з обговорюваних проблем. З цією метою заплановано опублікувати представлені під час виступів наукові матеріали у часописі кафедри загальної педагогіки та андрагогіки Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка “Дидаскал” (№ 19, 2018р.).

## НАШІ АВТОРИ

---

**Бондаренко Валентина** — кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії й методики фізичного виховання, адаптивної та масової фізичної культури Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка, Полтава, Україна

**Волик Ілля** — аспірант кафедри загальної педагогіки та андрагогіки Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка, Полтава, Україна

**Гнізділова Олена** — доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри дошкільної освіти Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка, Полтава, Україна

**Даниско Оксана** — кандидат педагогічних наук, викладач кафедри теорії й методики фізичного виховання, адаптивної та масової фізичної культури, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, Полтава, Україна

**Дороніна Тетяна** — доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки ДВНЗ "Криворізький державний педагогічний університет". Кривий Ріг, Україна

**Корносенко Оксана** — доктор педагогічних наук, доцент кафедри теорії й методики фізичного виховання, адаптивної та масової фізичної культури Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка, Полтава, Україна

**Кравченко Іван** — кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної педагогіки та андрагогіки Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г.Короленка, Полтава, Україна

**Кузів Марія** — кандидат педагогічних наук, доцент, Тернопільський національний економічний університет. Тернопіль, Україна

**Лутфуллін Валерій** — кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної педагогіки та андрагогіки Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка, Полтава, Україна

**Мамон Олександр** — кандидат педагогічних наук, асистент кафедри математичного аналізу та інформатики Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, Полтава, Україна

**Масло Юлія** — магістрантка кафедри загальної педагогіки та андрагогіки фізико-математичного факультету Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г.Короленка, Полтава, Україна

**Медвідь Юлія** — науковий співробітник науково-організаційного відділу Національної академії і Національної гвардії України Київ, Україна

**Опалюк Тетяна** — кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна

**Опанасенко Вікторія** — аспірант кафедри загальної педагогіки та андрагогіки ПНПУ імені В.Г. Короленка, Полтава, Україна

**Петренко Леся** — кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри загальної педагогіки та андрагогіки Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, Полтава, Україна

**Пусепліна Наталія** — кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної педагогіки та андрагогіки Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка, Полтава, Україна

**Рябчикова Катерина** — аспірант кафедри педагогіки, методики та менеджменту освіти Української інженерно-педагогічної академії, Харків, Україна

**Семеновська Лариса** — доктор педагогічних наук, професор кафедри загальної педагогіки та андрагогіки Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, Полтава, Україна

**Танько Наталія** — старший викладач кафедри іноземної філології і перекладу Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка, Полтава, Україна

**Фазан Василь** — доктор педагогічних наук, доктор теологічних наук, доцент кафедри загальної педагогіки та андрагогіки Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, Полтава, Україна

**Цина Валентина** — доктор педагогічних наук, доцент кафедри загальної педагогіки та андрагогіки Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, Полтава, Україна

**Янченко Павло** — аспірант, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, Полтава, Україна

## ЗМІСТ

---

### ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

<b>АЛЛА БОЙКО</b> <i>ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЯ ОСВІТИ: НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ТЬЮТОРСТВА</i>	3
<b>ІЛЛЯ ВОЛИК</b> <b>ЦИНА ВАЛЕНТИНА</b> <i>СТРУКТУРА ТА ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ</i>	10
<b>МАРІЯ КУЗІВ</b> <i>РОЛЬ МЕДІАЦІЇ У ВИРІШЕННІ КОНФЛІКТІВ</i>	15
<b>НАТАЛІЯ ПУСЕПЛІНА</b> <i>ВИКОРИСТАННЯ ПОТЕНЦІАЛУ МУЗЕЮ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ</i>	19

### АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

<b>ОКСАНА ДАНИСКО</b> <i>ПРИНЦИПИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ</i>	24
<b>ОЛЕКСАНДР МАМОН</b> <b>ДМИТРО ГАЛЬЧЕНКО</b> <i>МЕТОДИ ПЕДАГОГІЧНОГО СТИМУЛЮВАННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО САМООЦІНКИ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ</i>	31
<b>КАТЕРИНА РЯБЧИКОВА</b> <i>МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ ОДЯГУ</i>	36
<b>ЯНЧЕНКО ПАВЛО</b> <i>СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ</i>	47
<b>ЮЛІЯ МЕДВІДЬ</b> <b>ОЛЕКСАНДР ВОДЧИЦЬ</b> <i>ЗМІСТОВО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ЗАПАСУ ДО СЛУЖБОВО-БОЙОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТА РЕЗУЛЬТАТИ ЇЇ ЕКСПЕРЕМЕНТАЛЬНОЇ ПЕРЕВІРКИ</i>	54
<b>ТЕТЯНА ОПАЛЮК</b> <i>ОБҐРУНТУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ ДОЦІЛЬНОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ НАПИСАННЯ ЕСЕ НА СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНУ ТЕМАТИКУ</i>	65

**ІСТОРИЯ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕОРІЇ ТА ОСВІТНЬОЇ ПРАКТИКИ****ОЛЕНА ГНІЗДІЛОВА***НАУКОВА ШКОЛА ПРОФЕСОРА С.Т. ЗОЛОТУХІНОЇ: КРОКИ СТАНОВЛЕННЯ І ВЕКТОРИ РОЗВИТКУ* 72**ЛАРИСА СЕМЕНОВСЬКА***IMPLEMENTATION OF THE IDEA OF POLYTECHNIC EDUCATION AS INNOVATIVE DIRECTION OF SCHOOL EDUCATION DEVELOPMENT IN UKRAINE* 78**ТЕТЯНА ДОРОНІНА***ІСТОРИОГРАФІЧНИЙ ОПИС ПРОБЛЕМИ ЯК НЕОБХІДНИЙ СКЛАДНИК ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ(за матеріалами дисертацій зі спеціальності 13.00.01 «загальна педагогіка та історія педагогіки», захищених у 2016 рр.)* 83**ФАЗАН ВАСИЛЬ***РОЗВИТОК ПРОСВІТНИЦЬКО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ТА ВИХОВАННЯ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ДУХОВНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ ПРИ КИЄВО-ПЕЧЕРСЬКІЙ ЛАВРІ У ХІХ -ХХ СТ.* 89**ЛЕСЯ ПЕТРЕНКО***ДУХОВНО-МОРАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ У КОНТЕКСТІ ТВОРЧОСТІ ГРИГОРІЯ ВАЩЕНКА* 95**МАКСИМ ЛУТФУЛІН***ПРОБЛЕМА ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ІНДУКЦІЇ ТА ДЕДУКЦІЇ В ІСТОРИЇ МАТЕМАТИКИ І МАТЕМАТИЧНОЇ ОСВІТИ* 103**ВАЛЕНТИНА БОНДАРЕНКО***ОКСАНА КОРНОСЕНКО*  
*ПЕРІОДИЗАЦІЯ СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ФІТНЕС-ТРЕНЕРІВ ЯК СИСТЕМИ* 109**НАТАЛІЯ ТАНЬКО***ОБГРУНТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ)* 117**ІВАН КРАВЧЕНКО****ЮЛІЯ МАСЛО***ВИКОРИСТАННЯ ОСНОВНИХ ІДЕЙ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ СУЧАСНОЇ ШКОЛИ* 123**ВІКТОРІЯ ОПАНАСЕНКО***ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ПЕТРА КУЗЬМИЧА ЗАГАЙКА (1928 – 2013 рр.)* 127**АНАСТАСІЯ САВЧЕНКО***НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА СПАДЩИНА ПРОФЕСОРА В.К. СИДОРЕНКА ПОЛТАВСЬКОГО ПЕРІОДУ* 132**ХРОНІКА** 138**НАШІ АВТОРИ** 140

## TABLE OF CONTENTS

---

### THEORY AND PRACTICE OF EDUCATION

**BOIKO ALLA**

*INTERNATIONALIZATION OF EDUCATION: SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF TUTORING.* 3

**ILLIA VOLYK**

**VALENTYNA TSYNA**

*STRUCTURE AND FEATURES OF FORMATION OF CIVIL RESPONSIBILITY OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS* 10

**MARIIA KUZIV**

*ROLE OF MEDIATION IN A CONFLICT RESOLUTION* 15

**NATALIIA PUSEPLINA**

*MUSEUM POTENTIAL IN INCLUSIVE EDUCATIONAL SPACE* 19

### CURRENT PROBLEMS OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

**OKSANA DANYSKO**

*PRINCIPLES OF EDUCATIONAL COOPERATION ORGANIZATION IN THE PROCESS OF FUTURE PHYSICAL CULTURE TEACHERS PROFESSIONAL TRAINING IN CONDITIONS OF BLENDED LEARNING* 24

**OLEKSANDR MAMON**

**DMYTRO HALCHENKO**

*METHODS OF PEDAGOGICAL STIMULATION OF THE FUTURE TEACHER TO SELF-ASSESSMENT IN EDUCATIONAL ACTIVITY* 31

**RIABCHIKOVA KATERYNA**

*MODEL OF FORMATION OF INTERCULTURAL COMPETENCE FOR FUTURE FASHION DESIGNERS* 36

**YANCHENKO PAVLO**

*STRUCTURAL - FUNCTIONAL MODEL FOR DEVELOPING OF LEGAL CULTURE OF FUTURE LAWERS DURING THEIR PROFESSIONAL TRAINING* 47

**YULIIA MEDVID**

**OLEKSANDR VODCHYTS**

*THE CONTENT-FUNCTIONAL MODEL OF FORMATION OF READINESS OF FUTURE OFFICIAL OFFICERS TO SERVE IN MILITARY AND COMBAT ACTIVITIES DURING PROFESSIONAL PREPARATION PROCESS AND RESULTS OF THE EXAMINATION OF THE EXAMINATION* 54

**TETIANA OPALIUK**

*SUBSTANTIATION OF THE APPLICABILITY OF AN ESSAY WRITING METHOD ON SOCIAL AND PEDAGOGICAL ISSUES* 65



## HISTORY OF DEVELOPMENT IN PEDAGOGICAL THEORY AND EDUCATIONAL PRACTICE

<b>OLENA HNIZDILOVA</b> <i>SCIENTIFIC SCHOOL OF PROFESSOR S.T. ZOLOTUKHINA: STEPS OF FORMATION AND VECTORS OF DEVELOPMENT</i>	72
<b>LARYSA SEMENOVSKA</b> <i>IMPLEMENTATION OF THE IDEA OF POLYTECHNIC EDUCATION AS INNOVATIVE DIRECTION OF SCHOOL EDUCATION DEVELOPMENT IN UKRAINE</i>	78
<b>TETIANA DORONINA</b> <i>HISTORIOGRAPHIC DESCRIPTION OF THE PROBLEM AS A NECESSARY COMPONENT OF HISTORICAL AND PEDAGOGICAL STUDY (based on the materials of theses on specialty 13.00.01 "General pedagogics and history of pedagogy", defended in 2016)</i>	83
<b>VASIL FAZAN</b> <i>DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL ENLIGHTENMENT AND PEDAGOGICAL ACTIVITY IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF UKRAINE AT THE KYIV-PECHERSK LAVRA IN THE 19TH-18TH CENTURIES.</i>	89
<b>LESIA PETRENKO</b> <i>SPIRITUAL AND MORAL UPBRINGING OF PERSONALITY IN THE CONTEXT OF CREATIVE HERITAGE OF GRIGORIY VASHCHENKO</i>	95
<b>MAXIM LUTFULLIN</b> <i>THE PROBLEM OF CORRELATION OF INDUCTION AND DEDUCTION IN THE HISTORY OF MATHEMATICS AND MATHEMATICAL EDUCATION</i>	103
<b>VALENTYNA BONDARENKO</b> <b>OKSANA KORNOSENKO</b> <i>PERIODIZATION OF THE ENTIRE PROFESSIONAL EDUCATION OF FITNESS TRAINERS AS A SYSTEM</i>	109
<b>NATALIA TANKO</b> <i>SUBSTANTIATION OF PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR INTERACTIVE LEARNING OF FOREIGN LANGUAGES AT HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF UKRAINE (THE SECOND HALF OF XX – THE BEGINNING OF XXI CENTURY)</i>	117
<b>IVAN KRAVCHENKO</b> <b>YULIIA MASLO</b> <i>IMPLEMENTATION OF V. SUKHOMLYNSKYI'S MAIN IDEAS IN THE MODERN SYSTEM OF TEACHER EDUCATION</i>	123
<b>VIKTORIIA OPANASENKO</b> <i>PEDAGOGICAL ACTIVITY OF PETRO KUZMYCH ZAHAIKO (1928 – 2013)</i>	127
<b>ANASTASIIA SAVCHENKO</b> <i>SCIENTIFIC-PEDAGOGICAL HERITAGE OF PROFESSOR V.K. SYDORENKO OF THE POLTAVA PERIOD</i>	132
<b>CHRONICLE</b>	138
<b>OUR AUTHORS</b>	140

*Наукове видання*

**ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ**  
**НАУКОВИЙ ЖУРНАЛ**

Випуск 72

Відповідальний за випуск ***В. В. Фазан***  
Технічний редактор ***А. І. Тимощук***  
Коректор ***Н. І. Зінченко, І. І. Капустян***  
Комп'ютерна верстка ***А. І. Тимощук***

Сторінка видання в Інтернеті / <https://sites.google.com/view/pnripednauki>

Підписано до друку 20.11.2018 р. Формат 60×84/8.

Гарнітура Cambria. Папір офсетний. Друк офсетний.

Ум.-друк. арк. 17,0.

Наклад 100 прим. Зам. № 1829

Віддруковано в ПНПУ імені В. Г. Короленка,  
вул. Остроградського 2, м. Полтава, 36 003  
Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру  
серія ДК № 3817 від 01.07.2010 р.